



**HAL**  
open science

## Petits parleurs et lecture d'albums : comment favoriser la prise de parole de tous ?

Clémence Poudevigne

► **To cite this version:**

Clémence Poudevigne. Petits parleurs et lecture d'albums : comment favoriser la prise de parole de tous ?. Education. 2017. dumas-01622301

**HAL Id: dumas-01622301**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01622301>**

Submitted on 15 Nov 2017

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

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

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

**PETITS PARLEURS  
ET LECTURE D'ALBUMS**  
**Comment favoriser la prise de parole de tous ?**

Clémence Poudevigne

**MEMOIRE DE MASTER MEEF**

Mention Premier degré

Sous la direction de Sophie Serra

2016-2017

Mots-clés : langage, albums, petits parleurs, maternelle

# INTRODUCTION

Actuellement professeur des écoles stagiaire à dans une école maternelle du 9<sup>ème</sup> arrondissement de Paris, j’enseigne dans une classe de 24 élèves de grande section.

Si l’on peut qualifier le public de cette école comme « favorisé », le niveau de langage de ma classe y est toutefois hétérogène, comme c’est le cas dans toutes les classes de maternelle. Tous mes élèves ont cependant le français pour langue maternelle et aucun ne présente de troubles de langage. Pourtant, des différences me sont apparues très tôt dans l’année : si certains élèves s’exprimaient avec aisance sur des sujets variés, d’autres se montraient réservés et restaient quasiment muets.

Les premières visites de mes tutrices m’ont permis d’ouvrir les yeux sur le fait qu’en regroupement – que ce soit lors des rituels ou des séances de langage –, seuls certains élèves, et souvent les mêmes, prenaient la parole. En tant que professeur débutante, j’avais tendance à « oublier » les élèves discrets, réservés et en retrait. Deux problèmes principaux se posaient alors : d’une part, ces élèves « petits parleurs » ne se voyaient pas accorder la même attention que les autres et risquaient de ne pas ou peu progresser si je ne les investissais pas davantage. D’autre part, ces élèves perdaient rapidement le fil de la séance et s’agitaient, ce qui est normal mais pouvait influencer sur la qualité des échanges.

C’est donc tout naturellement que j’ai décidé de traiter de cette situation dans le cadre de ce mémoire, dont la problématique est la suivante : comment favoriser la parole de tous au cours des séances de langage ?

Ma binôme (une autre PES avec qui je partage la classe selon le rythme 3 semaines/3 semaines) et moi ayant choisi les contes pour projet de classe tout au long de l’année, il m’a semblé pertinent de cibler mes recherches sur les séances de langage autour des albums de littérature de jeunesse.

Afin de répondre à ma problématique, j’ai d’abord choisi d’effectuer des recherches sur la place du langage à l’école maternelle, que ce soit dans les programmes et chez les auteurs spécialisés, afin de trouver des solutions applicables à ma classe et de mieux identifier et comprendre les « petits parleurs » de ma classe. La deuxième partie de mon mémoire est consacrée à l’expérimentation et à l’analyse des premiers résultats constatés. Forte des mes recherches, j’ai décidé de mettre en place deux solutions préconisées par des spécialistes du

langage en maternelle : une séance de langage « type » de Pierre Péroz, et une séance de langage avec des marottes.

# 1. Les séances de langage à l'école maternelle

## 1.1.1. Définition

### 1.1.1.1. Dans les textes officiels

Il me semble avant tout inévitable de mentionner la place capitale qu'occupe le langage dans les programmes de l'école maternelle. Le premier des cinq domaines d'apprentissage de la maternelle, intitulé « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », englobe les langages oral et écrit. Il réaffirme « la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous<sup>1</sup> ». Le BO de 2015, moins détaillé que celui de 2008, ne préconise pas de déroulement-type pour les séances de langage en classe. Il présente toutefois des « objectifs visés et éléments de progressivité » au sein desquels figurent « oser entrer en communication » et « échanger et réfléchir avec les autres » - deux items qui me paraissent essentiels pour les séances de langage. En effet, une classe dans laquelle les élèves osent prendre la parole sans crainte du jugement est une classe dans laquelle règnent confiance mutuelle et bienveillance, condition *sine qua non* à une bonne ambiance de travail. Les élèves pourront alors « échanger et réfléchir avec les autres », c'est-à-dire apporter leur pierre à l'édifice, tout en écoutant les autres et en restant dans le thème de la conversation.

Le document *Le langage à l'école maternelle*, ressource d'accompagnement des programmes de 2008, mentionne également la place centrale que doit occuper le langage en maternelle<sup>2</sup>. Il décrit ainsi les séances de langage, « moments spécifiques de l'apprentissage structuré » :

*« L'enseignant a alors des visées précises : il s'agit de faire acquérir un savoir-faire particulier (manipuler des syllabes, écrire quelques mots simples en les copiant très rigoureusement, etc.), d'exercer une compétence encore peu fonctionnelle (lexicale, phonologique, de production de texte par exemple) ou de faire progresser des élèves particuliers en leur accordant une attention privilégiée. Cela exige souvent une approche différenciée et c'est au travers de mises en situation choisies, élaborées en petit groupe que s'exercent la prévention et l'aide à l'apprentissage. »*

---

<sup>1</sup> Programme d'enseignement de l'école maternelle, bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

<sup>2</sup> *Le langage à l'école maternelle, Ressources pour faire la classe*, Ministère de l'Éducation nationale et Scérén-CNDP, page 9

*Ces situations concernent des tâches plus épurées que les situations naturelles, qui sont plus globales, et dans lesquelles les enfants expérimentent le langage. Ces moments supposent une organisation rigoureuse telle que l'enseignant puisse se consacrer à un groupe d'enfants sans être trop souvent requis par le reste de la classe qui doit être investi dans des tâches pertinentes de forme variée, incluant le jeu.*

#### 1.1.1.2. Chez les auteurs

Dans le cadre limité du mémoire, j'ai choisi de focaliser mes recherches sur un nombre réduit d'auteurs qui me semblaient incontournables. Si tous s'accordent bien évidemment sur la place primordiale du langage en maternelle, chacun préconise une approche différente. Ainsi, pour Philippe Boisseau, Inspecteur honoraire de l'Éducation nationale, l'enseignant doit reformuler les propos des élèves en les complexifiant un petit peu, et faire appel à des supports attrayants<sup>3</sup>. Agnès Florin, elle, préconise les échanges en groupes conversationnels pour apprendre à trouver sa place dans les échanges de la classe<sup>4</sup>. Pierre Péroz plaide pour une pédagogie de l'écoute, où l'enseignant s'efforce notamment de réduire le nombre de ses interventions pour laisser place à celles des élèves.

Concernant les séances de langage, je retiendrai cette définition d'Agnès Florin<sup>5</sup> :

*Les séances de langage sont des moments privilégiés consacrés à la parole. Elles ont pour double objectif de transmettre aux enfants des connaissances variées et à les faire s'exprimer verbalement.*

### **1.1.2. Objectifs d'une séance de langage**

#### 1.1.2.1. Dans les programmes

Si la définition d'une séance de langage n'apparaît pas clairement dans les programmes officiels, on peut néanmoins y trouver les objectifs visés. Dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », voici ceux qui me semblent être convoqués dans une séance de langage à l'école maternelle<sup>6</sup> :

- *Oser entrer en communication* : c'est l'objectif qui apparaît le premier dans les programmes, et c'est tout l'enjeu soulevé par la problématique de ce mémoire. En tant qu'enseignante, mon objectif est que tous les élèves – qu'ils soient

---

<sup>3</sup> BOISSEAU P., *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, Retz, 2005

<sup>4</sup> FLORIN A., *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1991

<sup>5</sup> idem

<sup>6</sup> *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

grands, moyens ou petits parleurs – finissent par demander spontanément la parole, ou du moins qu’ils osent la prendre si je les sollicite.

- *Echanger et réfléchir avec les autres* : au fil de leurs années en classe maternelle, mes élèves ont appris à s’exprimer correctement, mais également à rebondir sur les propos d’un camarade. Aujourd’hui, il n’est pas rare que ceux qui sont les plus à l’aise à l’oral complètent les propos des autres élèves, par des phrases qui commencent souvent par « Et aussi.... ».

- *Écouter de l’écrit et comprendre* : puisque ce mémoire porte sur les séances de langage autour de la lecture d’album, il est évident que je vise, en tant qu’enseignante, à ce que mes élèves se mettent en situation d’écoute, comprennent le texte que je leur lis et osent poser les éventuelles questions nécessaires à sa compréhension.

