



HAL
open science

Développer la prise de parole chez les petits parleurs à travers un album de littérature de jeunesse

Margaux Deya

► **To cite this version:**

Margaux Deya. Développer la prise de parole chez les petits parleurs à travers un album de littérature de jeunesse. Education. 2015. dumas-01272788

HAL Id: dumas-01272788

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01272788v1>

Submitted on 11 Feb 2016

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.

Année universitaire 2014-2015

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Professeur des écoles

2^{ème} Année

Développer la prise de parole chez les
petits parleurs à travers un album de
littérature de jeunesse

Présenté par Margaux Deya

Première partie rédigée en collaboration avec Mélodie Jeannin

Mémoire encadré par Lucie Danlos

Remerciements :

Je tiens tout d'abord à remercier Lucie Danlos, ma directrice de mémoire, pour son aide, sa disponibilité, sa bienveillance et ses précieux conseils sans lesquels ce mémoire n'aurait pu aboutir.

J'adresse également mes remerciements à Mélodie Jeannin, mon binôme, avec qui j'ai élaboré la première partie de ce travail et choisi l'album que nous avons chacune utilisé.

Je tiens également à remercier mes proches et ma famille pour leur patience, leurs conseils, leurs encouragements ainsi que le temps qu'ils ont consacré à la lecture et à la correction de ce travail.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui ont pu m'apporter leur aide et leurs conseils, de près ou de loin, pour l'élaboration de ce mémoire.

Sommaire

Introduction	4
1. Etat de l'art	5
1. 1. Le langage oral.....	5
1.1.1 La place du langage oral à l'école maternelle	5
1.1.2 La prise de parole en classe.....	6
1.1.3 Les petits parleurs.....	7
1. 2. La littérature à l'école maternelle	9
1.2.1 La place de la littérature à l'école.....	9
1.2.2 Le rôle de la littérature de jeunesse en maternelle	10
1. 3. Le choix du support album	11
1.3.1 Les critères à prendre en compte	11
1.3.2 Compétences et objectifs visés	13
1.3.3 Album à structure répétitive	14
2. Méthode.....	17
2.1 Participants	17
2.2 Objectifs du travail à mener.....	18
2.3 Matériel.....	19
2.3.1 Choix du support principal.....	19
2.3.2 Matériel utilisé.....	21
2.4 Procédures	22
Choix de la séquence	24
3. Résultats	25
3.1 Maîtrise du vocabulaire des petites parleuses.....	26
3.2 Répartition du temps de parole	29
3.3 Qualité des productions orales des petites parleuses	38
Cas d'Ayten.....	38

Cas de Cansu	40
Cas de Menesnaz	41
4. Discussion et conclusion	43
4.1 L'attitude des élèves	43
4.2 La prise de parole	44
Les activités autour du loto.....	45
La manipulation des objets réels	46
La prise de parole autour du support album	46
La prise de parole autour des marottes	46
Les modalités de travail.....	47
Cas de Younes Mehdi.....	48
4.3 L'appropriation des structures répétitives	49
4.4 Rôle de l'enseignant	49
4.5 Les limites du travail mené.....	50
D'autres pistes possibles autour de l'album	51
Réflexion quant à un autre domaine	52
Bibliographie	53

Introduction

Dès l'entrée à l'école maternelle, une certaine hétérogénéité voire parfois même une grande inégalité, apparaît entre les enfants particulièrement vis-à-vis du langage oral. Cela s'explique par le fait que chacun ait été élevé par des familles différentes. Bien qu'ils puissent partager des modèles culturels proches, les parents les transmettent de manière différente, en fonction de leur propre vécu, de leur vie antérieure et de leurs choix.

L'école maternelle a d'abord pour rôle de socialiser ses élèves mais aussi de faire face à ces grandes disparités. Le langage oral est à la fois vecteur et objet d'enseignement. Il est aujourd'hui au cœur des apprentissages.

L'apprentissage du langage est un objectif prioritaire de l'école maternelle d'après les textes officiels. Selon les programmes, pour développer le langage chez l'enfant, il paraît indispensable d'utiliser divers supports écrits.

L'axe principal de notre réflexion se centrera sur le langage oral à la maternelle et plus particulièrement chez les enfants dits « petits parleurs ». Pour cela, nous verrons dans une première partie les recherches menées à cet effet. Puis, dans une deuxième partie, nous présenterons le dispositif mis en place pour répondre à la problématique. Enfin, nous analyserons les résultats obtenus.

1. Etat de l'art

1.1. Le langage oral

1.1.1 La place du langage oral à l'école maternelle

De façon générale, le langage oral est une activité spécifique à l'Homme et possède une double fonction. Il est dans un premier temps un outil de communication mais il est également un support d'apprentissages. Il est donc nécessaire de développer à l'école maternelle, des compétences langagières chez les élèves dès la première année, qui leur seront utiles tout au long de leur vie. Ainsi, le langage oral tient une place importante dans les programmes : « *L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre* ». ¹

En effet, le langage est un des critères déterminants pour la réussite scolaire. Comme le montrent de nombreuses recherches scientifiques, les caractéristiques de la maîtrise de la langue ont des conséquences sur la réussite ou l'échec scolaire chez un enfant, au cours de sa scolarité. De plus, le langage est étroitement lié à des variables socio-culturelles. L'école maternelle joue donc un rôle fondamental dans la réduction des inégalités, à travers le développement du langage oral, en vue de l'égalisation des chances. L'activité langagière est le principal vecteur des savoirs, elle est donc une priorité absolue pour tous. L'école ne doit alors mettre aucun enfant de côté, même si et surtout si celui-ci ne s'exprime que maladroitement ou pas du tout. Par de multiples interactions, cet enfant pourra progresser. « *L'accent est mis sur l'importance de l'interactivité, essentielle pour l'acquisition du langage entre les parleurs novices et ceux qui possèdent le langage. Toutes les situations porteuses d'échanges avec l'adulte sont préconisées* ». ²

Le langage est à l'école un acte de réception, de compréhension et de production. Comme nous l'explique le document d'accompagnement des programmes, *Le langage à l'école maternelle* : « *Le langage est le produit d'une activité spontanée ou réfléchie d'un sujet s'exprimant au moyen d'une langue* ». C'est un instrument du développement qui permet à l'enfant de faire part de ses besoins, d'exprimer ses sentiments et d'affirmer sa personnalité.

1 *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Ministère de l'éducation nationale, Les programmes officiels, 2009, Paris, CNDP, XO.

2 *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Ministère de l'éducation nationale, Les programmes officiels, 2002, Paris, CNDP, XO.

Les programmes de 2002 indiquent également que « *l'acquisition du langage oral apparaît comme l'axe transversal qui traverse toutes les activités de l'école* ». C'est exact, le langage est partout. On parle pour vivre ensemble, pour agir et pour apprendre.

L'apprentissage du langage est ancré dans la communication. Lorsque l'enfant est encore petit, son langage se développe autour d'un nombre d'interlocuteurs limité. Arrivé à l'école, il doit alors s'exprimer de manière compréhensible auprès des adultes et de ses camarades. En maternelle, beaucoup de situations de jeu, d'action et d'exploration sont sollicitées afin de développer l'autonomie chez l'enfant, et lui donner la possibilité de trouver sa place dans la communauté, tout en prenant du plaisir. L'enseignant se doit d'être bienveillant et d'avoir une exigence mesurée envers ces élèves de maternelle, qui auront besoin de temps. Il est une aide précieuse pour eux puisqu'il est dans la capacité de mettre des mots sur des situations. Les enfants vont alors percevoir que le langage est un besoin fondamental. Il « *doit être considéré comme l'apprentissage prioritaire à l'école maternelle* ». ³

1.1.2 La prise de parole en classe

Si l'on s'intéresse à la prise de parole des élèves lors d'un temps de regroupement en maternelle, on remarquera qu'elle est très hétérogène et que chaque enfant ne participe pas de la même façon à ce temps collectif. La capacité d'attention, en petite, moyenne ou grande section est d'abord de faible durée, bien qu'elle augmente d'année en année. De plus, certains enfants monopolisent la prise de parole, alors que d'autres ne font qu'acte de présence. Il est vrai que ce sont souvent les mêmes qui participent mais « *Le silence dans un groupe n'est pas forcément signe de faiblesse ou de désintérêt* » ³. En effet, pour certains élèves, ce silence est actif : ils ont besoin d'observer et d'écouter pour comprendre ce qui se passe. Il est important que chacun trouve sa place au sein du groupe et dans les échanges collectifs. Le rôle de l'enseignant est alors de réguler les tours de parole et de solliciter chacun des élèves, à des moments spécifiques. Mais ce n'est pas sa seule mission, il a également une place importante à tenir dans la discussion : écouter, distribuer la parole, reformuler, intéresser ses élèves, amener à un sujet clair, poser des questions, etc. De plus, il est important que le professeur des écoles valorise toute forme d'action venant de la part des petits parleurs.

³ *Le langage à l'école maternelle*, Ressources pour faire la classe, documents d'accompagnements des programmes, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative/Direction générale de l'enseignement scolaire-CNDP, 2011.

1.1.3 Les petits parleurs

Il existe différents types de petits parleurs : les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français, dits « non francophones » ; les élèves qui peuvent être réservés ou timides et qui n'osent pas prendre la parole, et enfin, les enfants qui ont des difficultés avec le langage, dû à un trouble spécifique ou à un retard de langage.

Les élèves non francophones

Les élèves non francophones vont être amenés à apprendre le français comme langue seconde mais aussi comme langue de scolarisation, afin de pouvoir communiquer avec leurs camarades et les différents adultes présents au sein de l'école.

Leur langue maternelle ne pose pas de problème quant à l'acquisition du français. Au contraire, il est important que ces élèves développent des capacités langagières dans leur langue, afin de favoriser les acquis de la langue française dans un second temps.

Il est nécessaire de ne pas considérer ces enfants comme en difficulté, puisqu'ils détiennent des capacités identiques aux autres élèves. A l'entrée à l'école maternelle, les élèves francophones comme les non francophones ont pour point commun la non connaissance du milieu scolaire. L'enjeu primordial pour ces élèves est de trouver une place au sein du groupe classe.

Le langage en situation est peu assuré pour des élèves non francophones et surtout en début de scolarité. Leurs interventions sont peu nombreuses, brèves, simples, très peu voire non structurées. Il est important que l'enseignant parle de façon simple et très claire, en jouant sur l'importante fréquence des mots qu'il veut davantage faire apprendre à ses élèves.

Comme nous le montre le document d'accompagnement des programmes de 2002 « Le langage à l'école maternelle », la verbalisation de l'enseignant est de façon générale fondamentale. Encore plus pour ces élèves, dont la langue maternelle n'est pas celle parlée à l'école. Il faut accepter que l'enfant, dans un premier temps, observe beaucoup avant d'agir. Cela lui permettra ensuite de donner la priorité à l'oral et à la compréhension. L'enseignant doit s'assurer au maximum de la compréhension de l'élève, bien que celui-ci ne réponde pas nécessairement à tous ses faits et gestes. L'enseignant peut user d'autres outils que la parole, comme le geste et les images par exemple. Il peut également répéter les choses en articulant de façon exagérée et en demandant la répétition du côté de l'élève.

Les élèves réservés ou timides.

Il est important dès la maternelle, que l'enfant soit capable de prendre la parole dans le groupe, ose parler, veuille parler et participer à la vie de la classe en petit groupe, mais aussi en classe entière. Or, ceci n'est pas le cas de tous les élèves. Nous avons pu voir que la barrière de la langue pouvait parfois en être la cause, mais ce n'est pas la seule. Certains enfants ne participent pas aux échanges collectifs par timidité, peur de se tromper, manque de confiance en soi ou parfois même, à cause d'une angoisse liée à la présence de ses camarades ou de l'enseignant. Par diverses activités, il est primordial que ce dernier mette tout en œuvre pour que ses élèves se sentent appartenir au groupe et soient en confiance au sein de la classe. Bien qu'il monopolise une grande partie du temps de parole et contrôle la conversation, le professeur des écoles doit mettre en œuvre des sujets déclencheurs de situation de communication, et favoriser ainsi les échanges entre ses élèves.

Ces petits parleurs sont souvent plus bavards en petit groupe qu'en classe entière. En effet, il se peut que l'on observe des enfants qui ne manifestent aucune expressivité lors des temps collectifs, mais qui, lors des activités en plus petits groupes, sont réellement capables de s'exprimer. L'enseignant doit ainsi leur donner davantage confiance en eux lors des ateliers, en les valorisant et les félicitant. Il pourra par la suite solliciter leur participation lors des activités en plus grands effectifs, et permettre petit à petit une implication volontaire au sein du groupe classe.

Les élèves ayant un trouble spécifique ou un retard de langage.

« L'école maternelle est un lieu privilégié du repérage des « difficultés » dans les conduites langagières de communication ». ⁴ En effet, dès la petite section, l'enfant est amené à développer les différentes fonctions du langage par des échanges verbaux, spontanés ou non. Il apprend également à observer les règles de la langue et à les appliquer. Ainsi, cela lui permet d'apprendre de nouveaux processus de communication.

En classe, quelles que soient les raisons, certains élèves ne manifestent que très peu d'intérêts lorsqu'on les sollicite. L'enseignant est donc à même de se poser des questions, quant à un retard de langage ou un trouble spécifique, dès lors qu'un de ses élèves semble ne pas comprendre, reste silencieux ou s'exprime de façon incompréhensible. Après avoir levé

⁴ *Le langage à l'école maternelle*, Ressources pour faire la classe, documents d'accompagnements des programmes, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative/Direction générale de l'enseignement scolaire-CNDP, 2006.

certaines doutes et repéré ce genre de problème, il pourra demander de l'aide au sein de l'équipe éducative.

Il est important de détecter le plus tôt possible ces élèves en difficultés afin de pouvoir agir à une période très sensible du développement langagier. Ceci va également permettre d'éviter que ces difficultés ne prennent des proportions trop importantes, qui affectent d'autres aspects du développement.

1. 2. La littérature à l'école maternelle

1.2.1 La place de la littérature à l'école

A l'école maternelle, la littérature a d'ores et déjà une place importante. En effet, depuis les années 70, les livres illustrés pour enfants sont entrés dans le quotidien de l'école. On ne les trouve dorénavant non plus au fond des placards, mais disposés en évidence. La plupart du temps, un coin bibliothèque est accessible aux élèves afin qu'ils soient attirés et qu'ils puissent en profiter un maximum. De plus, les livres occupent désormais des moments importants parmi les activités quotidiennes de l'école maternelle, en particulier dans les activités d'apprentissage.

Face à la culture littéraire, tous les enfants n'arrivent pas à l'école sur un pied d'égalité. En effet, certains élèves ont pour habitude que leurs parents leur lisent quotidiennement des histoires, alors que d'autres n'ont pas cette chance. Beaucoup d'élèves ont des parents étrangers qui ne maîtrisent pas toujours bien le français. L'enfant n'a pas l'occasion de se construire une culture littéraire partagée et c'est un des rôles de l'école.

La littérature tient également une place importante dans les programmes de maternelle du 19 juin 2008. On la retrouve dans les différents domaines que sont « s'approprier le langage » « découvrir l'écrit » et « devenir élève ». Premièrement l'acquisition d'un langage oral organisé et compréhensible par l'autre est visée: « *en manipulant la langue, en écoutant des textes lus, les enfants s'approprient les règles qui régissent la structure de la phrase* ». L'enrichissement du vocabulaire est également abordé : « *chaque jour [...] grâce aux histoires que l'enseignant raconte ou lit, les enfants entendent des mots nouveaux...* ». Grâce aux albums, les élèves découvrent et entrent dans l'univers de l'écrit : « *ils observent et manipulent des livres, commencent à se repérer dans une page, sur une couverture* » ; « *se familiarisent peu à peu avec le français écrit à travers les textes lus quotidiennement par*

l'enseignant», « *Afin qu'ils perçoivent la spécificité de l'écrit...* ». Ensemble, les élèves vont faire l'acquisition d'une culture commune : « *Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner* ». La littérature va aussi être un moyen de développer le vivre ensemble à travers des activités autour d'albums : « *la dimension collective de l'école maternelle est une situation favorable pour que les enfants apprennent à dialoguer entre eux et avec des adultes et à prendre leur place dans les échanges* ». ⁵

Il existe également un document intitulé « La littérature à l'école : une sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire » afin d'aider les enseignants, dans leurs choix d'albums intéressants à travailler en maternelle.

1.2.2 Le rôle de la littérature de jeunesse en maternelle

Comme nous l'avons vu précédemment, les livres ne sont pas toujours présents à la maison. Le but de l'école est donc d'habituer les élèves à leur fréquentation et de développer le goût et le plaisir pour ceux-ci. Nous pouvons ainsi dire que « *Les instructions officielles assignent à l'école primaire l'objectif de donner aux élèves : « une première culture littéraire »* ». ⁶ Ces instructions sont davantage axées sur les rôles culturel et éducatif que peuvent apporter les livres auprès des enfants, dès le plus jeune âge.

