



Les albums de jeunesse “ impliquants ” : supports de productions orales chez les “ petits parleurs ”

Chloé Garrel

► To cite this version:

Chloé Garrel. Les albums de jeunesse “ impliquants ” : supports de productions orales chez les “ petits parleurs ”. Education. 2016. dumas-01369316

HAL Id: dumas-01369316

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01369316>

Submitted on 14 Oct 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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE présenté par :

Chloé GARREL

soutenu le : **29 juin 2016**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : Littérature et langage

**Les albums de jeunesse « impliquants » :
supports de productions orales chez les
« petits parleurs »**

Mémoire dirigé par :
Virginie ACTIS

Professeure agrégée, ESPE Blois

JURY :

Geneviève LAYAT
Thierry BAUMER
Virginie ACTIS

Professeure agrégée, ESPE Blois, Présidente du jury
PEMF, École primaire d'application Raphaël Perie
Professeure agrégée, ESPE Blois

Chloé GARREL

Les albums de jeunesse « impliquants » : supports de productions orales chez les « petits parleurs »

Résumé :

Le langage constitue un domaine d'apprentissage très important à la maternelle. Parce que les jeunes enfants n'ont pas tous les mêmes capacités en termes de langage, nous nous intéresserons au cas des enfants considérés comme étant de « petits parleurs ». Ce mémoire traite des capacités langagières et des productions orales de ces élèves qui n'osent pas prendre la parole. Nos supports de recherche seront les albums de jeunesse et plus particulièrement ceux qui permettent une implication émotionnelle forte des élèves dans l'histoire racontée et que nous appelons « les albums impliquants ». Dans quelle mesure les albums de jeunesse « impliquants » sont-ils des supports pour permettre la prise de parole des enfants considérés comme étant de petits parleurs ? Quelles sont les modalités, les situations qui permettent à ces enfants d'être en confiance pour la production orale ?

Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans ce mémoire.

Mots clés : « petits parleurs » « albums de jeunesse » « albums impliquants » « émotions » « prise de parole » « constructions syntaxiques » « acquisition du langage » « groupes de langage »

Children's books: tools of oral productions for children considered as small speakers

Summary : (1700 caractères max.)

Language is a very important area of learning in nursery school. Young children do not have all the same capabilities in terms of language, so we will look at the case of children considered as “small speakers”. This work deals with language skills and oral skills of those children who do not dare to speak. Our research supports will be children's books. Not every books: the “implicants” books. What is an “implicant” children's book? Does these books help to speak? How children's books are a good way to help children considered as small speakers? What are the situations that allow these children to be confident in oral production? Does the emotional dimension of “implicants” books has an impact on children's productions? Does it facilitates their speaking? These are the questions that we will try to answer in this work.

Keywords : “small speakers” “children's books” “implicants books” “emotions” “ talking” “syntactic constructions” “language groups” “ language acquisition”.

REMERCIEMENTS

Je souhaiterais remercier les personnes qui m'ont soutenue et aidée durant toute la réalisation de ce mémoire.

Je remercie sincèrement Madame Virginie Actis, Directrice de mémoire, pour ses précieux conseils, ses encouragements et son soutien, ainsi que sa disponibilité et sa patience sans lesquels ce mémoire n'aurait pu se réaliser.

Je tiens aussi à remercier tous les collègues de mon école qui m'ont soutenue, aidée et se sont révélés être de grandes sources de motivation tout au long de cette année. Une pensée particulière s'adresse à mon binôme, grâce à qui une grande partie de ce mémoire a été réalisable.

Enfin, je remercie vivement ma grande sœur pour les heures passées à la relecture, ainsi que mon compagnon pour son écoute et ses remarques pertinentes qui m'ont aidée tout au long de la rédaction de mon mémoire.

SOMMAIRE

RÉSUMÉ :	1
REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	3
INTRODUCTION	4
I. ASPECTS THÉORIQUES	12
1. LANGAGE, LANGUE, ESSAI DE DÉFINITION	12
2. LE LANGAGE DANS LES PROGRAMMES	14
3. THÉORIES DE L'ACQUISITION DU LANGAGE	14
a) <i>L'approche dite behavioriste ou comportementaliste : Watson et Skinner</i>	15
b) <i>Chomsky et l'approche innéiste</i>	16
c) <i>Le constructivisme et Jean Piaget</i>	17
d) <i>Socio-constructivisme et Vygotski</i>	18
4. LE TRAVAIL DU LANGAGE À L'ÉCOLE MATERNELLE	18
a) <i>Les groupes de langage</i>	18
b) <i>Les feed-back, relances et motivations</i>	19
5. « LES PETITS PARLEURS »	20
6. ET L'ÉMOTION DANS TOUT CELA ?	22
II. METHODOLOGIE ET PROTOCOLE	24
1. PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE STAGE	24
2. PLACE DES ALBUMS DE JEUNESSE DANS LA CLASSE	24
a) <i>Les lectures offertes</i>	24
b) <i>Les lectures guidées en ateliers</i>	26
c) <i>Les lectures d'accueil, lectures de temps libres</i>	27
d) <i>Les ateliers découverte du livre</i>	28
e) <i>Les livres voyageurs</i>	28
3. PREMIÈRES OBSERVATIONS	29
4. MES ÉLÈVES « PETITS PARLEURS »	30
5. LES ALBUMS CHOISIS	35
6. DIVERSITÉ DES SITUATIONS	38
7. RECUEIL DES DONNÉES	38
III. DESCRIPTION DES SÉQUENCES ET ANALYSES DES COMPORTEMENTS LANGAGIERS DES ENFANTS	40
1. LOUP NOIR, ANTOINE GUILLOPPÉ	40
2. AMI-AMI, RASCAL ET GIREL	59
3. LES AVENTURES D'UNE PETITE BULLE ROUGE, IELA MARI.	78
CONCLUSION	96
SITOGRAFIE	98
BIBLIOGRAPHIE	99

INTRODUCTION

Les nouveaux programmes du cycle 1¹ apportent un regard nouveau sur l'école maternelle ainsi que sur ses objectifs. Ils placent l'enfant au cœur de l'école et des apprentissages, et insistent sur leur bien-être, notamment par le biais de l'évaluation positive. De plus, ils mettent l'accent sur la bienveillance dont tout le corps éducatif doit faire preuve envers ces jeunes enfants qui fréquentent l'école depuis peu.

Ces premières années d'école sont décisives pour les jeunes enfants qui sont « dotés d'intelligence et en devenir » selon Mireille Brigaudiot (2014, p.2)². C'est lors de ces premières années que l'enfant connaît ses premières expériences de groupe, ses premiers échanges avec autrui. Cette phase de socialisation est très importante dans son développement.

A l'école maternelle, l'enfant est sollicité de toutes parts et est amené à communiquer de plus en plus avec ses pairs. Il doit alors, pour ce faire, apprendre à se décentrer peu à peu. Pour se faire comprendre, il doit utiliser le langage.

C'est en observant ces interactions que j'ai décidé de travailler sur le langage, et plus particulièrement sur les « petits parleurs »³. Je suis en poste à mi-temps dans une classe de moyenne section depuis septembre 2015. Dès les premières semaines, je me suis rendu compte que certains enfants ne m'adressaient que très peu la parole, voire pas du tout. Leurs échanges avec leurs pairs étaient relativement discrets pour la plupart d'entre eux. J'ai donc décidé de travailler avec ces « petits parleurs » afin de comprendre les raisons pour lesquelles ces enfants ne produisaient que très peu d'énoncés oraux. Je voulais comprendre afin de les faire progresser, de les mettre en confiance et de les aider pour qu'ils puissent se sentir plus à l'aise avec la langue. Le but ultime étant bien évidemment qu'ils s'approprient le langage afin qu'ils osent l'utiliser pour communiquer avec leurs pairs, ainsi qu'avec les adultes.

¹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE *Les programmes de l'école maternelle*. Ministère de l'éducation nationale, 2015. Mise à jour en aout 2015. [consulté le 09 avril 2016]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-des-programmes-a-l-ecole-maternelle.html>

² SOLUNTO, Virginie. *Le langage, la priorité des nouveaux programmes*. SNUIPP, 2014. Mis à jour en octobre 2014. [consulté le 09 avril 2016]. Disponible à l'adresse : http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/M_Brigaudiot.pdf

³ On doit cette expression à la didacticienne Laurence Lentin qui s'est beaucoup intéressée au développement langagier des enfants à l'école maternelle. Nous nous référons ici plus particulièrement à son ouvrage *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, ESF éditeur, 1999, p.84.

Dès que j'ai pris la décision de travailler sur ce sujet, j'ai commencé à observer plus précisément le comportement langagier de mes six élèves « petits parleurs ». Je me suis alors rendu compte que ces élèves se montraient très réceptifs lors de séance de lecture d'albums de jeunesse. J'ai pu relever des comportements prouvant cet attrait. Quand les enfants aimaient ces moments de lecture, ils le montraient fréquemment par des comportements identifiables en étant particulièrement attentifs, en posant des questions sur l'histoire, en essayant de comprendre la situation racontée.

Ainsi, j'ai noté de nombreux comportements, qui pourraient relever d'une entrée en communication non verbale tels que : faire « chut » aux camarades quand ils parlent pendant l'histoire, sourire quand l'histoire est drôle, sursauter à certains moment quand j'élève la voix dans la lecture, ou bien quand une image effraie. Toutes ces manifestations sont très importantes et il convient de les analyser car ce sont des actes de langages corporels. En effet – nous y reviendrons lors de l'explication théorique – quand un enfant apprend à communiquer, il utilise le langage verbal (utilisation de mots phrases pour commencer, puis développement syntaxique). La dimension « orale » du langage n'est pas la seule à rentrer en compte lorsque l'on parle de communication. Tous les gestes, ainsi que tout ce qui appartient au paraverbal est très important car ils sont autant, si ce n'est plus, porteurs de messages que ce qui est dit dans l'énoncé.

Je vais vous expliquer plus particulièrement l'exemple de la lecture de *Loup Noir* de Guilloppé⁴, car cette lecture a été le point de départ qui m'a permis ensuite d'opérer mes choix en termes d'albums de jeunesse. Dans la situation de lecture de cet album, les comportements observés étaient nombreux et variés. Les enfants se mettaient spontanément à faire de grands sourires, à écarquiller les yeux, à sursauter ou encore à produire des interventions spontanées (celles-ci seront présentées ultérieurement). Ces comportements ont été relevés chez tous les enfants, mais plus particulièrement chez mes élèves « petits parleurs ». Cela soulève un point important à prendre en compte dans l'analyse des interactions et des échanges en situation de lecture d'album : les petits parleurs communiquent avec leur corps. Par leurs sourires, leurs sursauts ou bien leurs interventions spontanées, ces enfants communiquent avec moi. Ils communiquent des émotions et les transmettent par des attitudes signifiantes et identifiables.

⁴ GUILLOPPE, Antoine. *Loup Noir*. Paris : Casterman, 2004. 24 p.

Cette première analyse a suscité un premier questionnement : comment aider ces enfants qui ne sont pas à l'aise avec l'oral mais qui ressentent des émotions face à un album de jeunesse, à progresser d'un langage corporel vers un langage verbal ? Comment faire en sorte de dépasser ces surgissements primaires d'émotions et de permettre de les mettre en mots et en expressions verbales ? Pour tenter de répondre à cette question, et au regard des comportements observés lors de la lecture de *Loup Noir*, l'album de jeunesse m'a paru être un support intéressant permettant au langage spontané, émotionnel et corporel de laisser place au langage verbal.

Ces premiers constats font écho aux recherches actuelles concernant l'émotion dans la construction du sujet ainsi que son rapport au monde. En effet, les préconisations ministérielles en matière d'entrée dans la lecture compréhension pour des élèves de cycle 2 jusqu'en classe de première insistent sur l'implication émotionnelle de l'élève dans sa réception du texte. Pour Anne Vibert, Inspecteur Général de l'éducation nationale, cette réception affective est la première étape grâce à laquelle un élève devient sujet lecteur. Partant de ce premier mouvement d'implication dans le texte, il est même question, dans l'exercice scolaire de la lecture analytique, d'amener progressivement l'élève à reconstruire le sens dans un deuxième mouvement de distanciation caractéristique de la lecture raisonnée.

Alors que j'observe ces signes de réception affective du texte grâce à *Loup Noir*, je décide d'utiliser les albums de jeunesse pour les inciter à prendre la parole.

Un après-midi, je propose en lecture offerte, *Loup Noir* à mes élèves. Je me souviens de cette lecture car celle-ci m'a fortement surprise. La situation de la lecture est la suivante : tous mes élèves sont réunis autour de moi, dans le coin regroupement. Habituellement, je mets souvent à disposition des enfants, pendant toute la journée, les livres qui seront lus. Je remarque que certains apprécient de découvrir les images avant de lire le livre. Cette fois, je ne soumetts pas le livre à mes élèves avant de le découvrir. Je leur propose pour commencer, la première de couverture. Nous émettons des hypothèses au sujet de l'histoire, nous imaginons ce qui pourrait se passer, ce que cela pourrait raconter, etc. Je ne leur lis pas le titre (j'expliquerai ma séquence lors de la présentation du protocole dans la seconde partie). J'ouvre ensuite le livre, et montre toutes les illustrations, lentement, en prenant soin que tous puissent s'imprégner des images. Quelle ne fut pas ma surprise quand mes élèves se sont mis à parler, alors que souvent ils ne prennent pas la parole pendant les histoires proposées. Des commentaires surgirent, dont

certaines provenant de mes petits parleurs : « oh le loup », « ah mais ça fait peur », « il va le manger », « ils se font un câlin ! »

J'ai voulu analyser ces premières productions orales à la lumière des attentes institutionnelles pour le cycle. Certes, ces prises de parole étaient modestes, mais elles témoignaient déjà de certaines aptitudes de mes élèves pour la communication qu'il me faudrait enrichir avec eux et travailler. Ainsi, sur le plan de l'analyse en constituants, je retrouve dans ces phrases les éléments suivants :

Sou : « oh le loup » : interjection + déterminant + nom

Sou : « ah mais ça fait peur » : interjection + conjonction de coordination + det + verbe

Ti : « il va le manger » pronom + verbe conjugué + pronom + verbe infinitif

Pau : « ils se font un câlin » : pronom + pronom réfléchi + verbe conjugué + det + nom

Cette analyse révèle beaucoup d'éléments intéressants dans la production de ces élèves. Dans un premier temps, cela indique que Sou, Ti et Pau, trois de mes élèves petits parleurs, sont capables de former des phrases complètes voire complexes. Ils ont des connaissances certaines dans les constructions des phrases et dans le maniement de la langue.

De plus, ces productions font aussi écho aux différentes formes de langage répertoriées dans les programmes de l'éducation nationale. Dans ces programmes, il est demandé aux enseignants de travailler sur les différents types de langages : « Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue » (p.9). Nous pouvons donc analyser les différentes productions spontanées au regard de ces programmes.

La phrase « oh le loup » est une phrase descriptive. L'enfant voit le loup sur l'illustration et décrit ce qu'il voit. Il en est de même pour la production « ils se font un câlin. » Ces paroles sont la description de l'illustration sur laquelle le loup et le bonhomme s'étreignent. C'est ici aussi du langage de description.

La production « ah mais ça fait peur » est une production directement liée aux affects de l'enfant. Ce qu'il ressent instantanément est transmis par cette parole instinctive. Il s'agit ici du langage de l'émotion, la subjectivité et l'expression du « moi ». Le langage des sentiments est à travailler tout au long du cursus scolaire de l'enfant. Ainsi, s'il sait exprimer et comprendre ce qu'il ressent, il sera plus apte à gérer ses émotions et les faire partager.

Enfin, la production « il va le manger » est la plus intéressante dans la mesure où il s'agit d'une anticipation sur l'histoire. C'est une supposition, une hypothèse. Le fait que l'élève soit

capable de se projeter dans l'histoire et d'émettre des suppositions est très intéressant. D'autant plus que cette parole a été produite sans sollicitation aucune de ma part.

Loup Noir semble avoir déclenché la parole chez mes petits parleurs et cela a montré qu'ils avaient de réelles capacités langagières dont ils ne se servent que très rarement.

Ces productions dites spontanées ont été très surprenantes. Mes élèves ont toujours apprécié les moments de lecture offerte, mais cet album a tout changé. Comme je l'ai évoqué précédemment, cet album a eu un effet sans précédent sur le comportement langagier de mes élèves, aussi bien chez les petits parleurs que chez les grands. Pourquoi *Loup Noir* a-t-il autant séduit mes élèves ? Pourquoi les élèves « petits parleurs » se sont sentis impliqués ? Pourquoi ont-ils osé prendre la parole ?

Je pense que *Loup Noir* est un album particulier, différent, « pas comme les autres ». Il fait partie d'une famille d'albums qui interpellent. Pourquoi est-il particulier ?

Je pense que cela vient du fait qu'il s'agit d'un album sans texte. En effet, les contacts entre les enfants et les albums sans textes sont très rares. Depuis le début de l'année, je proposais souvent des albums classiques et suivais parfois du doigt les lignes pour sensibiliser les enfants au sens de la lecture, mais aussi à l'écrit en général.

Loup Noir n'a pas de texte, et les enfants me l'ont d'ailleurs fait remarquer rapidement avec des questions du type « ben, elles sont où les lignes ? » Le fait que l'album n'apporte pas de texte avec les images laisse totalement libre court à leur imagination. Je pense que cela contribue à la libération de la parole et à la mise en confiance de tous les enfants, dont mes petits parleurs parce que les images sont très fortes et racontent l'histoire d'elles-mêmes. Les enfants sont libres d'imaginer ce qu'ils souhaitent. *Loup Noir* leur est apparu, je pense, comme un livre nouveau. Il a apporté un second souffle dans ma pratique de classe ainsi que dans les comportements de certains élèves.

De plus, c'est un album dont les images sont très fortes du fait de l'histoire qu'elles racontent. Effectivement, les images montrent un jeune homme qui se promène tout seul, aux abords d'une forêt alors qu'il neige. Sous ce paysage qui paraît paisible, une menace semble peser sur celui-ci : la présence du loup. Que va-t-il se passer ?

Cet album a de fortes illustrations, d'une part par ce qu'elles représentent, d'autre part par l'utilisation des contrastes choisis par l'auteur : le noir et le blanc. Cet univers de noir, de blanc et de neige qui suggèrent le froid est présent de façon prépondérante dans tout l'ensemble de l'album. L'ambiance de l'album est différente des autres et cela se transmet surtout par ces deux couleurs » omniprésentes et subtilement utilisées. Les couleurs furent d'ailleurs l'un des premiers sujets de conversation lorsque l'on a découvert cet album : le noir et le blanc. Cela a d'ailleurs perturbé les élèves qui ne savaient plus si le loup était noir ou non. Ces couleurs interpellent. Le jeu des couleurs bousculerait donc les représentations des élèves.

Dès la lecture de cet album, j'ai eu le sentiment que ce type d'album allait favoriser l'expression, le surgissement de la parole des enfants. Cela est en grande partie dû au fait que cet album est en lien avec l'émotion des élèves. Il fait appel aux émotions dans la mesure où il a un graphisme fort. Ses lignes, ses images sont fortes, mais aussi les personnages : la présence du loup et du bonhomme.

Le bonhomme permet aux enfants de s'identifier à lui, en se mettant dans la peau du personnage. C'est d'ailleurs cette identification qui permet l'implication des élèves et qui suscite les comportements langagiers que nous avons décrit précédemment. Les enfants s'identifient, se mettent à la place de ce bonhomme qui se promène dans la neige, par un jour d'hiver.

Quant au loup, il représente des peurs archaïques et archétypales : celle de se faire manger, se faire dévorer, celle de mourir. La culture commune que nous avons tous autour du loup est celle d'un personnage méchant, mangeur d'hommes, combattant et fort. Ce personnage nourrit donc des émotions chez les jeunes enfants.

Ce type d'album qui fait appel aux émotions, qui interpelle et qui suscite la parole des enfants est le support principal du mémoire. Ce sont ces albums que nous avons décidé de nommer albums « impliquants ».

Par le néologisme « impliquants » nous entendons les supports « qui font appel aux émotions et aux affects des enfants ». Ces supports constituent le matériau pour cette première construction de l'élève en tant que sujet lecteur.

La problématique sur laquelle nous travaillerons dans ce mémoire est la suivante : dans quelle mesure les albums de jeunesse sont-ils des supports pour permettre la prise de parole des enfants considérés comme étant de petits parleurs ? Quelles sont les modalités, les situations

qui permettent à ces enfants d'être en confiance pour la production orale ? La dimension émotionnelle (l'appel à l'affect) des albums « impliquants » a-t-elle un impact sur les productions des enfants ? Facilite-t-elle leur prise de parole ?

Ma première hypothèse était de penser que la littérature de jeunesse allait faire parler mes petits parleurs. En effet, tous mes élèves se montraient extrêmement réceptifs quand ils étaient en situation de découverte d'un album de jeunesse. Or, tous les albums n'ont pas fait parler mes élèves. Cela a été le cas particulièrement pour *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak, ainsi que pour *Les Trois Brigands* de Tomi Ungerer. Ces deux albums n'ont absolument pas fonctionné avec mes petits parleurs.

La question qui m'est rapidement venue à l'esprit était alors la suivante : pourquoi *Loup Noir* a-t-il eu autant de succès ? Pourquoi lui et pas un autre. Mes hypothèses, que j'ai déjà explicitées précédemment, étaient les suivantes : c'est un album fort (par son graphisme et ses couleurs), parce que les élèves peuvent s'identifier au bonhomme, parce qu'il suscite des peurs archaïques et archétypales. *Loup Noir* fait appel aux émotions des enfants : il suscite de la peur, de l'excitation, de la curiosité, et enfin de la joie. Mon questionnement était alors de me demander si tous les albums « impliquants » allaient faire parler mes élèves. Aussi, nous nous sommes demandés si, en stimulant les émotions primaires des enfants telles que la joie, la peur, etc., les élèves seraient amenés à prendre plus facilement la parole.

Certes, si le support de la prise de parole est un élément majeur dans l'entrée en communication des élèves, je ne pense pas que la prise de parole de ces enfants soit simplement déterminée par l'album en lui-même. D'autres facteurs importants interviennent dans la communication : la situation dans laquelle l'enfant petit parleur est inséré en est un exemple. Pour être plus claire, le comportement langagier de l'enfant sera différent s'il se trouve dans un groupe classe, en compagnie d'élèves très à l'aise à l'oral, ou s'il se trouve dans un groupe restreint de 6 ou 3 élèves. C'est pourquoi j'ai souhaité poser une deuxième hypothèse : les modalités de la prise de parole sont très importantes dans la communication.