- *Découvrir la fonction de l’écrit* : les albums de littérature de jeunesse ne sont pas un choix anodin. Ils occupent une grande place en maternelle, bien que « les textes documentaires (ne doivent) pas être négligés ». Cette année, notre projet de classe est le thème des contes traditionnels. L’usage d’albums illustrés était donc inévitable. En se familiarisant avec ce type d’ouvrages, les élèves comprennent peu à peu que les signes écrits sur les pages « valent du langage ».

En outre, les séances de langage me semblent mobiliser des compétences transversales de savoir-être : il s’agit, pour les enfants, d’apprendre à « devenir élèves », c’est-à-dire à respecter les règles conversationnelles et la parole de l’autre, et à « se construire comme personne singulière au sein d’un groupe ».

#### 1.1.2.2. Favoriser les compétences langagières

Il convient de distinguer les compétences langagières des compétences linguistiques. Les compétences langagières peuvent être définies comme étant des compétences conversationnelles : parler et prendre la parole en situation scolaire. Quant aux compétences linguistiques, elles concernent les constituants et l’organisation de la phrase (syntaxe, conjugaison, vocabulaire, etc.)<sup>7</sup>.

Pierre Péroz préconise d’insister avant tout sur les compétences langagières, qu’il distingue lui aussi des compétences linguistiques.

---

<sup>7</sup> PÉROZ P., Conférence « Apprentissage du langage oral à l’école maternelle », le 9 novembre 2013 à l’ESPE de Nancy-Metz (Université de Lorraine)

Au cycle 1, ces compétences langagières peuvent se décliner selon les trois axes suivants :

1. **parler** : s'exprimer librement, mais en situation scolaire.

2. **parler dans le thème** : si les sorties thématiques sont naturelles et normales à l'école maternelle, l'élève doit apprendre à rester dans un thème fixé par l'enseignant et à suivre son évolution.

3. **parler longtemps** : ce qui implique le choix d'un temps (conjugaison), la reprise pronominale, le choix des connecteurs.

Il me paraît donc important, lors de la phase d'élaboration d'une séance de langage – mais cela vaut également pour l'élaboration d'une séance dans tous les domaines d'apprentissage, que l'enseignant se fixe des objectifs précis. En d'autres termes, au cours de ma séance de langage, mon objectif va-t-il être de juger les compétences langagières ou les compétences linguistiques de mes élèves ?

Dans le cadre de ma recherche, j'ai choisi de favoriser les compétences langagières, c'est-à-dire, pour reprendre les termes du programme, la capacité des élèves à :

- *Communiquer avec les adultes et les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre ;*
- *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<sup>8</sup>.*

### **1.1.3. Les écueils d'une séance de langage**

Nombre d'auteurs s'accordent à critiquer les pratiques traditionnelles en langage. Les deux principaux points d'achoppement sont la taille des groupes d'élèves et le comportement de l'enseignant.

#### 1.1.3.1. La taille des groupes

L'organisation de séances de langage en classe entière présente plusieurs inconvénients. Le premier – et c'est le sujet de ce mémoire – est que la parole se retrouve monopolisée par les grands parleurs. C'est notamment ce qu'indiquent Régine Heudre et Marie-Lise Hernu,

---

<sup>8</sup> *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015



ajoutant que le temps de parole de chaque élève est limité<sup>9</sup>. Je l'ai rapidement remarqué dans mes situations de classe : lors d'échanges avec les élèves autour d'un album par exemple, seuls quelques-uns s'expriment et « font avancer » le dialogue. Le problème n'est pas forcément que les autres ne s'expriment pas, puisque les temps de silence jouent un également un rôle non négligeable chez certains élèves, mais que certains peuvent perdre le fil de la conversation, se sentant exclus ou du moins non concernés.

Les auteures soulignent deux autres points négatifs, cette fois-ci pour l'enseignant. Il lui est d'abord très difficile d'observer tous les élèves. En effet, devant une classe de 25 enfants, comment s'assurer que chacun prend la parole et s'intéresse à la discussion ? Le deuxième point négatif, que j'ai déjà un peu abordé, est l'instabilité d'une partie des élèves : que faire de ceux qui ne se sentent pas concernés par les échanges ? Il est bien sûr impossible de leur reprocher leur manque de concentration et l'éventuelle agitation pouvant en découler.

Philippe Boisseau va dans le même sens, lorsqu'il écrit que « le succès et l'efficacité d'une situation est plus souvent et plus aisément au rendez-vous quand elle se développe dans un petit groupe, qui assure à chacun une plus grande densité de prise de parole<sup>10</sup>. » L'auteur nuance toutefois son propos en ajoutant que « le fonctionnement en petits groupes de langage ne peut être obtenu sans une bonne organisation ». C'est là une des difficultés que j'ai rencontrées cette année, dans mon souci de mettre en place des petits groupes de langage : que « faire » des autres élèves ? Ma binôme et moi nous sommes efforcées, tout au long de l'année, à rendre nos élèves autonomes, de sorte qu'ils n'aient pas besoin de l'enseignante ou de l'ATSEM, présente dans la classe à mi-temps, pour travailler. Cette organisation a toutefois mis du temps à se mettre en place. En outre, il ne suffit pas que les autres élèves soient « occupés », même à travailler : il faut qu'ils soient aussi silencieux que possible pour que la séance de langage en petit groupe se déroule dans de bonnes conditions. Il me semble donc encore compliqué, du moins à mon niveau d'expérience, de mettre en place de petits groupes de langage de manière fréquente et régulière.

Dans *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire* (1991), Agnès Florin propose une réduction drastique des effectifs en séance de langage. Les

---

<sup>9</sup> HEUDRE R. et HERNU M.-L., *Le langage oral : objet d'apprentissage à l'école maternelle*, CRDP Nord-Pas-de-Calais, 2010

<sup>10</sup> BOISSEAU P., *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, Retz, 2005

résultats obtenus suite à ses expérimentations sont éloquentes : le nombre d'interventions des élèves est multiplié de manière significative pour les petits parleurs.

Outre les problèmes d'organisation soulevés ci-dessus, la tenue de petits ateliers de langage est particulièrement chronophage. Cette solution, bien qu'indéniablement efficace, me semble donc difficile à mettre en place fréquemment.

#### 1.1.3.2. La place de l'enseignant

Pierre Péroz caractérise ce qu'il appelle le « dialogue pédagogique ordinaire » (DPO) par l'alternance question de l'enseignant / réponse d'un élève<sup>11</sup>. Cette sur-occupation de l'espace conversationnel par l'enseignant, marquée par des interventions brèves et rapides, correspond à une évaluation de critères notionnels aux dépens des objectifs langagiers. En d'autres termes, l'enseignant pose une question et en pose une autre dès qu'il obtient une réponse qui lui convient. Les petits parleurs, peu ou pas sollicités, se sentent alors dépassés et ne trouvent pas leur place dans ces échanges. Quant aux grands parleurs, ils n'écoutent que les questions de l'enseignant – et pas les réponses apportées par leurs camarades – afin d'y répondre le plus vite possible.

Il m'a été « reproché », en début d'année scolaire, de trop parler. Laisser la parole aux élèves et me « limiter » à réorienter les conversations m'a demandé de véritables efforts, mais les résultats sont rapidement apparus : en laissant à chaque élève la chance de s'exprimer, même si c'est pour répéter le propos tenu quelques secondes plus tôt par un camarade, on crée un climat de classe sécurisant qui permet peu à peu à chacun d'oser prendre la parole.

Il n'est bien sûr pas question que l'enseignant n'intervienne pas du tout. Philippe Boisseau insiste sur l'importance de la qualité des interactions enfant/adulte. Pour lui, ces interactions doivent allier « relances et feed-back d'étayage<sup>12</sup> ». Ces interactions de qualité doivent permettre à l'enfant d'améliorer ses compétences linguistiques (reformuler la phrase d'un élève afin qu'elle soit syntaxiquement correcte), mais également montrer à l'enfant que l'énoncé qu'il vient de produire est compréhensible par tous.

Il convient cependant de veiller à ne pas stigmatiser l'erreur lorsqu'on corrige un élève lors d'une séance de langage. C'est notamment ce que nous rappellent Régine Heudre et Marie-Lise Hernu, qui dressent un tableau des obstacles à éviter et des aptitudes à tenir pour

---

<sup>11</sup> PÉROZ P., Conférence « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle », le 9 novembre 2013 à l'ESPE de Nancy-Metz (Université de Lorraine)

<sup>12</sup> BOISSEAU P., *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, Retz, 2005, p. 26

l'enseignant<sup>13</sup>. L'enseignant doit bien sûr veiller à reformuler avec bienveillance l'énoncé de l'enfant, et l'inviter ultérieurement à une reformulation correcte. Les auteures évoquent elles aussi l'importance de « savoir se taire », c'est-à-dire de ne pas parler à la place de l'élève pour donner une réponse. Ceci fait écho aux difficultés que j'ai rencontrées – et rencontre toujours un peu – en début d'année : il n'est pas toujours évident de laisser parler les élèves...