De manière générale, la littérature de jeunesse va permettre de nourrir l'imaginaire enfantin, de faire découvrir un patrimoine et un usage particulier de la langue. Elle va développer les représentations que peuvent avoir les élèves sur le monde, bâtir leur culture et étendre leurs capacités langagières. De plus, elle représente une entrée dans l'écrit littéraire pour des élèves qui ne sont pas encore scripteurs, en leur permettant de s'imprégner des spécificités de l'écrit. Le plus important en maternelle est de cibler le sens, l'interprétation et la mise en débat des textes, lorsqu'on travaille autour d'albums.

Par des livres passionnants, l'enseignant va susciter le plaisir de lire et amener ses élèves à l'envie de parler. En effet, la littérature de jeunesse va permettre d'appréhender le langage écrit mais également le langage oral. Celui-ci est « *médium de l'acculturation*

⁵ *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Ministère de l'éducation nationale, Les programmes officiels, 2009, Paris, CNDP, XO.

⁶ BOUTEVIN C., RICHARD-PRINCIPALLI P., *Dictionnaire de la littérature de jeunesse : à l'usage des professeurs des écoles*, 2008, Vuibert.

*scolaire à travers la fréquentation de littérature de jeunesse*⁷, « c'est parce que les enfants entendent des phrases correctement construites et un vocabulaire précis qu'ils progressent dans leur propre maîtrise de l'oral ».⁸ Grâce à un album, l'enseignant va donc fournir des ressources langagières à l'enfant. Ce dernier pourra les mobiliser pour raconter à son tour une histoire.

1. 3. Le choix du support album

Les définitions concernant le support « album » sont souvent incomplètes car il en existe une grande diversité. Cependant on peut noter la définition de Dominique Alamichel : « *d'un point de vue formel, dans la plupart des cas, les albums associent un texte à des images ; matériellement, il s'agit de livres à couverture le plus souvent solide et comprenant peu de pages et s'adressant à des tranches d'âges bien définies : 0 à 3 ans, 4 à 7 ans et 8 à 12 ans* »⁹ ou encore celle de Sophie Van der Linden : « *l'album serait une forme d'expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support, caractérisée par une organisation libre de la double page, une diversité des réalisations matérielles et un enchaînement fluide et cohérent de page en page* ».¹⁰ On peut remarquer que ces deux définitions font appel à plusieurs dimensions de l'album : comme support matériel, comme un support défini pour une tranche d'âges ou encore comme un lien entre image et texte.

1.3.1 Les critères à prendre en compte

L'album est un support pédagogique de premier choix. En maternelle, il peut être utilisé autour d'un projet, où l'enseignant le mobilise lors de différents temps pédagogiques, dans plusieurs domaines. Comme nous l'avons dit précédemment, il s'agit de nourrir l'imaginaire des enfants. Par l'univers magique du livre, la force des images et grâce à une lecture expressive de l'enseignant, l'élève va être dans un univers qui le divertit, le fait rêver mais aussi le renvoie à sa propre expérience. C'est pourquoi il est important pour

7 Cahiers pédagogiques N°462, *La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire ?*, 2008, CRAP.

8 *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Ministère de l'éducation nationale, Les programmes officiels, 2009, Paris, CNDP, XO.

9 ALAMICHEL D., *Albums, mode d'emploi : Cycles I, II et III*. Créteil, SCEREN CNDP, 2000, Canopé.

10 VAN DER LINDEN S., *Lire l'album*, 2^e édition, 2006, L'Atelier du Poisson Soluble.

l'enseignant, de bien sélectionner les ouvrages qu'il souhaite faire découvrir en profondeur à ses élèves.

Le choix d'un album nécessite alors la prise en compte de nombreux critères. En effet, il est important d'attirer l'adhésion des jeunes enfants. « *Les personnages, les thèmes choisis, l'univers représenté, la conduite du récit, favorisent l'investissement psychoaffectif du jeune lecteur. Les processus d'identification le conduisent à vivre l'expérience de l'illusion référentielle* »¹¹. Dans certaines histoires, l'élève va pouvoir s'identifier au personnage principal, ayant un cadre qui l'entoure proche du sien. Ceci va provoquer chez lui un intérêt plus important qu'avec un album plus éloigné de son monde de référence. Il va alors découvrir « *le premier des plaisirs de la lecture, celui qui constitue une entrée fondatrice et souvent inoubliable dans les histoires singulières des lecteurs* »¹¹.

« *Pour que des enfants entrent dans une dynamique d'apprentissage, une solution est d'être attentif à ce qui va les intéresser pour en faire un domaine de découverte.* »¹² Plus les enfants sont jeunes, plus ils sont intéressés et ont besoin d'histoires en lien avec leur quotidien. Il est alors nécessaire d'accorder de l'importance à certains détails du livre tels que les personnages « papa, maman, enfant », les lieux « maison, école », ainsi que les peurs et inquiétudes qu'un jeune enfant peut avoir.

Un second critère à prendre en compte est celui concernant la lisibilité du texte. Il est nécessaire de choisir un livre à la portée des élèves. La complexité linguistique, la longueur du texte, les références culturelles et les connaissances mobilisées sont autant de caractéristiques à ne pas négliger. Il est important de repérer le niveau de difficulté se référant aux étapes de l'acquisition du langage. Ainsi, il est important de prendre en compte les obstacles linguistiques et cognitifs (style littéraire, temps des verbes, vocabulaire, construction syntaxique, inférences) de chaque livre.

De plus, il est important de faire attention aux liens présents entre le texte et l'image et à leur correspondance. Les illustrations font sens et permettent très souvent d'aider les élèves à comprendre l'histoire. Dans certains livres, tout ce qui est dit dans le texte figure sur les illustrations, ce qui permet ainsi à l'enfant de mieux s'approprier l'histoire. Dans d'autres cas, il peut aussi n'exister qu'une partie du texte sur les images. A l'inverse, il arrive même que les

¹¹ BOUTEVIN C., RICHARD-PRINCIPALLI P., *Dictionnaire de la littérature de jeunesse : à l'usage des professeurs des écoles*, 2008, Vuibert.

¹² BRIGAUDIOT M., *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, 2000, INRP, Hachette Education, p41-42, « Suivre les mondes des enfants »

images n'aient aucune correspondance avec le texte, ce qui intrigue certains élèves et complique leur compréhension tout en stimulant leur curiosité.

L'adulte lit un texte en lui donnant forme et sens, ce qui permet à l'enfant d'enrichir son langage oral et donc d'apprendre à parler. Le texte choisi doit faire appel à un langage explicite et structuré pour que l'enfant puisse s'appuyer dessus. Il y a donc une appropriation de constructions grammaticales qui permettent de structurer le langage de l'enfant.

Enfin, il est important et nécessaire de choisir un album ayant des « *fonctionnements langagiers* »¹³ proches de celui de l'élève pour faciliter la compréhension du texte lorsqu'on veut travailler l'appropriation du langage. Attention, il ne faut cependant en aucun cas l'empêcher de progresser. De ce fait, il est primordial de « *recourir à un langage un peu plus élaboré que celui qu'il maîtrise, c'est-à-dire qui s'inscrit dans la zone proximale de développement telle que définie par Vygotski* ». ¹³ Ceci permet à l'enfant de s'approprier des « *fonctionnements langagiers* »¹³ qu'il réutilisera progressivement par la suite. Ainsi, son langage va évoluer vers une maîtrise de plus en plus autonome.

1.3.2 Compétences et objectifs visés

Il est important de choisir des livres adaptés aux **objectifs** de l'enseignant et aux **besoins** des jeunes enfants. L'enseignant peut choisir de développer chez ses élèves un entraînement au langage autour de la compréhension mais aussi autour de la production.

En amont d'une séance de lecture d'album, l'enseignant va devoir s'interroger sur les objectifs visés et leurs **dimensions langagières**. Il existe différentes dimensions : « *physique* », « *sociale* » et « *linguistique* ». ¹³ La dimension physique considère la prononciation, le placement de la voix et l'intonation. La dimension sociale concerne la compréhension du sujet et la prise de parole. Et enfin, la dimension linguistique amène à travailler la cohérence thématique et les aspects fonctionnels.

« *A l'école maternelle, amener les élèves à raconter est un des moyens préconisés dans les textes officiels pour les aider à apprendre à parler.* »¹³ Toutes les activités de narration n'ont pas les mêmes objectifs. Il est nécessaire que l'enseignant s'interroge sur les raisons qui l'ont poussé à réaliser cette activité. Faire raconter une histoire peut avoir

13 CANUT E., BRUNESSEAUX-GAUTHIER F., VERTALIER M., *Des albums pour apprendre à parler : les choisir, les utiliser en maternelle*, 2012, SCEREN CNDP-CRDP, p70

plusieurs objectifs : aider les élèves à prendre la parole, apprendre aux élèves à s'écouter les uns les autres, entrer dans l'écrit ou dépasser un quelconque obstacle de compréhension.

Philippe Boisseau dans son ouvrage *Enseigner la langue orale en maternelle* explique qu'il existe deux types d'albums qu'on oralise à l'école maternelle : des albums pour entrer dans l'écrit et des albums pour parler. Dans la première catégorie de livres, l'oralisation prépare à la lecture. En effet, les albums sont constitués de structures de la langue écrite (exemple : groupe nominal + groupe verbal, inversion interrogative, etc) qui permettent de travailler des compétences de compréhension et de réception. La deuxième catégorie d'albums a pour objectif de construire le langage oral de l'enfant. Les histoires présentent ainsi des « textes de l'oral ». La compétence visée est alors la production orale des enfants. Avec les nombreuses lectures répétées d'un même livre, l'élève prend plaisir à le reprendre, le feuilleter et le manipuler jusqu'à avoir envie de le raconter lui-même. Selon Boisseau, l'album doit par son scénario et ses illustrations susciter l'intérêt des enfants. Il suggère également d'accepter de s'écarter du texte, d'improviser, de sauter des phrases trop difficiles ou de changer des mots afin de permettre aux enfants de mieux s'approprier les situations. « Les albums en syntaxe adaptée doivent être non seulement écoutés et compris par les enfants mais ils doivent être surtout restitués et plus précisément racontés par les enfants à leur manière. »¹⁴

1.3.3 Album à structure répétitive

Les auteurs de l'ouvrage *Apprentissage de la langue et conduites culturelles* - Bernard Devanne notamment - donnent une définition des albums à structure répétitive. Ceux-ci présentent une intéressante diversité de personnages et de situations. Ils répondent à des principes de construction stables : des séquences brèves, identiques, rythmées par une relation textes/images forte. C'est pourquoi ils rendent possible l'accès rapide à différents « principes répétitifs ».

Le texte d'un album à structure répétitive peut être construit sur une même structure syntaxique tout au long du livre. La fréquente répétition d'une même suite de mots va permettre de donner des repères aux élèves. Les événements qui reviennent à l'identique dans un album vont être « une aide à la lecture du récit ». ¹⁵ Les enfants prendront plaisir à

¹⁴ BOISSEAU P., *Enseigner la langue orale en maternelle*, 2005, Paris, CRDP, Scéren, RETZ

¹⁵ DEVANNE B., MARTEL M., CORBENOIS M., DUPUY E., *Apprentissage de la langue et conduites culturelles, maternelle*, 2000, Bordas.

retrouver et à répéter cette structure, qui aboutira à une meilleure appropriation de l'histoire. De plus, la ritournelle va permettre de créer une complicité entre les élèves et le texte. Ils auront la possibilité d'anticiper ou d'émettre des hypothèses quant à la suite de l'histoire, et donc de se projeter dans un au-delà du texte. Ces faits vont provoquer une meilleure participation des élèves en stimulant le langage.

*« De façon plus générale, les albums aux structures langagières simples, et littéralement répétitives, constituent un espace culturel extrêmement porteur pour les très jeunes enfants, ainsi que pour les enfants d'origine étrangère, en ce qu'ils les initient efficacement, et sans formalisme didactique, aux constructions fondamentales de la phrase française ».*¹⁶

Pour conclure cette première partie, nous pouvons dire que le langage est un enjeu déterminant pour la réussite scolaire. En effet, comme nous l'avons explicité précédemment, il peut être très différent d'un enfant à l'autre. De plus, il est fortement corrélé aux variables socioculturelles. Le langage est une priorité de l'école maternelle, en vue de l'égalisation des chances. Si l'on revient sur les programmes de l'école primaire de 2008, nous retrouvons comme un des objectifs premiers : *« l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre »*. Les élèves sont ainsi amenés à développer de nombreuses compétences, à travers des activités langagières diverses et variées. L'enseignant doit être bienveillant et veiller à ce qu'ils se sentent à l'aise au sein du groupe classe, notamment lors des prises de parole. Il est important que tous les enfants, même les plus discrets participent aux échanges. C'est pourquoi le rôle du professeur est de prendre en compte la diversité de ses élèves. Il va différencier les activités qu'il propose, en fonction des besoins, afin de ne laisser aucun enfant de côté. Cela est particulièrement vrai pour les différents types de « petits parleurs » dont nous avons parlé précédemment.

A partir de ces points de réflexion, une problématique se dégage : comment favoriser et développer le langage et la prise de parole des petits parleurs ? La littérature de jeunesse ayant une place quotidienne et un rôle fondamental à l'école maternelle, nous avons décidé de l'associer à cette problématique. Elle va permettre d'appréhender le langage écrit mais également le langage oral. Par un album captivant, le professeur des écoles va-t-il amener les élèves à l'envie de parler ?

¹⁶ PASSERIEUX C., *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, chronique sociale, 2014.

L'enseignant aura d'abord pour mission de choisir un album adapté à la situation et aux objectifs visés. Pour cela, plusieurs critères sont à prendre en compte. Il est primordial d'attirer l'attention des élèves pour qu'ils s'investissent davantage. Bien qu'il existe de nombreux types d'albums, l'analyse portera sur ceux à structures répétitives. Il sera question d'étudier si le choix d'un album à structure répétitive peut favoriser l'investissement dans l'univers proposé par le livre et l'appropriation de structures langagières ?

Ainsi, l'objet de ce travail nous permettra de voir si un type d'album à structure répétitive peut aider des « petits parleurs » à développer leur langage et leur prise de parole. Nous expliquerons les choix qui nous ont menées à la sélection d'un album puis, nous détaillerons l'application d'un dispositif destiné à développer le langage des enfants. Nous exposerons et discuterons de nos résultats afin de mieux comprendre les enjeux éducatifs présents.

2. Méthode

2.1 Participants

Actuellement en deuxième année de master MEEF¹⁷, j'ai été affectée depuis le mois de septembre, en tant que professeur des écoles stagiaire à mi-temps, dans une école maternelle. Mon établissement se situe en zone urbaine où la population est de diverses origines. Les observations et séances que j'ai ainsi pu mener se sont déroulées dans une classe de cycle un, de moyenne section. On compte treize filles et onze garçons, soit un total de vingt-quatre enfants ; tous âgés de quatre à cinq ans.

Dès le début de l'année, j'ai pu remarquer une hétérogénéité flagrante entre mes élèves, et particulièrement au niveau du langage. Bien que de nombreux facteurs soient en cause, ceci peut en partie s'expliquer par le fait que les parents sont de catégories socioprofessionnelles très variées, et d'origines différentes. Comme je l'ai exposé en première partie, il existe plusieurs types de « petits parleurs ». Je me suis davantage intéressée aux enfants dont la langue maternelle n'est pas le français. Ils sont trois dans ma classe à parler une langue différente à la maison et à l'école. A mes yeux, ces élèves ne sont pas sur un pied d'égalité par rapport à leurs camarades. En effet, ils n'ont pas les mêmes outils pour communiquer et participer aux activités, au sein de la classe. Par ces observations, j'ai décidé de baser mon travail de mémoire sur ces trois enfants, afin de leur apporter mon aide. De plus, je trouve intéressant d'observer l'expression orale des enfants de cycle un. C'est en effet dans cette catégorie d'âge, entre trois et cinq ans, que le langage évolue le plus.

Mon attention et mes observations se sont ainsi centrées sur les besoins de ces élèves. Tout au long de mon travail, je les citerai sous le nom d'Ayten, Cansu et Younes Mehdi.