Nous avons donc trois facteurs d'hypothèses dans notre travail : le premier est de penser que les albums de jeunesse favorisent la parole des élèves.

Le second porte sur le fait que les albums « impliquants » sont de bons supports de langage dans la mesure où ils font appel aux affects des élèves et permettent une implication. Or nous savons que l'implication est induite par une identification du lecteur au personnage.

Enfin, nous postulons l'idée selon laquelle les petits groupes de langage favorisent grandement la mise en confiance et la production de parole des enfants « petits parleurs ».

Afin de répondre à la problématique énoncée précédemment, nous allons articuler notre travail autour de trois grands axes. Dans un premier temps, nous apporterons des connaissances théoriques concernant le langage et son acquisition, ainsi que les diverses théories connues sur ce thème. Ensuite nous expliquerons notre méthodologie en décrivant le comportement langagier de nos « petits parleurs » plus en détail, ainsi que le dispositif mis en place pour le recueil de données et les différentes situations mises en place. Enfin, nous analyserons les productions des élèves en termes de nombre de prise de parole, attitude lors des échanges mais aussi sur les constructions syntaxiques des phrases. Ces données nous permettront de tirer des conclusions et répondre en partie à notre problématique.

I. Aspects théoriques

1. Langage, langue, essai de définition

La définition du langage dans le *Larousse*⁵ est la suivante : « Capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques (la langue). » Celui-ci est à distinguer de la langue ainsi que de la parole. Cette distinction langue, langage, parole est introduite par Saussure dans son *Cours de Linguistique Générale* (1916)⁶. Il y explique dans un premier temps que la langue appartient à la dimension sociale tandis que la parole appartient à l'individuel. Pour Saussure, la langue est partagée par une communauté, n'est pas inhérente à l'individu et ne dépend pas de lui car aucun individu ne peut transformer ni changer la langue par son bon vouloir. Celle-ci est partagée par l'ensemble des membres d'une communauté. L'ensemble de ces individus doit utiliser et respecter des codes relatifs à cette langue partagée.

La parole, quant à elle, contrairement à la langue, est un acte purement individuel. Elle est l'usage personnalisé de la langue. Chacun a sa « propre parole ». De plus, Saussure explique dans son *Cours de Linguistique Générale*, que la langue est produite lorsqu'on utilise la parole et le langage.

Le langage, quant à lui, est universel et inhérent à l'être humain. De plus, il est inné. Le langage fait référence au fait de pouvoir communiquer avec autrui, à l'aide d'un « système de communication » établi (V. Boiron, 2010)⁷. Véronique Boiron (2010) explique alors que le langage a une « triple dimension » (p.11). La plus évidente lorsqu'on évoque le langage est celle de la dimension sociale de celui-ci, dans la mesure où c'est par ce biais que l'on communique avec autrui. La seconde dimension du langage est la dimension psychologique de celui-ci, dans la mesure où il permet de penser, d'exprimer et de construire des opinions. De ce fait, le langage revêt une fonction psychologique importante car il permet à chaque individu de se construire individuellement et de façon unique. En d'autres termes, elle explique dans son article publié

⁵ LAROUSSE. *Dictionnaire de français*. Larousse. [Consulté le 09 avril 2016]. Disponible à l'adresse : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langage/46165?q=langage#46093>.

⁶ DE SAUSSURE, Ferdinand. *Cours de linguistique générale*. 6^{ème} édition. Paris : Payot & Rivages, 2005. 520 pages.

⁷ BOIRON, Véronique. *Regard sur les théories d'acquisition du langage : milieu familial, milieu scolaire, langage de scolarisation, bilinguismes*. Ife ENS Lyon, 2010. [Consulté le 09 avril 2016]. Disponible à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2009-2010/etre-eleve-en-education-prioritaire/v.boiron.ppt>.

par l'Institut Français de l'Éducation (IFE), que le langage permet de « se construire comme un sujet semblable et différent » (p.11). Semblable dans la mesure où il s'adapte à son environnement langagier, mais unique dans le sens où c'est par ce biais que l'enfant va se construire une personnalité visible par les autres. Enfin, la troisième dimension du langage est la dimension cognitive. Nous avons vu précédemment que le langage permettait de penser et réfléchir, mais il permet aussi, selon elle, d' « acquérir des connaissances, de les penser, de les organiser, les hiérarchiser et de les construire en multiples réseaux mobilisables selon les situations » (p.12). Ainsi, la dimension cognitive du langage est très importante et fondamentale. V. Boiron (2010) ajoute aussi que le langage, par ses fonctions cognitives, permet également de « construire le monde, d'évoquer l'absent, multiplier les mondes, construire des significations, prendre le pouvoir... » (p.12). Le langage serait à la base de la construction individuelle de chacun, c'est ce qui nous permet de procéder à des choix, d'agir sur les autres, sur le monde ainsi que de le comprendre.

Il est aussi l'outil qui permet aux êtres humains de communiquer entre eux. La dimension communicationnelle du langage fait de lui un objet d'étude complexe : Dans son ouvrage intitulé *Enseigner à l'école maternelle*⁸, Agnès Florin explique alors qu'apprendre le langage n'est pas seulement apprendre des mots, un vocabulaire, un lexique mais c'est aussi intégrer des stratégies de communication pour agir sur son interlocuteur, pour comprendre les non-dits. Lorsqu'un enfant apprend à parler, il n'apprend pas des expressions toutes faites, ni seulement une grammaire. Lorsque deux personnes communiquent, ils échangent leurs pensées mais aussi des émotions. La dimension non verbale dans le langage est aussi importante que la part du verbal et il est important de faire comprendre cela aux jeunes enfants lors des séances de langage.

Elle ajoute que dès leur plus jeune âge, tous les enfants ont des capacités certaines de traitement de la parole humaine. Par la suite, les enfants sont capables de reconnaître des sons de leur langue, mais aussi de segmenter un flux de parole. À l'école maternelle, sauf dans des situations de handicap, tous les enfants sont capables de produire des mots ou des petites phrases, mais aussi de comprendre des mots en et hors contexte.

⁸ FLORIN, Agnès. *Enseigner à l'école maternelle : de la recherche aux gestes professionnels*. Paris : Hatier Pédagogie, 2009. ChaPau : Apprendre aux enfants à parler : le pivot des apprentissages, p 83 à 97.

2. Le langage dans les programmes

Le travail sur le langage est très important à l'école maternelle, et c'est la raison pour laquelle sa place dans les nouveaux programmes est importante. L'école est le lieu des premières interactions entre l'enfant et ses pairs. Les enfants arrivent à l'école avec des bagages langagiers différents. Le rôle de l'école maternelle est de réduire les inégalités en favorisant les interactions entre pairs, mais aussi en apportant du vocabulaire, des structures syntaxiques dans des situations langagières quotidiennes et adaptées aux enfants. Il s'agit de faire progresser tous les élèves et de développer leurs compétences langagières.

Plus précisément, concernant les programmes de 2015⁹, un domaine entier traite du langage. Celui-ci s'intitule « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » (p.5). Le programme est découpé en cinq domaines. Le domaine concernant le langage comprend aussi bien le langage écrit que l'oral. Les objectifs visés par ce domaine sont clairement définis : « Oser entrer en communication, Comprendre et apprendre, Échanger et réfléchir avec les autres, Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique » (p.9).

Mon travail sur ce mémoire visera à travailler tous ces objectifs, avec une priorité accordée pour le premier objectif qui est d'oser entrer en communication. Visiblement, pour la plupart d'entre eux je n'ai décelé aucun problème de compréhension, mais tous les autres objectifs sont bloqués à cause de leur incapacité (totale ou partielle) à prendre la parole.

3. Théories de l'acquisition du langage

Dans un premier temps, avant d'évoquer les théories du langage, il paraît important de mentionner le fait que l'acquisition commence dans le ventre de la mère, alors que l'enfant à naître n'est encore qu'un fœtus. En effet, à partir du sixième mois le fœtus commence à traiter les sons linguistiques et commence à se « familiariser » avec les unités de la langue parlée par sa mère (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2012¹⁰). Cette acquisition va poursuivre son chemin durant l'enfance, ainsi que pendant l'adolescence.

⁹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE *Les programmes de l'école maternelle*. Ministère de l'éducation nationale, 2015. Mise à jour en aout 2015. [consulté le 09 avril 2016]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-des-programmes-a-l-ecole-maternelle.html>

¹⁰ KARMILOFF, Kyra. *Comment les enfants entrent dans le langage : un nouveau regard sur les théories et pratiques d'acquisition*. Paris : Retz, 2012. 250p.

Concernant les modes d'acquisition de ce langage, de nombreuses théories ont vu le jour et s'affrontent depuis plusieurs années. Afin de synthétiser au maximum ces théories, pour n'en garder que certains mots clefs permettant de comprendre au mieux les avis de chacun, je prendrai appui durant toute cette partie sur le PowerPoint présenté précédemment, mis en ligne sur le site de l'ENS de Lyon, proposé par V. Boiron¹¹, dans lequel elle propose un bref rappel des différentes théories de l'acquisition du langage. J'utiliserai aussi grandement l'ouvrage d'Agnès Florin, intitulé *Le développement du langage*¹².

Linguiste de formation, je prendrai aussi appuis sur des connaissances construites antérieurement lors de ma formation en sciences du langage, surtout sur un cours en particulier, celui de Mme C. Dugua¹³, cours dispensé à l'université d'Orléans.

Dans un premier temps, V. Boiron (2010) explique que les études portant sur l'acquisition du langage ont fait naître divers courants théoriques. Selon elle, ces courants théoriques rendent compte de nombreux aspects à prendre en considération lorsque l'on s'y intéresse.

Nous retrouvons dans ces théories des « savoirs sur le développement de l'enfant », des « points de vues adoptés sur l'enfant », des « modes d'observation de l'enfant » ainsi que des « types de relation adulte-enfant envisagées comme par exemple la place de la religion, les idéologies, etc. » (p.13). Il est important de comprendre cela afin de se rendre compte que l'étude de l'acquisition du langage ne se fait pas seulement en prenant en compte l'aspect linguistique et cognitif. De fait, l'environnement social de l'enfant a aussi un impact fort sur ses futures capacités langagières, tout comme la façon dont l'enfant est pris en compte par le chercheur.

a) L'approche dite behavioriste ou comportementaliste : Watson et Skinner

Ce courant théorique est né dans les années 1910. John Watson, un psychologue américain, pose les bases de cette théorie behavioriste, qui comme son nom l'indique, porte son attention sur le comportement observable des individus. Pour Watson, l'individu construit son savoir et son apprentissage en interaction avec son environnement. Il ajoute un point important : une

¹¹ BOIRON, Véronique. *Regard sur les théories d'acquisition du langage : milieu familial, milieu scolaire, langage de scolarisation, bilinguismes*. Ife ENS Lyon, 2010. [Consulté le 09 avril 2016]. Disponible à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2009-2010/etre-eleve-en-education-prioritaire/v.boiron.ppt>.

¹² FLORIN, Agnès. *Le développement du langage*. Paris : Dunod, 2013. 128p.

¹³ Cours de Madame Céline Dugua, maître de conférences à l'Université d'Orléans, 2013.

forte relation de dépendance présente entre l'individu lui-même et l'environnement dans lequel il se trouve.

Par la suite, le psychologue Skinner va continuer les recherches dans ce courant. Il est celui qui introduira la notion de renforcement positif/négatif. La théorie du behaviorisme repose sur le fait de prendre en compte l'acquisition du langage comme étant une succession de « stimulation / réponse ». Ainsi l'enfant apprendrait à parler par ce biais : il produirait des sons ou se comporterait d'une certaine façon, en fonction des réponses qu'il aurait obtenues précédemment. Par exemple, si l'enfant demande « à boire » et que le parent lui apporte un verre d'eau (renforcement positif), l'enfant réitérera l'expérience une fois prochaine. Si le renforcement avait été négatif, cela aurait amené l'enfant à modifier son comportement afin de recevoir un renforcement positif.

Le rôle de la répétition dans ce courant est très important. Pour Skinner, par exemple, la répétition de couples « stimuli / réponse » serait la base de tout apprentissage.

Cette théorie behavioriste reposerait alors seulement sur des comportements observables, des réponses à des stimuli. Les chercheurs observent alors l'individu en interaction avec son environnement pour en comprendre les processus d'acquisition et d'apprentissage.

Cependant, le seul couple « stimuli / réponse » ne suffit pas. Dans ses études, Skinner met en place des protocoles avec des renforcements positifs et négatifs pour construire les apprentissages. Nous retrouvons notamment ces renforcements dans ses différentes expériences avec les rats qui reçoivent soit de la nourriture soit des décharges électriques en fonction du levier qu'ils actionnent ou non.

Cette théorie a été vivement critiquée, notamment par N. Chomsky. Les principales critiques portent sur le fait que le langage soit réduit seulement à l'observation de comportements du type stimuli formulé (interne ou externe à l'individu)/ réponse (de l'individu)/ renforcement (positif ou négatif). Cette façon d'appréhender le langage ne prend pas en compte la dimension cognitive dont nous avons parlé précédemment, qui est l'une des dimensions principales du langage.

b) Chomsky et l'approche innéiste

Noam Chomsky est un linguiste et un philosophe américain. Ses travaux ont été d'une importance capitale dans la linguistique car ils ont apporté un renouveau dans les recherches.

Ses travaux ont suscité de nombreux débats et discussions, comme l'explique A. Florin dans son livre *Développement du langage*. Agnès Florin¹⁴ (2010) propose dans son ouvrage une citation très explicite de Noam Chomsky dans *Réflexions sur le langage*. Cette citation explique que tous les individus disposent en eux-mêmes de façon innée, des « propriétés phonétiques, syntaxiques et sémantiques » (p.17) qui permettent à chacun de formuler une infinité de propositions, de phrases. Ainsi, cette citation expose la théorie sur laquelle repose tout le travail de Chomsky : la grammaire universelle (autrement appelée grammaire générative). Selon Chomsky, l'acquisition du langage ne serait pas un apprentissage car nous en serions tous pourvus dès notre naissance.

Ce modèle est contesté dans la mesure où, comme l'explique A. Florin (2010), il ne prend pas en compte « les irrégularités et l'activité du sujet ». En effet, le discours spontané du jeune enfant est constitué de nombreuses déformations syntaxiques (par rapport à la norme syntaxique innée), des hésitations, des phrases constituées de deux GN apposés par exemple. Cependant, cela n'empêche pas un autre enfant ou un adulte d'en comprendre la signification. Agnès Florin conclut de la manière suivante : « un système formel de descriptions des règles de la langue ne rend pas compte des processus psychologiques de traitement du langage, ni de la manière dont la structure de la langue à acquérir peut les affecter » (p.19).

c) Le constructivisme et Jean Piaget

L'un des fondateurs du constructivisme est Jean Piaget, psychologue et biologiste. Le point central de sa théorie et de ses recherches est de dire que le langage n'est pas inné (en réaction avec l'approche innéiste de Chomsky) mais qu'il s'agit d'un apprentissage : le langage acquis. Selon lui, l'apprentissage des enfants se fait en relation avec l'environnement, par les expériences et le tâtonnement. Interviennent alors des concepts clés de sa théorie : les schèmes d'actions permettant « l'assimilation et l'accommodation ». Un schème d'action est une entité qui nous permet, dans une même situation, de ne pas avoir à tout reconstruire. C'est une « structure sous-jacente au comportement, un principe d'action que l'on ne voit pas ». Cette définition a été donnée par M. Arnaud Lacaille¹⁵ lors de son cours sur la psychologie des apprentissages.

¹⁴ FLORIN, Agnès. *Le développement du langage*. Paris : Dunod, 2013. 128 p.

¹⁵ Cours « les processus d'apprentissage » Arnaud Lacaille, ESPE Blois, 2015.

Durant son développement, et afin de permettre les acquisitions de nouvelles connaissances, l'enfant opère des assimilations et des accommodations. Les assimilations sont opérées lorsque dans une situation, l'enfant est capable d'intégrer des connaissances nouvelles à ses connaissances sans avoir besoin de restructurer le schème. À l'inverse, l'accommodation nécessite une restructuration du schème d'action pour pouvoir accéder à d'autres connaissances nouvelles et différentes.

d) Socio-constructivisme et Vygotski

Dans les années 70, Vygotski, chercheur russe, propose sa théorie appelée « socio-constructiviste ». Le principe de base de cette théorie est que l'enfant développe son langage et procède à des acquisitions nouvelles en échangeant avec son environnement mais surtout avec ses pairs (adultes, autres enfants). Un des points clés de sa théorie est l'existence d'une zone appelée la ZPD : Zone Proximale de Développement, dans laquelle l'adulte (le maître) doit se tenir pour faire progresser l'enfant. En d'autres termes, la ZPD est la zone située entre ce que l'enfant est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire en compagnie d'un pair (enfant ou adulte) qui lui apporte son aide. Il est donc nécessaire que l'enseignant se pose toujours, pour toutes ses activités proposées aux enfants, dans cette zone. Ainsi, si le travail proposé se situe dans cette ZPD, il ne sera pas trop facile pour l'enfant, mais il ne le mettra pas non plus en difficulté.

4. Le travail du langage à l'école maternelle

a) Les groupes de langage

Les modalités concernant les « groupes de langage » et les situations à mettre en place dans les classes peuvent prendre divers aspects. Dans mon protocole j'ai décidé de tester plusieurs situations : en groupe-classe, en situation de groupe de 6 à 9 enfants, puis en trio/binôme.

Les comportements fréquents observés pendant les situations de groupe-classe dans le livre de Boisseau intitulé *Enseigner la langue orale en maternelle*¹⁶ sont les suivantes : les

¹⁶ BOISSEAU Philippe. *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz, 2005. 304p.

enfants à l'aise avec l'oral et les grands parleurs ont tendance à prendre le dessus par rapport aux petits parleurs qui risquent fortement de s'enfermer et de ne pas prendre la parole.

À l'inverse, lors des groupes plus restreints, les petits parleurs peuvent alors se sentir plus en confiance et ce dispositif permet des échanges entre adulte et enfant (ou bien entre enfants eux-mêmes) plus riches, mais aussi plus rassurants pour ces enfants. Dans ces situations, nous pouvons nous attendre à ce que les enfants s'expriment plus librement, qu'ils se sentent en confiance pour pouvoir s'exprimer, même si cela consiste seulement en la production de certains mots. De plus, Boisseau (2005) ajoute que « pour les enfants les moins expérimentés, le fonctionnement en petit groupe n'est pas un luxe, c'est une nécessité pour compenser l'absence de milliers d'interactions positives dont ont bénéficié les autres » (p.22).

Le point principal abordé par A. Florin dans son livre *Enseigner à l'école maternelle*¹⁷ est la nécessité de parler non pas AUX enfants mais parler AVEC les enfants. Il faut créer des situations d'interaction et non pas des situations de communication à sens unique.

b) Les feed-back, relances et motivations

Dans son livre, Boisseau (2005) évoque aussi les relances et feed-back nécessaires pour mettre l'enfant en confiance et le faire s'exprimer le plus possible. Il explique alors que « l'art de la conversation avec l'enfant allie relances et “feed-back d'étayage” » (p.18).

Boisseau (2005) explique que les relances sont là pour aider l'enfant à s'exprimer, à produire des phrases. Elles sont aussi nécessaires pour que la conversation suive son cours et s'enrichisse. Le but de ces relances n'est pas tellement de travailler sur la syntaxe de l'enfant, ni sur l'acquisition d'un vocabulaire nouveau mais sur le nombre de prises de parole. En d'autres termes, ces relances permettent de faire parler l'enfant le plus possible.

Les feed-back, quant à eux, sont des indicateurs qui permettent à l'enfant membre de l'interaction de vérifier si ce qu'il dit a été compris par son interlocuteur, mais aussi de faire en sorte que la production prononcée par un enfant soit comprise par tous les membres du groupe de langage. Ainsi, ils aident à la production : par le feed-back, le professeur propose au groupe

¹⁷ FLORIN, Agnès. *Enseigner à l'école maternelle : de la recherche aux gestes professionnels*. Paris : Hatier Pédagogie, 2009. ChaPau : Apprendre aux enfants à parler : le pivot des apprentissages, p 83 à 97.

une forme claire et correcte (niveau syntaxique et lexical) qui permet ensuite à l'enfant de progresser.

De plus, il faut que l'adulte adopte une attitude encourageante, qu'il approuve les tentatives de production des enfants. Ainsi cela favorisera l'appropriation à la langue, puis aidera les enfants à produire de plus en plus, à enrichir leurs productions et, *in fine*, progresser.

5. « *Les petits parleurs* »

Dans cette partie, nous allons aborder un point fondamental puisque c'est mon axe principal de recherche : « les petits parleurs ». Cette expression de « petits parleurs » a été introduite par Laurence Lentin. Pour illustrer notre propos, nous reprendrons une citation d'un mémoire MEEF de Julie Delayen¹⁸. Dans son mémoire, cette dernière reprend les mots de Laurence Lentin : un enfant « petit parleur » est un enfant qui ne « peut pas faire entendre le son de sa voix dans le milieu scolaire, mais qui peuvent être de grands parleurs dans le milieu familial » (p.19).

Par ce mémoire, je souhaite comprendre les difficultés de certains face à la production de langage. Mon mémoire porte sur les « petits parleurs », ces enfants qui peinent à prendre la parole. Quelles en sont les raisons ? Quels sont les profils de ces enfants ? Y-a-t-il des profils types ? Quel est le rôle de la famille dans le développement langagier de l'enfant ? Ce sont ces questions auxquelles nous tenterons de répondre à l'aide de lectures diverses.

Selon V. Boiron¹⁹, un enfant est considéré comme ayant terminé d'apprendre à parler lorsque celui-ci est capable de se faire comprendre sans avoir recours seulement aux « gestes et déplacements » (p.6) mais aussi lorsque celui-ci sait échanger et se faire comprendre par une personne extérieure à son entourage proche (familial notamment). Cependant, le chemin pour arriver à ce résultat n'est pas linéaire pour tous les enfants et certains se heurtent à plus de

¹⁸ DELAYEN, Julie. *Les « petits parleurs » [S.I.]* : [s.n], 2012. 75 pages.
Mémoire : Le langage ; Université d'Artois : 2012.