#### **1.1.4. Remédiation**

Comme nous venons de le voir, la taille des groupes de langage est souvent remise en cause, mais la mise en place de petits ateliers de langage pose des difficultés d'ordre organisationnel.

##### **1.1.4.1. Des petits groupes de langage**

Dans *Enseigner la langue orale en maternelle*, Philippe Boisseau explique que «le fonctionnement en petits groupes de langage ne peut être obtenu sans une bonne organisation qui, le plus souvent, exige l'adhésion de toute l'école ». Il avance quelques solutions<sup>14</sup>, parmi lesquelles un décloisonnement de toutes les classes de « moyens » et de « grands » de l'école pour constituer différents groupes de langage animés par des enseignants et des animateurs. S'il est convaincu par l'efficacité du fonctionnement par petits groupes de langage, Boisseau insiste sur le fait que ceux-ci ne fonctionnent uniquement si les interactions avec l'enseignant sont de qualité.

Les études menées par Agnès Florin<sup>15</sup> montrent par ailleurs des différences de traitement des élèves par l'enseignant selon la taille des groupes. Ainsi, en grand groupe, l'enseignant s'adresse nettement plus aux grands parleurs qu'aux autres enfants. A l'inverse, les petits groupes permettent une « répartition plus égalitaire des adresses individualisées », dont bénéficient surtout les moins bavards. Il est donc capital que des séances de langage en petits groupes soient organisées, car si l'enseignant favorise (même malgré lui) les grands parleurs, les petits parleurs vont encore davantage s'effacer.

Le tableau ci-dessous reprend les données collectées par Agnès Florin dans le cadre de ses recherches<sup>16</sup> :

---

<sup>13</sup> HEUDRE R. et HERNU M.-L., *Le langage oral : objet d'apprentissage à l'école maternelle*, CRDP Nord-Pas-de-Calais, 2010, p. 84

<sup>14</sup> BOISSEAU P., *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, Retz, 2005, p. 20-24

<sup>15</sup> FLORIN A., *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1991

<sup>16</sup> Ibidem, p. 69

**Nombre moyen d'énoncés adressés par la maîtresse à un enfant selon les situations (grand groupe / petit groupe) et selon le niveau de participation verbale des enfants (grands/moyens/petits parleurs) en classe de grande section.**

	<i>Grands parleurs</i>	<i>Moyens parleurs</i>	<i>Petits parleurs</i>
<i>Grand groupe</i>	9,9	4,7	0,6
<i>Petit groupe</i>	15,4	16,3	22,6

En outre, Agnès Florin constate dans le même ouvrage que les petits parleurs prennent davantage la parole dans des petits groupes homogènes. En effet, les petits parleurs ne se sentent pas freinés par les grands parleurs, ni gênés par le regard du groupe classe entier. Si cette remarque se vérifie sensiblement chez les petits et les tout-petits, elle est également valable pour les classes de grande section, comme en témoigne le tableau ci-dessous<sup>17</sup> :

**Nombre moyen d'énoncés produits par enfant en grand groupe et en petit groupe.**

*A : grands parleurs ; B : moyens parleurs ; C : faibles parleurs (Le nombre de sujet est indiqué entre parenthèses).*

		<i>Tout-petits</i>	<i>Petits</i>	<i>Moyens</i>	<i>Grands</i>
<b>A</b>	Grand groupe	16,8	11,2	11,4	16,8
	Petit groupe (N)	21 (9)	16,9 (10)	27,4 (8)	23,9 (10)
<b>B</b>	Grand groupe	4,1	2,9	10,2	8,1
	Petit groupe (N)	23,3 (10)	16,5 (10)	27,2 (9)	21,5 (10)
<b>C</b>	Grand groupe	1,7	1	2,7	0,7
	Petit groupe (N)	7,7 (9)	11,7 (10)	22,2 (8)	28,6 (10)

1.1.4.2. Posture et gestes de l'enseignant

La posture que doit adopter l'enseignant ne me paraît pas évidente à définir. Il s'agit, lors des séances de langage, d'offrir une écoute attentive aux élèves, de les motiver et les mettre en confiance, sans stigmatiser l'erreur. Mais l'enseignant doit tout de même inciter l'enfant à produire des énoncés compréhensibles, par exemple en apportant une aide syntaxique ou lexicale.

<sup>17</sup> Ibidem, p. 70

Précisons également qu'il est nécessaire de (souvent) rappeler aux élèves les règles conversationnelles : on lève le doigt pour prendre la parole, on attend que l'enseignant donne la parole pour s'exprimer. Il convient en outre, comme il l'est rappelé dans *Le langage oral*<sup>18</sup>, de « désigner de manière claire » : « je » et « moi » désignent la maîtresse, « tu » et « toi » désignent l'élève, « nous » et « on » désignent les élèves ET la maîtresse. Ceci peut paraître évident, mais il est important, quand on prétend enseigner le langage aux enfants, d'employer les bons termes au bon moment. À titre d'exemple, je m'attelle à ne plus dire « Nous allons faire de la phonologie » mais « Vous allez faire de la phonologie ».

### **1.1.5. Identification des élèves « petits parleurs »**

#### 1.1.5.1. Petits parleurs : définition

Le terme de « petit parleur », que j'ai déjà utilisé plusieurs fois dans ce mémoire, est apparu pour la première fois chez Agnès Florin, partant du constat inquiétant que lors des échanges avec l'enseignant, 30 % des élèves restent silencieux :

*« La répartition des prises de parole est très inégalitaire : 39 % des tout-petits, 29 % des moyens et encore 31% des grands ne participent guère, voire jamais, à la conversation scolaire, sans que des insuffisances ou des retards de développement langagier puissent expliquer de telles difficultés (...). Il peut arriver aussi que la majorité des énoncés soit produite par un très petit nombre d'enfants, les autres restant complètement à l'écart de la conversation<sup>19</sup>. »*

La typologie d'Agnès Florin permet de répartir les élèves entre petits, moyens et grands parleurs<sup>20</sup>.

Au sein de ma classe, j'ai d'abord dégagé deux profils d'élèves. D'une part les grands parleurs, qui prennent volontiers la parole sans toujours la demander, et d'autre part les petits parleurs, que j'avais besoin de « solliciter » si je voulais les entendre. Les petits parleurs, même si je les interrogeais, ne me répondaient pas toujours intelligiblement. Ils semblaient mal à l'aise devant le groupe mais aussi devant moi, comme s'ils étaient freinés par la crainte de commettre une erreur. Il pouvait également arriver qu'ils répondent à voix très basse,

---

<sup>18</sup> HEUDRE R. et HERNU M.-L., *Le langage oral : objet d'apprentissage à l'école maternelle*, CRDP Nord-Pas-de-Calais, 2010

<sup>19</sup> FLORIN A., *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Ellipses éditions, 1995

<sup>20</sup> PÉROZ P., *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : Pour une pédagogie de l'écoute*, Scéren-CRDP Lorraine, 2010

quitte à chuchoter dans mon oreille, ou même qu'ils refusent de répondre, prétextant ne pas savoir – en ce cas, je n'insistais pas.

L'objectif ici n'étant pas d'analyser les compétences linguistiques de mes élèves, je ne m'attarderai pas sur la qualité syntaxique des énoncés produits par les grands, les moyens ou les petits parleurs. Il m'est toutefois apparu que les grands parleurs n'étaient pas forcément ceux qui s'exprimaient le mieux : certains articulent peu ou produisent des énoncés mal structurés. À l'inverse, certains petits parleurs, lorsqu'ils prennent la parole, produisent des énoncés syntaxiquement irréprochables.

#### 1.1.5.2. Dans ma classe, deux groupes de petits parleurs

Dans ma classe, quelques séances d'observation m'ont suffi à identifier les élèves qui, quelle qu'en soit la raison, restaient silencieux au cours des séances de langage, notamment autour d'albums de littérature de jeunesse. Ils sont au nombre de cinq ; je les appellerai Erwan, Tristan, Rose, Léonore et Joséphine (prénoms modifiés).

C'est justement pour commencer à comprendre les raisons de la non-participation de ces élèves que je me suis reportée à des traces écrites datant du début de l'année (mois de novembre 2016). Celles-ci figurent en annexe de ce mémoire.