Ayten et Cansu sont deux petites filles qui parlent turc à l'extérieur de l'école. Ayten est née en France, alors que Cansu est arrivée il y a deux ans. Leurs capacités langagières concernant la langue française sont très différentes. Toutes deux scolarisées depuis la première année de maternelle dans la même école, elles n'ont pas évolué de la même manière. Sans cesse en compagnie de sa cousine en petite section, Ayten a progressé dans la maîtrise de la langue française en compréhension mais très peu en production. Suite à cela, les enseignants de l'école ont pris la décision de séparer les deux cousines lors de leur rentrée en moyenne section. Ceci s'est avéré positif. Ayten fait désormais l'effort de participer à tous les

¹⁷ Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

types d'activités dès qu'elle le peut, et s'investit réellement. Différemment, Cansu s'est appropriée dès sa première année d'école, un certain vocabulaire en français, tant en compréhension qu'en production. De plus, il semblerait qu'il y ait eu un déclic depuis la fin de petite section. En discutant avec son ancienne enseignante, j'ai pu constater que Cansu avait fait d'énormes progrès durant l'été. Depuis quelques mois, elle n'utilise plus uniquement des mots pour s'exprimer mais elle essaie de faire des phrases.

Younes Mehdi, quant à lui, parle arabe lorsqu'il n'est pas à l'école. En début d'année, j'ai d'abord cru qu'il était question de timidité. En effet, il était très discret dans la classe bien qu'il fasse toujours ce qu'on lui demandait. Or je me suis aperçue après plusieurs mois, que s'ajoutait à cela la barrière de la langue. En petite section, Younes Mehdi n'est pas venu régulièrement à l'école. Il n'a donc pas eu les conditions optimales pour progresser vers la maîtrise de la langue française. Depuis que sa deuxième année d'école a commencé, il est présent quotidiennement et a déjà fait beaucoup de progrès. Ses capacités en production orale sont proches de celles d'Ayten. En effet, ils sont tous les deux très observateurs mais manquent de « matière » pour participer oralement.

Je tiens à préciser que bien que ces trois enfants ne participent que peu voire très peu verbalement aux activités, ils n'ont **aucun** problème de compréhension. De plus, il me semble important d'ajouter qu'ils ne s'adressent jamais à quiconque dans leur langue d'origine maternelle dans la classe. Ils font l'effort et ont pris l'habitude de parler en français au sein de l'école.

2.2 Objectifs du travail à mener

Mon expérimentation vise à répondre à ma problématique de départ, à savoir : Comment développer et favoriser le langage et la prise de parole des petits parleurs, à travers un album de littérature de jeunesse ? Il s'agit de mettre en place une démarche de pédagogie différenciée, afin de réagir aux précédentes observations. Celles-ci mettent l'accent sur la réelle hétérogénéité des enfants à l'école maternelle.

Il est évident que différents objectifs entrent en jeu, suivant les besoins et les capacités des élèves. Mon objectif principal est la structuration du langage et touche le domaine « s'approprier le langage » des programmes de maternelle.

Tous les enfants n'ayant pas la même maîtrise de la langue, diverses compétences vont être travaillées en fonction de leur niveau. Mon but est d'abord de « faire parler » l'élève. Il est aussi question de l'aider à apprendre à parler, en racontant. Les aspects linguistiques de la langue sont visés et mettent en scène les dimensions lexicale et syntaxique. Il est nécessaire que l'individu acquière au fil des années, un discours complet, organisé logiquement et temporellement. De plus, ce discours doit répondre aux caractéristiques de cohérence et de cohésion d'un récit.

Il est pour moi nécessaire qu'un enfant développe l'aisance du langage, pour lui permettre de prendre plaisir et donc par la suite, de produire davantage. Il me semble qu'en développant ses capacités langagières, l'enfant pourra davantage s'épanouir et s'émanciper.

Il est important de mettre l'accent sur les différents objectifs à travailler en fonction des élèves. En effet, chaque individu apprend à son rythme et différemment des autres. Pour les élèves les plus timides, le travail consiste à leur donner confiance en eux et les aider à participer devant le groupe. Ayant ciblé mon travail sur les élèves non francophones, le but est de favoriser leur prise de parole. Il va d'abord falloir pallier leurs carences en leur faisant acquérir davantage de vocabulaire. Ce travail permettra ensuite de favoriser l'appropriation des structures de la langue. D'autres objectifs que le développement du langage peuvent, et vont évidemment, être visés. Cela est d'autant plus vrai pour ceux qui ne rencontrent aucun problème de production orale. Il est aussi important pour des jeunes enfants de s'écouter les uns les autres, et de prendre en compte ce que disent les camarades. Enfin, lorsqu'on choisit de travailler autour d'un album, la compréhension entre en jeu. Il s'agit alors de la vérifier, par diverses activités.

2.3 Matériel

2.3.1 Choix du support principal

Ayant pour but de développer la prise de parole chez les « petits parleurs », j'ai choisi de travailler autour d'un album de littérature de jeunesse. Pour trouver ce support, je me suis aidée des divers conseils de mes formateurs, mais aussi de l'ouvrage *Des albums pour apprendre à parler : les choisir, les utiliser* de CANUT E., BRUNESEAUX-GAUTHIER F., VERTALIER M.. Celui-ci m'a été d'une aide précieuse pour prendre en compte de nombreux détails auxquels je n'aurais pas pensé moi-même. En effet, le document DES CRITERES POUR

CHOISIR DES LIVRES ADAPTES AU LANGAGE EN COURS D'ACQUISITION (page 59 du livre), présent en annexe 1, m'a permis de clarifier mes idées et de cibler les critères importants. Je me suis également mise à la place de mes élèves, afin d'imaginer quel genre de livre pouvait les intéresser.

Dans un premier temps, il fallait chercher un album abordable pour eux, un album qu'ils puissent comprendre et s'appropriier, au fil des activités. Pour permettre une meilleure appropriation, il m'a semblé que le texte devait être simple, pas trop long et imagé. Afin de répondre à mes objectifs, l'album devait évidemment viser le développement langagier des enfants. J'ai donc axé mes recherches sur un livre autour du quotidien de l'enfant, rendant l'histoire plus accessible. L'élève pouvait ainsi se sentir proche du livre qu'il découvrait et développer une certaine affinité. Il avait également la possibilité de s'identifier au personnage principal. Le vocabulaire employé devait aussi être riche et toujours accessible à l'enfant. Les verbes d'action et les noms avaient pour moi une importance plus grande que les adjectifs, adverbes ou compléments employés.

De plus, il m'a semblé important de privilégier un texte qui soit en correspondance avec les illustrations de l'album. De façon générale, plus elles sont claires, précises et réalistes, plus l'enfant est capable d'établir des liens, et de s'approprier l'histoire. La lecture du texte par l'enseignant constitue un support auditif. Elle est régulièrement suivie par la découverte des images, constituant un support visuel. Ces deux phénomènes favorisent ainsi la mémorisation de l'histoire chez les élèves, par la redondance texte-images.

Pour terminer et suite à mes lectures, j'ai jugé pertinent le fait de prendre un album à structure répétitive, pour renforcer l'appropriation de la structure syntaxique et développer une complicité entre le livre et l'enfant.

L'album qui découle donc de tous ces critères et que j'ai sélectionné pour mon expérimentation, s'intitule ***Je compte jusqu'à trois*** d'Emile Jadoul. Dans ce livre, un Papa Bouc très pressé demande à son Petit Bouc de se lever et de se préparer pour aller à l'école. Le texte est composé de phrases simples et complexes. Le fait qu'elles soient plutôt courtes et explicites va faciliter l'appropriation de l'histoire pour les auditeurs, en voici un exemple : « *Vite, Petit Bouc, lève-toi, je vais être en retard au bureau.* ». La structure répétitive « *Quand Petit Bouc, [...], Papa Bouc lui dit : « vite, vite Petit Bouc, [...], je suis pressé ce matin. Je compte jusqu'à trois. Si à trois tu n'[...] »* » vient renforcer cette idée. Les enfants pourront répéter cette structure qui revient très régulièrement et participer davantage. De plus, l'action

se déroule en continu, sans rupture, ce qui rend plus facile la compréhension de l'histoire. Le vocabulaire est riche et aborde de nombreux objets faisant partie du quotidien de l'enfant comme une voiture, un réveil, une brosse à dents, des vêtements, un livre. Les verbes d'action tels que dormir, se réveiller, se lever, s'habiller sont également très intéressants à travailler. Ce vocabulaire concret et utile est très souvent illustré, comme nous pouvons le voir en annexe 3, où l'action de « déjeuner » est clairement imagée. Le texte et les images sont donc complémentaires. De plus, je pense que l'aspect esthétique de l'album constitue un point fort quant au développement d'un certain plaisir et amusement chez mes élèves.

Du point de vue du langage, cet album pourrait être abordé dès la petite section en vue de sa simplicité. Cependant, mon but premier était de favoriser l'acquisition du langage et la prise de parole chez les petits parleurs. Le vocabulaire abordé et illustré autour de la vie quotidienne, des vêtements, des objets, et des actions va donc être très utile pour mes élèves à besoins particuliers. De plus, cet album convient également à **l'ensemble** des élèves de ma classe. En effet, un grand enjeu de compréhension est présent lorsque nous arrivons à la fin de l'histoire avec cette chute particulière, présentée en annexe 2. Les objectifs ne sont donc plus les mêmes pour tous les élèves ; mais il est important de relever le fait qu'ils sont bel et bien présents.

Mon étude se centre ainsi autour d'un album de littérature de jeunesse à **structure répétitive**, qui aborde le **quotidien**. Mon projet est de pouvoir faire parler Cansu, Ayten et Younes Mehdi davantage. Je souhaite les aider à enrichir leur vocabulaire autour de la vie quotidienne. Les activités menées autour de ce livre ont pour but de leur donner des clés pour la suite de leur développement langagier. Il est important qu'ils puissent réutiliser et réinvestir le lexique et les structures syntaxiques qu'ils auront appris, de manière générale. En effet, je ne veux pas simplement qu'ils racontent ou parlent parce que la maîtresse leur demande de le faire. L'objectif réel est de leur donner l'opportunité et la chance d'apprendre à parler, grâce à l'enseignant. Nous verrons ainsi si cet album particulier peut être utilisé comme un réel outil d'apprentissage.

2.3.2 Matériel utilisé

Suite au choix précis de mon album de littérature de jeunesse, j'ai monté et mis en place une séquence autour de celui-ci. Le plan de séquence figure en annexe 4.

Comme je l'explique dans la sous partie « procédures », j'ai d'abord travaillé l'album en APC¹⁸ avec mes petits parleurs. Il est important de privilégier des situations ludiques lors de ce temps de travail particulier. De ce fait, j'ai créé un **loto** du lexique et des verbes d'action en rapport avec le livre, qui inclut aussi les personnages (voir annexe 5). Nous avons également utilisé les **objets** de la classe se référant à ce lexique. Ceci nous a permis de manipuler le vocabulaire et de travailler le langage en situation. Enfin, j'ai fabriqué les **marottes** de Papa Bouc et Petit Bouc (voir annexe 6) pour attirer l'attention de mes élèves et favoriser les échanges entre eux autour de l'album.

Pour permettre aux enfants d'accéder au livre dès qu'ils le souhaitent, j'ai laissé l'album en libre accès dans le coin bibliothèque. De plus, j'ai mis à disposition dans la classe, un support audio correspondant à l'**enregistrement vocal** de l'histoire. J'ai en effet sollicité un de mes proches, qui a bien voulu se faire enregistrer lorsqu'il lisait expressivement le texte de l'album. J'ai volontairement choisi une voix masculine et étrangère à mes élèves, afin de sortir du cadre scolaire. Les enfants avaient alors la possibilité d'écouter l'histoire de leur propre initiative, et pouvaient ainsi davantage s'appropriier le livre en autonomie.

2.4 Procédures

Depuis le début de mon travail, je n'ai parlé que de « petits parleurs » mais il existe également des « grands-parleurs ». C'est du moins, ce que j'ai pu voir au sein de ma classe. En effet, certains de mes élèves sont plutôt bavards. Ils prennent souvent beaucoup de place et particulièrement lors des moments collectifs. Ils sont très volontaires et expressifs lorsque je questionne ou sollicite le groupe classe. Ils peuvent réagir sans respecter les règles de prises de paroles, comme lever le doigt par exemple. Ces faits ont des conséquences sur les « petits parleurs ». Les élèves les plus à l'aise prennent le dessus sur ceux qui ont besoin de plus de temps pour répondre aux questions, ou sur les plus timides. Il est pour moi primordial que l'enseignant soit vigilant vis-à-vis de cela. Il doit rappeler les règles de vie et favoriser la participation de **tous** ses élèves. Partant de ces observations, j'ai donc choisi de faire travailler mes « petits parleurs » dont la langue maternelle n'est pas le français, **en amont** des séances collectives. Ainsi, nous avons d'abord travaillé l'album en **APC** pour qu'ils puissent mieux se l'approprier, avant leurs camarades. Mon intention était de leur donner les clés et les moyens nécessaires quant au langage, pour qu'en classe entière, ils puissent davantage participer. J'ai

¹⁸ Activités pédagogiques complémentaires

accentué le travail sur le lexique présent dans le livre et les verbes d'action, tout en abordant l'album dans sa globalité.

Les séances en APC ont commencé au retour des vacances de Noël et se sont terminées trois semaines après les vacances de février. Elles devaient donc s'étaler sur huit semaines, à raison d'une séance hebdomadaire, soit huit séances en petit groupe pour mes petits parleurs. Cependant, suite à diverses absences, seulement sept séances se sont réellement déroulées. Malgré le fait que Younes Mehdi ait été inscrit et autorisé à participer aux APC, il ne s'est présenté à aucune des huit séances. Le tableau qui figure dans la partie « résultats » reflète le nombre de séances en APC auxquelles ont pu participer chacun de mes trois élèves à besoins particuliers. Les activités en groupe classe ont commencé trois semaines après le début de celles en groupe de besoins. Lors des cinq semaines d'activités en classe, six séances ont été mises en place. Comme nous pouvons le voir sur le plan de séquence (en annexe 4), différentes modalités de groupement ont été sollicitées comme le regroupement, la demi-classe mais aussi les ateliers dirigés.

Le langage oral ne s'évalue évidemment pas sur feuille lors d'une unique activité, mais par diverses observations, à plusieurs reprises. Pour percevoir les progrès de ses élèves, je pense qu'il est important de leur accorder de l'importance régulièrement, en contexte mais aussi hors contexte. C'est pourquoi j'ai décidé de les **enregistrer** vocalement, de les **filmer** et de les **observer** attentivement autant que possible. Sans oublier le fait qu'un travail collectif était à mener, j'ai profité des activités pédagogiques complémentaires pour filmer individuellement mes élèves. J'ai ainsi pu revenir sur leurs faits et gestes en détails, et mieux les analyser par la suite. Lors des ateliers dirigés, j'ai utilisé un dictaphone ou une caméra pour me permettre d'enregistrer le groupe. Par contre, je n'ai fait que des prises de notes lors des moments collectifs, où j'ai relevé le nombre de participations et d'interventions de mes trois élèves à besoins particuliers. Mon premier but étant de faire acquérir une certaine quantité de vocabulaire à mes élèves non francophones, j'ai d'abord relevé le vocabulaire connu ou non lors des séances deux, trois, quatre et six d'APC. J'ai élaboré une liste du lexique (voir annexe 7), puis j'ai noté chaque fois qu'un mot de vocabulaire était mobilisé par mes élèves.

J'ai également prêté attention à la fréquentation de l'album en autonomie, ainsi qu'à l'écoute ou non de l'enregistrement audio de manière spontanée.

Choix de la séquence

A l'école maternelle, amener les élèves à raconter est un des moyens préconisés dans les textes officiels pour les aider à apprendre à parler. Lors de la première séance, j'ai donc demandé à mes élèves de décrire la première de couverture et les illustrations plutôt que de m'écouter lire l'histoire. Cela leur a permis de parler spontanément sans faire face à quelques difficultés qu'auraient pu engendrer le texte.

Lors des quatre premières séances, j'ai choisi de travailler le lexique de l'album par différents jeux, afin de privilégier l'acquisition d'un maximum de vocabulaire chez mes élèves. Le but étant qu'ils manipulent en situation le vocabulaire pour ensuite le mobiliser lors de la verbalisation de l'album.

La plupart des séances se sont déroulées en petits groupes et en ateliers dirigés pour privilégier la participation de tous les enfants. Je pense que par ce dispositif, les élèves sont plus attentifs. Ils sont également plus attirés par les activités menées et ont tous l'opportunité de participer aux échanges.

Pour permettre à mes élèves de s'approprier davantage l'histoire, de retenir et mieux comprendre les éléments importants, j'ai fait le choix de lire régulièrement l'album, à leur demande mais aussi lorsque nous disposons de quelques minutes devant nous, en plus des moments prévus. Je voulais les amener à développer une production orale jusqu'à parvenir au récit spontané de l'album, avec ou sans l'aide du support.

3. Résultats

A partir des enregistrements effectués, j'ai dans un premier temps choisi de quantifier l'acquisition du vocabulaire chez mes élèves ainsi que le temps de paroles de chacun des participants. Ces données sont présentées ci-dessous sous forme de tableaux. Dans un second temps, je m'intéresserai à la qualité des productions orales de mes petits parleurs. Les séances évoquées dans cette partie sont les séances d'APC.