¹⁹ BOIRON, Véronique. *Regard sur les théories d'acquisition du langage : milieu familial, milieu scolaire, langage de scolarisation, bilinguismes*. Ife ENS Lyon, 2010. [Consulté le 09 avril 2016]. Disponible à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2009-2010/etre-eleve-en-education-prioritaire/v.boiron.ppt>.

difficultés que d'autres. Avant de proposer des informations concernant les différences entre les enfants à propos des acquisitions de capacités langagières, il apparaît comme étant important d'apporter quelques précisions concernant le développement langagier de ceux-ci.

Les études de Bates et coll. (1995)²⁰ ont montré que le développement lexical s'effectue en interaction avec d'autres domaines de la compétence langagière tels que la syntaxe par exemple. Cela présuppose alors que travailler le langage à l'école maternelle ne veut pas dire le faire de manière isolée mais le faire en relation et en lien avec d'autres capacités, et surtout le faire en situation.

De plus, nous avons vu précédemment que les enfants progressent à leur rythme, raison pour laquelle certains enfants sont en avance et d'autres « en retard » dans certains domaines. Si certains chercheurs s'attachent à déterminer des « stades de développement » comme Piaget par exemple, ceux-ci sont à adapter à tous les enfants. Il faut être vigilant pour ne pas brusquer les élèves en ne prenant pas en compte ce rythme par exemple.

De plus, il y existe une asynchronie temporelle (M. Kail, M. Fayol, 2015)²¹ dans le processus de développement des capacités langagières. Par exemple, le développement du lexique et celui de la syntaxe ne se déroulent pas au même moment. Dans un premier temps, l'enfant commence par produire des mots isolés, ces mots sont de différentes natures : verbes « manger » ; noms « chien » par exemple. Pendant longtemps les productions de l'enfant se limitent à des productions lexicales d'un seul mot (Bates et coll., 1995).

Ces mots ne portent dans un premier temps pas de marques flexionnelles : ce sont des mots « bruts ». Il faut attendre un certain nombre de mois, pour voir apparaître, vers deux ans, la combinaison de mots. Cela explique la raison pour laquelle j'évoque l'asynchronie temporelle des acquisitions : l'enfant acquiert d'abord le lexique, puis la syntaxe.

Cette asynchronie temporelle a longtemps été interprétée par le fait que pour arriver à ces développements, les stratégies utilisées pour la syntaxe ne sont pas les mêmes que pour le lexique. Autrement dit, les mécanismes dans le cerveau ne sont pas les mêmes.

²⁰ BATES.E, DALE.P. *Individual differences and their implications for theories of language development*. Oxford : P. Flechter et B. MacWhinney, 1995. 151p.

²¹ FAYOL, M. *L'acquisition du langage, tome 1 : Le langage en émergence, de la naissance à trois ans*. Paris : PUF, 2000. 320p.

Bates et coll. (1995) arrivent quant à eux à une autre conclusion en examinant les productions enfantines : l'asynchronie serait le signe d'une relation de cause à effet ; le développement lexical doit être suffisant pour que la syntaxe puisse apparaître. Autrement dit, selon eux, le développement syntaxique dépend du développement lexical. Il s'agit là d'une information très importante à prendre en compte dans mon protocole et dans mes analyses lors de ce mémoire. Les chercheurs soulignent aussi la nécessité d'une « masse critique lexicale » pour que la syntaxe puisse se développer.

Cela peut apporter des réponses quant à la difficulté dans laquelle se trouvent certains de mes petits parleurs. Est-ce à cause d'une masse critique lexicale insuffisante que certains d'entre eux n'arrivent pas à s'exprimer ? Est-ce un problème lexical ? Leur étude ne s'arrête pas à cette démonstration, ils montrent également un effet réciproque entre le développement de la syntaxe et du lexique. À l'instar de la lecture et l'écriture, lorsque le lexique se développe cela permet de développer la syntaxe, mais l'inverse reste vrai. Lors du développement de la syntaxe, le lexique se développe lui aussi.

6. Et l'émotion dans tout cela ?

Des nouvelles études ont montré un lien, un impact des émotions sur la construction personnelle de l'identité des individus. D'ailleurs nombreux sont les chercheurs, psychologues, sociologues et didacticiens qui s'intéressent au rôle des affects dans la réussite d'un apprentissage. Ainsi, un colloque s'est tenu au mois de mai à Paris à ce sujet. Cette place réservée à l'affect dans la mise en œuvre de démarche d'apprentissage n'est pas sans susciter les réserves de chercheurs qui s'inquiètent de l'hypertrophie de l'émotion dans la société actuelle au détriment de la raison. Bernard Daunay²², didacticien du français interroge le double mouvement implication/distanciation préconisé par Anne Vibert dans la découverte du texte littéraire. Il y voit une opposition sous-jacente entre émotion et raison ainsi qu'une hiérarchisation non pertinente entre les affects et l'intellect. Dans une perspective plus générale, le sociologue Frédéric Lordon réfléchit aux savoirs en crise dans une société qui communique principalement autour de la démonstration des affects²³. Pour le chercheur, le risque est grand que ce « tournant émotionnel » ne fasse tomber les hommes dans un individualisme sentimental

²² DAUNAY, Bernard. (2014, 28 mars). *Quelle didactique de la littérature en classe de français au collège?* [vidéo en ligne]. Disponible à l'adresse : https://www.youtube.com/watch?v=wQl6c_PyBFQ [consulté le 28.05.16]

²³ LORDON, Frédéric. *La société des affects : pour un structuralisme des passions*. Paris : Broché, 2013. 284 pages.

et mette en péril toutes structures, institutions et rapports sociaux. Nous aurons aussi à réfléchir sur le risque d'un travail sur des albums essentiellement impliquants dans l'apprentissage langagier de l'élève.

II. METHODOLOGIE ET PROTOCOLE

1. Présentation du contexte de stage

Je suis professeure des écoles à mi-temps dans une école du Loir et Cher depuis septembre. La classe dans laquelle j'enseigne est une classe de moyenne section, composée de vingt-six élèves. Les enfants sont âgés de 4 à 5 ans. Je suis aidée quotidiennement par mon ATSEM. Elle m'aide pour l'organisation matérielle de la journée mais aussi ponctuellement en prenant en charge un groupe parfois lors des ateliers de peinture, ou bien lorsque les activités nécessitant la présence d'un adulte. De plus, une AESH est présente tous les lundis et mardis (journées entières) dans notre classe. Elle s'occupe d'une petite mal-voyante et mal-entendante de ma classe : elle l'aide dans la réalisation des ateliers et apporte une présence dans le groupe de Mé.

Concernant mon organisation de classe, il est important que j'apporte quelques informations afin de comprendre au mieux les séances mises en place lors de mon protocole. Ma classe est divisée en 4 groupes de couleurs différentes. Les enfants ont donc l'habitude de travailler ensemble. Concernant les séances menées, j'ai décidé de réaliser les enregistrements en fonction des groupes de couleur (pour une raison d'organisation). Plus de précisions vous seront communiquées ultérieurement dans la suite du mémoire, dans la partie explicitant tout mon protocole mis en place.

2. Place des albums de jeunesse dans la classe

Dans ma classe, la place accordée à la littérature de jeunesse est très importante. En effet, je propose quotidiennement beaucoup de lectures d'albums.

a) Les lectures offertes

Souvent, avant la pause méridienne, avant les récréations ou avant l'heure des parents, je propose une lecture offerte aux enfants. Je l'appelle « lecture offerte » car il s'agit d'une lecture qui ne nécessite pas toujours de commentaires (pendant ou après la lecture).

Ces lectures constituent un temps de calme, un temps d'apaisement et de retour au collectif. Ces petits instants proposés aux enfants sont toujours accueillis favorablement et avec entrain par les élèves. Ce sont des instants de calme dans l'agitation de la journée. Depuis le début de

l'année, j'ai l'impression que les élèves sont de plus en plus demandeurs de ces lectures offertes. Je l'observe notamment par le silence qui se fait lors de ces lectures. Je le remarque aussi presque quotidiennement, quand un élève m'apporte un livre de sa bibliothèque personnelle qu'il veut nous faire partager. Par ces pratiques, j'essaie d'instaurer une relation détendue entre eux et les livres. Pour être plus claire, je veux que les enfants se sentent à l'aise avec les livres, qu'ils osent les manipuler et qu'ils se rendent compte qu'ils sont totalement accessibles. J'ai aussi envie de leur transmettre le respect du livre, le respect des pages, en travaillant avec les livres et en les manipulant.

Pour ces lectures offertes, je choisis parfois un album sur le thème abordé lors de la période en cours. Par exemple, nous avons lu de nombreux albums sur la Chine au cours de la période 3 car nous préparons le nouvel an chinois.

Ces lectures offertes permettent d'acquérir de nouvelles connaissances, un vocabulaire nouveau, etc. Lorsque nous avons travaillé sur la Chine par exemple, les albums ont permis de travailler sur le vocabulaire spécifique : les jonques, la Grande Muraille de Chine, etc.

De plus, ces lectures offertes permettent aussi aux enfants d'être confrontés régulièrement à l'écriture littéraire des albums de jeunesse. Tous les enfants n'ont pas la chance d'avoir des parents lecteurs, et tous n'ont pas de lectures proposées chez eux dans leur famille. Le rôle de l'école est de résorber ces lacunes et ces différences. Ainsi, par cette acculturation à la littérature de jeunesse (et donc à l'écrit), même les enfants n'ayant que peu de sollicitations chez eux, pour quelques raisons que ce soit, auront un capital culturel enrichi. Ils auront entendu durant leurs années de maternelle, des histoires, des contes, des fables, des poésies. Tout ce répertoire permet aux enfants de se construire une culture littéraire. Cela permet aussi de les aider à développer leur imagination, à se créer des scénarios *et cætera*.

Lors de ces lectures offertes, il m'arrive aussi de choisir des livres que je considère comme étant des livres « plaisirs ». Ces livres plaisirs sont dans la bibliothèque de classe. Je renouvelle les livres de cette bibliothèque à chaque période, soit toutes les six semaines environ. Nous choisissons ensemble, en groupe classe, le livre que nous souhaitons lire. Parfois, les enfants choisissent un livre qui a déjà été lu préalablement et cela ne pose aucun problème. Lors de ces moments de lecture « plaisir », les livres proposés ne sont pas exploités en classe. De plus, ils

ne sont pas forcément en lien avec le thème de la période. Ce sont des lectures qui permettent de passer un bon moment ensemble autour d'un livre que les enfants ont envie d'entendre. Souvent les enfants aiment s'exprimer pendant la lecture en faisant de petits commentaires. J'essaie alors de gérer les prises de parole et les commentaires, en ne les taisant pas pour ne pas frustrer les enfants mais en tentant de les différer.

Les albums apportés par les enfants en début de journée prennent alors leur place lors de ces petits moments. Dès lors que je juge que le contenu du livre est adapté à la classe, je le propose au groupe. Cependant, si le livre ne correspond pas en totalité aux attentes de l'école je le propose en temps libre. Le propriétaire du livre peut alors le présenter à ses camarades, mais la lecture n'en sera pas faite.

b) Les lectures guidées en ateliers

Au cours de l'année, j'ai parfois mené à bien des séances de langage portant sur les albums de jeunesse. Ces séances avaient pour but de découvrir le livre, le titre, l'auteur, l'illustrateur, etc. J'ai aussi mené des séances de langage sur l'album de jeunesse *L'école de Léon* de Serge Bloch²⁴, sur le thème de la rentrée. Ces séances de langage sont organisées suivant une progression et une programmation. Elles sont construites en séquences découpées en séances. Les séances sont organisées en ateliers, par groupe de couleur. Ce sont des activités destinées à construire des apprentissages visés, avec des compétences et des objectifs explicités dans les fiches de préparation.

Mon complément de mi-temps aime particulièrement ce travail sur les albums de jeunesse, c'est pourquoi nous avons décidé qu'elle serait en charge des séances de langage autour des albums. C'est la raison pour laquelle je n'ai que rarement proposé des séances de langage sur les albums de jeunesse. Mes séances de langage portent souvent sur les arts visuels (travail sur les tableaux de Kandinsky par exemple, les couleurs, description d'images, etc.) J'ai aussi réalisé beaucoup de séances de langage autour de jeux de société en groupe. Pour être brève, mes situations de langage étaient toujours organisées autour d'exercices sur les arts visuels, ou bien autour d'exercices de manipulation. Le but étant de travailler sur la parole en action.

²⁴ BLOCH, Serge. *L'école de Léon*. Paris : Albin Michel, 2000. 37 p.

Pour mon protocole, j'ai choisi de réaliser des séances de langage structurées comme je l'ai expliqué précédemment. Ces séances de langage permettent de déterminer des objectifs clefs, ainsi il est plus aisé de tirer des conclusions après les analyses. Je détaillerai les séquences de façon détaillée dans la suite de cette partie.

c) Les lectures d'accueil, lectures de temps libres

La bibliothèque de la classe se trouve à disposition des élèves. Depuis le début de l'année, les enfants savent qu'ils ont libre accès à celle-ci. Ainsi, ils peuvent se servir des ouvrages quand bon leur semble. Les règles d'utilisation de la bibliothèque ont été posées les premières semaines : tout le monde peut prendre un livre quand il a terminé son travail, ou bien pendant les temps libres. Chacun respecte le livre, on ne tire pas sur les pages, on ne le déchire pas. Il est aussi possible de partager le livre avec un ou deux camarades s'ils en ont l'envie. Les enfants peuvent emporter les livres sur les tables pour les lire plus facilement, mais seulement sur les tables propres. Enfin, la dernière recommandation est de ranger le livre à sa place lorsqu'on a terminé sa lecture. Depuis que ces règles ont été mises en place dans notre classe, nous avons pu remarquer qu'elles étaient respectées. La fréquentation de ce coin de bibliothèque n'a pas augmenté au cours de l'année. En effet, j'ai pris l'habitude de noter à peu près les enfants qui s'y rendent, et ce sont souvent les mêmes.

Concernant les pratiques, je remarque plusieurs comportements. J'ai pu observer que des « pratiques de mimétisme » se mettaient en place : l'enfant qui tient le livre joue à la « maîtresse » et lit l'histoire aux autres. Les enfants les plus solitaires, quant à eux, se servent dans la bibliothèque et feuilletent le livre. Ils sont seuls le plus souvent, parfois à deux.

Il arrive aussi qu'un enfant « fasse la lecture » à l'autre. Ils prennent place sur un banc et regardent ensemble le livre. Soit les deux commentent le livre, soit le premier fait la lecture à l'autre.

Les moments durant lesquels les enfants peuvent prendre le temps d'aller chercher un livre sont clairement connus par les élèves car ils sont assez routiniers. Les enfants savent qu'ils peuvent utiliser la bibliothèque après les ateliers d'accueil. Lorsque ces ateliers sont terminés, ils peuvent jouer à leur convenance. Certains profitent alors de ces moments pour aller ouvrir un livre et le parcourir. De même, dès lors qu'un enfant a terminé son travail et que celui-ci a

été validé par un adulte, il peut jouer librement dans la classe (en respectant bien sûr les règles de vie de la classe pour ne pas perturber les camarades qui sont encore en train de travailler). Enfin, une plage a été libérée après la récréation pour laisser le temps aux enfants de participer à des « jeux libres ». Cela permet aux enfants de fréquenter la bibliothèque s'ils en ont envie.

d) Les ateliers découverte du livre

Ce sont des ateliers qui prennent place dans mon cahier journal. Pour être plus claire, ce sont des activités qui font partie des ateliers tournants que je propose sur mes deux jours. Lors de ces ateliers, je mets à disposition des enfants des albums de jeunesse sur des thèmes différents. Parfois il m'arrive de leur proposer seulement des albums qu'ils ne connaissent pas et que nous n'avons pas lus en classe. Au contraire, je peux aussi leur proposer des albums qu'ils connaissent très bien. Ces ateliers durent en moyenne vingt minutes, ce qui permet aux élèves de regarder un ou plusieurs albums, d'échanger et de partager autour du livre. Il me paraissait important de mettre en place ces ateliers afin que chacun des enfants ait la possibilité d'avoir un contact avec les livres. Pendant les moments libres, certains préfèrent jouer aux jeux de constructions, faire des dessins ou des coloriages. Ils ne prennent donc jamais le temps d'ouvrir un livre et de le parcourir. Ces petits ateliers ponctuels permettent à ces enfants de découvrir des livres et/ou d'en parcourir de nouveaux.

e) Les livres voyageurs

Avec mon binôme, nous avons mis en place des « livres voyageurs ». Ce sont des livres que nous avons choisis ensemble, sur un thème précis. Ces livres circulent entre les différents élèves de ma classe. Pour être plus précise, nous avons choisi deux livres. Nous faisons circuler ces livres entre les élèves, en partant du début de la liste des prénoms des enfants pour le premier livre, et du dernier enfant pour le second livre. Ainsi, nous sommes certaines que tous les enfants ont eu les deux livres. Les enfants peuvent le garder trois jours et doivent le rendre aux maîtresses afin qu'il puisse continuer à circuler.

Ce concept de livres voyageurs permet de créer du lien entre l'école et les familles, mais aussi entre les enfants et leurs proches car ces livres peuvent être lus aux enfants par leurs parents, grands-parents, grands frères ou grandes sœurs. De plus, cela permet d'enrichir la culture littéraire des enfants, qui est en train de se constituer petit à petit.

Alors que la place des albums de jeunesse a été clairement identifiée, il paraît important d'expliquer la raison du choix de mon sujet de mémoire. Ainsi, dans la partie suivante, je tenterai de vous expliquer mes premières observations sur le terrain qui ont permis de me poser les questions concernant mon sujet.

3. Premières observations

Dès la rentrée, les premiers contacts avec les élèves ont été assez timides de leur part. Certains enfants n'osaient pas me regarder ni s'approcher de moi. J'ai pensé qu'il leur faudrait du temps pour s'acclimater à deux nouvelles maîtresses qu'ils ne connaissaient pas. J'étais nouvelle dans l'école, les enfants ne m'avaient jamais vue. Je mettais donc sur le compte de la timidité l'ensemble des comportements de mes élèves. J'ai ensuite pu constater en fin de première semaine que mes suppositions étaient exactes pour la plupart d'entre eux : au bout de quelques jours, les enfants étaient de plus en plus à l'aise avec moi.

Au fil des semaines, les échanges devenaient plus riches, et une relation de confiance s'est vite établie entre ma classe et moi. Alors que je prenais petit à petit mes marques dans ce métier que j'exerçais pour la première fois, j'étais de plus en plus à l'aise, je prenais de l'assurance, mais aussi et surtout je connaissais de mieux en mieux mes élèves.

Les semaines passant, je me suis sentie capable de prendre du recul sur mon enseignement, sur ma pédagogie, mais surtout je me suis autorisée à me détacher de mon cahier journal et de mon emploi du temps journalier. Ce détachement m'a permis de pouvoir observer les élèves de manière plus précise. Pendant ces temps d'observation, j'ai pu récolter des informations importantes à propos de mes élèves. En effet, j'ai constaté quels étaient les élèves qui se positionnaient en position de « leader » au sein de la classe, et *a contrario* ceux qui s'effaçaient pour laisser la place aux autres.

J'ai aussi pris de la distance dans ma pratique de classe pour pouvoir réaliser des évaluations plus individuelles et précises de tous mes élèves. Des évaluations portant sur leur main d'écriture, mais aussi sur leur connaissance de la suite numérique, la connaissance des couleurs ou bien sur leurs capacités langagières : lexique utilisé, richesse syntaxique, difficultés d'expression, difficultés de compréhension, etc. Tout cela m'a permis d'en savoir bien plus sur mes élèves afin de créer des activités adaptées à chacun d'entre eux.

Cette phase d'observation et d'évaluation a été déterminante pour moi car c'est à ce moment que j'ai compris réellement la nécessité de proposer des exercices différenciés aux enfants. Parce qu'ils sont tous différents, que leurs besoins ne sont pas tous les mêmes, il était totalement inconcevable de ne pas prendre en compte les nouvelles informations recueillies pour faire progresser tous les enfants. La difficulté était alors de mener une pédagogie différenciée pertinente et réfléchie, et ce, quotidiennement.

Mon mémoire porte sur les capacités langagières des enfants, et plus spécifiquement sur les enfants considérés comme étant de « petits parleurs ». J'ai donc décidé de vous présenter tous les enfants que j'ai choisis pour participer à mon protocole.

Le choix de ces enfants a été évident. Alors que les semaines passaient, certains s'ouvraient de plus en plus, prenaient leurs aises en osant s'exprimer devant le groupe classe. D'autres, au contraire, étaient toujours aussi renfermés, comme au premier jour de classe. Quant à moi, j'apprenais à connaître mes élèves de mieux en mieux. Cependant, j'étais déstabilisée par ces enfants qui refusaient de prendre la parole devant moi. Le « problème » de communication se faisait encore grandement sentir avec certains enfants, et cela devenait handicapant au quotidien. Nous nommerons ces enfants « Lo, Ti, Sou, So, En, et Pau ». Pour des raisons de respect des personnes, nous ne donnerons pas les prénoms entiers des enfants.

Je pense qu'il est plus intéressant et pertinent de décrire chaque enfant afin de comprendre au mieux les profils totalement différents qui constituent l'ensemble de mes petits parleurs.

4. Mes élèves « *petits parleurs* »

Lo

Lo est née en décembre 2011, elle fait partie des enfants les plus jeunes de la classe. Elle est la cadette de quatre frères et sœurs, ce qui fait d'elle le « bébé de la famille » (elle est souvent infantilisée par son entourage). Son père est sans emploi, et sa mère auto-entrepreneuse. Elle a été scolarisée en milieu d'année scolaire dernière en classe de petite section. Cependant, sa fréquentation de l'école était très inégale. Sa mère m'a raconté que Lo ne se sentait pas bien à l'école l'année dernière, et qu'elle ne voulait pas s'y rendre. Elle criait et pleurait tous les matins quand sa mère voulait la préparer pour aller à l'école. Pour ne pas « brusquer » sa fille, la mère

a préféré garder Lo avec elle quand celle-ci ne voulait pas aller à l'école. C'est la raison pour laquelle Lo n'a que très peu fréquenté l'école l'année dernière.