Après avoir étudié en classe un album de littérature de jeunesse, *Une forêt* de Marc Martin, j'ai demandé à chaque élève de la classe, à tour de rôle, de me donner son avis sur le livre. Les questions posées étaient toujours les mêmes : « As-tu aimé ce livre ? » et « Pourquoi ? ». J'ai pris note des réponses apportées par chaque élève et le texte ainsi rédigé en dictée à l'adulte a été ajouté au cahier des élèves. Dès que j'ai choisi le thème de mon mémoire, il m'a paru intéressant de me reporter à ces documents car à ce moment, les enfants s'adressaient uniquement à moi, les autres étant occupés à une autre activité. Les élèves n'avaient donc pas le poids éventuel du regard des autres sur eux. En reprenant ces documents, j'ai constaté qu'émergeaient deux « groupes » de petits parleurs :

1. Erwan et Léonore, qui prenaient rarement la parole en regroupement, ont produit des énoncés plutôt brefs alors qu'ils se trouvaient en relation duelle avec moi.

***Erwan : « J'ai aimé parce que les arbres sont tombés et après ils sont ressortis. »***

2. A l'inverse, Tristan, Rose et Joséphine, qui prenaient peu la parole devant la classe, ont produit des énoncés plutôt longs lorsqu'ils se trouvaient face à moi.

*Rose : « J'ai aimé parce qu'à la fin il y a un petit arbre qui donne naissance à de nombreux arbres. J'ai aussi aimé le début, parce qu'au début il y avait aussi plein d'arbres. J'aime aussi beaucoup le titre et les lettres en attaché (en montrant le titre du doigt), et aussi la bande verte, elle est jolie. »*

Le groupe 1 est ainsi constitué de petits parleurs silencieux en grand groupe et face à l'enseignante, tandis que le groupe 2 est composé de petits parleurs silencieux en grand groupe uniquement.

C'est sur la base de cette classification que j'ai mené les expérimentations décrites ci-après.

## **2. Expérimentation en classe**

### **2.1. Pourquoi la lecture d'albums ?**

#### **2.1.1. Un moment de langage privilégié**

Les moments de langage sont légion à l'école maternelle. Dans ma pratique de la classe, je m'attache à ce que toutes les activités, qu'elles soient réalisées en coin regroupement, en atelier dirigé ou en atelier autonome, soient support de langage. Il en va ainsi pour tous les domaines d'apprentissage. Prenons pour exemple une séance de motricité. Au cours de cette demi-heure quotidienne, je cherche à faire en sorte que les élèves verbalisent leurs actions. Au milieu d'un jeu collectif, j'essaye toujours de rassembler les élèves sur le banc pour un moment de verbalisation, au cours duquel je souhaite qu'ils s'expriment sur les comportements qu'ils ont observés et qu'ils cherchent des solutions pour établir des stratégies les plus efficaces possible. Les règles conversationnelles sont alors les mêmes que lors d'une séance de langage « pure et dure » : on lève le doigt pour prendre la parole, on écoute le camarade qui s'exprime, on complète son propos si nécessaire.

En outre, après les ateliers du matin, je m'efforce de demander à un élève de chaque groupe de venir expliquer, en coin regroupement, le travail qu'il vient de réaliser (« Quelle était la consigne ? » ; « Qu'as-tu appris ? » ; « À quoi ça sert ? » ; « As-tu rencontré des difficultés ? »). Ce petit temps de bilan permet aux élèves de fixer leurs connaissances, de comprendre l'objectif de leur travail, mais également de commencer à prendre l'habitude de prendre la parole pour raconter devant le groupe classe.

Malgré l'omniprésence du langage dans les situations de classe en maternelle, j'ai choisi de focaliser mon travail de recherche autour de la lecture d'album. Cette activité quasi-rituelle – je la pratique presque chaque matinée – constitue un moment de langage privilégié, d'abord parce que tous les élèves (ou la moitié, si je travaille en demi-groupes comme je le décrirai plus tard) sont présents et attentifs.

C'est également le cas au moment des rituels, mais lors des rituels, c'est moi, en tant qu'enseignante, qui distribue la parole parmi les élèves, et ce pour deux raisons. D'une part, pour les inciter à lever le doigt (« Je n'interroge que les élèves qui lèvent le doigt ») et à ne pas s'exprimer tous en même temps, et d'autre part parce que c'est la seule façon pour moi d'évaluer les élèves. Ainsi, si je veux savoir jusqu'à combien tel ou tel élève maîtrise la comptine numérique, je n'ai d'autre choix que de l'interroger pour qu'il vienne dénombrer les élèves.



Au contraire, les moments de langage autour d'un album ne sont pas un moment d'évaluation à proprement parler : si mon objectif est d'encourager mes élèves à « parler, parler dans le thème et parler longtemps » - pour reprendre l'expression employée par Pierre Péroz dans sa conférence<sup>21</sup> -, je ne n'évalue pas réellement leurs compétences linguistiques. Par exemple, si un élève conjugue mal un verbe, je le corrige bien évidemment à l'oral, mais je n'en prends pas note. L'important pour moi – et c'est ce que je tente de faire comprendre à mes élèves – est que chacun prenne la parole sans crainte et s'exprime selon ses capacités.

### **2.1.2. Comment lire et faire circuler la parole ?**

Tout d'abord, il est important que l'enseignant veille à employer les termes adéquats : *raconter une histoire* est différent de *lire un livre*. C'est ce que Mireille Brigaudiot appelle « la clarté cognitive du maître »<sup>22</sup>. Il est en effet nécessaire d'aider les élèves à comprendre la fonction de l'écrit. Ils doivent ainsi noter des différences entre une histoire lue et une histoire racontée. Par exemple, lorsque je lis un album à mes élèves, je leur montre toujours mon support de lecture. S'il s'agit d'un tapuscrit, je leur montre le texte « tapé à l'ordinateur » en leur expliquant que je leur montrerai les images ultérieurement. Si je fais le choix de leur lire un album en lecture offerte, je leur montre la page dès que j'ai fini de la lire. Même s'ils ne savent bien sûr pas déchiffrer les mots, je tiens à leur faire comprendre que je viens de donner lecture du texte qu'ils ont sous les yeux.

Concernant la circulation de la parole, il me semble incontournable d'évoquer le « dialogue pédagogique à évaluation différenciée » (DPED) prôné par Pierre Péroz. Ce DPED est opposé au dialogue pédagogique ordinaire (DPO), dont nous avons parlé plus tôt (*voir 1.1.3.2 La place de l'enseignant*). Son objectif est de « développer les compétences langagières des élèves : prioritairement, la durée et le nombre des prises de parole<sup>23</sup>. » Concrètement, il s'agit :

- de diminuer les interventions magistrales ;
- d'interroger systématiquement tous les élèves qui demandent la parole ;

---

<sup>21</sup> PÉROZ P., Conférence « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle », le 9 novembre 2013 à l'ESPE de Nancy-Metz (Université de Lorraine)

<sup>22</sup> BRIGAUDIOT M., *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015, p. 154-155

<sup>23</sup> PÉROZ P., *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : Pour une pédagogie de l'écoute*, Scéren-CRDP Lorraine, 2010, p. 68

- d'accepter les répétitions : un élève a le droit de reformuler, voire de répéter ce qu'a dit un camarade pour construire sa propre intervention<sup>24</sup>.

C'est ce dialogue pédagogique à évaluation différée que j'ai souhaité mettre en place dans ma phase d'expérimentation, qui sera décrite en partie 2.2.

Enfin, toujours dans *Langage et école maternelle*, Mireille Brigaudiot adresse quelques conseils aux professeurs des écoles concernant l'acte de lecture<sup>25</sup>. J'ai essayé de les mettre en œuvre dans ma classe au fil de l'année :

- *Donner aux enfants l'habitude de ne pas interrompre la lecture* : je demande toujours à mes élèves d'attendre la fin de la lecture pour poser leurs éventuelles questions relatives au sens ou au vocabulaire. Cela leur permet d'une part de se rendre compte qu'ils peuvent souvent trouver eux-mêmes la réponse dans la suite du texte, et d'autre part, de comprendre que chaque texte a un début et une fin et est porteur d'un sens.
- *Inviter des CP et des CE1 pour venir lire devant les enfants* : des élèves de CP vont venir lire des textes dans ma classe de GS, chaque semaine à compter du mois de mai. En cette quatrième période scolaire, mes élèves manifestent un réel intérêt pour l'acte de lecture et il n'est pas rare d'entendre « l'année prochaine, au CP, on apprendra à lire ». La présence d'élèves de CP dans la classe, capables de lire des histoires « comme les adultes », m'a parue particulièrement motivante pour mes élèves.
- *Lire en lecture silencieuse de temps en temps, pour soi, en l'expliquant aux enfants* : par exemple, lorsqu'un élève amène en classe un livre destiné à être lu en lecture offerte, je prends parfois le temps de lire la quatrième de couverture en demandant le silence. J'explique à mes élèves que j'ai besoin, avant de commencer la lecture, de lire le résumé dans ma tête pour connaître le sujet du livre. Si certains ont d'abord été surpris, ils y ont maintenant habitués.
- *Lire de temps à autre des textes écrits sans illustrations* : c'est ce que j'ai fait dans le cadre de mon expérimentation, toujours selon les

---

<sup>24</sup> PÉROZ P., *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pratiques et l'enseignement du français. Bilans et perspectives*, Metz, 2015, p. 3

<sup>25</sup> BRIGAUDIOT M., *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015, p. 167

recommandations de Pierre Péroz<sup>26</sup>, afin que les images ne constituent pas un obstacle à la compréhension du texte et que l'attention de mes élèves reste focalisée sur le récit en lui-même.