Tableau 1 : ***Participation des élèves aux séances d'APC***

	<u>Ayten</u>	Cansu	Younes Mehdi	Menesnaz
Présence aux séances	1, 2, 3, 4, 5, 6	1, 2, 3, 6		5, 6 et 7
Nombres de présences	6	4	0	3
Taux de participation	85,71%	57,14 %	0%	42,86%

Le tableau ci-dessus exprime le pourcentage de participation aux activités pédagogiques complémentaires pour mes trois petits parleurs. Une nouvelle élève apparaît sous le nom de Menesnaz. Elle est dans la classe des moyens-grands et présente les mêmes attributs que sa cousine Ayten, citées dans la partie « participants ». Elle n'est venue avec nous qu'à partir de la période 4 pour travailler le langage en APC.

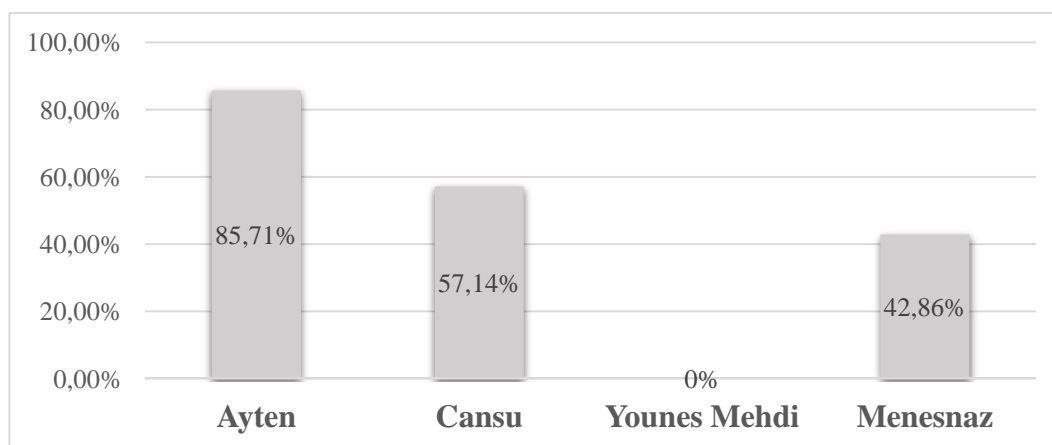


Figure 1 : *Participation des élèves aux séances d'APC*

Si nous nous intéressons aux données (tableau 1 et figure 1), nous pouvons voir que Younes Mehdi n'a été présent à aucune des séances, ce qui correspond à un taux de présence de 0%. A l'opposé, Ayten n'en a manqué qu'une seule, son taux de participation aux APC est

donc égal à 85,71%. Cansu a quant à elle été absente trois fois et présente un taux de participation de 57,14%. Enfin, Menesnaz n'a assisté qu'aux trois dernières séances ce qui correspond à un taux de présence de 42,86%.

Younes Mehdi n'ayant pas participé aux diverses séances d'APC, j'ai choisi de ne pas le faire apparaître dans les tableaux qui vont suivre.

3.1 Maîtrise du vocabulaire des petites parleuses

Tableau 2 : Acquisition du vocabulaire de l'album par les élèves :

Catégorie de mots	Ayten				Cansu				Menesnaz		Total
	S2	S3	S4	S6	S2	S3	S4	S6	S6	S7	
Objets	7	10	14	14	11	12	Abs	16	8	13	18
Verbes d'action	2	3	NE	5	7	9	Abs	10	3	4	10
Personnages	2	2	2	2	2	2	Abs	2	2	2	2
Total	11	15	16*	21	20	23	/	28	13	19	30

NE = non évalué **Abs** = Absente *Pour un total de **18** mots de vocabulaire et non 30.

Le tableau 2 présente le nombre de mots de vocabulaire acquis au fil des séances deux, trois, quatre et six pour Ayten, Cansu et Menesnaz. La septième séance concerne uniquement Menesnaz puisque je voulais voir si elle connaissait davantage de vocabulaire qu'en début de séance six, après manipulation et discussion autour de l'album. Pour chacune des séances, j'ai distingué les mots de vocabulaire concernant les objets, les verbes d'action ainsi que les personnages. La liste de ces mots figure en annexe 7.

De façon générale, nous remarquons que Cansu possède davantage de vocabulaire que ses deux camarades en début comme en fin de séquence. En séance deux, elle connaît déjà 20 mots de vocabulaire sur les 30 alors qu'Ayten en maîtrise 11 et Menesnaz 13. Bien qu'elle ait manqué la séance quatre, nous constatons que Cansu connaît 28 mots de vocabulaire sur 30 alors qu'Ayten en connaît 21 et Menesnaz 19.

Plus en détails, ces résultats nous montrent que les deux personnages ont tout de suite été acquis par les élèves, et ce dès la deuxième séance. L'appropriation des verbes d'action est quant à elle plus aléatoire d'un élève à l'autre. Nous pouvons voir que Cansu connaissait de base plus de vocabulaire qu'Ayten et Menesnaz, 7 verbes contre 2 et 3. Elle en a également davantage acquis au fil du temps puisqu'en séance six elle connaît les 10 verbes alors qu'Ayten n'en connaît que la moitié. Si nous nous intéressons maintenant aux objets, nous pouvons remarquer que l'appropriation du vocabulaire est plus importante que pour les verbes. En début de séquence, Ayten connaissait 7 objets, Cansu 11 et Menesnaz 8 alors qu'à la fin des activités elles maîtrisent respectivement 14, 16 et 13 objets sur 18.

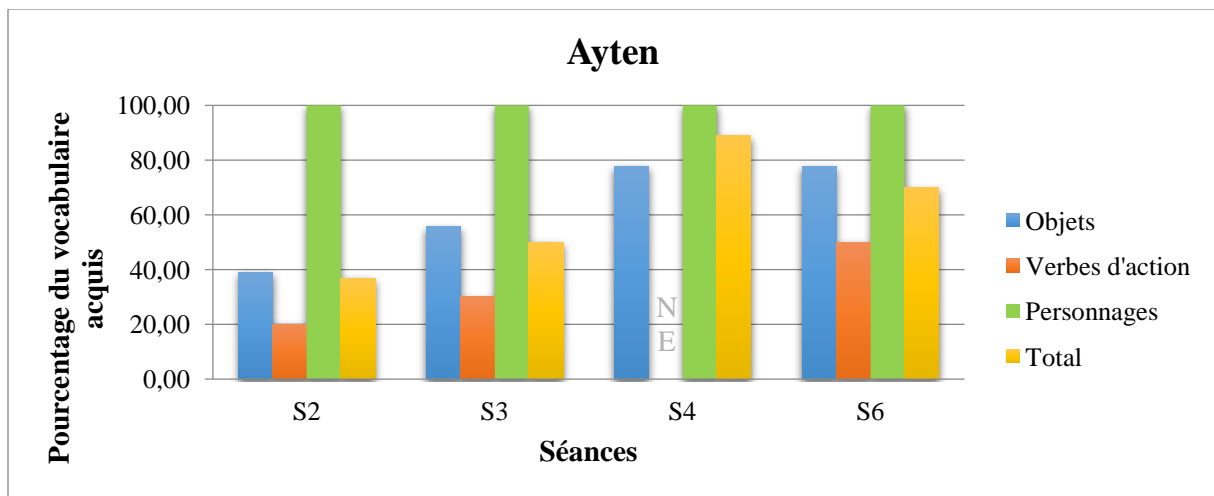


Figure 2 : Evolution du vocabulaire acquis chez Ayten

La figure 2 montre l'évolution du vocabulaire acquis chez Ayten sous forme de pourcentage lors des différentes séances menées. Si nous nous intéressons d'abord au vocabulaire des objets, nous voyons une nette progression. En effet, nous passons de 38,89% de mots acquis (7 objets sur 18) en séance deux à 77,78% (14 objets sur 18) en séance quatre, soit le double. Cette progression s'est arrêtée en séance six puisque nous retrouvons le même pourcentage qu'en séance quatre, à savoir 77,78%. Ayten a également fait des progrès quant à la maîtrise du vocabulaire des verbes d'action. Bien qu'elle n'en maîtrise que la moitié en fin de séquence (50%), nous pouvons voir une différence de 30% entre la séance deux et la séance six. Comme nous avons pu le remarquer précédemment, les personnages sont et restent définitivement acquis dès la séance deux. Si nous prêtons maintenant attention à l'acquisition du vocabulaire dans sa totalité, nous constatons une hausse passant de 36,67% du vocabulaire en séance deux à 70% en séance six, soit de nouveau presque le double. La séance quatre est à part entière puisque les verbes d'action n'ont pas été abordés. Nous pouvons voir qu'à ce

moment-là, Ayten maîtrise 88,89% du vocabulaire des objets et des personnages. Elle a donc réussi à s'approprier de manière très satisfaisante ce vocabulaire.

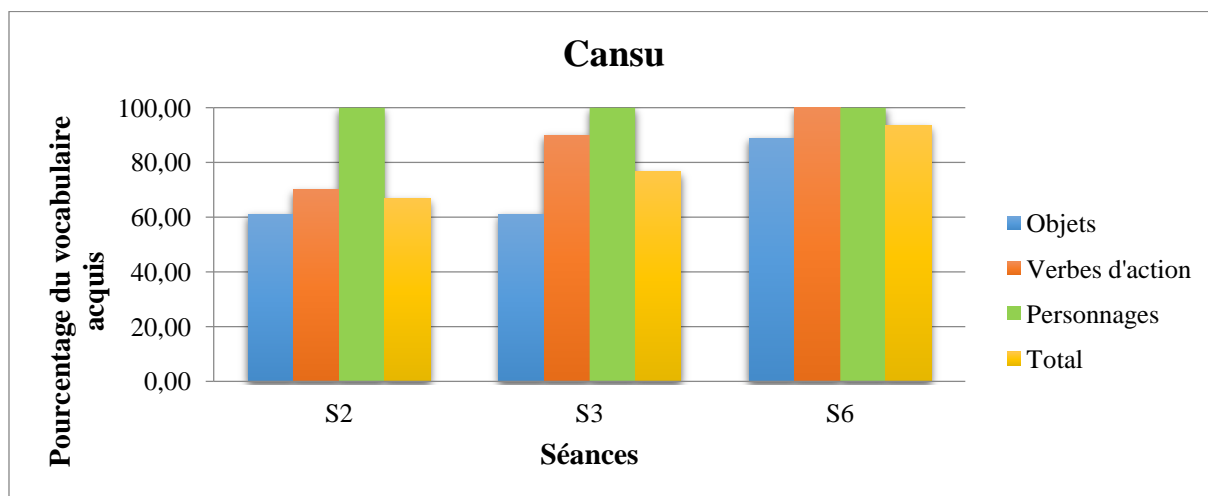


Figure 3 : Evolution du vocabulaire acquis chez Cansu

La figure 3 montre l'évolution du vocabulaire acquis chez Cansu sous forme de pourcentage lors des différentes séances menées. Dès la séance deux, nous remarquons une maîtrise importante du vocabulaire concernant les objets en lien avec l'album. En effet, Cansu maîtrise 60% de ces mots. De plus, elle progresse au fil du temps puisque nous passons de 60% du vocabulaire acquis à 88,89% en trois séances. Il en est de même pour les verbes d'action puisque Cansu en maîtrise 70% dès la séance deux. La troisième et la sixième séances permettent de passer de 70% à 90%, puis à 100%, soit une maîtrise totale de ce vocabulaire des verbes d'action. Les deux personnages sont acquis et le restent dès la séance deux. Enfin, Cansu a réellement progressé si nous regardons le pourcentage du vocabulaire total. En séance deux elle connaît 66,67% du lexique de l'album et arrive en fin de séquence à 93,33%.

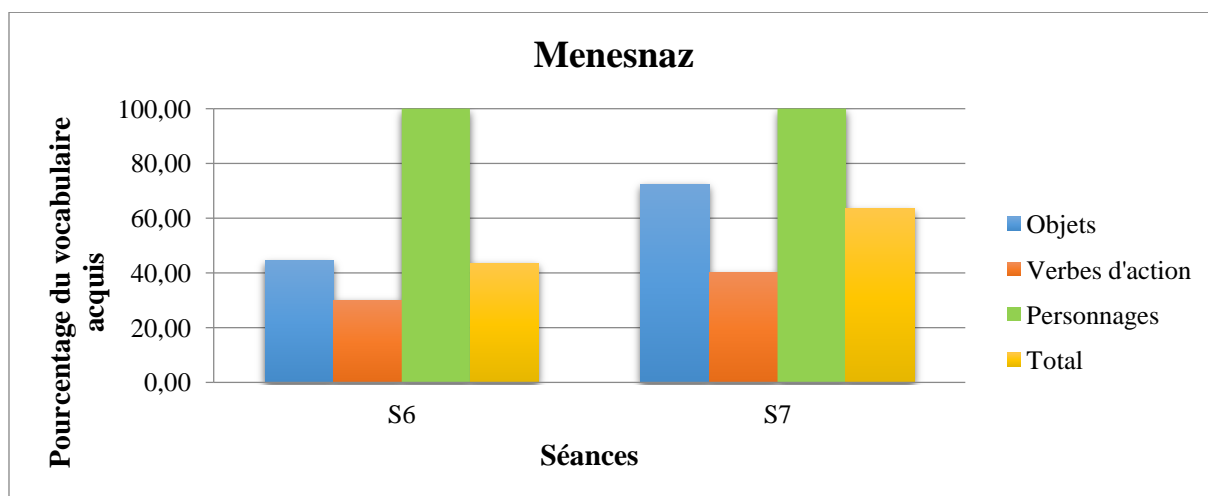


Figure 4 : Evolution du vocabulaire acquis chez Menesnaz

La figure 4 présente l'évolution du vocabulaire acquis chez Menesnaz sous forme de pourcentage lors des séances six et sept. Nous remarquons un net progrès concernant l'acquisition du vocabulaire des objets passant de 44,44% à 72,22%, soit une hausse de 27,78% en seulement une séance. Par contre, la progression est moindre pour le vocabulaire des verbes d'action. Menesnaz en maîtrise 30% en séance six et 40% en séance sept. Les deux personnages sont acquis dès le début. Si nous prêtons désormais attention à l'ensemble du vocabulaire, nous constatons que Menesnaz en maîtrise 43,33% en début de séquence et 63,33% en fin séquence.

3.2 Répartition du temps de parole

Les tableaux qui vont suivre font apparaître la répartition du temps de parole des différents participants lors des séances filmées. Les transcriptions des enregistrements de ces séances figurent en annexe 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 et 15.

Tableau 3 : Répartition du temps de parole lors de la séance 2 (Support album)

	Ayten	Cansu	PE	Total
Nombre de prises de parole	76	92	125	293
Temps en minutes et en secondes	2min16 soit 136 secondes	1min58 soit 118 secondes	3min58 soit 238 secondes	8min12 soit 492 secondes
Pourcentage du temps total	27,64%	23,98%	48,38%	100,00%

Le tableau 3 et la figure 5 expriment la répartition du temps de parole lors de la séance 2 d'APC où les échanges ont lieu autour du support album. Les résultats nous montrent que tous les participants se sont exprimés et de manière importante. En effet, nous voyons 76 prises de parole de la part d'Ayten, 92 de la part de Cansu et 125 de la part de la PE.

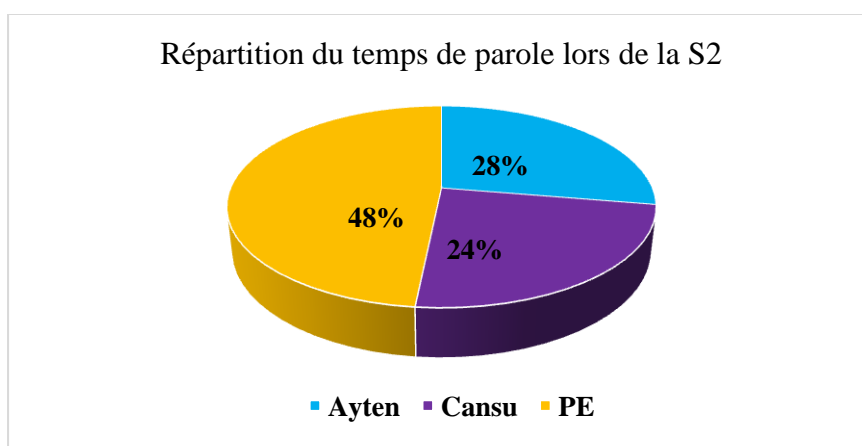


Figure 5 : Répartition du temps de parole lors de la séance 2

Cependant, nous remarquons que la répartition du temps de parole est plus hétérogène. En effet, Ayten et Cansu occupent 27,64% et 23,98% du temps de parole alors que l'enseignant monopolise environ 50% de ce temps. En nombre de prises de parole, Ayten est celle qui participe le moins. Néanmoins elle a un temps de parole supérieur à celui de Cansu, elle fait donc des échanges plus longs que cette dernière.