Selon sa mère, cette année est différente. Lo prend de plus en plus de plaisir à venir à l'école et demande même « à venir à l'école le week-end ». C'est une enfant très souriante et très intéressée par toutes les activités qui lui sont proposées. Cependant, c'est une enfant très fatiguée. Elle est couchée très tard le soir et se lève tôt le matin. Sa mère m'a alors confié que Lo ne peut pas dormir le week-end, car elle doit se lever à six heures pour se rendre sur les marchés avec ses parents tous les samedis et dimanches matins

Lo a des difficultés pour s'exprimer à l'oral. Au début de l'année elle ne disait pas un mot, aussi bien aux adultes qu'aux autres enfants. Un exemple pour illustrer cela : Lo n'exprimait jamais ses besoins. Plus précisément, elle n'osait jamais demander aux adultes l'autorisation pour aller aux toilettes ; ainsi, nous avons été confrontés à de nombreux accidents au début de l'année.

Au fur et à mesure, elle a commencé à devenir plus à l'aise et se sentir en confiance. En novembre, elle a commencé à s'exprimer à l'aide de mots phrases. Ces mots étaient en majeure partie des noms communs, mais aussi des verbes à l'infinitif. Depuis début février, j'ai noté un réel changement dans le comportement langagier de Lo. Elle ne s'exprimait jamais en groupe classe, mais il arrivait régulièrement qu'elle vienne me voir dans la cour de récréation pour me parler. Cependant, il me semblait qu'elle avait des difficultés pour prononcer ses paroles : je ne comprenais pas toujours ce qu'elle voulait dire et la plupart de ses productions étaient inintelligibles. Pour ce qui est de la syntaxe, Lo ne formait pas de phrases « correctes ».

Enfin, il est important d'apporter quelques informations supplémentaires concernant le bilan de la PMI à son sujet : une consultation chez l'ORL et chez l'orthophoniste avaient été demandées par les médecins de la PMI, ainsi qu'une consultation ophtalmologique.

Sou

Sou est né en juillet 2011. Son père est peintre et sa mère agent de surface. Sou a deux frères, un plus âgé et l'autre plus jeune. La mère de Sou ne parle pas très bien français, sa langue d'origine étant l'arabe. Le grand frère de Sou est en grande section, classe de la directrice de l'école. Lors d'une conversation, la maman a confié à la directrice ne pas vouloir parler arabe devant ses enfants. En effet, les parents s'efforcent de ne pas utiliser leur langue d'origine quand leurs enfants sont présents. Ils veulent que leurs enfants n'entendent et ne parlent que le français.

Concernant le comportement langagier de Sou, il y a plusieurs facettes. En classe, Sou ne prend jamais la parole en groupe-classe et est très timide. Il montre des signes qui prouvent qu'il est mal à l'aise quand il s'exprime aux adultes : se tordre les doigts, baisser la tête, regarder le sol, etc. Avec ses camarades cependant, il ose prendre la parole dans un groupe restreint de quatre personnes et joue avec les autres.

A la maison, son comportement est totalement contraire. Sa mère m'a expliqué que Sou était « un moulin à parole ». Sa mère me dit que Sou s'exprime continuellement, à longueur de journée. Cela m'a fait me poser des questions : son comportement en classe viendrait-il d'une grande timidité ?

La construction syntaxique des phrases prononcées par Sou est totalement acceptable.

La PMI a aussi rencontré Sou. Son bilan est le suivant : une consultation chez l'ORL est demandée, ainsi que chez l'orthophoniste. De plus, il semblerait que Sou ait une vision très mauvaise. Cela expliquerait-il son manque d'assurance à l'école ?

Pau

Pau est née en juillet 2011. Sa mère est ingénieure EDF et son père technicien frigoriste. Elle a une grande sœur de près de dix ans son aînée. Je n'ai que très peu de contacts avec ses parents car Pau est gardée par une nourrice qui l'amène à l'école tous les matins et revient la chercher tous les soirs. Pau est une petite fille très discrète depuis le début de l'année. Elle ne parle pas beaucoup avec ses camarades, ainsi qu'avec les adultes. J'ai eu plusieurs fois l'occasion de parler avec sa nourrice qui m'a expliqué que chez elle, Pau ne parlait pas beaucoup non plus. J'ai cependant été surprise le jour du carnaval de l'école. J'ai vu Pau alors qu'elle était avec sa mère et sa sœur. C'était une Pau sous un nouveau jour, joyeuse et souriante. Elle s'exprimait avec entrain, ce qu'elle n'a jamais fait en classe.

Pour ce qui est du point de vue syntaxique, les phrases prononcées par Pau sont bien construites et correctes.

Le bilan de la PMI demande aux parents de Pau de prendre rendez-vous pour une consultation orthophoniste et ORL.

So

So est née en septembre deux-mille-onze. Elle est l'aînée de deux enfants. Son père est notaire assistant et sa mère est sans emploi. Depuis le début de l'année, So refuse de laisser ses parents partir le matin quand ils l'emmènent à l'école. Elle pleure, crie et impose à ses parents

de rester avec elle à sa table. Souvent j'interviens en tentant de rassurer les parents, leur expliquant que dès qu'ils sortent de l'école, le chagrin de So s'estompe et tout rentre dans l'ordre. La plupart du temps, les parents refusent de m'écouter et je suis presque obligée de les « mettre dehors » fermement. So est très infantilisée et considérée comme un bébé par ses parents.

Concernant le comportement langagier de So, elle n'ose jamais prendre la parole en groupe, voire en petit groupe. Elle se sent plus à l'aise dans des échanges de duo avec ses camarades. Elle communique avec les adultes seulement quand on l'interroge ou la sollicite. Elle ne vient jamais vers les adultes d'elle-même. Ses phrases sont syntaxiquement correctes, cependant il semble que So soit confrontée à des difficultés de prononciation. Suite à la visite de la PMI, les parents nous ont informés qu'elle aurait des rendez-vous chez une orthophoniste à partir des vacances de Pâques.

A la maison, So s'exprime avec une grande aisance et sa mère m'a confié qu'elle devait souvent lui demander de se taire.

Ti

Ti est un enfant né en décembre deux-mille-onze. Avec Lo et En (qui sera présenté ultérieurement), ce sont les enfants les plus jeunes de la classe. Il a un grand frère de trois ans son aîné. Son père est infographiste et sa mère secrétaire administrative. Je n'ai que peu de contact avec le père de Ti, cependant je rencontre sa mère tous les matins. Depuis le début de l'année, Ti a un comportement très timide. Il aime rester isolé, surtout le matin au moment de l'accueil. C'est un enfant qui a besoin d'un temps de transition entre la maison et l'école, de s'asseoir sur le banc, pendant quelques minutes, avant de se sentir prêt à prendre part aux activités d'accueil. Depuis décembre, Ti arrivait à l'école en ayant l'air très triste. Souvent il pleurait en classe, se plaignant de maux de ventre. J'en ai parlé plusieurs fois à la maman qui m'a dit qu'il était très stressé avant d'aller à l'école et qu'à la maison il allait très bien. Avec mon binôme, nous avons donc veillé à ce que Ti se sente au mieux au sein de notre classe. Aujourd'hui, en avril, il va beaucoup mieux. Il arrive à l'école avec le sourire, et cela se ressent aussi dans ses productions langagières. Il prend la parole, s'exprime plus facilement aussi bien avec ses camarades qu'avec les adultes. J'ai demandé à sa mère si quelque chose avait changé pour que Ti aille mieux si soudainement. Elle m'a alors dit qu'il avait eu quelques séances chez un microkinésithérapeute.

Le comportement langagier de Ti à la maison est similaire à celui de So, Pau et Sou : c'est un grand bavard.

En

En est né en novembre deux-mille-onze. Sa mère est aide à domicile et son père est sans emploi. En a un grand frère plus âgé que lui. La situation de cette famille est très difficile. En effet, lors d'un rendez-vous avec la mère de famille, celle-ci a exprimé sa détresse. Le père serait absent dans l'éducation des enfants, il refuserait de s'en occuper. S'ajoutant à cela, la famille a vécu un drame en début d'année scolaire. La maman a accouché d'un enfant qui est mort à la naissance. Cela a causé un grand traumatisme dans la famille. J'ai remarqué aussi qu'En était infantilisé par sa mère.

Concernant le comportement d'En au sein de la classe, il est très timide. Il joue avec ses autres camarades mais ne communique que très peu verbalement. Au début de l'année, il ne m'adressait aucun mot et je ne le voyais jamais parler avec ses pairs. Au cours d'une discussion avec mon AESH, je lui ai exprimé mon inquiétude face à ce refus d'expression. Je lui ai expliqué que je n'avais jamais entendu le son de la voix d'En. Elle m'a répondu qu'il s'exprimait légèrement pendant les ateliers (elle intervient dans le groupe de Mé, qui est aussi le groupe d'En). Il semble donc que la timidité est en partie responsable de ce « mutisme ». Au fur et à mesure, En a trouvé ses marques dans la classe et a commencé à adresser quelques mots aux autres et à moi-même. Pendant longtemps, les mots prononcés par En étaient son prénom, « maman » et « pipi ». Ensuite, il a diversifié son vocabulaire. La prononciation de ses productions est souvent inintelligible, il m'est très difficile de le comprendre parfois.

Afin de comprendre le plus possible En pour lui proposer des exercices adaptés, il fallait que je comprenne si le problème était situé au niveau de la production ou bien s'il y avait aussi des difficultés au niveau de la compréhension. Pour ce faire, j'ai réalisé quelques exercices pour vérifier sa compréhension. Prenons l'exemple des couleurs : quand je lui demandais « de quelle couleur est cet objet ? », il ne pouvait pas me répondre. Cependant, quand je lui demandais « montre-moi le triangle jaune », il me montrait le bon objet. Il aurait alors des difficultés qui l'empêcheraient de produire verbalement le vocabulaire qu'il connaît.

Concernant le bilan de la PMI, une consultation chez un ORL et chez un orthophoniste sont demandées.

Le bilan de l'orthophoniste est tombé fin mai : En souffre de dysphasie. Cela expliquerait son comportement langagier et le fait qu'il ne progresse que très peu à l'oral.

5. *Les albums choisis*

Dans un premier temps, j'avais décidé de proposer *Loup Noir* aux enfants sans réellement avoir fait le lien avec mon sujet de mémoire. Ce sont les réactions suscitées par cet album, décrites précédemment, qui m'ont éclairée et m'ont aidée à réfléchir et construire le sujet de ce mémoire. Dans un premier temps, je n'avais aucune compétence spécifique à travailler avec cet album car il s'agissait seulement d'une découverte et je ne souhaitais pas vraiment exploiter cet album en séances de langage. J'avais dans l'idée de l'utiliser comme support pour appréhender les arts plastiques (contrastes, silhouettes, verticalité, etc.)

Après avoir noté et observé les comportements de mes élèves, dont les petits parleurs, j'ai décidé de prendre appui sur cet album pour mener à bien le début de protocole de mon mémoire. Ayant mes hypothèses en tête, j'allais donc pouvoir commencer à travailler suivant mes axes déterminés. Les compétences premières que je souhaitais travailler portaient sur la prise de parole. Mon mémoire concerne ces enfants qui n'osent pas prendre la parole en classe, mon but était de trouver des albums qui seraient susceptibles de les faire produire des énoncés. *Loup Noir* s'est avéré être un excellent support dans la mesure où dès la première découverte, il a suscité des réactions.

Comme nous l'avons précédemment évoqué, *Loup Noir* est un album sans texte, dans lequel les illustrations sont réalisées seulement en noir et en blanc. C'est un album « impliquant » car celui-ci fait appel aux émotions des enfants. En effet, nous avons expliqué que durant la première lecture de celui-ci, les enfants ont de suite exprimé des émotions. J'ai donc décidé de continuer à travailler sur cet album pour tenter de faire parler enfants petits parleurs et de les intéresser. Nous avons passé beaucoup de temps (deux périodes) sur cet album, et les enfants ne montraient pas de signes de lassitude : ils étaient toujours contents et ravis de parcourir cet album.

Le second album choisi est *Ami-Ami* de Rascal²⁵.

Pourquoi cet album ? Nous avons pensé qu'il serait un bon support pour faire parler les élèves car, au vu des participations lors de la présentation de *Loup Noir*, nous nous sommes rendu compte qu'il était nécessaire de choisir des albums faisant appel aux affects et aux émotions des enfants. Quand l'album les touche, les enfants s'impliquent davantage dans la découverte de l'album et ont tendance à parler plus facilement. C'est du moins ce qui s'est

²⁵ RASCAL. GIREL, Stéphane. *Ami-Ami*. Paris : L'école des loisirs, 2002. 30 p.

produit avec *Loup Noir*. Dans cet optique, nous avons décidé de choisir des albums en relation avec les émotions que nous voulions susciter chez les enfants : la peur, la joie, la tristesse, la curiosité etc. Je me suis rendue au CRD avec la demande suivante : je souhaite travailler sur des livres qui font peur, font rire, font pleurer. On m'a proposé un large échantillon d'albums de jeunesse. Nous avons retenu *Ami-Ami* pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, cet album me paraissait intéressant dans la mesure où il pouvait faire référence à la situation des enfants. En d'autres termes, j'ai pensé qu'ils allaient pouvoir s'identifier à ces deux personnages seuls, voulant se faire des amis. Je pensais que l'appel aux émotions des enfants allait se faire sur ce thème : la solitude et la recherche des amis.

De plus, l'histoire comprend deux personnages sur lesquels nous avons déjà beaucoup travaillé : le loup (écho à *Loup Noir*) ainsi que le lapin (de couleur blanche). Alors que nous avons beaucoup travaillé sur les parties du corps du loup, ainsi que sur les adjectifs permettant de qualifier un personnage, je pensais que les enfants allaient être en mesure de pouvoir ré-exploiter et réutiliser le vocabulaire appris dans la séquence précédente. Ainsi, je voulais tester le phénomène de « sécurisation lexicale » pour faire parler mes petits parleurs. Un autre aspect qui m'a fait choisir cet album est le fait que nous retrouvons certains éléments similaires à *Loup Noir*. Je pense notamment à la scène de fin durant laquelle le loup fait un câlin au lapin. Les significations accordées à cet étreinte peuvent être différentes : il le sert dans ses bras pour le manger / parce qu'il est devenu son ami. Ces aspects étaient intéressants et je supposais que cela allait faire produire mes élèves. Enfin, la construction de cet album me plaisait. Quelques phrases de l'album sont redondantes et reviennent inlassablement « si j'avais un ami... » J'avais pensé que cela allait pouvoir donner des exemples syntaxiques aux enfants, et qu'ils allaient pouvoir reprendre les structures répétitives.

Le troisième album choisi était l'album *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak. J'avais pensé que cet album allait faire ressentir de la peur aux enfants. En effet, lorsque j'étais petite, je me souviens que j'avais peur de cette histoire, peur des illustrations. Je pensais que l'effet produit sur les enfants serait le même. La peur que je pensais faire ressentir aux enfants était liée aux illustrations très évocatrices : nous y voyons des monstres énormes, velus. De plus, le vocabulaire du texte est assez significatif et relève du champ lexical de la peur : « Les Maximonstres roulaient des yeux terribles, ils poussaient de terribles cris, ils faisaient grincer leurs terribles crocs et ils dressaient vers Max leurs terribles griffes. »²⁶ Je pensais que le texte

²⁶ SENDAK, Maurice. *Max et les Maximonstres*. Paris : L'école des Loisirs, 1973. 40 p.

allait les interpeller, avec cette répétition de l'adjectif « terrible ». De plus, je pensais aussi qu'une identification allait être possible avec ce bonhomme, Max. Dans mes pensées, cet album aurait pu représenter un support intéressant à utiliser pour nos recherches.

Le quatrième album choisi et exploité en classe fût *Les trois brigands* de Tomi Ungerer²⁷. Nous avons pensé que cet album serait lui aussi un album intéressant à étudier avec les enfants. Il s'agit d'un livre racontant l'histoire de trois brigands effrayants, commettant des actes de malveillance. Un jour, ils attaquent la voiture d'une petite fille, l'emmènent avec eux et commencent à s'en occuper. Enfin, ils achètent un grand château pour y loger des orphelins. Je pensais que ces trois personnages plutôt énigmatiques des trois brigands allaient interpeller mes petits parleurs et leur donner envie de parler. De plus, bien souvent, les enfants aiment quand une histoire raconte que des choses terribles se passent et les illustrations peuvent être impressionnantes pour des jeunes enfants : la présence de ces trois hommes en noir, avec leurs grands chapeaux !

Enfin, le quatrième album travaillé avec les enfants est *Les aventures d'une petite bulle rouge* d'Iela Mari²⁸. Il s'agit d'un album sans texte, racontant l'histoire de la métamorphose d'une bulle. Cette bulle se transforme petit à petit en différentes choses : ballon, pomme, papillon, etc. J'ai choisi cet album car j'imaginai qu'il allait produire un effet de surprise chez les enfants. Les transformations se font de manière très subtile et à tout moment on peut s'interroger sur le devenir de cette bulle en transformation. Je souhaitais reprendre avec eux le lexique des différentes transformations : ballon, parapluie, fleur, etc. mais aussi travailler sur les adjectifs qualificatifs : rouge, grand, petite, etc. Ce travail était destiné à travailler sur l'anticipation : que va devenir l'objet ? Ainsi que sur la description d'image et de la lecture d'image : que voyons-nous ? Quels sont les indices qui permettent d'anticiper la transformation de la bulle ? Enfin, la compétence ultime que je souhaitais travailler était la suivante : « Participer verbalement à la production d'un écrit » par la dictée à l'adulte, comme pour *Loup Noir*. Dès la première découverte de l'histoire, un enfant m'a signalé le fait qu'il n'y avait pas de « lignes ». Je leur ai proposé d'écrire, groupe par groupe, l'histoire de cet album.

J'avais dans l'idée que cet album allait procurer des émotions chez l'enfant : de la surprise, de l'émerveillement face à ces transformations délicates. Je pensais qu'il pourrait s'agir d'un album « impliquant » dans la mesure où celui-ci n'est pas non plus un album comme les autres.

²⁷ UNGERER, Tomi. *Les Trois Brigands*. Paris : L'école des Loisirs, 1999. 40 p.

²⁸ MARI, Iela. *Les aventures d'une petite bulle rouge*. Paris : L'école des Loisirs, 1968. 24 p.

À première vue, c'est un album qui m'a beaucoup plu et qui m'a touché, à titre personnel. Par les images très épurées, le graphisme simple et cette grosse « tâche » de rouge. Du fait de cette expérience personnelle, j'en ai posé l'hypothèse que les enfants ressentiraient les mêmes émotions que moi en découvrant cet album.

6. *Diversité des situations*

Pour mener à bien ce mémoire, nous avons décidé de proposer plusieurs modalités de situation aux enfants. Suite à mes lectures, je me suis rendu compte que le comportement langagier des enfants petits parleurs pouvait être influencé par les situations dans lesquelles ils se trouvaient. En effet, en grand groupe, les enfants à l'aise prendraient le dessus alors qu'un travail en petits groupes permettrait de faciliter la parole.

7. *Recueil des données*

L'enregistrement audio des enfants s'est révélé être la meilleure solution pour recueillir les données puisque je propose toujours des situations de langage dans lesquelles les enfants sont plusieurs, de 2 à 9. Chacun prenant la parole, il aurait été impossible de baser mes analyses sur des prises de notes. De plus, je souhaite travailler sur le nombre de prise de parole et sur la construction de la phrase produite, et cela est possible grâce à l'enregistrement audio.

N'ayant pas le matériel adéquat pour mener à bien les enregistrements, je les ai réalisés avec mon téléphone portable personnel. Cependant, j'ai été confrontée à des problèmes techniques : par exemple le fait que l'enregistreur se coupe avant la fin de ma séance, quelques problèmes avec la conversion des fichiers MA4 en MP3, etc. De plus, la présence de l'enregistreur a pu biaiser les discussions et les prises de parole. J'essayais pourtant de mettre en route l'enregistreur un peu avant de commencer afin que les enfants l'oublient, mais le fait que l'enregistrement soit fait par un portable et non pas par un vrai enregistreur a compliqué la donne. Plus précisément, je ne pouvais pas éloigner l'enregistreur pour que les enfants l'oublient, j'étais obligée de le mettre près d'eux sans quoi, avec le bruit des camarades autour et l'intensité trop faible de leur voix, les enregistrements auraient été inexploitable.

Je tiens à rajouter que pour pouvoir réaliser et exploiter ces enregistrements, j'ai recueilli les autorisations des parents de tous les enfants de la classe.

Une fois que les données sont recueillies par les enregistrements, il faut les transcrire afin qu'elles soient exploitables et qu'elles puissent être analysées. J'ai utilisé le logiciel *Transcriber*

pour ces transcriptions. Ayant travaillé plusieurs fois pour l'Enquête Socio-Linguistique d'Orléans (ESLO), je maîtrise ce logiciel ainsi que les codes de transcriptions.

III. Description des séquences et analyses des comportements langagiers des enfants

1. Loup Noir, Antoine Guilloppé

Compétences :

Ces compétences sont les compétences travaillées lors de cette séquence. Elles sont les mêmes pour tous les enfants de la classe dans la mesure où tous participent à cette séquence. Cependant les attentes sont différentes suivant le niveau des enfants.

« Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.

S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.

Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. »²⁹

Objectifs :

- oser prendre la parole
- décrire des illustrations
- comprendre une histoire par lecture d'image
- apprendre et réutiliser un lexique défini : le blanc, froid, neige, forêt, arbres, écharpe, bonnet, pantalon, sac, bottes, bonhomme, pas, loup, poils, gueule, pointu(e)(s), noir, dents, oreilles, queues, pattes.

Nombre d'enregistrements : 2

- 1 : raconter l'histoire
- 2 : fiche de lecture (personnages, lieux, saison...)

²⁹MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE *Les programmes de l'école maternelle*. Ministère de l'éducation nationale, 2015. Mise à jour en aout 2015. [consulté le 09 avril 2016]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-des-programmes-a-l-ecole-maternelle.html>

Séance 1 : à la découverte d'un album sans texte

Objectifs :

- découvrir un album sans texte
- comprendre et lire des illustrations

Effectif des groupes : en groupe-classe

Déroulement :

Les enfants étaient tous assis sur les bancs au moment du regroupement. J'ai proposé ce livre après les rituels et le passage aux toilettes. Les enfants étaient alors de retour en classe. Souvent, le retour des toilettes est un moment très agité et un petit temps est nécessaire pour arriver à avoir le calme. Ce jour-là, j'avais *Loup Noir* dans les mains. Je leur ai alors demandé de faire silence car nous avions un nouveau livre à découvrir. Il est important de préciser que je ne leur ai pas mentionné le fait que c'était un album sans texte car je voulais voir s'ils allaient s'en rendre compte.