Par ailleurs, j'ai récemment et pour la première fois, lu à mes élèves des textes issus de livres documentaires très peu ou pas illustrés. Mon objectif était alors d'ouvrir mes élèves à la diversité des écrits, comme le préconisent les programmes de 2015 :

*« L'objectif est de permettre aux enfants de comprendre que les signes écrits qu'ils perçoivent valent du langage : en réception, l'écrit donne accès à la parole de quelqu'un et, en production, il permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent ou de garder pour soi une trace de ce qui ne saurait être oublié. L'écrit transmet, donne ou rappelle des informations et fait imaginer : il a des incidences cognitives sur celui qui le lit. A l'école maternelle, les enfants le découvrent en utilisant divers supports (livres variés, affiches, lettres, messages électroniques ou téléphoniques, étiquettes, etc.)<sup>27</sup> »*

*« Si la littérature de jeunesse y a une grande place, les textes documentaires ne sont pas négligés<sup>28</sup>. »*

### **2.1.3. L'intérêt des albums**

Les albums de littérature de jeunesse ne sont quasiment pas mentionnés dans les programmes de maternelle (à l'exception de la phrase citée ci-dessus). En revanche, le document d'accompagnement des programmes de 2008 fait état du rôle que jouent des illustrations des albums :

*Elles ont une dimension fortement narrative et servent de point d'appui pour la mise en mémoire. Elles ont un rapport au texte (redondantes, complémentaires ou distancées). La série d'images séquentielles crée la signification, aide à la construction de la trame narrative, des concepts de succession, de simultanéité, de postériorité ou d'antériorité<sup>29</sup>.*

C'est également ce qu'explique Mireille Brigaudiot, pour qui les illustrations d'albums peuvent notamment aider les élèves à la compréhension du texte :

---

<sup>26</sup> PÉROZ P., *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : Pour une pédagogie de l'écoute*, Scéren-CRDP Lorraine, 2010

<sup>27</sup> *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, p. 7

<sup>28</sup> Ibidem

<sup>29</sup> *Le langage à l'école maternelle, Ressources pour faire la classe*, Ministère de l'Éducation nationale et Scéren-CNDP, p. 30

*L'accès aux états mentaux difficiles est facilité par (...) la recherche de détails dans les illustrations, surtout après la lecture*<sup>30</sup>.

Philippe Boisseau, quant à lui, distingue deux types d'albums<sup>31</sup> :

- les albums préparant à la lecture, visant à habituer les élèves aux spécificités de l'écrit et à les préparer à l'anticipation qu'ils devront mobiliser, plus grands, lors de la lecture de textes ;
- les albums visant à aider l'enfant à construire son langage oral, comportant beaucoup de formes syntaxiques caractéristiques de l'oral (comme de nombreuses phrases complexes, un vocabulaire à la portée des enfants, etc.)

Dans le premier type d'albums, les images n'ont qu'un seul objectif : illustrer l'écrit. En d'autres termes, elles n'apportent aucune valeur ajoutée au texte, dont elles sont indépendantes. Dans le second type d'albums, « la production par l'adulte d'un texte de l'oral s'ancre dans l'image », et l'illustration « conduit l'adulte à développer naturellement des formes tout à fait adaptées à la construction de la syntaxe orale de l'enfant ».

C'est évidemment du second type d'albums qu'il est question dans ce mémoire, puisqu'il s'agit ici d'apprendre à parler et à prendre la parole. Boisseau conseille d'utiliser des albums dont le scénario et les illustrations suscitent l'intérêt des enfants. Il encourage les enseignants à ne pas attendre seulement des enfants qu'ils écoutent et comprennent ces albums, mais aussi qu'ils en restituent l'histoire de manière plus ou moins complète. Cette phase de restitution se retrouve aussi dans mes séances d'expérimentation inspirées des préconisations de Péroz, dans lesquelles je demande systématiquement aux élèves de me rappeler l'histoire que je viens de leur lire.

Bien qu'il soit l'un des auteurs « clés » de mes recherches effectuées dans le cadre de ce mémoire, Pierre Péroz n'est pas vraiment favorable aux albums illustrés. Par conséquent, si j'ai choisi de mener mes séances « d'expérimentation » autour d'un album de littérature de jeunesse (voir partie 2.2.1. *Séance « type » Péroz*), j'ai toutefois décidé de ne montrer les illustrations aux élèves qu'une fois la lecture du tapuscrit achevée, afin que ceux-ci puissent construire leurs propres images mentales. Ce mode de fonctionnement me semble correspondre aux préconisations de Péroz, lorsqu'il écrit « on n'aborde une composante de

---

<sup>30</sup> BRIGAUDIOT M., *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015, p. 154-155

<sup>31</sup> BOISSEAU P., *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, Retz, 2005, p. 140

l'album (iconique ou linguistique) que lorsqu'on a construit des outils cognitifs dans l'autre de ses composantes<sup>32</sup> ».

## **2.2. Expérimentation et premiers constats**

Bien que j'aie, depuis le début de l'année scolaire, déjà tenté de mettre en place quelques solutions proposées par Péroz (comme donner la parole à tous les élèves qui la demandent, quitte à entendre des répétitions), j'ai décidé de mettre en place, lors de la quatrième période, une séance « type » telle que préconisée par Pierre Péroz.

### **2.2.1. Séance « type » Péroz**

#### 2.2.1.1. La pédagogie de l'écoute

Comme je l'ai décrite plus tôt (2.1.2 *Comment faire circuler la parole*), la pédagogie de l'écoute de Pierre Péroz correspond à un ensemble de choix en termes de didactique, de pédagogie et d'apprentissages pouvant être ainsi résumés<sup>33</sup> :

- sur le plan didactique : l'enseignant lit ou raconte une histoire sans utiliser de support album ;

- sur le plan pédagogique : l'enseignant adopte une posture en retrait pour favoriser la prise de parole de tous les élèves ;

- sur le plan des apprentissages : chaque séance de langage suit le même déroulé. La régularité du format de questionnement offre aux élèves un cadre rassurant et propice à la prise de parole.

#### 2.2.1.2. Description des séances

Les séances décrites dans le cadre de ce mémoire se sont déroulées en quatrième période scolaire (mois de mars 2017). Elles s'inscrivent dans une séquence présentée en annexe<sup>34</sup>.

#### Choix de l'album

L'album de littérature sur lequel nous avons travaillé est une adaptation de *La Petite sirène* d'Andersen. Aucun élève ne connaissait cette version du texte, assez difficile à

---

<sup>32</sup> PÉROZ P., *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : Pour une pédagogie de l'écoute*, Scéren-CRDP Lorraine, 2010, p.157

<sup>33</sup> PÉROZ P., *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pratiques et l'enseignement du français. Bilans et perspectives*, Metz, 2015

<sup>34</sup> Voir en annexe la fiche séquence intitulée *Exploitation d'album : La Petite sirène, d'après Andersen*

comprendre pour des grande section, et comprenant de nombreuses péripéties. Il m'a donc paru important de le lire en plusieurs fois (en l'occurrence, trois).

### Place dans la séquence

Ces trois séances de langage, intitulées « lecture du conte » dans ma fiche séquence, étaient précédées d'une séance de découverte de la couverture de l'album d'environ 15 minutes, au cours de laquelle mes élèves ont été amenés à décrire l'image et émettre des hypothèses sur l'histoire.

Ont suivi une séance de relecture intégrale de l'histoire, durant laquelle j'ai pour la première fois montré l'album illustré à mes élèves, et une séance intitulée « rejouer l'histoire avec des marottes », que je décrirai plus tard.