Tableau 4 : Répartition du temps de parole lors de la séance 3 (Support album)

	Ayten	Cansu	PE	Total
Nombre de prises de parole	24	26	49	99
Temps en minutes et en secondes	0min42 soit 42 secondes	0min35 soit 35 secondes	1min35 soit 95 secondes	2min52 soit 172 secondes
Pourcentage du temps total	24,42%	20,35%	55,23%	100,00%

Le tableau 4 et la figure 6 exposent la répartition du temps de parole lors de la séance 3 d'APC où les échanges ont lieu autour du support album. Ayten prend 24 fois la parole, soit deux fois moins que la PE qui s'exprime 49 fois. La participation de Cansu est similaire à celle d'Ayten puisqu'elle participe à la conversation à 26 reprises. Nous pouvons voir que c'est toujours la PE qui occupe le plus de place dans les échanges avec un temps de parole égale à 55%. Ayten et Cansu occupent quant à elle 25% et 20% du temps de parole. L'enseignante parle donc plus que ces deux élèves cumulés.

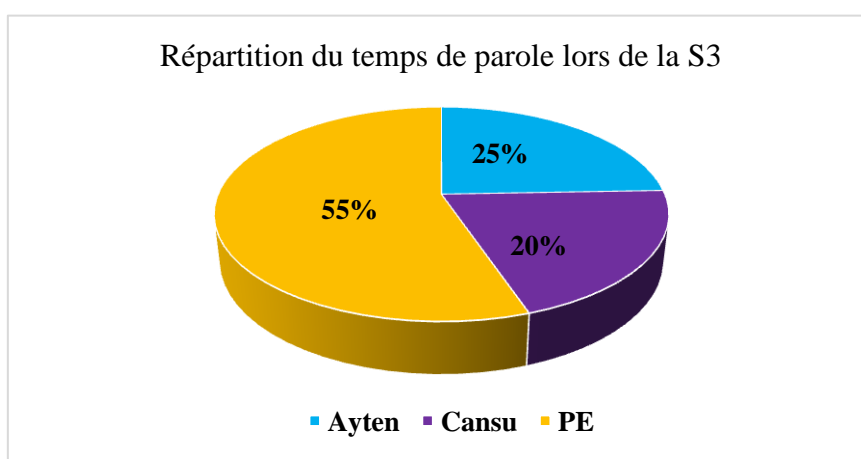


Figure 6 : Répartition du temps de parole lors de la séance 3

Tableau 5 : Répartition du temps de parole lors de la séance 5 (Support album + Marottes)

	Ayten	Menesnaz	PE	Total
Nombre de prises de parole	43	5	49	97
Temps en minutes et en secondes	2min16 soit 136 secondes	0m22 soit 22 secondes	1min19 soit 79 secondes	3min57 soit 237 secondes
Pourcentage du temps total	57,39%	9,28%	33,33%	100,00%

Le tableau 5 et la figure 7 présentent la répartition du temps de parole lors de la séance 5 d'APC où les échanges ont lieu autour du support album et des Marottes. Ayten participe 43 fois soit presque autant que la PE puisque celle-ci prend 49 fois la parole. Menesnaz reste très discrète avec seulement 5 interventions. Pour un temps d'échanges cumulées de 3min57, Ayten occupe 2min16 soit 58% du temps de parole. C'est une hausse remarquable si nous comparons ce chiffre à ceux des séances précédentes. La PE occupe seulement 33% du temps de parole. Ceci est positif puisqu'il est inférieur à celui des séances précédentes malgré que Menesnaz ne monopolise que 9% du temps de parole, soit seulement 22 secondes.

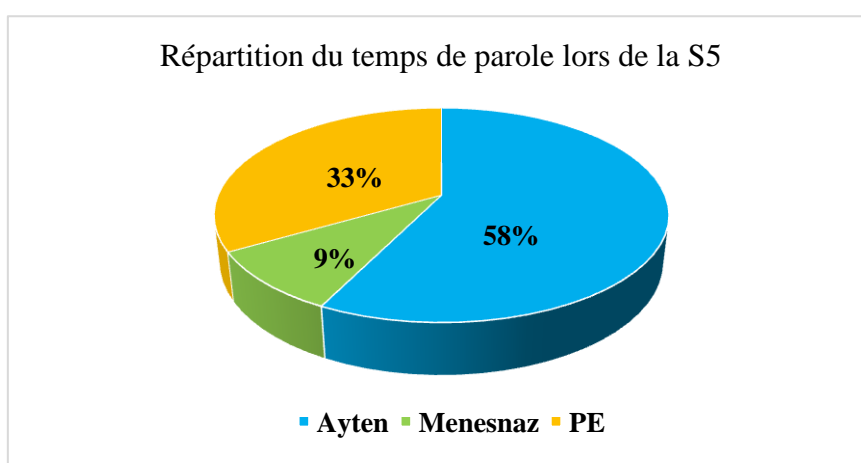


Figure 7 : Répartition du temps de parole lors de la séance 5

Le tableau 6 et la figure 8 présentent des conditions identiques aux graphiques ci-dessus. En effet, les élèves racontent de nouveau l'histoire, le même jour avec les mêmes outils. Nous remarquons que lors du deuxième essai Ayten prend 26 fois la parole, Menesnaz 11 fois et la PE 27 fois. Les temps de paroles sont toujours très différents d'un participant à l'autre. En effet, Ayten monopolise 55,13% du temps de parole, Mensnaz occupe 21,15% de ce temps et la PE 23,72%. Ayten comme Menesnaz progresse donc puisqu'elles participent presque autant ou davantage que lors du premier essai.

Tableau 6 : Répartition du temps de parole lors de la séance 5' (Support album)

	Ayten	Menesnaz	PE	Total
Nombre de prises de parole	26	11	27	64
Temps en minutes et en secondes	1min26 soit 86 secondes	0m33 soit 33 secondes	0min37 soit 37 secondes	2min36 soit 156 secondes
Pourcentage du temps total	55,13%	21,15%	23,72%	100%

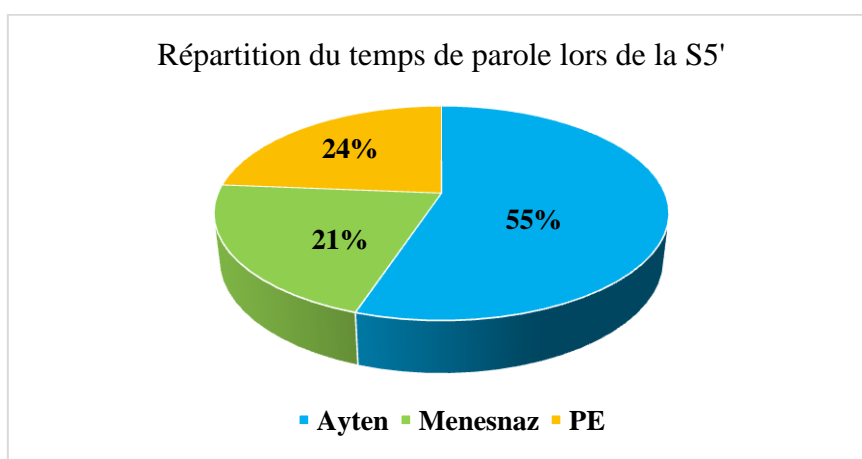


Figure 8 : Répartition du temps de parole lors de la séance 5'

Le tableau suivant illustre toujours des résultats obtenus lors de la cinquième séance d'APC. Cette fois c'est Menesnaz qui raconte l'histoire à l'aide du support album. Elle prend 35 fois la parole, soit presque autant que la PE qui elle s'exprime 36 fois. Ayten est en retrait avec seulement 6 interventions mais cela s'explique par le fait que la PE demande à **Menesnaz** de raconter l'histoire. L'annexe 12 explicite cela davantage avec la transcription des échanges de l'activité.

Tableau 7 : Répartition du temps de parole lors de la séance 5'' (Support album)

	Ayten	Menesnaz	PE	Total
Nombre de prises de parole	6	35	36	77
Temps en minutes et en secondes	0min06 soit 6 secondes	2min01 soit 121 secondes	0min44 soit 44 secondes	2min51 soit 171 secondes
Pourcentage du temps total	3,51%	70,76%	25,73%	100,00%

Menesnaz occupe la plus grande partie du temps de parole avec 71% contre 3% pour Ayten et 26% pour la PE, soit plus de deux fois le cumul du temps de parole d'Ayten et de la PE.

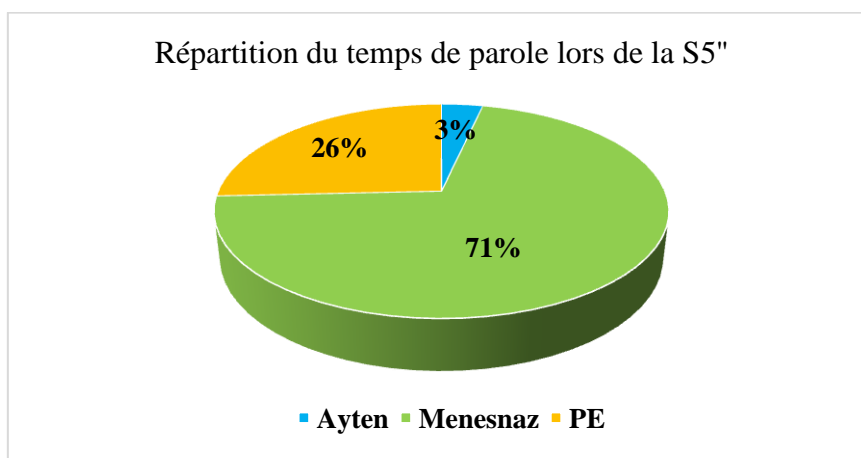


Figure 9 : Répartition du temps de parole lors de la séance 5''

Les résultats du tableau 8 et de la figure 10 correspondent à la répartition du temps de parole lors de l'activité autour des marottes et du support album en 6^{ième} séance. Menesnaz ne figure pas dans ce tableau car Ayten et Cansu étaient dans un premier temps chargées de raconter l'histoire.

Tableau 8 : Répartition du temps de parole lors de la séance 6 (Marottes + support album)

	Ayten	Cansu	PE	Total
Nombre de prises de parole	26	33	37	96
Temps en minutes et en secondes	1m06 soit 66 secondes	1min05 soit 65 secondes	0min55 soit 55 secondes	2min56 soit 176 secondes
Pourcentage du temps total	37,50%	36,93%	25,57%	100,00%

Nous pouvons voir qu'Ayten s'exprime ici 26 fois, Cansu 33 fois et l'enseignante 37 fois. La PE est donc la personne qui prend le plus de fois la parole lors de cette activité. Si nous nous rapportons à l'annexe 13, nous pouvons voir que les filles sont d'abord chargées de raconter l'histoire à l'aide des marottes puis le support album leur vient en aide par la suite. Les pourcentages des temps de parole d'Ayten et Cansu sont quasiment identiques alors que leur nombre de prises de parole diffère. Nous constatons que le temps de parole de la PE est le plus faible des trois : 26% contre 37%, alors que son nombre de prises de parole est le plus conséquent : 37 contre 33 et 26.

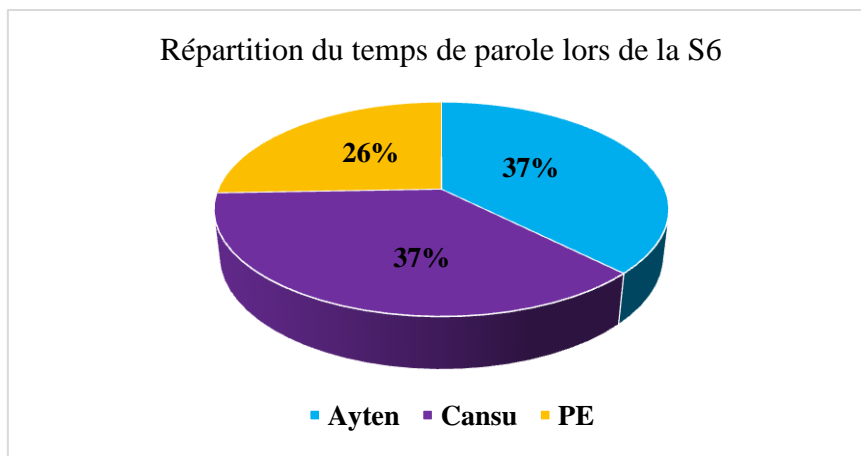


Figure 10 : Répartition du temps de parole lors de la séance 6

Le tableau 9 et la figure 11 présentent les résultats obtenus lors de la 6^{ième} séance concernant la répartition du temps de parole entre Menesnaz, Cansu et l'enseignante. Il s'agit de nouveau de raconter l'histoire à l'aide des Marottes et du support album.

Tableau 9 : Répartition du temps de parole lors de la séance 6' (Marottes + Support album)

	Mensenaz	Cansu	PE	Total
Nombre de prises de parole	36	27	42	105
Temps en minutes et en secondes	1min09 soit 69 secondes	0min58 soit 58 secondes	0min46 soit 46 secondes	2min53 soit 173 secondes
Pourcentage du temps total	39,88%	33,53%	26,59%	100,00%

Le nombre de prises de parole est toujours aléatoire d'un individu à un autre. En effet, Menesnaz participe 36 fois, Cansu 27 fois et l'enseignante 42 fois à la conversation soit un total de 105 interventions.

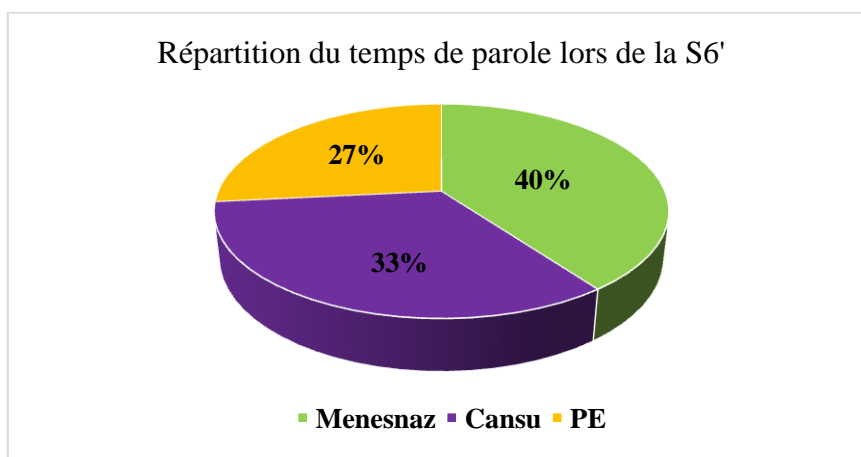


Figure 11 : Répartition du temps de parole lors de la séance 6'

Les pourcentages illustrant la répartition du temps de parole sont plutôt proches les uns des autres. En effet Menesnaz occupe 40% du temps de parole, Cansu 33% et enfin l'enseignante 27%. Cela correspond environ à 1/3 du temps de parole pour chacun.

Le tableau 10 et la figure 12 présentent les résultats de la dernière et 7^{ième} séance d'APC où il était de question de raconter l'histoire à l'aide des marottes et du support album. Seule Menesnaz était présente.

Tableau 10 : Répartition du temps de parole lors de la séance 7 (Marottes + Support album)

	Menesnaz	PE	Total
Nombre de prises de parole	66	67	133
Temps en minutes et en secondes	3min16 soit 196 secondes	1m29 soit 89 secondes	4min45 soit 285 secondes
Pourcentage du temps total	68,77%	31,23%	100,00%

Nous pouvons voir que son nombre d'interventions est égal à 66 et celui de la PE à 67, ils sont donc très proches et forment un total de 133. Le temps de parole, par contre, est très hétérogène. En effet, Menesnaz occupe 69% du temps de parole alors que l'enseignante ne parle que 31% du temps. Cela est positif puisque c'est cette élève petite parleuse qui occupe la majeure partie du temps.