Les enfants se sont tout de suite exprimés sur cette première de couverture : « oh des oeils (sic) ». Nous avons donc décidé d'émettre des hypothèses sur cette histoire : à qui appartiennent ces yeux ?

Nous avons réalisé une brève description de la première de couverture : les couleurs, les yeux → comment sont-ils ? À qui appartiennent-ils ?

Nous avons ensuite découvert le livre, page par page. J'ai veillé à laisser le temps à tous mes élèves de bien voir toutes les illustrations. Pour cette première séance, j'ai réussi à trouver un second album pour mon élève mal voyante. Nous avons travaillé à deux albums pendant toute la première période de travail sur *Loup Noir*. C'est important à mentionner car pendant les lectures en groupe-classe, quand je n'arrive pas à trouver deux albums, la lecture de celui-ci se trouve coupée car Mé (mon élève en situation de handicap) a besoin que mon AESH lui montre les images de très près. Pendant ce temps, il arrive souvent que je perde mes élèves qui se dissipent. La situation de *Loup Noir* était ici optimale : Mé avait son livre et le groupe-classe avait le sien. Ainsi, tout le monde découvrait les images au même rythme, de façon fluide.

À l'issue de cette première découverte, j'ai demandé aux enfants de me raconter ce qu'ils avaient retenu de l'histoire : de quoi parle cette histoire ? Qui sont présents ? Enfin, je leur ai demandé ce qu'ils en avaient pensé, s'ils avaient aimé et pourquoi.

Observations et interprétation des comportements langagiers :

Avant tout, je tiens à préciser que je n'ai aucune trace enregistrée de ces premières séances. En effet, à ce moment-là je n'avais pas encore décidé de travailler sur les albums de jeunesse. Je prends appui sur des observations faites avec mon AESH. Lors de cette séance de *Loup Noir*, j'avais déjà commencé à observer plus précisément les capacités langagières de mes petits parleurs. J'ai alors souvent demandé à mon AESH de faire attention à d'éventuelles prises de parole de mes six enfants choisis. Nous avons toutes les deux mutualisé nos notes. C'est en utilisant les informations relevées et notées ainsi que mes souvenirs que j'écris ces observations.

La première prise de parole de mes petits parleurs a eu lieu lors de la découverte des images. Seulement trois d'entre eux ont pris la parole, cependant cela fut une réelle surprise car jamais ils ne s'exprimaient en grand groupe.

Sou a dit : « oh le loup » puis « ah mais ça fait peur ». Ti, quant à lui, a crié : « mais il va le manger » puis il a repris la parole à la fin en disant : « aaah mais il lui fait un câlin en fait », et à Pau de dire : « oh il lui fait un câlin ».

Seuls ces trois petits parleurs ont osé prendre la parole, cependant tous étaient comme hypnotisés par ce livre. Un de mes élèves a d'ailleurs soulevé le fait qu'il n'y avait pas de texte « ben, elles sont où les lignes ? »

Interprétations des observations réalisées lors de cette première séance :

Le premier constat important par rapport à l'étude de mon sujet est le fait que *Loup Noir* se positionne bien pour les enfants comme étant un album « impliquant ». J'entends par « impliquant » le fait qu'il fait appel aux émotions de mes élèves et les fait verbaliser. J'ai réalisé cette interprétation en prenant surtout en compte le comportement langagier de mes élèves plus à l'aise à l'oral : cet album leur a fortement plu, dès le début. Les interventions de Sou et Ti m'ont confortée dans l'idée de travailler sur cet album.

Séance 2 : description des images et recherche d'un titre

Objectifs :

- découvrir un album sans texte
- comprendre et lire des illustrations pour trouver un titre à l'album
- décrire des illustrations
- travail du lexique sur le loup, la neige et le froid, ainsi que sur les vêtements

Effectif des groupes : en groupe-classe

Déroulement :

Pour cette séance, j'ai également procédé en groupe-classe. Tous les enfants étaient regroupés au coin regroupement. Cette seconde lecture a été réalisée le lendemain de la première découverte. Les enfants avaient alors encore en mémoire la découverte de la veille. Nous avons donc repris ensemble les premières observations que nous avons relevées. Ensuite, je leur ai proposé de parcourir le livre ensemble, de décrire les images pour tenter de trouver le titre de l'album.

Observations :

Les élèves étant à l'aise habituellement à l'oral ont pris la parole et ont procédé à la description des images. Mes petits parleurs quant à eux, n'ont pas ouvert la bouche une seule fois.

Interprétations :

Mes petits parleurs n'ont pas participé une seule fois durant toute cette description d'images. Les enfants grands parleurs ont quant à eux monopolisé la parole. Je pense donc que mes petits parleurs se sont effacés au profit des grands parleurs. Leur timidité a fait qu'ils n'ont certainement pas osé prendre la parole devant le groupe. Nous pouvons interpréter ce mutisme de la façon suivante : en grand groupe, il semblerait que mes six élèves sélectionnés ne se sentent pas en confiance pour produire des énoncés oraux. Cela fait écho à ce que nous avons pu lire dans l'ouvrage d'Agnès Florin³⁰ (2009) et qui constituait la deuxième hypothèse, à savoir

³⁰ FLORIN, Agnès. *Enseigner à l'école maternelle : de la recherche aux gestes professionnels*. Paris : Hatier Pédagogie, 2009. ChaPau : Apprendre aux enfants à parler : le pivot des apprentissages, p 83 à 97.

que les petits groupes de langage permettaient aux enfants de parler de manière plus libre et spontanée, sans être coupés par les grands parleurs. Cependant ils sont restés concentrés et attentifs tout au long de cette description. De plus, je ne les ai jamais sollicités, peut-être auraient-ils répondu à mes questions ?

Séance 3 : dictée à l'adulte

Objectifs :

- produire des phrases correctes
- inventer une histoire à partir d'illustrations
- réutiliser le vocabulaire déjà travaillé précédemment : loup, neige, vêtements

Effectif des groupes : en groupe de couleur

- Sou et So étaient dans un groupe de 6 enfants
- Ti, En, Pau et Lo étaient dans un groupe de 9 enfants

Déroulement :

J'ai décidé de travailler sur la dictée à l'adulte en quatre temps, suivant les 4 groupes. J'ai donc découpé l'album en quatre parties que j'ai ensuite attribuées aux différents groupes. Nous étions alors assis confortablement sur les bancs. Pour chacun des groupes, je prenais en note les interventions de chacun et les notais au tableau. Je relisais ensuite les productions et tous apportaient des modifications pour rendre le texte acceptable. À l'issue de ces séances d'écriture, j'ai repris l'album en lisant les productions des enfants.

Observations :

Je n'avais malheureusement pas commencé les enregistrements à cette période, de ce fait mes observations sont très lacunaires. Je peux cependant noter que Ti, Sou, Sau et Pau ont pris la parole. Seuls En et Lo ne se sont pas exprimés lors de cette dictée à l'adulte. Nous ne pouvons malheureusement pas analyser les productions syntaxiques de ces échanges.

Je me souviens aussi qu'ils étaient fiers d'avoir « écrit un livre » ensemble. Ils m'ont ensuite demandé plusieurs fois de regarder le livre à nouveau et de leur lire ce que nous avions écrit.

Interprétation :

D'après mes observations, quatre enfants sur six ont pris la parole lors de cette séance. Nous pouvons tenter d'interpréter ces prises de parole. Il semblerait que les enfants prennent la parole plus aisément lors de séances en petits groupes. De plus, nous pouvons penser que le fait que les enfants connaissent déjà l'album les sécurise. Effectivement, comme nous avons déjà travaillé sur la description des illustrations, le vocabulaire nouveau avait déjà été entendu. C'est peut-être la raison pour laquelle ce vocabulaire a été ré-exploité par mes petits parleurs.

Séance 4 : Description de l'album

Objectifs :

- produire des phrases correctes
- lire des illustrations déjà connues et ré-exploiter le vocabulaire pour décrire les images

Effectif des groupes : (en gras, les petits parleurs)

- Groupe des verts : six enfants étaient présents lors de cette séance de langage : **Sou, So, Ma, Fan, Tee et Lé.**
- Groupe des bleus et jaunes : Pe, **Ti**, To, Be, **Lo, En, Li, Pau**, Va.

Déroulement de la séance avec les Bleus et Jaunes :

Dans un premier temps, l'objectif était de raconter l'histoire de *Loup Noir*. Cependant cela n'a pas fonctionné. En conséquence, nous avons dérivé vers une description d'illustrations en commun. Ainsi, les élèves se remémoraient peu à peu l'histoire. Il faut préciser que cette séance a eu lieu après les vacances.

Les enfants étaient tous regroupés sur les bancs au regroupement. Je me tenais devant eux. Cette situation a changé pour le groupe des verts car cela était assez inconfortable, de plus les enfants se tenaient assez loin de mon enregistreur ce qui posait quelques problèmes.

Observations du groupe des bleus et jaunes : 11 min 25 s

La parole circule assez aisément lors de cette séance de langage. Tous les enfants sont concentrés autour de l'album de jeunesse. Je sens que cette histoire plait aux enfants et qu'ils sont contents de la parcourir une nouvelle fois.

Productions de Pau : 24 prises de parole durant toute la durée de l'entretien.

Voici ses prises de paroles :

Pau : [pron=pi]

Pau : oui

Pau : [pron=pi]

Pau : c'est lui qui est tombé

Pau : un câlin

Pau : #2 et les mamans aussi

#pau : #1 non

#pau : moi aussi

Pau : le loup # saute sur le bonhomme

Pau : #1 il avait raison bah là

#pau : il a tombé l'arbre

Pau : il a plongé

Pau : le loup il a sauvé le bonhomme

Pau : parce que l'arbre il est tombé

Pau : le loup montre sa gueule c'est un gros mot

Pau : quand c'est un gros mot et bah les mamans elles punit aussi

Pau : #1 ouais #

Pau : Amaury est tout blanc

Pau : la neige tombe

Pau : #2 non mais c'est moi qui l'a dit #

Pau : on voit un loup

Pau : dans la neige

Pau : e bonhomme marche dans la neige

Pau : entil

En analysant les prises de parole, je remarque que Pau a réutilisé le vocabulaire appris et vu précédemment lors des séances de découverte de *Loup Noir*. De plus, le fait qu'elle prenne 24 fois la parole sur une période de 11 minutes est très surprenant car Pau est une petite fille très discrète. Cela montre alors qu'elle se sent à l'aise avec cet album, ainsi que dans le groupe, pour pouvoir prendre la parole.

Productions de Ti : 11 productions

Ti : euh le loup il a le loup courait pour attraper le bonhomme

Ti : euh il a sauvé le bonhomme

Ti : et euh et ensuite le le loup il a fait un câlin le loup il a fait un câlin à a mh à le bonhomme

Ti : le b- Amaury marche dans la la Amaury marche dans la neige

Ti : Amaury il regarde

Ti : #2 il regarde le loup

Ti : #2 a plein de neige sur Amaury

Ti : euh Amaury marche dans la neige

Ti : le loup approche de le loup appro- le loup approche de Amaury

Ti : euh

Ti : l'arbre euh l'arbre tombe

Je remarque en analysant les productions de Ti que les phrases prononcées correspondent presque mot à mot au texte que nous avons écrit ensemble en dictée à l'adulte. Texte que nous avons beaucoup travaillé, écouté, lu et relu. Cela traduit donc quelque chose d'important : connaître l'album ainsi que le vocabulaire adapté sécurise les petits parleurs et les met en confiance pour produire. De plus, le groupe semi restreint que représentent ces 9 personnes met en confiance (certes pas suffisamment) Ti. En effet, alors qu'il n'avait pas prononcé un seul mot en groupe classe, il arrive en petit groupe à prendre la parole.

Concernant Lo et En, ce sont les plus petits parleurs de la classe. Cela se ressent aussi dans le nombre de productions.

En a refusé toutes mes sollicitations durant la séance.

Productions de En :

En : non

En : Zo

En : rien

Lo a pris deux fois la parole, sur sollicitation. Elle a répété ce que son camarade venait de dire, cela s'est produit deux fois.

Productions de Lo :

Lo : le loup

Lo : gentil

Déroulement de la séance avec les verts :

Les enfants sont assis autour de moi au coin regroupement. Nous sommes tous assis sur le tapis, moi comprise. J'ai *Loup Noir* dans les mains et leur propose dans un premier temps de raconter l'histoire en s'appuyant sur les illustrations. Les enfants vont procéder à une description des images. Durant cette séance, nous nous sommes posé de nombreuses questions sur le loup (est-il gentil ? Est-il méchant ? Pourquoi ? Voit-il le bonhomme ?)

Pour rappel, observations du Groupe des verts : Sou, So, Fan, Lé, Ma, Tee

Durée de l'enregistrement : 10 min 05s

So prend trois fois la parole dans ces dix minutes de séances.

Productions de So :

So : il neige

So : il est en train de le [pron=pi] il a des dents pointues

So : ils se font un câlin

Les termes employés par So sont ceux que nous avons exploités durant toute la séquence sur *Loup Noir*. Ce sont aussi ceux qui apparaissaient dans la dictée à l'adulte. Ce comportement rappelle celui de Ti, qui n'a produit essentiellement que des phrases provenant du texte de la dictée à l'adulte.

Sou quant à lui, a pris seulement deux fois la parole.

Productions de Sou :

Sou : il ouvre sa langue

Sou : il ouvre sa bouche

Ces deux enfants se sont montrés très impliqués durant toute la séance : ils étaient concentrés et regardaient tous les deux en direction du livre. Ils écoutaient ce que leurs camarades avaient à dire, et se montraient réceptifs.

Interprétation des observations :

Dans un premier temps, lors de la transcription de ces deux séances, le point qui m'a semblé être le plus important est celui-ci : je parle trop.

Ensuite, le second point à relever est le comportement langagier de mes grands parleurs. Cela se ressent surtout dans le groupe des verts : ils monopolisent la conversation et me coupent souvent la parole ainsi qu'à leurs camarades. Cela ne permet peut-être pas aux petits participer librement et d'oser prendre la parole.

Je remarque, lorsque j'écoute l'enregistrement, que Sou, So, Lo, En ne sont pas à l'aise pour prendre la parole dans ce groupe de langage. Les interventions sont très rares et très courtes.

Ces mêmes enfants ne répondent pas à mes sollicitations. En effet, j'ai sollicité Sou plusieurs fois sans aucune réponse. De la même façon, j'ai sollicité So quelque fois. Celle-ci me faisait toujours des « non » avec la tête. De même, chez les Bleus et Jaunes, En n'a jamais voulu répondre.

Concernant l'intensité de leur voix, celle-ci est très faible, parfois même difficilement audible. C'est la raison pour laquelle j'ai rencontré quelques difficultés lors des transcriptions.

Je pense que certains petits parleurs ont été intimidés par mon enregistreur. Avant de commencer à enregistrer, j'ai apporté mon téléphone avec moi et comme cela n'était absolument pas habituel, les enfants m'ont demandé pourquoi mon téléphone était devant moi. Je n'ai pas voulu leur mentir et leur ai dit que je voulais les enregistrer pour garder une trace de notre travail. J'ai profité de ces questions pour demander aux autres élèves de la classe de ne pas faire trop de bruit afin de ne pas perturber l'enregistrement.

Durant la séance de langage, il est arrivé plusieurs fois que Sou joue avec mon téléphone qui était posé près de lui. So avait aussi les yeux posés sur mon téléphone assez régulièrement. Il s'agissait du premier enregistrement, cela a certainement perturbé le déroulement de la séance.

Enfin, je suis en grande partie responsable du fait que la séance paraisse « non naturelle ». Autrement dit, j'avais tellement en tête l'idée de faire produire mes petits parleurs que j'en ai occulté certaines interventions très intéressantes des enfants. De plus, j'étais très angoissée lors de ces enregistrements. La première raison étant la volonté de réussir mon protocole, que celui-

ci fonctionne. Une des conséquences de cette volonté est mon intrusion trop importante dans les échanges des enfants. La seconde raison est que je ne suis pas à l'aise avec les séances de langage autour des albums. Comme je l'ai expliqué précédemment, mon binôme prenait en charge ces séances alors que j'avais pris la décision de travailler en situation, lors de jeux ou autour d'œuvres d'art.

En conclusion, je retiens de cette séance les points suivants :

- connaître le vocabulaire sécurise et aide à prendre la parole
- la sollicitation importante n'aide pas forcément les enfants à se sentir en confiance
- les groupes de 6 voire 9 enfants sont encore trop importants pour une mise en confiance totale et permettre à tous d'oser prendre la parole.

Séance 5 : Fiche de lecture

Objectifs :

- être capable de décrire des personnages
- être capable de décrire les lieux de l'histoire
- réutiliser un vocabulaire connu (voir les précédentes séances)

Déroulement :

J'ai décidé de sortir de la classe pour mener à bien ces enregistrements. Les enfants sont dans un environnement calme. J'ai décidé de tester la modalité du petit groupe. Ainsi, les enfants sont deux voire trois par groupe, pas plus. Le seul matériel à disposition est l'album de jeunesse *Loup Noir*.

Pour ce faire, j'ai réalisé 4 enregistrements différents.

Groupe 1 : Sou et Tee

Productions de Sou :

Sou : les yeux du loup

Sou : [pron=pi]

Sou : [pron=pi]

Sou : [pron=pi] on dirait le loup et bah il mange il mange le bonhomme

Sou : bah oui

Sou : euh

Sou : [pron=pi] on dirait c'est lui il est là

Sou : un hibou

Sou : #2 le bonhomme

#Sou : #2 le loup

#Sou : un garçon

Sou : il est blanc

Sou : ils ils sont pas longs

Sou : le hibou il a pas de cheveux

Sou : #2 là c'est de la neige ça

#Sou : bah moi j'en ai déjà vu des hiboux

Sou : dehors

Sou : #2 lui aussi il marche #

Sou : #2 y a du blanc #

Sou : blanc

Sou : quatre

Sou : le

Sou : euh

Sou : dents

Sou : euh

Sou : pointues

Sou : en noir

Sou : hm aussi il y a des traces

Sou : euh une écharpe

Sou : #1 de la neige #

Sou : il y a de la neige

Sou : chaussures

Sou : chaussures

Sou : même des chaussettes

Sou : ici aussi là aussi

Sou : #2 non il fait toujours noir #

Sou : #1 il fait froid #

Sou parce qu'il y a de la neige

Sou : les yeux du loup

Sou : il

Sou : bah aussi sur le bonhomme

Sou : le bonhomme

Sou : #2 hey un # M

Sou a pris la parole 43 fois en 11 minutes. Il prononce constamment le vocabulaire utilisé et appris dans les séances précédentes. Sou a l'air à l'aise dans cette séance et semble prendre du plaisir à échanger avec Tee et moi. Tee est une très grande bavarde, cependant Sou a su prendre sa place au sein de la séance et exprimer ses idées.

Je remarque aussi que Sou n'utilise que très rarement des phrases avec des verbes : la majorité de ses phrases sont constitués de syntagmes nominaux.

Groupe 2 : Be, Pau et Lo

Lo intervient 34 fois durant toute la durée de l'enregistrement. Cela était spectaculaire. C'était la première fois depuis le début de l'année que j'entendais autant la voix de Lo. Cette séance fût le déclenchement de la parole de Lo. En effet, depuis cette séance, j'ai remarqué que Lo était beaucoup plus à l'aise à l'oral avec moi mais aussi avec les autres membres de l'équipe éducative de l'école.

Productions de Lo :

Lo : le loup

Lo : et le hibou il est chez moi il il est a tombé

Lo : sur ma fenêtre il a il il il est [pron=pi]

Lo : oui

Lo : avec les mains

Lo : avec les arbres

Lo : il est noir

Lo : moi aussi

Lo : des oreilles

Lo : pointues

Lo : quatre pattes

Lo : #1 a une queue #

Lo : #2 il ouvre la gueule #

Lo : avec
 Lo : avec avec
 Lo : c'est les oeils
 Lo : oui
 Lo : #1 les yeux #
 Lo : là un autre bâton il s'app-
 Lo : écharpe
 Lo : des pieds
 Lo : des chaussures
 Lo : pour marcher à la neige
 Lo : #2 non #
 Lo : #1 un gros manteau #
 Lo : #1 une écharpe #
 Lo : froid
 Lo : oui
 Lo : il il fait froid c'est c'est la neige
 Lo : oui chez moi il y a de la neige
 Lo : #2 un loup #
 Lo : #1 à la neige #
 Lo : il mange comme ça
 Lo : il le sauve
 Lo : pointues

Je peux remarquer que Lo réinvestit le vocabulaire appris. Il apparaît aussi de façon flagrante qu'elle se sent plus à l'aise lorsqu'elle parle d'elle et de ce qu'elle connaît personnellement. Je le ressens au quotidien dans la classe, on le remarque lorsqu'elle parle du hibou, mais aussi lorsqu'elle parle de la neige qui est chez elle. Concernant la structure syntaxique des phrases prononcées par Lo, elles ressemblent fortement à celles de Sou et ne comportent que très peu de verbes. Ses rares propositions verbales sont composées seulement avec être et avoir.

Pau, quant à elle, a pris la parole 30 fois.

Productions de *Pau* :

Pau : il y a un loup
Pau : le loup arrive
Pau : tombe
Pau : la neige tombe le hibou il espionne
Pau : le loup saute sur le bonhomme
Pau : il y en a un qui est tombé l'arbre
Pau : #1 et ils se font un câlin #
Pau : #1 il est blanc #
Pau : blancs
Pau : le loup approche d'Amaury
Pau : il est que noir
Pau : #1 un deux trois quatre #
Pau : et tu dis pour l'arbre là
Pau : tu mets ton doigt sur l'arbre
Pau : #1 sa queue #
Pau : il ouvre sa gueule
Pau : #2 peut-être il voit le # c'est que pour les animaux
Pau : pointues
Pau : #1 et blanc #
Pau un manteau
Pau : des chaussures
Pau : c'est la neige
Pau : #1 un manteau #
Pau : un bonnet
Pau : à l'école
Pau : il mange le bonhomme
Pau : oui
Pau : Amaury sur Amaury
Pau : et après ils se font un câlin
Pau : contents

A l'issue des transcriptions, je remarque que Pau a pris la parole presque autant que Lo. Ses phrases sont plutôt courtes. Comme pour Lo et les autres, il semble évident lorsqu'on entend

la conversation, qu'elle utilise le vocabulaire travaillé et retravaillé : le loup, les parties du corps (loup et bonhomme), le blanc de la neige, etc. Les productions de Pau semblent être plus fournies que celles de Lo.