### Contenu

Conformément aux préconisations de la pédagogie de l'écoute, les séances de langage suivent exactement le même déroulé :

La première partie est la lecture de l'histoire sans support illustré. Comme j'ai l'habitude de le faire, j'ai lu le texte de l'histoire préalablement tapé à l'ordinateur. J'ai d'abord présenté ce tapuscrit à mes élèves, en leur précisant :

*« Je vais vous lire une histoire que vous allez ensuite me raconter, car à l'école, il faut apprendre à bien parler et à raconter. Comme d'habitude, je vais lire le texte tapé à l'ordinateur. Je ne vous montrerai les images que plus tard<sup>35</sup>. »*

Je souhaitais alors que les élèves créent leurs propres images mentales et tentent de comprendre l'histoire dans son intégralité, sans se laisser « perturber » par les illustrations. Habitué à ce mode de fonctionnement, mes élèves n'ont pas demandé à voir les images, sachant que je les leur montrerai une fois la lecture terminée.

La deuxième partie de ces séances et la phase de langage à proprement parler. Elle suit elle aussi un déroulement immuable : restitution de l'histoire, description des personnages et leurs motivations, sens de l'histoire.

---

<sup>35</sup> Voir en annexe la fiche séquence intitulée *Exploitation d'album : La Petite sirène, d'après Andersen*, p. 6

### 1. La restitution de l'histoire

Les élèves sont invités à répondre aux questions suivantes « De quoi vous souvenez-vous ? », puis « Qu'a-t-on oublié de dire ? ».

Les questions posées sont toujours les mêmes. Je fais preuve d'une certaine exigence par rapport au texte et le relis dès que nécessaire pour éclairer les propos des élèves. Après avoir obtenu des réponses, je les valide avant de passer à une question suivante.

### 2. Les personnages

Afin que mes élèves s'y retrouvent, je commence toujours par annoncer « maintenant, nous allons passer à la deuxième partie : les personnages ». Je leur demande dans un premier temps qui sont les personnages de l'histoire, puis quelles sont leurs motivations, et enfin les progrès et les difficultés qu'ils rencontrent.

### 3. Le sens de l'histoire

Cette dernière partie vise à évaluer la compréhension du texte par les élèves. Elle aussi comporte toujours les mêmes questions, à savoir : « Qu'auriez-vous fait à la place du personnage ? », « Que pensez-vous de ce qu'a fait le personnage ? », « A votre avis, que va-t-il faire maintenant ? » et enfin, « Avez-vous aimé cette histoire ? ».

### Dispositif

Ces séances de langage, qui ont duré environ 20 minutes chacune, se sont déroulées en demi classe. La moitié des élèves était avec moi en coin regroupement, pendant que l'autre était en activité autonome (et silencieuse !) de dessin. A l'issue de ces 20 minutes, le groupe qui était en langage est passé en autonomie, et *vice versa*.

Lors de sa dernière visite, l'une de mes tutrices m'a fait remarquer que mon organisation spatiale était défailante : en effet, certains de mes élèves étaient assis sur des bancs trop éloignés de moi et donc hors de mon champ de vision. Ce sont ces élèves qui ont vite perdu le fil de la conversation et se sont laissés distraire. Le lendemain, lorsque j'ai « corrigé le tir » et disposé les bancs afin de voir chaque élève, j'ai immédiatement remarqué que tous, se sentant concernés, restaient concentrés.

Afin de faciliter mon expérimentation, j'ai choisi de répartir ainsi mes élèves « petits parleurs » :

- Dans le premier groupe, j'ai rassemblé les petits parleurs silencieux en grand groupe et face à l'enseignante (type 1), à savoir Erwan et Léonore.
- Dans le second, j'ai rassemblé les petits parleurs silencieux en grand groupe uniquement (type 2) : Tristan, Rose et Joséphine.

### 2.2.1.3. Bilan

- Premier groupe (petits parleurs de type 1, silencieux en groupe et face au PE seul : 12 élèves dont Erwan et Léonore)

Durant la première séance, les petits parleurs (Erwan et Léonore) n'ont pas davantage pris la parole qu'à l'accoutumée.

Déjà lors de la phase de lecture, Erwan s'était montré distrait. Peut-être avait-il du mal à se concentrer ou à comprendre le texte, mais il ne semblait pas dans une posture d'écoute active et attentive, puisqu'il se balançait sur son banc, parlait seul et faisait des gestes qui dérangent son voisin. Je ne m'en suis pas immédiatement aperçu, et c'est probablement parce que, comme me l'a indiqué ma tutrice, la disposition spatiale n'était pas appropriée. Une fois ce défaut corrigé, dès le lendemain, Erwan s'est montré plus attentif et est resté concentré quasiment jusqu'à la fin de la séance. Il n'a toutefois pas demandé la parole, les grands parleurs la mobilisant un peu. J'ai donc fait le choix de le solliciter à plusieurs reprises. A partir de la deuxième séance, il a produit de très brèves réponses, mais elles étaient correctes et dans le thème. C'était donc une satisfaction pour moi, et Erwan semble avoir trouvé sa place parmi ce groupe de douze élèves.

Léonore, au contraire, n'a jamais été agitée. Plutôt discrète et réservée, elle est une élève appliquée, soucieuse de bien faire mais ayant du mal à s'imposer et à lever le doigt. Mon travail a donc d'abord été, comme pour Erwan, de la solliciter. Sans doute encouragée par le dispositif en demi-classe et – je l'espère – par mes compliments, elle a plus facilement, lors des deux séances suivantes, pris la parole. Je pense également que la régularité des questions posées – d'abord sur le contenu de l'histoire, puis sur les personnages, puis sur le sens – l'a rassurée. Léonore a plusieurs fois levé le doigt avant même que je pose les questions habituelles.

Au cours des trois séances, le groupe 2 – celui constitué notamment des petits parleurs de type 2 – s'est montré plus attentif que le groupe 1. Ce constat n'est évidemment pas imputable à la seule présence des petits parleurs, mais il peut expliquer qu'il ait été moins difficile, pour les petits parleurs du groupe 2, de prendre la parole.



- Deuxième groupe (petits parleurs de type 2, silencieux en grand groupe uniquement) :  
11 élèves dont Tristan, Rose et Joséphine

Dès la première séance, j'ai été surprise par l'efficacité du dispositif. Sans doute encouragée par la présence réduite d'élèves, Rose a pris la parole spontanément. Idem le lendemain, lorsqu'elle s'est rendu compte que les questions étaient les mêmes que celles posées la veille. La fréquence de ses prises de parole était comparable à celle d'un moyen, voire d'un grand parleur.

Quant à Tristan et Joséphine, je ne peux pas dire qu'ils aient plus participé que d'habitude. Lorsque je les ai sollicités, le premier a répondu correctement, mais la deuxième, probablement gênée, n'a pas répondu intelligiblement. Même si j'étais assise près d'elle, j'ai dû m'approcher pour entendre sa réponse.

- En conclusion

Il est donc difficile de mesurer l'efficacité d'un tel dispositif, surtout en l'espace de quelques semaines. Je peux néanmoins affirmer que l'organisation en demi-groupes et la récurrence de questions ont permis à 2 petits parleurs sur 5 (Léonore et Rose) de prendre la parole spontanément, ce qui constitue une très grande satisfaction. Deux autres ont répondu intelligiblement à mes questions, et une seule n'a pas osé s'exprimer devant les autres.

Gageons que la tenue de nouvelles séances de langage calquées sur ce modèle permette à tous mes élèves de poursuivre en ce sens.

## **2.2.2. Rejouer l'histoire avec des marottes**

### 2.2.2.1. Intérêt des marottes

Les marottes que je mets à la disposition des élèves sont fabriquées à partir de photocopies couleur, plastifiées et collées sur des bâtonnets.

Les élèves sont habitués à cette activité qui consiste à raconter l'histoire à l'aide de marottes, puisqu'ils la réalisent quasiment à l'issue de chaque étude d'album. En outre, les marottes des albums étudiés depuis le début de l'année sont à leur disposition dans un coin précis de la classe. Ma binôme et moi les mettons parfois aux ateliers d'accueil, le matin, avec des consignes plus ou moins libres (par exemple, classer les personnages par histoire, par caractère, selon qu'ils soient gentils ou méchants, etc.).

Les marottes présentent l'avantage d'aider « de nombreux élèves à comprendre le rôle qui leur est attribué et [de] leur facilite[r] la prise de parole derrière le personnage<sup>36</sup> ». Elles constituent en outre un support motivant dont les enfants ont rapidement envie de s'emparer.