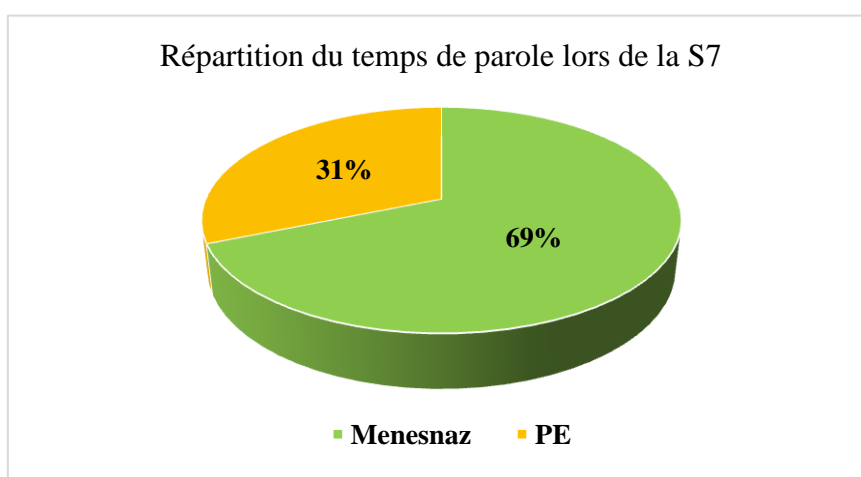


Figure 12 : Répartition du temps de parole lors de la séance 7

La figure 13 récapitule l'évolution du temps de parole d'Ayten lors des séances d'APC auxquelles elle a pu participer. Nous voyons ainsi le pourcentage correspondant à son temps de parole lors des séances deux, trois, cinq, cinq' et six.

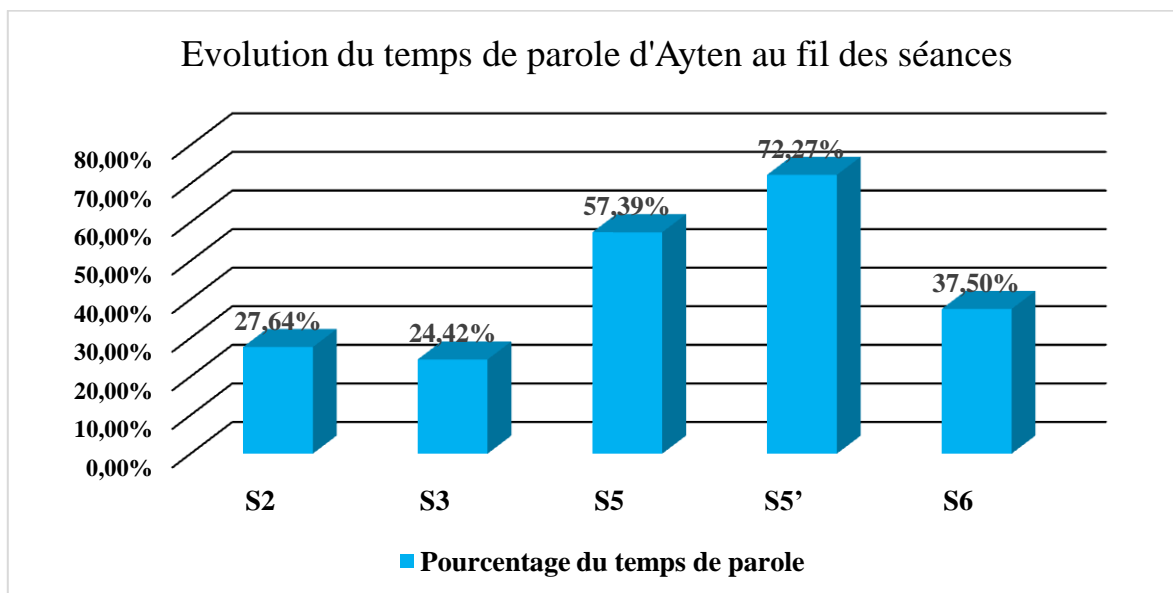


Figure 13 : Evolution du temps de parole d'Ayten lors des différentes séances d'APC

Lors des deux premières séances, nous pouvons voir qu'Ayten a un temps de parole environ égal à 25%. Il évolue de façon croissante lors des deux séances suivantes puisqu'il atteint 57,39% et 72,27%, soit plus du double du pourcentage de la première séance. Les résultats de la dernière séance montrent qu'Ayten a un temps de parole inférieur à celui des deux séances précédentes. De façon générale, Ayten est une petite parleuse qui a vu sa prise de parole grandement évoluer.

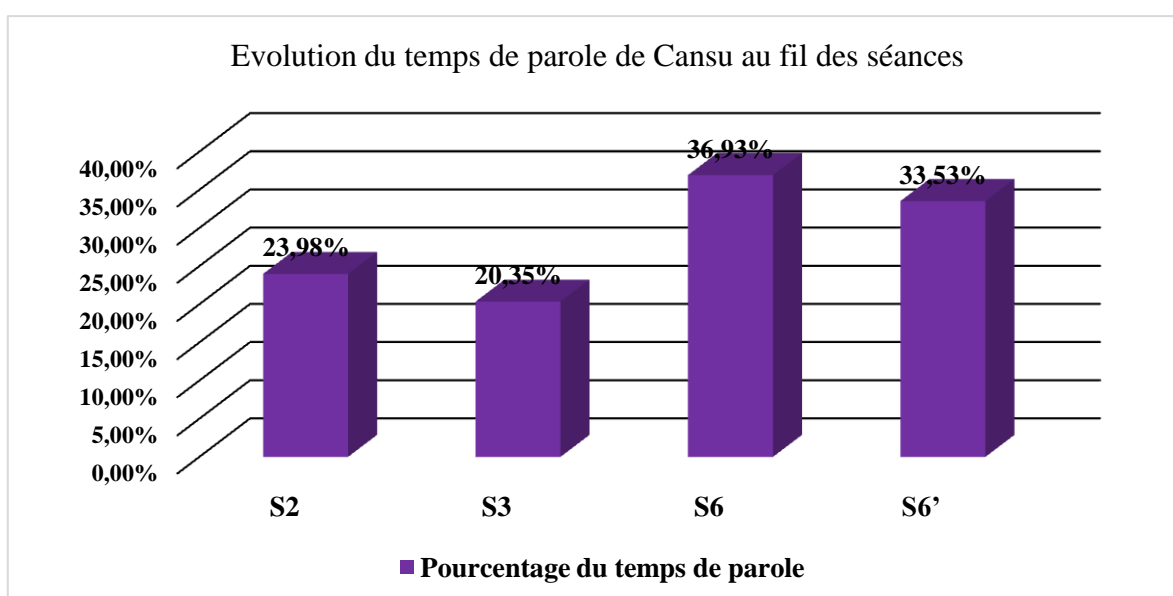


Figure 14 : Evolution du temps de parole de Cansu lors des différentes séances d'APC

La figure ci-dessus présente l'évolution du temps de parole de Cansu au fil des séances deux, trois, six et six'. Les résultats montrent que son temps de parole varie et augmente au fil des séances, bien que cette progression ne soit pas aussi importante que celle d'Ayten. Au cours des quatre séances auxquelles a participé Cansu, son temps de parole passe de 23,98%, à 20,35%, à 36,93% puis enfin à 33,53%. Si nous faisons une moyenne de ces données nous obtenons un temps de parole moyen égal à environ 30%, ce qui est mieux que celui des première et deuxième séances mais qui reste minime.

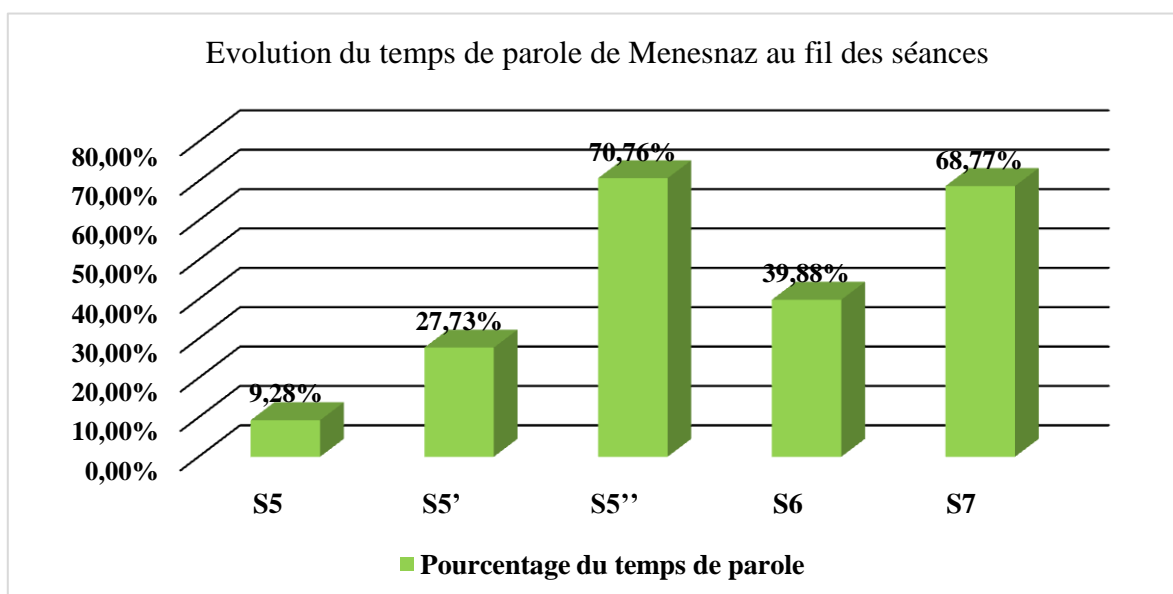


Figure 15 : Evolution du temps de parole de Cansu lors des différentes séances d'APC

La figure 15 permet de mettre en avant l'évolution du temps de parole de Menesnaz au fil des séances 5, 5', 5'', 6 et 7. Celui-ci est très variable. En effet, le temps de parole de Menesnaz est très progressif bien qu'il soit largement inférieur en séance 6 à celui de la séance 5'' (38,88% contre 70,76%). La première séance à laquelle participe Menesnaz illustre un faible temps de parole équivalent à 9,28%. Cependant, dès la séance suivante nous voyons une évolution puisqu'il passe à 27,73% soit environ le triple du précédent. Les pourcentages des temps de parole en séance 6 et 7 sont très proches et supérieurs à 68%.

Toutes ces observations amènent à dire que la prise de parole est différente d'une petite parleur à une autre mais aussi dans le temps et suivant les activités proposées. Nous allons désormais nous intéresser à la qualité de leurs productions orales.

3.3 Qualité des productions orales des petites parleuses

Lors de la séance une où la découverte et la description de l'album ont été abordées, j'ai pu voir une communication non verbale de la part de mes élèves. Il est arrivé qu'Ayten et Cansu désignent les objets de la classe semblables à ceux du livre quand elles ne savaient pas les nommer, comme ma montre par exemple. Elles ont également utilisé leur corps pour exprimer ce qu'elles n'étaient pas capables de verbaliser. Elles ont imité certaines actions comme dormir, s'habiller, se laver, etc. Ayten a souvent utilisé des onomatopées ou des bruitages pour s'exprimer comme « diling-diling » pour signifier le réveil. Elle m'a ainsi donné la fonction de l'objet et le bruit qu'il produit pour me montrer qu'il ne lui était pas indifférent. A l'inverse, Cansu comme Ayten connaissaient certains objets familiers comme le doudou ou la voiture. Malheureusement, l'enregistrement lors de cette première séance n'a pas fonctionné, je n'ai donc pas pu faire une retranscription des échanges.

Cas d'Ayten

Dès la première séance Ayten a été capable de participer aux échanges en décrivant les illustrations de l'album. Après avoir acquis un certain nombre de mots de vocabulaire, elle a su l'utiliser lorsqu'elle devait raconter l'histoire grâce au support album et/ou aux marottes.

Ayten a beaucoup évolué au cours de cette séquence sur l'album que nous avons travaillé en APC. En effet, au début c'est une élève timide très attentive mais qui n'ose pas souvent prendre la parole d'elle-même. Il m'est difficile d'entendre ce qu'elle dit puisqu'elle ne parle pas très fort et n'articule pas beaucoup. Au fil du temps elle prend de l'assurance et devient plus à l'aise. Ses productions orales se construisent et se complexifient mais elle est également plus audible. En effet, si nous regardons la transcription de la séance deux en annexe 8, nous pouvons voir qu'Ayten répond souvent aux questions par des bruits ou quelques mots, parfois même par un unique mot. En voilà des exemples : PE 7 : Ça c'est quoi ? - A 8 : Diling, diling, diling / PE 18 : Comme ça s'appelle ça ? - A 14 : Sabon / PE 59 : Un doudou, et qu'est-ce que c'est comme doudou ? - A 37 : Lapin. Il est arrivé qu'Ayten réponde aux questions différemment de ce que j'attendais : PE 68 : Et ça c'est quoi ? - A 41 : Rose - PE 69 : C'est rose mais qu'est-ce que c'est ? (Silence) PE 70 : Une che-mise. Le point positif est qu'elle essaie de donner une réponse bien qu'elle ne connaisse pas le mot de vocabulaire.

Au fil du temps ses propos s'élaborent davantage, elle utilise des pronoms personnels sujets ainsi que des déterminants bien que leur emploi ne soit pas toujours correct : A 9 : Un cravate¹⁹ / PE 15 : Qu'est-ce qu'il fait à Petit Bouc ? - A 15 : Il dort, hihhi, encore²⁰. Bien souvent le genre du pronom n'est pas maîtrisé au début des séances, mais encore aujourd'hui ce point reste difficile. Cela s'explique par le fait que dans la langue turc il n'y a pas de féminin ni de masculin comme en français. Il est donc très difficile pour Ayten de savoir quel genre utiliser dans la langue française. Des progrès apparaissent également dans la construction syntaxique, elle commence à faire des phrases simples puis complexes en utilisant sujet verbe et complément : A 4 : Donne tee-shirt - A 5 : Papa Bouc tee-shirt s'habiller comme ça (Montre qu'il donne) / A 10 : Il lave et il boit - A 11 : Il se savon / A 20 : Oui. Humm, donne les s'habiller Papa Bouc à Petit Bouc⁵. Ayten comprend également certaines choses quant à la narration : elle emploie les participes du passé composé : A 29 : Sorti le petit, Petit Bouc sorti le voiture⁵. L'auxiliaire être n'est pas présent mais nous pouvons supposer que son intention était de dire : « Petit Bouc est sorti de la voiture ». Elle est aussi capable de faire parler les personnages au discours direct : A 5 : Hum Petit Bouc se dort, Papa Bouc réveille : « réveille-toi ! » / A 11 : 1, 2, 3 voilà Petit Bouc, Papa Bouc, je suis là.²¹

J'ai trouvé remarquable qu'Ayten fasse certains liens entre les mots de la langue française. En effet, lors de la première séance, elle fait le rapprochement entre plusieurs mots qui se ressemblent phonétiquement : chaussons-chaussures-chaussettes-chaise. En effet, elle reconnaît le phonème « ch » dans chacun des mots.

L'appropriation de la structure répétitive de l'album se fait ressentir dès la cinquième séance avec la répétition de « 1,2,3 elle est là Papa Bouc », mais Ayten n'évoque pas « vite, vite ... Je suis pressé ce matin, je compte jusqu'à trois, si à trois tu n'es pas ». Elle est familière de cette suite de mots mais ne l'utilise pas spontanément.

Les activités en ateliers dirigés et groupe classe montrent qu'Ayten participe davantage que lors d'activités non préparées en amont. Elle demande la parole et participe deux fois lors de la séance de découverte en classe entière. Elle prend plaisir à jouer au loto et participe à la narration de l'histoire en atelier dirigé. Cependant en demi classe, elle ne se manifeste que très peu avec les marottes.

¹⁹ Extrait de la retranscription de la séance 3 voir annexe 9

²⁰ Extrait de la retranscription de la séance 5 voir annexe 10

²¹ Extrait de la retranscription de la séance 5 voir annexe 11

J'ai vu Ayten prendre plusieurs fois l'album en autonomie, cependant elle n'a pas éprouvé l'envie d'écouter l'enregistrement vocal de l'histoire spontanément.

Cas de Cansu

Cansu a fait preuve de beaucoup de motivation dès le début de la séquence. L'album étudié l'a beaucoup intéressée. Concernant la qualité orale de ses prestations, c'est une élève très réservée en groupe classe mais plutôt à l'aise en petit groupe. Elle ne maîtrise pas encore la prononciation de tous les phonèmes mais elle est très compréhensible. Si nous ne faisons pas attention, elle a parfois tendance à monopoliser toute l'attention, il m'a donc fallu réguler la parole lors des activités, en particulier en séance une. Cansu a plus de capacités langagières, de ressources, et de vocabulaire que les autres petits parleurs de sa classe. Cependant elle n'a pas tendance, comme Ayten, à répéter un mot qu'elle découvre, sans que nous le lui demandions.

Cansu accompagne les noms qu'elle emploie de déterminants et les phrases de pronoms dès la première séance. En effet, ses paroles sont construites et réfléchies : C 4 : Y en a plein de chiffres - C 9 : Et ils dorment dans le lit - C 14 : Et là c'est, y a le doudou, là y a le voiture, là y a le livre, là y a la lumière²². Néanmoins, elle se trompe sur le genre des mots et n'utilise pas les bons déterminants : C 18 : Et bin, bin mon papa fait le dousse - C 27 : Bin moi aussi zai un brosse à dents - C 56 : C'est un chaise pour assis⁸. Lors des dernières séances, cette observation est toujours présente : C 6 : Il a dit, il va dans le voiture²³. Comme je l'ai dit précédemment, cela est certainement dû à sa langue d'origine où le genre des noms n'existe pas.