Groupe 3 : En, Ti et To

En prend la parole neuf fois durant toute la durée de la séance de langage. Deux prises de paroles sont produites pour refuser de parler : « non », « rien ». Cependant, six interventions sont réellement intéressantes car il réinvestit le vocabulaire travaillé : blanc, gants, chaussures ainsi que la numération jusqu'à 4. Enfin, une intervention est produite pour manifester une douleur.

Productions de En :

En : tout blanc [pron=bianc]

En : tout blanc [pron=bianc]

En : un deux trois quatre

En : des gants # gants [pron=dan]

En : gants [pron=dan]

En : non les chaussures [pron=non i chaicho]

En : moi y a mal

En : non

En : rien

Ti, quant à lui, prend la parole 35 fois. Il semble à l'aise et réinvestit correctement tout le vocabulaire travaillé précédemment. Il arrive à formuler parfois de longues phrases mais ses interventions restent cependant assez courtes.

Productions de Ti :

Ti : loup

Ti : rien

Ti : euh Amaury

T : un monsieur

Ti : #1 il est tout noir #

Ti : #2 il a les il a les yeux malins # un petit peu les cheveux en l'air comme ça

Ti : #1 des poils #

Ti : les poils
 Ti : quatre
 Ti : les dents
 Ti : noir et blanc
 Ti : euh une écharpe
 Ti : euh quand on met pour aller dehors
 Ti : #2 une sacoche # #1 un manteau #
 Ti : #1 des gants #
 Ti : un bonnet
 Ti : #1 un bonnet #
 Ti : #1 un bonnet #
 Ti : #1 un tour de cou #
 Ti : écharpe
 Ti : un bo-
 Ti : #2 une écharpe #
 Ti : alors un tour de cou
 Ti : un un manteau
 Ti : des chaussures
 Ti : et aussi un manteau
 Ti : #1 il fait froid #
 Ti : froid
 Ti : bah #1 il y a plein de neige ##
 Ti : très froid c'est très froid
 Ti : il est méchant
 Ti : mais avant il était méchant mais là il est gentil
 Ti : ap- après il lui fait un calin
 Ti : #2 parce que a- parce que avant il l'avait sauvé #
 Ti : #2 sur le bonhomme #

Groupe 4 : Ma et So

So a pris la parole 33 fois durant la séance de langage. Une fois encore, en analysant les productions de celle-ci, le vocabulaire utilisé est sensiblement le même que celui employé par ses camarades.

Productions de So :

So : les yeux du loup

So : et le bonhomme

So : le bonhomme marche dans la neige

So : #2 gentil #

So : je sais pas

So : poils

So : les oreilles

So : noires

So : #1 pointues #

So : #2 ses pattes #

So : cinq

So : un deux trois quatre

So : quatre

So : une écharpe

So : autour du cou

So : un manteau

So : un pantalon

So : un bonnet

So : #1 des gants #

So : il a un sac

So : forêt

So : #2 froid #

So : bah c'est froid

So : la montagne

So : et d'un bonhomme

So : il marche

So : dans la neige forêt

So : il saute

So #1 sur le bonhomme #

So : pour le sauver

So : l'arbre il tombe

So : le bonhomme

So : ils se font un câlin

Conclusions et interprétations :

À l'issue de l'analyse de ces différents temps de parole, il apparaît comme évident que le fait de proposer aux enfants une activité de langage en groupe très restreint composé de deux ou trois enfants favorise largement la prise de parole de ceux-ci. Alors que dans la première séance des enfants étaient restés mutiques, tous ont pris la parole dans les petits groupes.

De plus, il semblerait que le fait que les enfants connaissent parfaitement l'album ainsi que le vocabulaire adapté à celui-ci les sécurisent. En effet, ils prennent davantage la parole en utilisant le vocabulaire déjà entendu, réentendu. En entendant régulièrement ce vocabulaire, ils l'assimilent et peuvent se l'approprier pour le réutiliser.

Enfin, il semblerait que *Loup Noir* soit un excellent support pour permettre aux enfants de s'exprimer oralement.

Nous avons considéré l'album *Loup Noir* comme étant un album impliquant dans la mesure où lors de la première lecture, les enfants se sont tout de suite exprimés par rapport à ce qu'ils ressentaient. Cependant, j'ai axé ces séances sur l'acquisition d'un lexique et sur la description. De ce fait, je pense avoir freiné l'expression des ressentis et des sentiments des enfants. Nous retrouverons ce biais dans l'étude de l'album. Les enfants ne dépassent que très peu le stade de description, et cela est en grande partie de ma faute.

Nous remarquons aussi, en comparant les différentes prises de parole, que les enfants ont tous augmenté celles-ci au cours de la séance.

Pour s'en rendre compte, voici les données répertoriant le nombre des prises de parole par enfant (voir le tableau page suivante).

	Séance 4	Séance 5
Sou	2	43
So	3	33
Ti	11	35
En	3	9
Lo	2	34
Pau	24	30

2. *Ami-Ami, Rascal et Girel*

Compétences :

Ces compétences sont les compétences travaillées lors de cette séquence. Elles sont les mêmes pour tous les enfants de la classe dans la mesure où tous participent à cette séquence. Cependant les attentes sont différentes suivant le niveau des enfants.

« Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.

S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.

Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. »

Objectifs :

- lire une image
- utiliser un vocabulaire de description
- réinvestir un vocabulaire appris et travaillé précédemment
- comprendre une nouvelle histoire
- oser prendre la parole devant les autres, dans un petit ou un grand groupe.

Séance 1 : découverte d'un nouvel album de jeunesse et description de la première de couverture

Objectifs :

- décrire une illustration

- lire une image
- proposer des hypothèses quant à l'histoire du livre.

Effectif des groupes : les deux enregistrements ont été réalisés suivant les groupes de couleur :

- groupe des bleus et des jaunes : **Ti, En, Lo**, Li, Be, To, Val, Mel, **Pau**.
- groupe des verts, six enfants sont présents : Ma, **So**, Tee, **Sou**, Fan et Lé.

L'enregistrement des bleus/jaunes dure environ 12 minutes.

L'enregistrement des verts dure environ 13 minutes.

Déroulement :

Cette séance est proposée lors d'un atelier de langage par groupe de couleur. Cela fait écho aux ateliers précédemment décrits : le langage en atelier. Autrement dit, alors que les enfants d'un groupe sont avec moi en langage, les autres enfants sont occupés dans la classe sur trois autres ateliers. Tous les enfants de la classe sont mis au courant de la réalisation de l'enregistrement. Ainsi, je leur ai demandé d'essayer de ne pas faire de bruit. Cependant l'enregistrement est très peu audible.

Pour cet enregistrement, nous sommes tous assis au coin regroupement. Je me trouve face à eux sur une chaise et les enfants sont assis sur un tapis.

Dans un premier temps, je montre l'album aux enfants. La démarche de la séance est identique pour les deux groupes. Durant toute la durée de la séance, nous allons décrire cette première de couverture, puis nous émettons des hypothèses sur la relation entre les deux personnages : pourquoi se tiennent-ils la main ? Sont-ils amis ? Pour qui sont les fleurs ? Où va se passer l'histoire ? Etc. Le but étant de prendre des indices sur une illustration pour essayer de deviner l'histoire.

Nous analyserons les productions des Bleus et Jaunes dans un premier temps.

Observations :

Productions de parole de Ti :

Ti : mais Ophé m'a dit que j'étais dehors

Ti : un loup

Ti : #2 un lapin #

Ti : un loup et un lapin
 Ti : gris
 Ti : pour le manger
 Ti : #1 des fleurs #
 Ti : des cerises
 Ti : pourquoi là sur le loup il y a du jaune ?
 Ti : mais pourquoi il a pas de bleu là ?
 Ti : pourquoi il a pas de bleu autour ?
 Ti : parce que après ça ferait joli
 Ti : comme le renard
 Ti : renard
 Ti : euh d'un loup
 Ti : bah pour sa maman
 Ti : bah oui parce que les mamans ça aiment bien les fleurs
 Ti : bah parce que il a des yeux jaunes
 Ti : bah il est en colère
 Ti : il est sur le côté comme ça
 Ti : bah il regarde
 Ti : le loup regarde le lapin oui (il me montre sur le livre)

Ti intervient 21 fois durant la totalité de l'enregistrement. Dans ses interventions, trois sont des questions concernant un point de l'illustration. Ses autres prises de parole sont en lien avec le texte. Il est aussi question des sentiments des personnages : « il est en colère ». Les interventions semblent tout de même très timides et l'intensité de la voix est faible. Souvent, Ti répond à mes sollicitations et ne prend pas la parole de lui-même. En ce qui concerne son attitude corporelle, il reste très discret et distant dans le groupe. Alors que les élèves « grands-parleurs » prennent de plus en plus de place, il semblerait que Ti s'efface peu à peu.

Productions de parole de Lo :

Lo : des carottes
 Lo : la soupe
 Lo : loup

Lo ne prend la parole que trois fois durant toute la durée de l'enregistrement. Concernant ses prises de parole, on remarque qu'il s'agit pour deux fois de groupes nominaux constitués d'un déterminant et d'un nom. Sa dernière production est constituée seulement d'un nom : « loup ».

Un autre point à mettre en lumière est le fait que ces productions sont toujours spontanées : je ne la sollicite pas. Elle est à l'initiative de ses prises de parole. Cela peut paraître anodin mais ce n'est absolument pas le cas. Le fait qu'elle se sente suffisamment en confiance pour prononcer ne serait-ce que ces cinq mots est très important car il est très rare, à cette période de l'année, d'entendre le son de la voix de Lo.

Enfin, les interventions de Lo ne sont que des répétitions de ce qui vient d'être dit. Par trois fois, elle reprend les mots qu'un de ses camarades vient de dire.

Productions de Pau :

Pau : [pron=pi]

Pau : des arbres

Pau : euh blanc et vert

Pau : blanc

Pau : la pelouse

Pau : #2 un loup #

Pau : je sais pas

Pau : des cerises

Pau : des cerises

Pau : bah c'est rouge

Pau : #1 et il y a sa queue #

Pau : pourquoi il y a une queue ?

Pau : #2 non je l'ai dit avant #

Pau : oui mais c'est parce qu'on voyait pas

Pau : des fleurs

Pau : c'est pour qu'il donne sa main à le lapin

Pau : à le lapin

Pau : alors c'est quand qu'on commence le livre ?

Pau : #1 on voit le loup #

Pau : il est en colère

Pau : le loup

Les interventions de Pau sont toutes en relation avec le livre. Ce sont des productions de description, pour la plupart d'entre elles. Pau prend la parole 21 fois durant toute la durée de l'enregistrement. Concernant la syntaxe de ses phrases, elles sont majoritairement constituées d'un déterminant associé d'un nom.

La question « alors c'est quand qu'on commence le livre » est un indice prouvant que la première de couverture attire Pau, et lui donne envie de connaître l'histoire. Je pense que le fait de décrire cette image avant de lire le livre permet aux enfants d'anticiper, de se projeter, et cela leur donne envie de connaître ce qu'il va réellement se passer.

Productions d'En :

En ne prend pas la parole une seule fois durant toute la durée de l'enregistrement. Cependant, il adopte une attitude attentive, écoute ce qui est dit par ses camarades et sourit. Quand je tente de le solliciter, il me fait signe de la tête qu'il ne sait pas ou bien qu'il ne veut pas répondre. Je pense que cela est dû au fait que le groupe est assez conséquent : 9 enfants sont présents. D'autant plus que les élèves à l'aise à l'oral prennent beaucoup de place. Nous avons déjà remarqué que les autres petits parleurs du groupe ont tendance à s'effacer petit à petit, et ce tout au long de l'enregistrement.

Analyse des productions des Verts : Sou et So

Productions de Sou :

Sou : un oeil [pron=pi]

Sou : un yeux là un yeux [pron=zyeux]

Sou : un yeux [pron=zyeux]

Sou : un loup

Sou : on voit du rouge les yeux les yeux du loup

Sou : rouges #1 ils sont rouges ?

Sou : ah oui

Sou : #2 tu peux # le lire

Sou : voit des sapins

Sou : #2 petits #

Sou : il y a une maison là

Sou : si elle est noire
Sou : #1 le loup #
Sou : ou il va l'écraser hein
Sou : euh le loup
Sou : il a un bras cassé
Sou : il peut l'écraser hein
Sou : euh et le petit loup
Sou : et puis il y a de il y a de l'herbe
Sou : d'un loup
Sou : euh il y a des nuages
Sou : d'un loup
Sou : il veut le manger

Sou prend la parole 23 fois durant toute la séance de langage. Il se montre enthousiaste et prend la parole sans que l'on ne le sollicite. Ses productions sont toutes de nature descriptives pour la plupart. Le vocabulaire est utilisé fréquemment : on retrouve le nom « loup » sept fois par exemple.

Deux de ses productions sont très intéressantes parce qu'elle consiste à un langage de projection. À deux reprises, Sou émet des hypothèses quant au déroulement de l'histoire. Les deux phrases suivantes : « il peut l'écraser », « il veut le manger », consistent en l'émission d'hypothèses en partant de la première de couverture.

Enfin, cette séance implique Sou. Les indices qui permettent de dire cela sont les suivants : « tu peux le lire ? », ainsi que le ton de ses interventions. Elles sont enjouées.

Productions de So :

So : oui
So : un lapin
So : un lapin

Ce sont les seules productions de langage de So durant la séance. Ce sont deux phrases identiques proposées à deux moments distants dans la discussion. Pendant toute la durée de l'exercice, So s'est pourtant montrée attentive et écoutait ce que ses camarades disaient. So est une enfant très timide et je pense que c'est la présence d'enfants très bavards tels que Tee ou Ma

qui l'ont effacée. Comme pour les autres « petits-parleurs », je pense que So aurait été plus à l'aise dans un groupe plus restreint.

Interprétations :

Ce que je retiens de ces enregistrements sont les points suivants : dans un premier temps, il convient de noter que je parle beaucoup trop. Une fois encore, je prends beaucoup de place au sein de ce travail de langage. Je pose des questions, sollicite la parole, demande à lever le doigt, etc.

Ensuite, il semble évident que les enfants très à l'aise à l'oral prennent beaucoup de place, et cela empire au cours de la séance. Ce comportement est visible aussi bien dans le groupe des Bleus que celui des Verts. Les élèves loquaces coupent la parole aux autres, répondent sans lever la main. Je pense que les enfants petits parleurs ne prennent pas beaucoup la parole dans la mesure où la présence de ces enfants très à l'aise les « écrasent ». Je pense qu'ils auraient pris leurs aises dans la production de langage dans des groupes plus restreints et séparés des bavards.

S'ajoutant à cela, je pense que le fait de décrire la première de couverture avant de lire l'ensemble de l'album est un moyen d'accrocher les enfants et de leur donner envie de connaître la suite. Ainsi, cela les amène à se projeter, émettre des hypothèses.

Enfin, au vu du caractère très inaudible de l'intensité de la voix de mes petits parleurs, Sou mis à part, je pense que la présence de l'enregistreur doit quelque peu les déstabiliser. J'ai pu notamment observer qu'En fixait souvent le téléphone-enregistreur. Ce mode de recueil de données a ses désavantages.

Séance 2 : fiche lecture et personnages

Objectifs :

- regarder des illustrations
- lire des illustrations
- décrire un personnage selon son aspect et déduire sa personnalité
- prendre des informations pour trouver le lieu de l'histoire
- réaliser une fiche de lecture
- prendre la parole en petit groupe

- travail sur le lexique de description : adjectifs (petits, grands, pointues, noires, blanches, etc.) ; et sur le lexique des parties du corps (oreilles, queue, pattes, museau, gueule, poils, dents, yeux).

Nombre d'enregistrements :

- 1^{er} : Li, Pau, Lo, Va
- 2^e : Sou, So, Fan
- 3^e : To, En, Ti, Be

Durée des enregistrements :

- 1^{er} 11 min 20 s
- 2^e : 10 min 04 s
- 3^e : 10 min 33 s

Déroulement :

J'ai choisi de réaliser ces enregistrements par groupes plus restreints que la séance précédente, afin de pouvoir analyser le nombre de prise de parole dans cette situation. En effet, une de nos hypothèses est de penser que les enfants produisent plus lorsqu'ils sont en petits groupes car les enfants bavards ne peuvent pas prendre le dessus et cette situation favorise la mise en confiance.

Pour le déroulement de ces séances, les enfants étaient tous assis en face de moi. Je tenais le livre devant eux. Le but de cette séance est de regarder les illustrations de l'album et de tenter de réaliser une fiche de pré-lecture en prélevant les indices sur les personnages (tailles, parties du corps, couleurs, etc.), des indices sur les lieux (maison du loup, maison du lapin, forêt, etc.) À l'issue de chacune des séances, avec les différents groupes, je demande aux enfants de se mettre d'accord sur un titre pour l'album.

Lors de cette séance, le vocabulaire travaillé fait écho à celui que nous avons abordé avec *Loup Noir* lors de la séquence précédente.

La séance commence par un bref rappel de la séance précédente. Ensuite, je propose aux enfants une première découverte des illustrations, durant laquelle les enfants peuvent faire des commentaires quand bon leur semble. La fiche de personnages / lieux est faite après ce temps de découverte. Alors, nous revenons sur les illustrations, les enfants tournent les pages et les

échanges se font. Pendant ce temps, j'expose aux enfants que je prends en note les caractéristiques qu'ils ont énoncées. Pour ce faire, j'ai mis à disposition une grande feuille A3 sur laquelle j'écris les propositions.

Observations :

Productions de Pau :

Pau : les fleurs

Pau : c'est le loup et le lapin

Pau : le loup et le lapin là on voit le loup les fleurs et le lapin en fait le lapin il a les fleurs

Pau : il lui donne de la ratatouille

Pau : oui ratatouille

Pau : euh il fait nuit

Pau : ah le lapin [pron=pi]

Pau : c'est une maison champignon

Pau : d [pron=pi]

Pau : il y a beaucoup d'images

Pau : il a des fleurs le lapin

Pau : il lui donne la main oh il lui fait un câlin à le lapin

Pau : il est blanc

Pau : il est blanc

Pau : c'est Val il va [pron=pi]

Pau : #2 le lapin #

Pau : oui parce que il y a le lapin ici

Pau : #2 dans la maison champignon #

Pau : lapin euh loup c'est un c'est un câlin à le lapin

Pau : il lui fait un câlin

Pau : non moyennes

Pau : des petites

Pau : c'est parce qu'il a grandi

Pau : #2 non il a mangé des carottes #

Pau : bah si les lapins ils mangent des carottes

Pau : #2 moi j'aime bien les carottes #

Pau : il est noir

Pau : non mais c'est moi qui l'a dit
 Pau : pointue
 Pau : [pron=pi]
 Pau : l'oeil
 Pau : oui
 Pau : pourquoi il est noir ?
 Pau : il y a les deux
 Pau : il y a les deux queues
 Pau : non elle est derrière
 Pau : toutes petites #1 elles sont petites #
 Pau : je l'avais dit avant
 Pau : pointues comme un V
 Pau : dent
 Pau : et le lapin a une petite queue
 Pau : la queue
 Pau : lapin
 Pau : non
 Pau : du loup
 Pau : [pron=pi]

Pau prend la parole 47 fois pendant la séance de langage. C'est près de deux fois plus que lors de la séance précédente. Les phrases qu'elle propose sont complètes et commencent à être de plus en plus longues. On sent que Pau est plus à l'aise que lors de l'atelier précédent, aussi bien dans sa posture que dans le ton enjoué qu'elle prend. De plus, elle parle plus fort et semble prendre de l'aisance. Le petit groupe semble être le dispositif le plus adapté pour Pau.

Productions de Lo :

Lo : maîtresse
 Lo : dans la main

Lo, quant à elle, ne se sent pas pour autant plus à l'aise. Elle ne prend que deux fois la parole. Sa première prise de parole est constituée d'un seul mot. La seconde est un peu plus

longue et cette fois-ci ce n'est pas une répétition d'une parole d'un camarade. Cette production est totalement spontanée et personnelle.

Productions de Sou :

Sou : du loup lapin

Sou : pourquoi c'est pas la même maison ?

Sou : y a le loup

Sou : a le loup qui veut entrer et le lapin

Sou : y a encore le loup [rire] y a le loup qui se cache

Sou : oh c'est le même

Sou : il a des moustaches

Sou : ben il veut toujours manger les les carottes

Sou : oui

Sou : euh il est tout blanc

Sou : et puis il a des yeux noirs

Sou : et puis et puis puis il a des grandes oreilles

Sou : et puis celu-là il est grand

Sou : oh bah le loup il voulait manger le lapin derrière

Sou : il est noir

Sou : il il a une queue noire

Sou : oui

Sou : ah oui elle est blanche

Sou : et on dirait qu'elle est cassés ses oreilles

Sou : bah c'est qui qui les a coupées ses oreilles ?

Sou : euh on lise l'histoire

Sou : c'est la sorcière

Sou : et ses yeux

Sou : mais pourquoi on voit pas on voit pas sa tête et sa bouche et ses yeuxS

ou: tu fais ça

Sou : et ça ?

Sou : non bah c'est quoi ça alors ?

Sou : et y a quoi derrière ?

Sou : non pas comme ça ici

Sou : mais pourquoi c'est gris?

Sou : lapin

Sou : bah le loup et le lapin oui

Sou : mais ici il y a écrit quoi ?

Sou : mais en fait le le titre il était là

Sou : bah oui j'ai reconnu le ti- ti- ti- tu l'avais tu tu l'as dit

Sou prend la parole 35 fois. Cela est très important compte tenu de sa production lors de la première séance. Ses phrases sont construites, plus longues et plus complexes. Durant l'enregistrement, je ressentais qu'il était intéressé par les images et l'histoire qu'elles pouvaient raconter. Il s'est montré très à l'écoute et investi durant toute la durée de cet atelier de langage.