---

<sup>36</sup> Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I L'oral – Ressources pour la classe. Activités ritualisées, Eduscol, septembre 2015, p. 22

### 2.2.2.2. Description de la séance

#### Place dans la séquence

La séance avec les marottes est la dernière de ma séquence. Mes élèves connaissaient donc bien l'histoire de la petite sirène, que je leur avais lue à plusieurs reprises.

#### Contenu

Mon objectif, en tant qu'enseignante, était double : vérifier la compréhension de l'histoire par mes élèves d'une part, et créer les conditions favorables à la participation de tous d'autre part.

#### Dispositif

Cette fois-ci, j'ai fait le choix de constituer un « groupe de besoin » constitué uniquement de petits parleurs, afin de m'assurer que les grands parleurs ne monopolisent pas la parole. J'étais donc attablée avec les cinq petits parleurs de la classe, tandis que les autres étaient occupés en ateliers autonomes.

#### Déroulé

J'ai d'abord demandé à chacun de choisir deux ou trois marottes, puis de rejouer l'histoire. J'ai mis l'album à disposition des élèves afin qu'ils puissent s'en aider, en raison de la complexité du récit. Comme je l'avais prévu lors de la préparation de ma séance, je suis restée en retrait afin de ne pas interférer dans les échanges inter-élèves. Voici ce que j'ai noté au cours de cette séance.

### 2.2.2.3. Bilan

- Petits parleurs du 1<sup>er</sup> groupe

Erwan n'a pas pris la parole spontanément, puisqu'il a fallu que ses camarades lui disent « c'est à toi ». Il avait du mal à s'exprimer car il ne reconnaissait pas les personnages (par exemple, la petite sirène et la princesse qui arrive ensuite se ressemblaient beaucoup). Je l'ai donc encouragé à se reporter à l'album et le consulter page par page pour qu'il identifie le moment auquel les personnages qu'il avait choisis intervenaient.

Léonore était manifestement en confiance, puisqu'elle a pris la parole à bon escient sans être sollicitée. Elle a par ailleurs parfaitement compris les événements de l'histoire et sa chronologie.

- Petits parleurs du 2<sup>ème</sup> groupe

Rose s'est montrée très loquace. Elle est intervenue lorsqu'il le fallait, a employé des termes et expressions présents dans le texte. J'ai immédiatement noté qu'elle avait bien compris l'intégralité de l'histoire.

A l'instar d'Erwan, Tristan s'est montré assez réservé. Il a fallu que ses camarades l'encouragent à intervenir. Toutefois, il semble avoir plutôt bien compris l'histoire. Il s'est appuyé sur l'album pour se rappeler la chronologie des événements, mais il a bien reconnu les personnages.

Joséphine semblait manquer d'intérêt pour l'activité. Elle n'est pas intervenue d'elle-même dans les échanges mais se montrait très bavarde par ailleurs. Peut-être l'histoire ne lui a-t-elle pas plu, ou peut-être s'était-elle lassée.

- En conclusion

Dans l'ensemble, cette séance avec les marottes s'est révélée concluante. J'avais déjà, depuis le début de l'année scolaire, remarqué que cette activité remportait l'adhésion des élèves. Le support matériel, qui est ludique et attrayant, motive les élèves. Par ailleurs, le fait que le groupe soit constitué uniquement de petits parleurs semble avoir aidé ces élèves, généralement réservés, à oser prendre la parole. Ils m'ont donné l'impression de se sentir en confiance, et la parole n'était pas monopolisée comme cela peut parfois être le cas au sein d'un groupe hétérogène.

Afin de remédier aux problèmes de compréhension rencontrés par certains élèves, il aurait été pertinent que je réitère cette séance en groupe encore plus restreint, en prenant le temps de rejouer avec eux l'histoire dans son intégralité en me servant du support album, et ce après avoir relu l'intégralité de l'histoire. J'avoue ne pas avoir pu le faire faute de temps, mais je m'y efforcerai durant la prochaine période, que ce soit avec cette histoire ou avec une autre.

# CONCLUSION

La réalisation de ce mémoire a été et sera certainement bénéfique pour la suite de ma carrière de professeur des écoles. J'ai en effet été amenée à me pencher en profondeur sur ce qui constituait pour moi le principal problème de ma classe, à savoir la prise de parole inégale entre élèves. Évidemment, en tant qu'enseignante débutante, je suis loin d'avoir trouvé la clé du problème, mais l'étude approfondie des programmes et la découverte de plusieurs auteurs m'ont apporté des solutions.

Concernant les deux expérimentations que j'ai menées en classe, je regrette de ne pas avoir eu le temps de les répéter suffisamment pour mesurer réellement les interventions de mes petits parleurs.

Cependant, j'ai fait le choix d'adopter le format de séance préconisé par Pierre Péroz pour toutes mes séances de langage autour d'albums, et ce jusqu'à la fin de l'année. Ce format de séance a réellement porté ses fruits dans ma classe : il est clair que les petits parleurs, rassurés par la régularité des questionnements et la présence de la moitié de la classe uniquement, prennent davantage la parole.

De même, je réitérerai dès que possible les séances de langage *via* l'utilisation de marottes. L'expérimentation réalisée dans le cadre de ce mémoire m'a permis de me rendre compte de l'efficacité de ces séances lorsqu'elles sont réalisées en petits groupes dits « de besoin », uniquement constitués de petits parleurs. Il est ainsi plus facile pour chacun de trouver sa place.

Enfin, le travail effectué dans le cadre de ce mémoire m'a également ouvert les yeux sur le fait que tous les élèves étaient différents. Il y a évidemment des grands, des moyens et des petits parleurs, mais de réelles différences existent entre petits parleurs. Ce sera là un enjeu majeur pour la suite de ma carrière : prendre en compte tous les élèves dans leur diversité.

# TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>2</b>
1. Les séances de langage à l'école maternelle .....	4
1.1.1. Définition .....	4
1.1.1.1. Dans les textes officiels.....	4
1.1.1.2. Chez les auteurs.....	5
1.1.2. Objectifs d'une séance de langage.....	5
1.1.2.1. Dans les programmes .....	5
1.1.2.2. Favoriser les compétences langagières .....	6
1.1.3. Les écueils d'une séance de langage.....	7
1.1.3.1. La taille des groupes.....	7
1.1.3.2. La place de l'enseignant.....	9
1.1.4. Remédiation .....	10
1.1.4.1. Des petits groupes de langage .....	10
1.1.4.2. Posture et gestes de l'enseignant.....	11
1.1.5. Identification des élèves « petits parleurs » .....	12
1.1.5.1. Petits parleurs : définition .....	12
1.1.5.2. Dans ma classe, deux groupes de petits parleurs .....	13
<b>2. Expérimentation en classe</b> .....	<b>15</b>
2.1. Pourquoi la lecture d'albums ? .....	15
2.1.1. Un moment de langage privilégié.....	15
2.1.2. Comment lire et faire circuler la parole ? .....	16
2.1.3. L'intérêt des albums.....	18
2.2. Expérimentation et premiers constats.....	20
2.2.1. Séance « type » Péroz .....	20
2.2.1.1. La pédagogie de l'écoute .....	20
2.2.1.2. Description des séances.....	20
2.2.1.3. Bilan .....	23
2.2.2. Rejouer l'histoire avec des marottes .....	24
2.2.2.1. Intérêt des marottes .....	24
2.2.2.2. Description de la séance.....	26
2.2.2.3. Bilan .....	26
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>28</b>

<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>31</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>33</b>
1. Dictée à l'adulte : Léonore .....	33
2. Dictée à l'adulte : Erwan .....	34
3. Dictée à l'adulte : Tristan .....	35
4. Dictée à l'adulte : Rose.....	36
5. Dictée à l'adulte : Joséphine.....	37
6. Séquence mise en place en classe.....	38
Résumé (français) .....	44
Résumé (anglais).....	44

# BIBLIOGRAPHIE

## Textes officiels

- *Le langage à l'école maternelle, Ressources pour faire la classe*, Ministère de l'Éducation nationale et Scérén-CNDP  
Disponible à l'adresse : [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle\\_web\\_182488.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf), dernière consultation le 6 avril 2017.
- *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015  
Disponible à l'adresse: <http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>, dernière consultation le 6 avril 2017.
- *Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I – L'oral – Ressources pour la classe. Activités ritualisées*, Eduscol, septembre 2015  
Disponible à l'adresse : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/5/Ress\\_c1\\_langage\\_oral\\_activite-ritualisees\\_456425.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/5/Ress_c1_langage_oral_activite-ritualisees_456425.pdf), dernière consultation de 8 avril 2017.