Contrairement à Ayten, Cansu n'a pas d'appréhension quand elle s'exprime. En effet, lorsqu'elle ne voit pas où on veut en venir elle n'hésite pas à dire « je sais pas » et/ou à demander une autre piste pour réussir à verbaliser les choses. Elle a compris que plusieurs mots pouvaient exprimer la même chose. J'ai remarqué cela quand les filles devaient me nommer l'action de déjeuner, alors qu'elles utilisaient le mot « manger ». J'ai essayé de les orienter en donnant des indices : «Oui, Petit Bouc mange, mais le matin comment cela s'appelle quand on mange ? Le soir on dîne et le matin on ? On fait le pe- ? On dé- ? ». Cansu

²² Extrait de la retranscription de la séance 2 voir annexe 8

²³ Extrait de la retranscription de la séance 6 voir annexe 13

a cherché à trouver le bon vocabulaire : « on manze du pain, du lait, on boit », alors qu'Ayten est restée sans réaction. Je trouve que Cansu est déterminée.

Cette élève ne reste pas uniquement sur la description de l'album mais elle prend du recul. Elle est en effet capable de comparer les événements de l'album à des situations concrètes. Lors de la première séance, il était question de nommer le rasoir. Ne connaissant pas le mot de vocabulaire correct, Cansu a expliqué que sa maman et son papa en avaient un et que c'était pour enlever les poils.

Bien qu'elle adore raconter l'histoire de Papa Bouc et Petit Bouc avec le support et/ou les marottes, Cansu a plutôt tendance à rester sur la description de l'album. En effet, elle raconte l'histoire avec le statut de narrateur. Les marottes lui permettent de changer de discours en séance 5 et 6. Elle va alors commencer à donner la parole aux personnages en manipulant les deux marottes : C 19 : Allez tiens, je te donne, bon appétit ! Voilà ! (Faisant bouger sa marotte) - C 21 : Voilà, je dans la voiture - C 19 : Tu sais, je, je vais, à l'école, je sais, je serais compter jusqu'à trois - C 20 : Ssss, sss, je te raconte.

Les activités en ateliers dirigés et groupe classe montrent que Cansu participe davantage que lors d'activités non préparées en amont. Lors de la séance de découverte en classe entière, elle intervient quatre fois et garde la main levée à chaque question posée. Elle prend elle aussi plaisir à jouer au loto et participe de façon importante à la narration de l'histoire en atelier dirigé. Elle est absente lors de l'activité menée en demi-classe autour des marottes.

Je n'ai pas vu Cansu prendre l'album en autonomie, cependant elle m'a sollicité plusieurs fois pour écouter l'enregistrement vocal de l'histoire.

Cas de Menesnaz

Menesnaz a seulement participé à trois séances, cependant, elle aussi a progressé tant dans la maîtrise du vocabulaire qu'en production orale. Alors qu'elle ne me connaissait pas et qu'elle est de nature plutôt timide, je trouve qu'elle n'a pas eu beaucoup d'appréhension.

Malheureusement, en première séance Menesnaz a tendance à s'exprimer en turc auprès d'Ayten malgré plusieurs remarques de ma part. Je pense que la plupart des échanges portaient sur l'album que nous étudions. En effet, elles se sont ensuite lancées en français pour faire parler les marottes.

Bien que Menesnaz ne prenne pas beaucoup la parole, elle fait souvent des interventions plus longues qu'Ayten. Comme nous pouvons le constater dans les transcriptions, elle a beaucoup d'hésitations M 4 : Mais aussi, et aussi, hum, hum, et les mains - M 6 : Hum, aussi donne la main, hum, et aussi ...²⁴. En parallèle, elle a aussi tendance à occuper ses mains, en touchant sa gourmette ou ses cheveux. Avec le temps, ces faits diminuent et Menesnaz réussit à focaliser l'attention sur le support livre ou les marottes.

Ses prestations sont aléatoires mais souvent composées d'au moins deux mots : M 1 : Une brosse - M 10 : Petit Bouc i fait bisou - M 11 : Le papa²⁵. Menesnaz a du mal à élaborer des phrases de type sujet verbe complément de façon correcte même lors de la dernière séance : M 1 : Il était un fa, elle dormi. Doudou-Lapin dormi pas.²⁶ Cette petite parleuse utilise le pronom personnel « elle » plutôt que « il » pour désigner Papa Bouc bien que je la reprenne souvent : M 17 : Mais aussi papa, elle tient - M 29 : Elle dit le bisou papa¹⁰. De plus, elle fait souvent des inversions entre les mots lorsqu'elle parle : « un toilet gant » - « un cheveux brosse ». Elle ne maîtrise pas les pronoms possessifs et les prépositions : « Papa Bouc el chaussettes ».

Menesnaz n'est pas uniquement focalisée sur la description de l'image. En effet elle prend en compte le texte de l'album qu'elle a entendu à plusieurs reprises puisqu'elle répète souvent « je suis là ».

Cette élève n'étant pas dans ma classe, je n'ai pas pu comparer son attitude au sein d'un groupe classe ou même d'un atelier dirigé autour de cet album.

²⁴ Extrait de la retranscription de la séance 5 voir annexe 11

²⁵ Extrait de la retranscription de la séance 5 voir annexe 11

²⁶ Extrait de la retranscription de la séance 7 voir annexe 15

4. Discussion et conclusion

Rappelons que nos objectifs visent à savoir si l'album que nous avons choisi peut amener les élèves non francophones à développer leur langage et leur prise de parole. De ce fait, les résultats nous amèneront à dire si les structures répétitives et l'univers proche du quotidien de l'enfant sont favorables ou non, au développement du langage, chez nos petits parleurs.

Les résultats ci-dessus montrent une belle évolution ainsi qu'une réelle implication de la part de nos petites parleuses. Comme nous l'avons vu précédemment, la prise et le temps de parole ont augmenté au fil du temps. Nous allons donc essayer d'analyser pourquoi.

4.1 L'attitude des élèves

Pour commencer, j'ai pu voir que l'attitude des élèves est parlante. Elle est variable d'un enfant à l'autre et évolue au fil du temps. En effet, dès la première séance, des signes montrent qu'Ayten, Cansu et Menesnaz sont plus ou moins à l'aise à l'oral et qu'elles ne sont pas indifférentes aux activités proposées. Au début de la séquence, lorsqu'elle parle, Cansu a tendance à recroqueviller son épaule contre sa joue, Ayten touche très fréquemment ses cheveux, de même pour Menesnaz qui occupe également ses mains avec sa gourmette, et qui a beaucoup d'hésitations. Ces gestes relèvent de la timidité, de la nervosité et d'un manque de confiance en soi. Cependant, ils évoluent et sont amenés à disparaître au fil du temps. Je pense que ceci est dû à une prise d'assurance pour chacune d'elles. Lors des séances suivantes, une certaine volonté et ambition se développent. Les petites parleuses sont très volontaires pour participer aux activités en ateliers dirigées ou collectives. En APC, elles s'amuse et prennent plaisir lorsqu'elles font parler Petit Bouc et Papa Bouc. Lors de la quatrième séance de soutien, Ayten est excitée, elle court dans la classe et se dépêche pour aller chercher les objets. Son attitude montre qu'elle est contente et fière de participer et de réussir les activités. A l'inverse, elle n'est pas très à l'aise en demi-classe quand il s'agit de faire parler les marottes. Elle reste volontaire mais très peu de paroles sortent de sa bouche et sa timidité prend le dessus.

La volonté est un atout chez Ayten et Cansu. Lorsqu'elles ne maîtrisent pas le vocabulaire de l'album, elles essaient de me donner leurs idées différemment. Il est rare que j'entende « je sais pas » juste après avoir posé une question. Comme nous l'avons observé

dans les résultats, elles font passer leurs idées verbalement et ou corporellement pour se faire comprendre. A l'inverse, Menesnaz a davantage tendance à répondre par « je sais pas ».

De façon générale, Ayten a l'habitude de répéter les paroles de l'enseignante et je pense que c'est ce qui lui permet de maîtriser rapidement le vocabulaire ou les structures syntaxiques. Elle s'en imprègne d'abord par l'écoute puis le répète avec ou sans l'accompagnement du PE. Elle a tendance à le retenir après ces deux phases. Elle est alors capable de le mobiliser lors des activités suivantes. Sa motivation joue un rôle très important bien qu'elle ait une très bonne mémoire. En effet, elle a envie et aime apprendre. Cansu est quant à elle très enthousiaste et attirée par les activités et cela se ressent dans ses propos. Elle est déterminée et a envie de s'amuser et de rigoler tout en travaillant.

Les enregistrements que j'ai effectués montrent que les élèves ne restent pas uniquement sur ce qu'ils voient lors de la description de l'album et des illustrations. En effet, ils sont capables de raisonner et font des liens avec leur propre vécu. Nous l'avons remarqué pour Cansu mais cela s'avère aussi vrai pour les autres élèves de la classe. Chloé par exemple, explique que nous ne voyons pas la maman du Petit Bouc dans le livre puisqu'elle est déjà au travail comme sa maman à elle. De même pour Davon, qui développe le fait que Petit Bouc va à l'école de la même façon que les enfants de la classe y vont. Comme nous l'avions supposé, l'univers proche de ce livre amène donc les élèves à une identification du personnage de Petit Bouc.

4.2 La prise de parole

Au début de la séquence, il est nécessaire que je régule les tours de parole. En effet, lors des deux premières séances d'APC, Cansu a tendance à prendre la parole sans la demander et monopolise l'attention. J'ai donc dû lui faire signe à plusieurs reprises de laisser parler Ayten, ou de lever la main pour s'exprimer. Avec le temps, les prises de parole sont mieux réparties et nous sommes davantage dans le dialogue et l'échange entre les élèves. Ceci s'explique par le fait que Cansu a compris que nous travaillons en petit groupe et non pas en tête à tête, mais aussi parce qu'Ayten, ayant pris de l'assurance, s'exprime de plus en plus.

Les prises de parole comme le temps de parole évoluent au fil des discussions. En effet, les résultats montrent que les interventions de la PE et leur durée diminuent, à l'opposé de celles des petites parleuses qui augmentent. Nous allons donc essayer d'analyser pourquoi cette prise de parole est croissante. Est-ce dû au temps ? Aux différentes modalités ? Aux

supports utilisés ? A la motivation des participants ? Aux affinités entre les élèves ? La comparaison des résultats nous permettra de proposer des éventuelles réponses à ces questions.

Comme nous le savons, Cansu est plus à l'aise à l'oral et maîtrise mieux la langue française qu'Ayten et Menesnaz. Cependant, les résultats nous indiquent qu'elle a généralement un temps de parole plus faible que ses camarades. Cette petite parleuse s'exprime à de nombreuses reprises mais ses verbalisations sont plus courtes que celles des autres participantes. De ce fait, il est important de ne pas se fier uniquement au nombre de prises de parole mais il faut aussi s'intéresser à la durée des échanges. A l'inverse, les productions verbales d'Ayten sont plus longues alors que sa prise de parole est moindre. Il en est de même pour Menesnaz. Si nous prenons désormais en compte la qualité des productions, nous pouvons voir qu'Ayten mais surtout Menesnaz, ont de nombreuses hésitations et font des répétitions. Les transcriptions des enregistrements, notamment celle de la séance 7 d'APC en annexe 15, mettent en avant ces faits, en voici un exemple : **M 30 : Elle, tiens, dit, elle, elle, tiens les chaussettes, suis là Papa Bouc, encore elle dit.** Ces deux élèves essaient également de formuler des phrases et ne se contentent pas uniquement de répondre par un ou plusieurs mots, ce qui est très positif.

Le fait que les activités soient nombreuses et échelonnées dans le temps permet aux élèves de mieux connaître l'album. Ce choix leur donne la possibilité de l'entendre plusieurs fois, de mieux s'appropriier l'histoire et d'être plus à l'aise lors des discussions ou du rappel de récit. Cependant, la fréquence et le temps ne sont pas les seules explications de l'augmentation des prises de parole chez nos petites parleuses. En effet, lors de la même séance, les élèves participent plus ou moins en fonction des supports utilisés et des modalités de travail. Nous allons donc voir leur influence sur les productions des élèves.

Les activités autour du loto

Les activités menées autour du vocabulaire de l'album ont été efficaces pour Cansu, Ayten et Menesnaz puisque les résultats nous montrent une évolution croissance de l'acquisition du vocabulaire, au fil de la séquence. Cependant, la maîtrise du lexique évolue différemment d'une élève à l'autre. Ceci peut s'expliquer par l'aisance, les capacités et les connaissances initiales des élèves. En effet, Cansu participe plus facilement et progresse plus rapidement qu'Ayten et Menesnaz bien qu'elle ne soit pas présente à toutes les séances.

La manipulation des objets réels

Lors de la quatrième séance d'APC, la manipulation des objets réels en rapport avec ceux du loto permet de travailler le langage en situation. Par la manipulation et l'explicitation des fonctions des objets, Ayten structure et met en mots ses idées. Elle développe en effet réellement ses connaissances quant au lexique de l'album, puisque à la fin de la séance et lors des suivantes, elle maîtrise davantage de vocabulaire. Cette activité l'a beaucoup motivée. Elle lui a permis d'exprimer les fonctions des objets par la verbalisation et le mime. Je pense que c'est à travers ce jeu qu'Ayten a appris le plus de vocabulaire.

La prise de parole autour du support album

L'album est un support intéressant. Effectivement, dès la première séance, les élèves s'expriment et décrivent les illustrations qu'ils découvrent, tant en APC qu'en groupe classe. Cet outil fait très rapidement l'objet d'une prise de parole. Bien que les échanges ne soient pas toujours construits, les enfants ont la possibilité de verbaliser les choses qui les interpellent ou les intéressent. Les échanges évoluent par la suite grâce aux diverses lectures du livre. Après un travail de description, les auditeurs découvrent une suite d'évènements qu'ils peuvent associer aux images qu'ils connaissent déjà. L'histoire qu'ils entendent permet alors de structurer leurs pensées et donne matière à parler. Les résultats nous montrent que cela est vrai puisque toutes les petites parleuses réussissent à s'exprimer et sont amenées à raconter l'histoire.

Après plusieurs séances, j'ai essayé de faire raconter l'histoire à Cansu et Ayten sans le livre sous leurs yeux. L'annexe 13 nous montre que les échanges sont plutôt pauvres et que la discussion s'arrête rapidement. L'utilisation du livre a permis de relancer les propos des filles. Je peux ainsi conclure de ces observations que le support album est bénéfique à la prise de parole chez mes petites parleuses puisqu'il leur a permis de décrire et de raconter.

La prise de parole autour des marottes

Tout au long des activités, j'ai pu remarquer que les marottes permettent aux élèves de s'exprimer tout en s'amusant. Ils prennent plaisir, rigolent, changent de discours et de voix en fonction des personnages et jouent sur différentes intonations. Je pense que les marottes sont un réel support au langage. En effet, progressivement, les enfants prêtent leur voix aux

personnages modélisés. Bien qu'au début certains soient plutôt timides et réservés, ils communiquent petit à petit entre eux et mettent en scène l'histoire. Ils n'adaptent pas simplement leurs propos en changeant de discours mais ils déplacent également les personnages et les rendent acteurs. Cet outil a également permis de focaliser l'attention de mes élèves et de développer une meilleure écoute. Qu'ils soient petits parleurs ou non, les enfants ont ainsi été amenés à s'exprimer davantage sans se sentir juger.

En APC et en présence des marottes, Ayten occupe 58% du temps de parole en séance 5 contre 25% et 28% lors des deux séances précédentes sans cet outil. Cet instrument est donc bénéfique pour développer la prise de parole chez les petits parleurs. Cependant, il est important de relever que la timidité d'Ayten persiste en demi-classe malgré l'utilisation des marottes. Elle est volontaire mais ne réussit pas à s'exprimer de façon audible devant les autres.

Cette dernière observation nous amène à dire qu'il n'existe pas **un** outil « miracle » pour développer la prise de parole chez les petits parleurs mais que certains sont plus propices aux échanges que d'autres.

Les modalités de travail

Travailler en APC en amont des séances collectives est bénéfique pour les élèves à besoins particuliers. Effectivement, Ayten a demandé à participer et s'est exprimée à plusieurs reprises lors de la découverte de l'album en collectif, alors que nous ne l'entendons habituellement que très rarement en regroupement. Il en est de même pour les activités en atelier dirigé et en demi-classe. Cette petite parleuse ne s'est pas contentée d'écouter comme elle le fait bien souvent, mais elle a réellement tenu à participer. Ses interventions ont été réussies et très satisfaisantes. Cansu est quant à elle plus à l'aise lors de ses interventions en collectif. En général, elle demande la parole sans que ses échanges n'aboutissent puisque sa timidité prend le dessus, bien que d'éventuels obstacles de langue rentrent aussi en jeu. Les résultats sont donc très intéressants puisque Ayten comme Cansu ont vu leur prise de parole croître en classe entière.