Productions de So :

So : mais parce que

So : là y a le lapin

So : le lapin

So : le loup

So : le loup et le lapin

So : le loup et le lapin

So : il est trop mignon le petit lapin

So : [pi]

So : assis

So : il a un nez noir

So : il a des moustaches

So : il a des yeux jaunes

So : nan

So : bah c'est le loup

So : les dents

So : pointues

So : les oreilles

So : noires

So : pointues

So : petites

So : je sais pas

Le nombre de prise de parole par So est de 23. Cela paraît peu mais il est nécessaire de préciser qu'elle était très malade lors de cet enregistrement. En effet, durant toute la durée de la séance, elle a beaucoup toussé. Elle était fiévreuse et très fatiguée, cela a certainement eu des conséquences aussi bien sur sa concentration que sur son implication verbale dans l'activité. Ses phrases sont très courtes et lacunaires. De plus, nous pouvons remarquer qu'elle utilise souvent les mêmes termes, ainsi que ceux appris et travaillés lors de la séquence sur *Loup Noir*.

Productions de En :

En : une bouche

En : euh

En : [pron=pi] une tête

En prend trois fois l'initiative de proposer une réponse. Je ne l'ai aucunement sollicité et ces interventions se sont faites naturellement. Deux de ses productions sont intéressantes : une bouche (det + nom), « une tête » (det + nom). Ce sont deux groupes nominaux que nous avons déjà vus plus tôt dans la journée lors d'une séance sur le corps humain. Cette information est intéressante dans la mesure où le fait de connaître un vocabulaire et de pouvoir le réutiliser en situation peut sécuriser les élèves.

Productions de Ti :

Ti : bah le lapin le loup il l'emmène dans sa maison

Ti : parce que il parce que il veut lui faire un câlin

Ti : euh plutôt pour lui faire un bisou

Ti : le le lapin il a pas de queue

Ti : deux

Ti : #2 par contre il a les yeux # jaunes par contre il a deux #1 il a un petit peu les yeux noirs et un petit peu le nez noir #

Ti : et bah en fait en fait euh le lapin ça a pas un nez rouge ça a pas un nez noir

Ti : une dent

Ti : pointue

Ti : #2 oui #

Ti : euh les oreilles elles sont pointues

Ti : ti ? Ti : #2 une queue #

Ti : euh le loup et le lapin

Ti : #2 oui #

Ti prend la parole quinze fois durant l'atelier de langage. Cela peut paraître peu, mais comparées à la séance précédente, ses phrases sont beaucoup plus longues et structurées. On ressent durant toute la durée de l'enregistrement que Ti se sent beaucoup plus à l'aise avec l'album et la prise de parole. Il sourit et se sent impliqué pendant toute la découverte de l'album.

Interprétations :

À l'issue de ces observations, le fait que je parle trop intervient en première place. Une fois encore, je suis celle qui s'exprime le plus dans ces séances de langage. Il faudrait que j'essaie de m'effacer de plus en plus pour laisser les enfants produire et échanger de manière plus libre.

De plus, il apparaît comme clair et évident que le dispositif mis en place est ce qui convient le mieux pour la production de parole. En effet, proposer aux enfants de partager autour de l'album en petit groupe de deux ou trois enfants maximum permet aux petits parleurs de prendre confiance et d'oser parler. De plus, le comportement envahissant des grands bavards a tendance à s'estomper dans ces petits groupes. Les enfants trouvent chacun leur place lors de ces séances et tous peuvent parler librement.

Enfin, je reconnais aussi que le fait que les enfants connaissent déjà le vocabulaire de description (cf. celui de *Loup Noir*) les rassure. Je pense que tout le lexique travaillé en amont constitue une base de mots qu'ils peuvent utiliser pour cet album. Lo, par exemple, utilise cette banque de mots. Nous retrouvons aussi ce comportement chez Ti ou encore Sou. Je remarque aussi que les enfants étaient plus enjoués dans les situations de deux ou trois enfants.

Séance 3 : lecture de l'histoire, réponse aux questions et résumé

Objectifs :

- écouter une histoire lue par un adulte
- comprendre une histoire lue
- répondre aux questions posées

- proposer un résumé
- travail sur le lexique de description : adjectifs (petits, grands, pointues, noires, blanches, etc.), et sur le lexique des parties du corps (oreilles, queue, pattes, museau, gueule, poils, dents, yeux).

Nombre d'enregistrements : 1 : Pau, Sou, So, En

Durée de l'enregistrement : 15 min 11 s

Déroulement :

Pour cet enregistrement, j'ai décidé de travailler seulement avec mes petits parleurs. Dans l'entretien, quatre des six enfants sont présents : Pau, Sou, So, et En. Lo et Ti étaient absents car malades. Pour cet enregistrement, les enfants sont assis autour de moi et nous regardons ensemble l'album.

Le déroulement de la séance est le suivant : dans un premier temps, je propose aux enfants de faire un bref rappel de la séance précédente. Ensuite, je procède à la lecture de l'histoire. Les enfants font quelques commentaires pendant celle-ci, ce qui la fragmente quelque peu. Enfin, je pose des questions de compréhension sur les personnages, les sentiments de ceux-ci, les différentes situations, etc.

Productions de Sou :

Sou : c'est quoi ? oh je le connais celui-là

Sou : parce que j'ai vu du vert mais Lé il était pas là

Sou : mais Lé il était pas là Lé

Sou : le loup (en criant)

Sou : elle est là sa maison elle est là

Sou : du lapin

Sou : celle du lapin

Sou : et aussi noir

Sou : il est explosé pour ça que ça a explosé

Sou : c'est quoi ? Sou : il y a des yeux là (rires)

Sou : le loup il a faim

Sou : le loup il a faim

Sou : c'est qui là ?
 Sou : le loup je pense il arrive
 Sou : y a des carottes
 Sou : en dirait euh il y a un dé (rires)
 Sou : les dents du loup elles sont comme ça
 Sou : elles sont accrochées
 Sou : elles sont petites ses oreilles
 Sou : c'est quoi ça ?
 Sou : [pron=pi]
 Sou : il veut le manger
 Sou : parce que parce que il se rapproche
 Sou : ça c'est quoi ça ?
 Sou : il pleure ?
 Sou : trop il est tout gris
 Sou : nan
 Sou : euh il a pas envie d'avoir le le lapin
 Sou : mais mais il le serre
 Sou : avec ses mains il lui fait comme ça
 Sou : mais ses oreilles elles sont comme ça
 Sou : on dirait elles vont tomber
 Sou : mais non
 Sou : mais au début
 Sou : bah bah regarde il a des fleurs le lapin
 Sou : là il a pas de fleurs
 Sou : nan
 Sou : oui

Sou prend la parole 38 fois pendant la durée de la séance de langage. Je remarque qu'il propose des phrases complètes et construites. Ses phrases deviennent de plus en plus longues, et de plus en plus rapprochées dans le temps. Toutes ses interventions sont spontanées et je ne l'ai pas interrogé spécifiquement. Il se sentait impliqué et a posé beaucoup de questions tout au long de la lecture, ainsi que pendant le moment de l'échange que nous avons eu après.

Productions de So :

So : oui moi aussi

So : le lapin

So : du lapin

So : celle du lapin

So : grande

So : celle à ma tata

So : comme le loup

So : [pron=pi]

So : au loup

So : bah le lapin et le loup ils cherchent un ami

So : il était tout seul

So : il voit le lapin

So : amis

So : non

So : parce que parce que parce que lui parce que le lapin il dit qu'il est pas comme lui

So : le lapin parce que le lapin il veut que parce qu'il veut que son ami fasse comme lui

So : il lui dit je t'aime

So : il l'aime

So : le lapin

So : il lui fait un câlin

So : je t'aime

So : bah non

So : il va les donner

So : au loup

So : chez le loup

So prend la parole 25 fois. Ses phrases sont assez courtes, cependant je remarque nettement que pendant mes questions de compréhension, elle propose deux longues phrases (les plus longues de la séance). De plus, il semble qu'elle soit la seule à avoir vraiment compris l'histoire et à avoir été en mesure de me la raconter brièvement.

Productions de En

En : un oiseau

En ne prend la parole qu'une seule fois. Cependant, cette production est constituée d'un déterminant et d'un nom, ce qui est très rare chez lui.

Productions de Pau :

Pau : oh en fait je me souviens

Pau : on l'avait fini ?

Pau : elle est là ?

Pau : elle est toute petite elle est toute petite mais le loup il peut rentrer ren- dans sa maison

Pau : comme le loup

Pau : il va dehors il va chercher le lapin

Pau : oh carottes une carotte dedans

Pau : ah bah oui il aime le lapin il aime les [pron=pi] hey il se s'en va dans les escaliers

Pau : [pron=pi]

Pau : là regarde ici

Pau : hey il va dehors ?

Pau : y a des carottes ouais

Pau : elle est perdue sa maison à le lapin ? il l'a mis ou ?

Pau : oh bah non je crois qu'il va porter sa maison le loup

Pau : que le lapin il porte sa maison

Pau : non elles sont moyennes

Pau : la maison du loup

Pau : ah oui là on l'a pas vu celui-là

Pau : un bouquet de fleurs

Pau : moi je pense qu'il va qu'il va manger les fleurs

Pau : après le lapin

Pau : c'est la cheminée du loup

Pau : que le lapin il donne la main à le loup

Pau : il donne la main à le au loup

Pau : oui il en a un ami
Pau : le loup
Pau : le lapin
Pau : non
Pau : non c'est moi qui a dit ça
Pau : non il a pas envie
Pau : on dirait qu'il pleure
Pau : dans une maison noire
Pau : dans une grande maison noire
Pau : petite maison
Pau : maison maison euh
Pau : il va rester ?

Pau prend la parole 36 fois pendant l'échange. C'est une prise de parole très importante compte tenu de son comportement langagier en classe et avec ses pairs. Les phrases formées sont assez longues, complètes voire même complexes pour certaines. Elle pose beaucoup de questions et est impliquée dans la séance. Son ton est enjoué et elle semble prendre du plaisir à découvrir cette histoire. Elle parle assez fort, ce qui est surprenant car habituellement on n'entend que très rarement le son de sa voix.

Conclusion sur cet album :

Avant toute chose, je tiens à préciser qu'à l'issue de toutes ces observations, et après avoir écouté de nombreuses fois les différents enregistrements, je ne pense pas que nous puissions classer cet album dans les albums « impliquants » dans la mesure où je ne suis pas certaine qu'il ait fait ressentir des émotions à mes « petits parleurs ». Ils ne se sont pas montrés aussi impliqués qu'avec *Loup Noir*. S'ajoutant à cela, j'ai ressenti une certaine lassitude dans les séances et un désintérêt parfois. Il fallait à plusieurs reprises que je demande l'attention de mes élèves, chose qui n'était jamais arrivée avec l'album de Guilloppé.

Ensuite, le second point important que je tiens à relever est le fait que le nombre de productions des enfants augmente en fonction de la taille du groupe. Autrement dit, plus il y a d'enfants dans le groupe, moins les enfants parlent. À l'inverse, lorsque j'ai proposé des situations dans lesquelles les élèves n'étaient que deux ou trois, leurs productions étaient plus

riches, nombreuses et complètes. Ainsi, la modalité du petit groupe a un fort impact sur l'implication et les productions des élèves.

Le troisième point que je souhaiterais aborder est le suivant : connaître le lexique d'un album sécuriserait et aiderait les enfants à produire. J'ai pu remarquer dans l'album *Loup Noir* aussi bien que pour *Ami-Ami*, que le fait que les enfants aient déjà travaillé sur du vocabulaire lié au livre (les parties du corps, la description) les sécurisent. Ainsi, ils peuvent prendre appui sur ce vocabulaire. C'est le cas par exemple de Sou et Ti qui, au début de la séquence, n'utilisaient que le vocabulaire que nous avons déjà travaillé ensemble.

Concernant l'évolution du nombre de prise de parole dans toute la séquence, voici le tableau récapitulatif :

	Séance 1	Séance 2	Séance 3
Sou	23	35	38
Lo	3	2	ABS
Pau	21	47	36
So	3	23	25
En	0	3	1
Ti	21	15	ABS

3. Les aventures d'une petite bulle rouge, Iela Mari.

Compétences :

Ces compétences sont les compétences travaillées lors de cette séquence. Elles sont les mêmes pour tous les enfants de la classe dans la mesure où tous participent à cette séquence. Cependant les attentes sont différentes suivant le niveau des enfants.

« Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.

S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.

Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. »³¹

Objectifs :

- oser prendre la parole
- décrire des illustrations
- comprendre une histoire par lecture d'image
- apprendre et réutiliser un lexique défini : rouge, petit, gros, rond, souffler, grossir, s'envoler, ballon, pomme, se transformer, arbre, s'accrocher, tomber, se casser, devenir quelque chose, papillon, ailes, fleur, pétales, tige, arracher, cueillir, main, tenir dans sa main, parapluie, pluie, se protéger.

Nombre de séances : 4

Nombre d'enregistrements : 8

Séance 1 : à la découverte d'un album sans texte

Objectifs :

- découvrir un album sans texte
- comprendre et lire des illustrations
- émettre des hypothèses à partir de la 1ère de couverture

Effectif des groupes : en groupe-classe

Déroulement :

J'ai proposé ce livre lors d'un regroupement, avant la récréation de 10h30. J'ai dit aux enfants que j'avais apporté un nouvel album que nous allions regarder ensemble tout de suite. Les enfants étaient en groupe-classe et tous mes petits parleurs étaient présents ce jour-là. Nous avons d'abord commencé par observer l'image de la première de couverture. Nous l'avons décrite avec nos mots : « que voyons-nous ? », et les élèves de répondre : « du vert, du rouge, un titre, un gros rond ». Ensuite, nous avons proposé des hypothèses quant à l'histoire racontée.

³¹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE *Les programmes de l'école maternelle*. Ministère de l'éducation nationale, 2015. Mise à jour en aout 2015. [consulté le 09 avril 2016]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-des-programmes-a-l-ecole-maternelle.html>

Les enfants ne l'avaient jamais étudié avant et c'était une découverte pour tout le monde. De plus, je ne l'ai pas mis à leur disposition début de journée, comme pour *Loup Noir*. Ma question de départ était : « de quoi cet album peut-il parler ? Quelle est, selon vous, l'histoire de ce livre ? » Les enfants ont alors émis des hypothèses : l'histoire d'une glace, l'histoire de formes, l'histoire de la couleur rouge. Enfin, So a dit : « c'est peut-être l'histoire d'une bulle rouge ? »

Une fois que cette phase de questionnement s'est terminée, j'ai proposé aux enfants d'ouvrir le livre et de découvrir ce qu'il y avait dedans. J'ai donc tourné doucement les pages les unes après les autres.

Observations :

J'ai enregistré cette séance, cependant il est inutile voire même impossible de la transcrire. Les enfants étaient trop nombreux (26), il est très difficile de différencier les voix de chacun dont celles de mes « petits-parleurs ». De plus, ce fut une séance extrêmement bruyante tant les enfants prenaient la parole de façon inopinée. J'ai donc décidé de relater quelques observations générales, afin d'en tirer des résultats.

La première surprise de cet album est l'implication et la participation de tous mes élèves. Effectivement, l'effet produit fut le même que *Loup Noir* ; à savoir de nombreuses prises de parole, des interjections, etc. Je me suis rendu compte que *Les aventures d'une petite bulle rouge* allait sûrement être un album « impliquant ». Nous l'avions choisi parce que nous pensions qu'il allait faire réagir les enfants, et cela s'est produit exactement comme nous l'avions supposé. Ce fut un moment fort car toutes les participations étaient enthousiastes, les enfants criaient presque et parlaient tous en même temps. J'ai eu beaucoup de difficultés à retrouver le calme pendant cette découverte.

Les comportements observés étaient les suivants : des rires, des cris, des interjections. Les enfants étaient impliqués, tous sans exception. Ils avaient le regard fixé sur cet album. Certains se sont même exprimés : « mais maîtresse c'est pas possible, c'est un livre magique ! Ça change tout le temps ! ». Un autre signe montrant le degré d'implication des élèves envers cet album est le fait qu'ils m'aient demandé de le regarder encore une fois quand la première découverte fut terminée.

Enfin, alors que nous allions presque terminer de lire les images, un enfant s'est écrié : « mais, il y a pas de lignes non plus ». Je leur ai demandé à quel livre cela leur faisait penser. Tout de suite, ils n'ont pas su me dire. Je leur ai posé la question suivante : « vous ne vous

souvenez pas d'un livre que nous avons regardé ensemble, et qui n'avait pas de lignes non plus ? » Sans attendre, les élèves ont crié « *Loup Noir* ». Je leur ai dit « eh bien, nous allons faire le même travail qu'avec *Loup Noir*, vous vous souvenez de ce que nous avons fait ? ». So, à ma grande surprise, a dit très fort : « on va écrire son histoire ! »

Interprétations :

À première vue, je pense que *Les aventures d'une petite bulle rouge* est un album que nous pouvons classer comme étant un album impliquant, dans la mesure où dès que je l'ai ouvert, les premières impressions ont jailli. Mes petits parleurs, quant à eux, ont aussi pris la parole sauf En et Lo, restés silencieux mais très souriants cependant.

Séance 2 : dictée à l'adulte

Objectifs :

- participer verbalement à la production d'un écrit
- proposer des phrases complètes
- utiliser des termes précis pour décrire les images : rouge, bulle, ballon, ficelle, s'envoler, souffler.

Nombre d'enregistrements : 2

Effectif des groupes : les enregistrements ont été réalisés par groupes de couleurs :

- Verts : En, So, Tee, Lé, Fan, Sou
- Bleus : Ma, Val, Lo, Ti, Pau, Mé

Déroulement :

Pour chacun des enregistrements, j'ai suivi le même déroulement. Dans un premier temps, je demande aux enfants s'ils se souviennent de ce que nous avons dit la séance précédente. Ensuite, je leur propose d'écrire l'histoire du livre. Pour se faire, je leur explique que je vais prendre en note sur la grande feuille de papier, leurs propositions. Nous allons écrire l'histoire des quatre premières illustrations seulement.

Groupes des bleus :

Productions de Ti :

Ti : en fait là il y a un c'est petit ben c'est un ballon

Ti : tu vas l'écrire c'est lui Thibaut ?

Ti : oh il est gros

Ti : un gros ballon un bonhomme il souffle dans le ballon ça donne un un un gros ballon

Ti : dans le ciel

Ti : ben dans le ciel

Ti ne prend que six fois la parole pendant cette activité. Cependant, il reprend le vocabulaire que je souhaite leur faire travailler : le ciel, souffle, ballon, gros, petit. Ses phrases sont complètes et souvent assez longues.

Productions de Pau :

Pau : euh il gonfle le ballon mais il est pas encore gros il gonfle le ballon non petit

Pau : un ballon il gonfle le ballon non grand grandi grand

Pau : il s'envole

Pau : Dans le ciel

Pau : ça devient un yoyo

Pau, quant à elle, ne prend que très rarement la parole. Elle est très dissipée pendant cette séance. Non pas parce qu'elle dérange le groupe, mais parce qu'elle a l'esprit complètement ailleurs. Plusieurs fois, je devais la reprendre pour qu'elle regarde l'album au lieu de regarder par la fenêtre.

Productions de Lo :

Lo : le ballon

Lo : il est grand

Lo : le ballon

Lo : il s'envole dans le ciel

Lo : dans l'espace

Lo prend cinq fois la parole durant toute la durée de l'enregistrement, ce qui est beaucoup et surprenant. Une fois encore, comme lors de la séance sur *Loup Noir*, elle ne fait que reprendre par imitation les propos de ses camarades. Cela est très bien car cela lui permet de prononcer, d'acquérir et de se souvenir de vocabulaire nouveau qu'elle pourra réemployer. Elle est très attentive pendant toute la durée de l'écriture de l'histoire.

Groupe des verts :

Productions de Sou :

Sou : oui

Sou : on ve- on dirait un ballon il il gonfle le ballon

Sou : wow un gros ballon

Sou : on dirait une bulle de chewing gum un gros ballon tu peux écrire gros ballon

Sou : oh il s'envole

Sou : euh le chewing gum j'ai dit qu'il s'envole

Sou : il il s'envole

Sou : dans dans dans l'espace ici là il y a un bonhomme banane

Sou : un vrai ballon

Sou prend la parole 9 fois. Ses phrases sont assez longues. On remarque une progression entre ses premières prises de paroles qui étaient très lacunaires et courtes, et celles-ci qui sont plus structurées et complètes. De plus, il se montre très actif dans ses productions et très enthousiaste, cela se ressent notamment lorsqu'il dit « wow » ou encore lorsque l'on entend son ton qui est très enjoué et enthousiaste.

Productions de So :

So : la bulle rouge

So : le bonhomme gonfle le ballon rouge

So : c'est un gros ballon rouge

So : il était petit il est grand maintenant il est gros

So : il part ensuite il part le ballon

So : il est le ballon part

So : dans le ciel

So : il entre dans le ciel

So : il y a la ficelle parce que c'est un ballon

So : il est dans le ciel

So, quant à elle, prend 9 fois l'initiative de parler. Ses phrases sont construites et plus longues que dans les séances précédentes. Elle utilise le vocabulaire que je souhaite leur faire apprendre et comprendre. Cependant, je remarque qu'elle dit souvent la même chose. Elle s'est montrée impliquée durant toute la durée de l'atelier, regardait les images avec attention et pointait du doigt celles-ci lorsqu'elle s'exprimait.

Productions de En :

En : ici

En prend la parole seulement une fois, ce qui est déjà très bien. Il me montre un dessin sur l'album en me répondant « ici ». Une autre fois, j'ai pu entendre dans l'enregistrement qu'il faisait des bruits comme pour vouloir s'exprimer mais ne parvenait pas à prononcer les mots. Cette incapacité, cette difficulté a été une réelle frustration durant toute cette activité. En est arrivé à cet atelier avec un grand sourire et en est reparti comme triste de ne pas avoir pu communiquer. À moi maintenant d'essayer de trouver des solutions pour réussir à le faire produire plus.

Interprétations générales des deux groupes :

Premièrement, il convient de resituer la séance dans son contexte. Il s'agissait d'un mardi, jour pendant lequel nous faisons habituellement une heure de vélo avec un intervenant : Patrick. Les enfants sont souvent mis à rude épreuve durant cette heure, cela les fatigue beaucoup. J'ai proposé cette séance un après-midi, après le vélo. Les enfants étaient tous dans un état de fatigue très important, ce qui peut expliquer le fait qu'ils n'aient que peu parlé. Pau revenait d'une longue période sans être allée à l'école pour cause de varicelle. Lo, suite à cet enregistrement, n'est venue à l'école qu'une seule journée par semaine parce qu'elle était également malade.

Cependant, je sentais tout de même les enfants à l'aise dans leurs petits groupes et reste certaine qu'il s'agit là de la meilleure modalité pour leur permettre de produire en confiance. Concernant le caractère impliquant de cet album, cette séance n'a pas été très révélatrice de cela, surtout pour le premier groupe, contrairement à la première.

Le groupe des verts s'est montré beaucoup plus performant sur cet exercice, cependant Tee (une élève très bavarde) a pris le pas sur les autres, cela a sans doute freiné les interventions de mes petits parleurs, dont En. Cela ne s'est pas produit chez les Bleus car ils étaient tous très fatigués. Mes grands parleurs qui d'habitude sont très loquaces ne se sont pas manifestés.

Séance 3 : dictée à l'adulte

Objectifs :

- participer verbalement à la production d'un écrit
- proposer des phrases complètes
- utiliser des termes précis pour décrire les images : rouge, arbre, pomme, se décroche, est accrochée, tombe, feuille, se transforme, devient.

Déroulement :

Le déroulement de cette séance est sensiblement le même que lors de la séance précédente. Avant de commencer, avec chacun des groupes j'ai repris l'histoire qu'ils avaient écrite précédemment. Nous avons ensuite regardé toutes les images sur lesquelles nous allions devoir écrire l'histoire. Enfin, les enfants devaient proposer des phrases que je prenais en dictée à l'adulte.

J'ai réalisé trois enregistrements différents :

- 1^{er} : Ma, So, Sou
- 2^e : Pau, Ma, En
- 3^e : Val, Lo, Ti

Productions de So :

So : de la bulle rouge

So : elle tombe de l'arbre

So : une pomme

So : elle est grosse

So : pomme

So : sur la branche de l'arbre sur la branche de l'arbre

So : à la branche de l'arbre

So : pommier

So : elle tombe

So : elle se décroche de l'arbre de l'arbre elle tombe sur l'herbe sur l'herbe

So : l'herbe

Le nombre de prise de parole de So est de 11. Ses phrases sont, une fois de plus, complètes et de plus en plus construites. Le vocabulaire travaillé est bien utilisé et en adéquation avec l'album. Elle se montre investie et attentive à ce qui lui est demandé. De plus, on dirait qu'elle se sent en confiance dans ce petit groupe.

Productions de Sou :

Sou : elle devient une pomme la bulle rouge oui oui

Sou : euh ça ressemble à un arbre ça ressemble à un arbre

Sou : ici

Sou : ouais [rire]

Sou : l'arbre

Sou : et il y a une feuille là

Sou : là

Sou : une pomme

Sou : nan

Sou : euh il s'est envolé

Sou : elle s'était envolée

Sou : en haut en haut

Sou : après il va pas s'enlever

Sou : elle s'est transformée en pomme une pomme rouge non grosse

Sou : grosse

Sou : rouge

Sou : dans l'arbre

Sou : oui

Sou : elle va tomber

Sou : mais on dirait ils vont faire une course

Sou : par terre

Sou : elle est tombée par terre oui

Sou prend la parole 22 fois. Il est celui qui s'exprime le plus au sein de groupe. Ses phrases sont elles aussi de plus en plus longues et complètes. Sou prend plaisir à découvrir ce livre, cela se constate grâce à « wow » ou encore « oui ! » mais aussi par ses rires. Il se sent en confiance et ose de plus en plus. Il lui est même arrivé de me couper la parole, chose qui ne se produisait jamais avant.

Productions de Ti :

Ti : bah là c'est euh le ballon il s'envole vers l'arbre

Ti : il est gros

Ti :là il s'accroche à un arbre

Ti : le ballon ronde

Ti : elle est grosse et rouge

Ti : elle est sur l'arbre

Ti : accrochée à l'arbre

Ti : non en dessous de l'arbre

Ti :non pas sur l'arbre

Ti : la pomme tombe de l'arbre

Ti : par terre

Ti prend la parole 11 fois. Ses phrases sont toutes complètes. On sent qu'il est à l'aise et qu'il prend plaisir à s'exprimer.

Productions de Lo :

Aucune production n'est enregistrée de la part de Lo durant toute cette séance.

Productions de En

En n'a pas produit un seul mot de toute la séance de langage.

Productions de Pau :

Pau : on dirait une pomme

Pau : transformer en pomme

Pau : pomme

Pau : je sais pas

Pau : un arbre
Pau : l'arbre
Pau : grande
Pau : euh elle est déjà grosse elle est déjà grosse
Pau : elle est rouge
Pau : l'arbre
Pau : une feuille
Pau : on voit des feuilles
Pau : s'est décrochée

Pau ne prend la parole que 13 fois. Ses productions ne sont pas des phrases complètes. À l'issue d'une analyse syntaxique, il apparaît clairement qu'elle se contente de prononcer des phrases de type : DET + NOM.

Durant toute la séance j'ai essayé de la solliciter, mais elle refusait souvent de parler. Il semble donc que cet album ne plaise pas à tous les enfants et ne suscite aucune émotion en eux cette fois-ci. Pau ne semble pas touchée par cet album, elle semble même être « ennuyée ».

Interprétations :

Ces séances ne sont pas concluantes car la santé des enfants et leur concentration n'ont pas permis de travailler comme je l'aurais voulu. Cependant cela est normal, ce sont des enfants et tous les jours ne se ressemblent pas. Ainsi, parfois ils sont plus fatigués que d'autres jours. Pour des raisons d'authenticité des données, j'ai choisi de ne pas refaire d'enregistrements et de garder ceux-ci, même s'ils n'ont pas beaucoup fonctionné.

Séance 4 : écriture de la fin de l'histoire

Objectifs :

- oser prendre la parole
- décrire des illustrations
- comprendre une histoire par lecture d'image
- apprendre et réutiliser un lexique défini : rouge, fleur, pétales, tige, arracher, cueillir, main, tenir dans sa main, parapluie, pluie, se protéger.

Déroulement :

J'ai proposé de prendre l'atelier en atelier d'accueil le matin, dès l'arrivée des enfants. Plus exactement, j'ai laissé les enfants réaliser leurs ateliers du matin, puis je les ai invités à me rejoindre autour d'une table ronde sur laquelle était posé l'album. Dans un premier temps, je leur ai demandé s'ils se souvenaient de l'histoire car nous étions lundi et la dernière fois que nous l'avions regardé était le mardi de la semaine précédente. Après ce bref rappel, nous avons raconté les différentes métamorphoses subies par la bulle. Ensuite, je leur ai rappelé que nous étions en train d'écrire l'histoire de cet album. Je leur ai donc proposé de regarder les images jusqu'à la fin et de procéder à l'écriture de la suite.

Enfin, une fois ce travail terminé, j'ai proposé aux élèves qu'ils me racontent l'histoire en entier, sans prendre appui sur les images dans un premier temps. Cela avait pour but de faire fonctionner leur mémoire et faire en sorte que chacun apporte ce dont il se souvenait pour reconstituer l'histoire.

Productions de Pau :

Pau : non papillon

Pau : transforme en papillon

Pau : en parapluie aussi #1 #

Pau : #1 un petit ballon #

Pau : il il devient gros

Pau : il s'envole

Pau : puis il y a un truc là ça ressemble à un yoyo

Pau : là là c'est une pomme (en criant)

Pau : elle est accrochée

Pau : dans l'herbe

Pau : et on avait raison elle se transforme en papillon

Pau : oui

Pau : une fleur une fleur

Pau : le monsieur prend la fleur le monsieur prend la fleur

Pau : elle va devenir un parapluie

Pau : [pron=pi]

Pau : non

Pau : à l'arbre elle se décroche

Pau prend la parole dix-huit fois durant toute la séance de langage. Cela est très satisfaisant cependant c'est beaucoup moins que dans les séances sur *Ami-ami* ou *Loup Noir*. De plus, comme évoqué précédemment, il semblerait que Pau ne se sente pas attirée par cet album. Malgré cela, elle participe quand même à la production de l'écrit et fait l'effort de se remémorer l'histoire. Ses productions restent moindres mais sont toutefois assez conséquentes.

Les phrases de Pau sont de mieux en mieux construites tout au long de la séance et deviennent de plus en plus longues.

Enfin, il est important de souligner qu'elle reprend les termes travaillés lors des séances précédentes. Ainsi, pour Pau, les objectifs quant à l'acquisition et l'utilisation d'un lexique défini semblent acquis.

Productions de Lo :

Lo : pomme

Lo : à l'arbre

Lo : dans la loire

Lo : c'est un papillon

Lo : une fleur

Lo : nan

Lo : une fleur rouge

Lo : euh euh un parapluie

Lo : on la tient

Lo participe 8 fois durant toute la séance. Cela est une de ses meilleures performances (outre les 34 prises de parole dans la cinquième séance de *Loup Noir*). Lo s'est montrée très investie dans l'écoute de ses camarades. Elle me faisait souvent signe pour prendre la parole, cependant elle n'arrivait pas à prononcer ses mots. Concernant mes objectifs de début de séance, il semblerait qu'ils soient en partie atteints pour Lo. Nous pouvons remarquer qu'elle utilise le vocabulaire adapté que je souhaitais faire prononcer : parapluie, fleur, rouge, papillon, pomme et arbre. Ses prises de parole sont de plus en plus longues et on ressent une plus grande assurance dans ses interventions. C'est très encourageant.

Productions de So :

So : il se transforme en papillon

So : il s'envole

So : une ficelle

So : dans l'arbre

So : elle va tomber

So : dans l'herbe

So : le ballon la pomme

So : non il se transforme en fleur se transforme en fleur

So : pétales

So : il est grand

So : de la de la pluie

So : c'est un soleil

So : gros ballon

So : il vole

So prend la parole 14 fois durant cette séance. Certaines de ses phrases sont très longues et parfaitement construites : « il se transforme en papillon », « il se transforme en fleur. » Ce n'est pas la meilleure de ses performances, cependant cela est tout de même acceptable compte tenu du comportement très envahissant de Sou. Ce dernier s'est comporté comme un grand bavard pendant cette séance. Ce fût une réelle surprise. Cela a sans doute impacté le comportement des autres petits parleurs et c'est peut-être une des raisons pour lesquelles So n'a que peu pris la parole.

Elle utilise le bon vocabulaire pour s'exprimer, ce qui est très satisfaisant.

Productions de En :

En : en pomme

En : en pomme

En : il vole

En : un parapluie

En prend la parole 4 fois. Cela peut paraître peu mais en analysant ses productions, nous nous rendons compte que ses progrès sont énormes. Au début des recherches, nous avions

remarqué que En ne prononçait que des mots répétés, ou bien formulait des refus. À ce jour, il arrive à utiliser un vocabulaire nouveau : « pomme », « parapluie ». De plus, ce ne sont plus seulement des mots qu'il formule mais des groupes nominaux : « une pomme », « un parapluie. » Enfin, la phrase « il vole » est une phrase complète. Les progrès constatés sont importants et très encourageants. Il intervenait également beaucoup par les gestes en pointant du doigt certaines illustrations lorsque nous parlions.

Productions de Ti :

Ti : euh de un ballon rouge

Ti : un papillon

Ti : il vole

Ti : oui

Ti : tige

Ti : euh bah une chenille

Ti : oui

Ti : nan

Ti : il pleut

Ti : nan c'est un parapluie

Ti : des pieds

Ti : en pomme en pomme

Ti : parapluie

Ti a pris la parole treize fois. Ses productions sont très courtes et ne se résument pour la plupart du temps qu'à la production d'un seul mot. Concernant les explications de ce comportement, j'ai une supposition : Ti était très malade ce jour-là, et j'ai dû appeler sa mère pour qu'elle vienne le chercher une heure après cet enregistrement. Cela explique certainement son comportement distant et le fait qu'il ne se soit pas beaucoup impliqué dans la séance. Nous pouvons tout de même noter que le vocabulaire utilisé correspond totalement aux objectifs visés en début de séance.

Productions de Sou :

Sou : la bulle rouge

Sou : il s'envole

Sou : en parapluie
Sou : #2 oh oui j'aime bien #
Sou : elle elle elle était toute petit
Sou : non gros
Sou : il s'envole
Sou : rires
Sou : mais il y a un filet pour
Sou : euh
Sou : pour l'accrocher là
Sou : ici
Sou : pomme (en criant)
Sou : oui
Sou : par terre (en criant)
Sou : par terre
Sou : un papillon
Sou : rires
Sou : il vole
Sou : il il il tombe par terre dans l'herbe
Sou : et aussi on on on dirait qu'il tombe par
Sou : qu'il tombe dans l'herbe
Sou : non rouge
Sou : oui
Sou : parce que moi moi j'en ai vu
Sou : et il l'arrache il l'ar- ar- arrache
Sou : oh il est à l'envers
Sou : ça ça ça protège l'eau
Sou : ça ça ça protège leau
Sou : il il est petit
Sou : oui
Sou : mais le parapluie il était petit ballon
Sou : aussi elle tombe
Sou : mais on dirait qu'elle fait une course
Sou : il court dans l'herbe

Sou : puis il va tomber par terre

Sou : moi je sais

Sou : en fleur

Sou : quelqu'un arrache

Sou : il l'arrache

Sou : en gros parapluie

Sou : et petit parapluie

Le comportement langagier de Sou est étonnant : il prend 42 fois la parole, ce qui est énorme en comparaison du nombre de parole de ses camarades. De plus, il convient d'ajouter que c'est sa plus belle performance compte tenu de l'ensemble de ses prises de parole sur toutes les séances enregistrées. Nous remarquons aussi que ses propositions sont de plus en plus longues et construites. Sou s'est montré très attiré par cet album. En effet, il riait beaucoup, souriait, criait pour s'exprimer, ou encore il poussait des cris de joie. Je pense que cet album a eu un effet encore plus important que Loup Noir, qui était tout de même surprenant.

Sou réutilise tout le vocabulaire évoqué et travaillé précédemment. Les objectifs de prise de parole, description et utilisation du vocabulaire adapté sont donc atteints.

Interprétations générales :

A l'issue de nos observations et des premières analyses que nous avons pu en tirer, nous remarquons que cet album fut un bon support pour la prise de parole des enfants. Cependant, en raison de l'état de santé de certains, des absences d'autres, cette séquence ne s'est pas déroulée comme nous l'avions imaginé.

Malgré tout, il faut souligner que lorsque nous comparons les prises de parole de chacun d'entre eux, nous constatons qu'elles sont de plus en plus importantes au fil des séances. Cela est particulièrement visible pour les productions de Sou qui sont au nombre de 9 lors de la première séance, puis de 22 lors de la deuxième, pour terminer à 42. Cette augmentation est visible mais moins importante pour les autres enfants. Cela confirme l'hypothèse selon laquelle les enfants sont sécurisés quand ils connaissent l'album, ainsi que le vocabulaire adapté. Ils osent beaucoup plus prendre la parole.

Le vocabulaire semble être compris, appris et assimilé par l'ensemble des enfants car nous le retrouvons dans toutes les productions ou presque. Cet objectif était important et est atteint par tous les petits parleurs.

Voici le tableau récapitulatif de l'ensemble des prises de parole pour cette séance :

	Séance 1	Séance 2	Séance 3
Ti	6	11	13
Pau	5	13	18
Lo	5	0	8
Sou	9	22	42
So	9	11	14
En	1	0	3

CONCLUSION

Pour conclure, à l'issue de toutes ces séquences mises en place ainsi que toutes les observations et analyses menées, nous pouvons reprendre nos hypothèses afin de les affirmer ou infirmer.

La première hypothèse était de penser que les albums de jeunesse favorisaient la prise de parole des élèves. Cette hypothèse est affirmée car, au vu de toutes nos observations, les albums font parler les enfants. Cependant, nous avons pu remarquer que certains sont plus productifs que d'autres. Quand nous comparons les résultats obtenus lors de la séquence sur *Loup Noir* avec l'échec total de *Max et les Maximonstres*, cela suscite des questionnements. Lors de nos recherches, nous avons proposé deux autres albums aux enfants : *Max et les Maximonstres* ainsi que *Les trois brigands*. Nous avons dû abandonner ces albums car ils ne fonctionnaient pas du tout. Les enfants ne prenaient absolument aucun plaisir à la découverte de ces albums et restaient mutiques. Les observations ont été similaires pour les grands bavards.

C'est alors que la seconde hypothèse entre en jeu : les albums impliquants sont de bons supports de langage, grâce à leur impact sur les affects des élèves. Il semblerait que celle-ci soit aussi validée (en partie) mais elle mériterait d'être plus approfondie. En effet, mes suppositions quant à la dimension « impliquante » de *Loup Noir*, *Ami-Ami* et *Les aventures d'une petite bulle rouge* se sont montrées concluantes. Les enfants se sentaient attirés par ces albums et ont beaucoup parlé sur eux. *A contrario*, il n'y a eu aucune « alchimie » entre mes élèves et *Max et les Maximonstres*, ou bien encore avec *Les trois brigands*. Il aurait fallu cependant proposer d'autres albums impliquants aux enfants (des albums qui font peur, qui font rire, qui rendent triste, etc.) afin d'étudier les effets produits et les impacts sur leur prise de parole et la construction syntaxique de leurs productions.

De même, il y a deux points communs liant les deux albums pour lesquels les enfants se sont sentis le plus à l'aise : ce sont des albums sans texte. Est-ce que l'album sans texte est plus « performant » car il n'est composé seulement d'illustrations ? Serait-ce le texte qui bloque les élèves ? Existe-t-il une peur du texte ? Le texte serait-il inhibant dans la prise de parole ? Les deux albums n'ayant pas fonctionné avec les élèves étaient des albums avec beaucoup de texte, est-ce la raison de ces échecs ? *A contrario*, *Ami-ami* est un album dans lequel le texte occupe

lui aussi une place importante mais les élèves ont tout de même participé. Ces nouvelles interrogations mériteraient d'être testées et analysées.

Il apparaît clairement que notre hypothèse supposant que les petits groupes de parole favorisent la prise de parole des enfants soit vérifiée et confirmée. Effectivement, lorsque les enfants sont en petits groupes, ils produisent plus. On dirait qu'ils prennent plus de plaisir à prendre part aux échanges. De plus, l'intensité de leur voix est plus élevée et le ton paraît plus assuré.

Dans la réalisation de ce mémoire, j'ai découvert un autre point important : les enfants sont mis en confiance et se sentent en sécurité lorsqu'ils connaissent l'album. On observe une grande augmentation de prise de parole au fur et à mesure que les séquences se construisent. Ainsi, nous pensons que la connaissance du vocabulaire adapté à l'album sécurise les enfants et leur permet de prendre la parole plus aisément.

Je tiens à ajouter que ce travail de recherche m'a fait grandir. Il a changé ma façon de construire les apprentissages dans les séances de langage, il m'a aussi permis de prendre conscience de l'intérêt de la différenciation dans tous les domaines. Enfin et surtout, il m'a confortée dans l'idée qu'être enseignant est un métier dans lequel nous pouvons toujours progresser en nous interrogeant sur la pédagogie à mettre en place pour favoriser la réussite de tous les élèves. C'est un métier passionnant dans lequel les remises en question sont perpétuelles, et il est important d'avoir en tête que c'est par le biais de ces interrogations et par nos doutes que nous progresserons toujours.

Sitographie

BOIRON, Véronique. *Regard sur les théories d'acquisition du langage : milieu familial, milieu scolaire, langage de scolarisation, bilinguismes*. Ife ENS Lyon, 2010. [Consulté le 09 avril 2016]. Disponible à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2009-2010/etre-eleve-en-education-prioritaire/v.boiron.ppt>.

DAUNAY, Bernard. (2014,28 mars). *Quelle didactique de la littérature en classe de français au collège?* [vidéo en ligne]. Disponible à l'adresse : https://www.youtube.com/watch?v=wQl6c_PyBFQ [consulté le 28.05.16]

DE SAUSSURE, Ferdinand. *Cours de linguistique générale*. 6Ème édition. Paris : Payot & Rivages, 2005. 520 pages.

LAROUSSE. *Dictionnaire de français*. Larousse. [Consulté le 09 avril 2016]. Disponible à l'adresse : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langage/46165?q=langage#46093>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE LA RECHERCHE. *Les programmes de l'école maternelle*. Ministère de l'éducation nationale, 2015. Mise à jour en aout 2015. [consulté le 09 avril 2016]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-des-programmes-a-l-ecole-maternelle.html>

SOLUNTO, Virginie. *Le langage, la priorité des nouveaux programmes*. SNUIPP, 2014. Mis à jour en octobre 2014. [consulté le 09 avril 2016]. Disponible à l'adresse : http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/M_Brigaudiot.pdf

Bibliographie

BATES. E, DALE. P. *Individual differences and their implications for theories of language development*. Oxford : P. Flechter et B. MacWhinney, 1995. 151p.

BOISSEAU Philippe. *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz, 2005. 304p.

BLOCH, Serge. *L'école de Léon*. Paris : Albin Michel, 2000. 37 p.

FAYOL, M. *L'acquisition du langage, tome 1 : Le langage en émergence, de la naissance à trois ans*. Paris : PUF, 2000. 320p.

FLORIN, Agnès. *Enseigner à l'école maternelle : de la recherche aux gestes professionnels*. Paris : Hatier Pédagogie, 2009. ChaPau : Apprendre aux enfants à parler : le pivot des apprentissages, p 83 à 97.

FLORIN, Agnès. *Le développement du langage*. Paris : Dunod, 2013. 128p.

KARMILOFF, Kyra. *Comment les enfants entrent dans le langage : un nouveau regard sur les théories et pratiques d'acquisition*. Paris : Retz, 2012. 250p.

LORDON, Frédéric. *La société des affects : pour un structuralisme des passions*. Paris : Broché, 2013. 284 pages.

MARI, Iela. *Les aventures d'une petite bulle rouge*. Paris : L'école des Loisirs, 1968. 24 p.

RASCAL. GIREL, Stéphane. *Ami-Ami*. Paris : L'école des loisirs, 2002. 30 p.

SENDAK, Maurice. *Max et les Maximonstres*. Paris : L'école des Loisirs, 1973. 40 p.

UNGERER, Tomi. *Les Trois Brigands*. Paris : L'école des Loisirs, 1999. 40 p.

Cours d'Université d'Orléans

Cours de Madame Céline DUGUA, maître de conférences à l'Université d'Orléans, 2013.

Cours de l'ESPE de Blois

Cours « les processus d'apprentissage » Arnaud LACAILLE, ESPE Blois, 2015.

Mémoire en ligne sur DUMAS

DELAYEN, Julie. *Les « petits parleurs »*[S.I.]: [s.n], 2012. 75 pages.

Mémoire : Le langage ; Université d'Artois : 2012. [consulté le 29 mai 2016]. Disponible à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736347/document>