Le travail en petit groupe est une modalité intéressante et bénéfique pour les petits parleurs. En effet, il contribue à établir un climat de confiance entre les élèves et facilite les prises de parole. Il permet aussi de cibler en détail les besoins des élèves et d'adapter le travail à mener. Les activités en petit groupe facilitent l'appropriation et une meilleure maîtrise du

vocabulaire et des tournures de phrases. Par ce dispositif, l'enseignant a davantage la possibilité de reformuler les propos des élèves quand cela est nécessaire. Cette modalité de travail a donc réellement permis d'améliorer le langage de chacun.

Cas de Younes Mehdi

Rappelons que Younes Mehdi est un élève non francophone qui parle arabe à la maison. Bien qu'il soit inscrit aux séances d'APC et que ses parents aient accepté qu'il y participe, il ne s'est présenté à aucune des séances de soutien. Nous allons ainsi pouvoir comparer son cas à ceux de nos petites parleuses, puisqu'il n'était présent qu'en groupe classe lors des diverses séances.

Habituellement, cet élève ne participe pas volontairement aux activités collectives. Cependant, il a fait des progrès remarquables en langage depuis le début de l'année, et essaie de plus en plus de prendre la parole pendant les rituels du matin. Lors des séances en classe entière, autour de l'album *Je compte jusqu'à trois*, ce petit parleur ne se manifeste à aucun moment, contrairement à Ayten et Cansu. Il me surprend par contre en atelier dirigé où il essaie de participer après un temps de retrait assez important. Je pensais que les trois élèves de son groupe, très à l'aise à l'oral et volontaires pour le rappel de récit, allaient l'influencer négativement en inhibant sa prise de parole. Malgré le fait que ses propos ne soient pas très bien construits, il réussit tout de même à décrire quelques illustrations en se faisant réellement comprendre. Comme les petites parleuses, il utilise d'abord sa gestuelle et prononce des bruits pour exprimer les choses qu'il ne sait pas verbaliser. Il n'emploie pas ou mal les pronoms et ne met pas de sujet devant les verbes. Il reste beaucoup sur le descriptif et ne cherche pas à raconter l'histoire comme il l'a entendue. Lors de l'activité en demi-classe autour des marottes, il lève une fois la main pour prendre la parole et réussit à formuler : « Je suis habillé », tenant Petit Bouc dans sa main.

De façon générale, son temps de parole et le nombre de prises de paroles sont minimes si nous les comparons à ceux des petites parleuses. Le travail mené en APC a donc eu un impact très positif sur nos élèves non francophones. Younes Mehdi reste volontaire mais ses productions orales ne sont pas de la qualité de celles de Cansu et Ayten bien qu'il soit motivé. L'implication a été plus difficile pour cet élève.

4.3 L'appropriation des structures répétitives

Les résultats montrent que nos quatre petits parleurs ne s'approprient pas réellement les structures répétitives de l'album. En effet, à aucun moment Younes Mehdi n'emploie une des formules du livre qui revient régulièrement lorsqu'il s'exprime. Il ne reste que sur ce qu'il voit et ne réemploie pas ce qu'il a pu entendre lors des précédentes lectures. Bien qu'elle maîtrise davantage la langue française, Cansu n'utilise pas non plus ces suites de mots qui se répètent à chaque événement. Etrangement, Ayten et Menesnaz s'approprient une petite partie des structures répétitives avec l'emploi fréquent de « elle est là papa bouc » et « vite ». Les productions orales des autres élèves sont très différentes. Elles me permettent d'affirmer que les enfants non francophones ne maîtrisent pas les structures répétitives de l'album. Effectivement, la plus grande partie de la classe use véritablement de ces formules. La différence est flagrante. Lors du rappel de récit, les phrases commencent très souvent par « Vite, Vite, Petit Bouc, je suis très pressé ce matin » et continuent avec « Voilà Papa Bouc, je suis là ». En vue de ces remarques, nous pouvons donc dire que l'appropriation des structures répétitives n'est pas due aux modalités de travail. De plus, ces structures répétitives ne semblent pas aider nos petites parleuses dans la formulation de leurs propos puisqu'elles ne les utilisent que très peu, voire pas du tout. Il est possible que la réitération de ces formules ne leur apportent aucune aide quant au rappel de récit. Mais il est également probable que les activités menées sur le descriptif de l'album en APC soient à l'origine de cette observation. En effet, Ayten, Cansu et Menesnaz restent davantage sur la description des illustrations lorsqu'elles racontent l'histoire que sur le texte qu'elles ont entendu à plusieurs reprises. Cependant, si cette explication était la bonne, Younes Mehdi (n'ayant pas participé aux séances d'APC) aurait dû s'approprier une partie de ces formules, mais ce n'est pas le cas. Je pense donc que les structures répétitives de cet album ne sont pas d'une aide précieuse pour développer le langage de nos petits parleurs.

4.4 Rôle de l'enseignant

L'enseignant a une place importante au sein des activités lorsque l'objectif du langage oral est visé. Il ne s'agit pas simplement de faire parler les enfants et de distribuer la parole mais il est important que le professeur des écoles apprenne à écouter soigneusement ses élèves, en restant attentif à la forme de leurs énoncés. Il va permettre de traduire leurs pensées quand ils ont du mal à s'exprimer et de reformuler leurs propos. En effet, il réagit face à leurs messages quand ils sont incomplets ou mal formulés et les amène à répéter ou verbaliser de

façon différente les choses. L'enseignant est le maître du langage. C'est lui qui régule les tours de parole, reformule, étaye, guide mais aussi ouvre la discussion. Il dynamise la communication par ses interventions diverses. Il me semble intéressant d'explicitier en amont aux élèves les tâches qu'ils ont à accomplir. Cela va permettre de clarifier la situation et de fixer un but. Cependant, je pense que la chose la plus importante pour des petits parleurs est de leur donner le plus souvent possible un feedback immédiat et personnalisé. Renforcer positivement les prises de paroles spontanées d'un enfant le valorise et peut l'inciter à recommencer. Tout au long des activités, j'ai essayé de féliciter mes petits parleurs, de les rassurer, de les encourager et je pense que cela leur a été bénéfique. Lorsque leurs productions n'étaient pas complètes ou incorrectes, je leur ai donné la possibilité de s'exprimer différemment ou j'ai simplement repris leurs propos en les reformulant. Il était important de ne pas stigmatiser mes élèves. De manière générale, le soutien de l'adulte est important. Il valorise l'enfant, l'encourage et va lui permettre de prendre confiance en lui au fil du temps. Ces faits amènent l'enfant à prendre conscience de ses progrès, ce qui est très encourageant pour lui. Néanmoins, l'enseignant doit garder à l'esprit qu'il ne doit pas occuper la majeure partie du temps de parole. En effet, le but est que ses élèves développent leurs capacités langagières, il faut donc leur laisser la possibilité de le faire.

4.5 Les limites du travail mené

Bien que les activités menées en APC aient été favorables au développement du langage des petites parleuses, plusieurs aspects sont à critiquer. Lors des rappels de récit, Cansu, Ayten et Mensnaz ont eu tendance à rester sur la description des illustrations puisque nous l'avions beaucoup travaillé en amont. Effectivement, les images sont statiques et juxtaposées et ont certainement focalisé l'attention de mes élèves. Il aurait été préférable que je lise l'album plusieurs fois sans montrer les images, pour que les enfants s'imprègnent du texte et s'approprient davantage l'histoire. Lire le livre de manière plus fréquente, tout en travaillant sur la description en parallèle, aurait aussi pu être envisageable. Cette idée est toutefois controversée puisque les élèves peuvent décrocher et se perdre dans le texte, au vu de la difficulté de la langue. Au début des APC, j'ai eu tendance à trop me focaliser sur les importantes prises de parole de Cansu. Je lui demandais ou lui faisais comprendre qu'il fallait qu'elle laisse parler Ayten, alors que les résultats m'ont prouvé que son temps de parole était inférieur à celui de cette dernière. Il se peut ainsi que j'aie frustré Cansu et inhibé sa prise de parole, à certains moments de la séquence. Le fait d'enregistrer mes élèves m'a donc permis

de comprendre qu'il est important de ne pas se fier uniquement à ses impressions personnelles.

Je n'ai pas pensé à laisser les marottes en libre accès mais cela pourrait être intéressant. Elles nous permettraient de savoir quel élève les utilise de son plein gré, s'il les utilise seul ou avec un camarade, s'il parle davantage et ou différemment que devant l'enseignante, etc.

D'autres pistes possibles autour de l'album

Après réflexion et discussion avec certaines personnes, je pense qu'il pourrait être envisageable et intéressant de théâtraliser cet album. Créer un décor et les marionnettes de Papa Bouc et Petit Bouc permettrait d'abord d'impliquer davantage ses élèves, mais aussi de les faire participer un maximum. Ceci serait l'occasion de les amener à utiliser les pronoms « je » et « nous » plutôt que « il » ou « ils ». Mais ce serait également l'opportunité de libérer ou mettre en confiance les plus timides par le jeu, où aucun jugement ne rentrerait en ligne de compte. De plus, ce serait un moyen de raconter et faire vivre l'histoire sans avoir besoin du support album grâce au décor. Je pense que la plupart des enfants pourraient alors développer leur langage tout en s'amusant.

Ecrire la suite de l'histoire pour les élèves les plus à l'aise est aussi envisageable. La *découverte de l'écrit* serait ainsi abordée tout en continuant de travailler le domaine *s'approprier le langage*.

Au début de la séquence, j'ai eu l'idée de créer un album écho pour chacune de mes petites parleuses, mais les circonstances m'ont empêchée de mener ce projet. Etre à mi-temps en est la principale raison. S'ajoute à cela le fait que mon but premier n'était pas de rentrer dans l'écrit, mais bien de développer le langage à travers un album de littérature de jeunesse. Cependant, suivant les besoins des élèves et les circonstances, cette idée reste possible et je pense qu'elle est intéressante.

Nous arrivons désormais à la fin de cette partie discussion et l'analyse de nos résultats nous permet de dire que les hypothèses de départ sont plus ou moins validées. En effet, choisir un album proche du quotidien des élèves semble être un critère efficace et bénéfique pour le développement du langage, chez des élèves non francophones. Différemment, la

structure répétitive de ce livre n'a pas été un réel levier pour les objectifs que nous visions. Elle ne semble pas venir en aide à nos petits parleurs, bien qu'elle soit utile pour le reste de la classe, concernant le développement du langage pour des moyennes sections. Cet album peut donc être utilisé comme outil d'apprentissage mais il est évident qu'il n'est pas le meilleur. Les différents supports et modalités de travail nous incitent à dire qu'il n'existe pas une seule et bonne méthode, ou un outil de travail « miracle ». Il est bien incontestablement nécessaire de **varier** les **supports** et les **modalités** de travail, pour donner la possibilité à tous nos élèves de progresser vers la maîtrise de la langue française. Cela permet de relancer les enfants dans de nouvelles activités sans qu'ils ne se lassent, et leur offre de nouvelles possibilités pour réussir.

Réflexion quant à un autre domaine

La compréhension de la chute de l'album me semble en dernier lieu intéressante à développer pour clore ce travail. Elle n'aborde pas le domaine *s'approprier le langage* mais concerne davantage *Découvrir l'écrit*.

La chute de l'histoire, présente en annexe 2, a très peu été comprise par mes élèves. En effet, seulement deux enfants sur vingt-quatre ont été capables de l'expliquer de façon correcte. J'ai été très surprise. En essayant de me mettre à leur place, je pensais qu'au moins sept élèves pourraient me donner la bonne explication. Un écart s'est donc présenté entre ce à quoi je m'attendais et la réalité. Une élève plutôt avancée, Jeanne, m'a donné la cause suivante : « bin parce qu'il sait pas compter jusqu'à 10 le papa ». Les enfants sont restés focaliser sur la notion de temps et le fait que le Papa Bouc soit très pressé. Une prise de recul et une anticipation importantes de ma part n'ont donc pas été suffisantes pour prévoir ce qui pouvait se passer. Je n'ai pas réussi à faire comprendre à mes élèves la chute par eux-mêmes, j'ai ainsi dû leur expliquer moi-même. J'ai réellement pris conscience que cet album n'est pas si simple pour des élèves de moyenne section. Ces faits m'auront donc permis de savoir que le fait de se projeter à la place de ses élèves n'est pas toujours suffisant.

Bibliographie

- ❖ ALAMICHEL D., *Albums, mode d'emploi : Cycles I, II et III*. Créteil, SCEREN CNDP, 2000, Canopé.
- ❖ BOISSEAU P., *Enseigner la langue orale en maternelle*, 2005, Paris, CRDP, Scéren, RETZ.
- ❖ BOUTEVIN C., RICHARD-PRINCIPALLI P., *Dictionnaire de la littérature de jeunesse : à l'usage des professeurs des écoles*, 2008, Vuibert.
- ❖ BRIGAUDIOT M., *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, 2000, INRP, Hachette Education.
- ❖ CANUT E., BRUNESSEUX-GAUTHIER F., VERTALIER M., *Des albums pour apprendre à parler : les choisir, les utiliser en maternelle*, 2012, SCEREN CNDP-CRDP.
- ❖ Cahiers pédagogiques N°462, *La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire ?*, 2008, CRAP.
- ❖ DEVANNE B., MARTEL M., CORBENOIS M., DUPUY E., *Apprentissage de la langue et conduites culturelles*, maternelle, 2000, Bordas.
- ❖ JEANJEAN M-F., MASSONNET J., *Pratiques de l'oral*, Les guides ressources, 2001, Retz.
- ❖ JOUSSELME C., *Le développement psychologique de l'enfant : des repères pour un bon accompagnement Cycles 1/2/3*, 2014, Nathan.
- ❖ PASSERIEUX C., *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, chronique sociale, 2014.
- ❖ VAN DER LINDEN S., *Lire l'album*, 2^e édition, 2006, L'Atelier du Poisson Soluble.

Textes officiels :

- ❖ *Le langage à l'école maternelle*, Ressources pour faire la classe, documents d'accompagnements des programmes, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative/Direction générale de l'enseignement scolaire-CNDP, 2006.
- ❖ *Le langage à l'école maternelle*, Ressources pour faire la classe, documents d'accompagnements des programmes, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative/Direction générale de l'enseignement scolaire-CNDP, 2011.
- ❖ *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Ministère de l'éducation nationale, Les programmes officiels, 2002, Paris, CNDP, XO.
- ❖ *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Ministère de l'éducation nationale, Les programmes officiels, 2009, Paris, CNDP, XO.

Résumé :

A l'école maternelle, le langage oral est au cœur des apprentissages et tient une place fondamentale dans la réussite de l'élève. Cependant, il existe de nombreuses disparités entre les enfants, dès leur entrée à l'école. Un des rôles de l'enseignant est d'enrichir le vocabulaire de ses élèves et d'améliorer leur syntaxe, afin de les amener au mieux vers la maîtrise de la langue. L'album de littérature de jeunesse est un support très utilisé en maternelle et facilitateur de langage. Il propose aux enfants des histoires adaptées à leur âge, tout en les intéressant.

Ce mémoire s'intéresse particulièrement aux « petits parleurs » non francophones. Il vise à savoir si un album à structure répétitive et proche de leur quotidien peut les amener à développer leur langage et favoriser leur prise de parole, en petits groupes, mais aussi en collectif. Les résultats montrent qu'un travail préalablement mené en APC autour de ce support favorise la prise de parole des petits parleurs et une meilleure maîtrise de la langue française, lors des échanges en groupe classe. Cependant, l'analyse amène à penser que les critères de sélection de l'album ne sont pas tous pertinents quant à la prise de parole des élèves non francophones.

Summary :

In primary school, oral language is at the center of learning and holds an essential place in pupils' success. Nevertheless, numbers of disparities lie between them, as early as their school starts. One of the teacher's aims is to enrich the vocabulary of his pupils and improve their syntax in order to allow them a better proficiency of the language. Youth albums are a widely used tool in primary school which facilitates language acquisition and introduce children to stories adapted for their age by interesting and amusing them.

This work focuses on the non French-speaking « little speakers ». Its goal is to understand whether a repetitive structure which is close to the daily routine album is suited for improving their language and pushing them to speak up, in both small groups as well as larger ones. The results show that a preliminary work on this album with these particular pupils benefits their language acquisition and their ability to speak up, during collective discussions. However, this study shows that the selection criterion of the album are not pertinent for non French-speaking « little speakers ».

Mots-clés : langage oral, cycle 1, littérature de jeunesse, petits parleurs, moyenne section, APC