## Études

- BOISSEAU P., *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, Retz, 2005
- BRIGAUDIOT M., *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015
- FLORIN A., *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Ellipses éditions, 1995
- FLORIN A., *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1991
- HEUDRE R. et HERNU M.-L., *Le langage oral : objet d'apprentissage à l'école maternelle*, CRDP Nord-Pas-de-Calais, 2010



- PÉROZ P., *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pratiques et l'enseignement du français. Bilans et perspectives*, Metz, 2015  
Disponible à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01223443/document>,

dernière consultation le 6 avril 2017

- PÉROZ P., *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : Pour une pédagogie de l'écoute*, Scéren-CRDP Lorraine, 2010

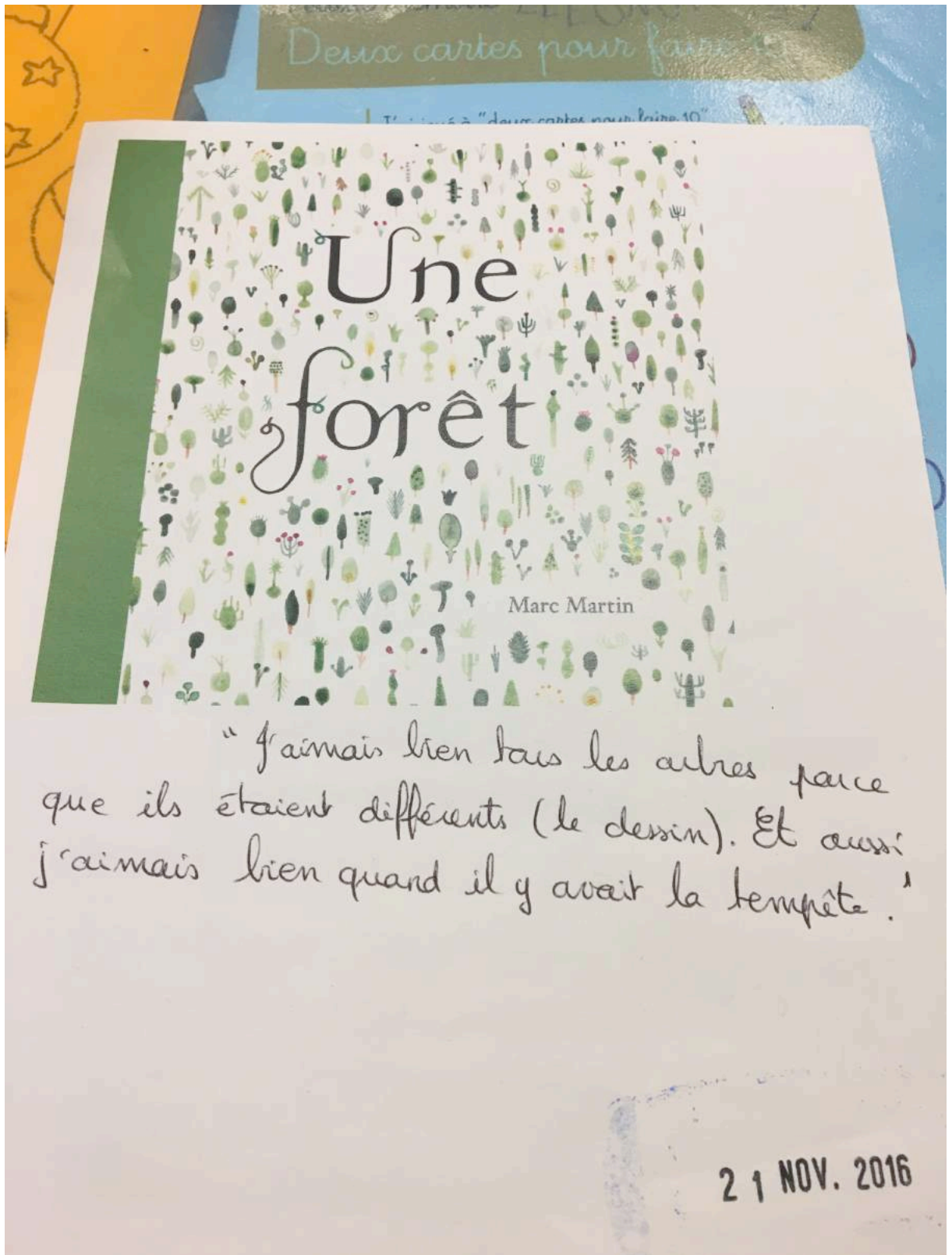
## **Sitographie**

- PÉROZ P., Conférence « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle », le 9 novembre 2013 à l'ESPE de Nancy-Metz (Université de Lorraine)  
<http://www.cndp.fr/crdp-reims/ressources/conferences/peroz/peroz.htm>, dernière

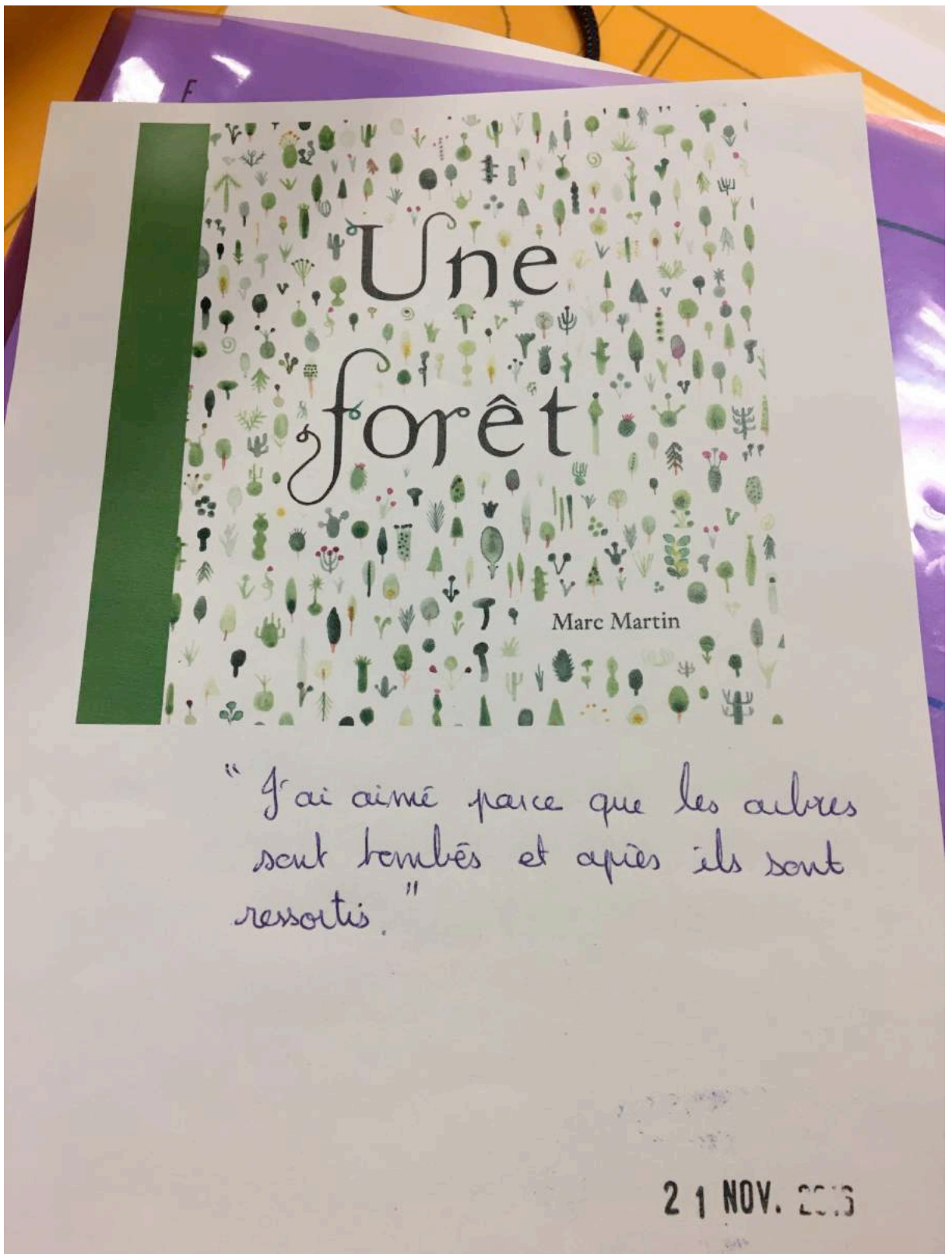
consultation le 6 avril 2017.

## ANNEXES

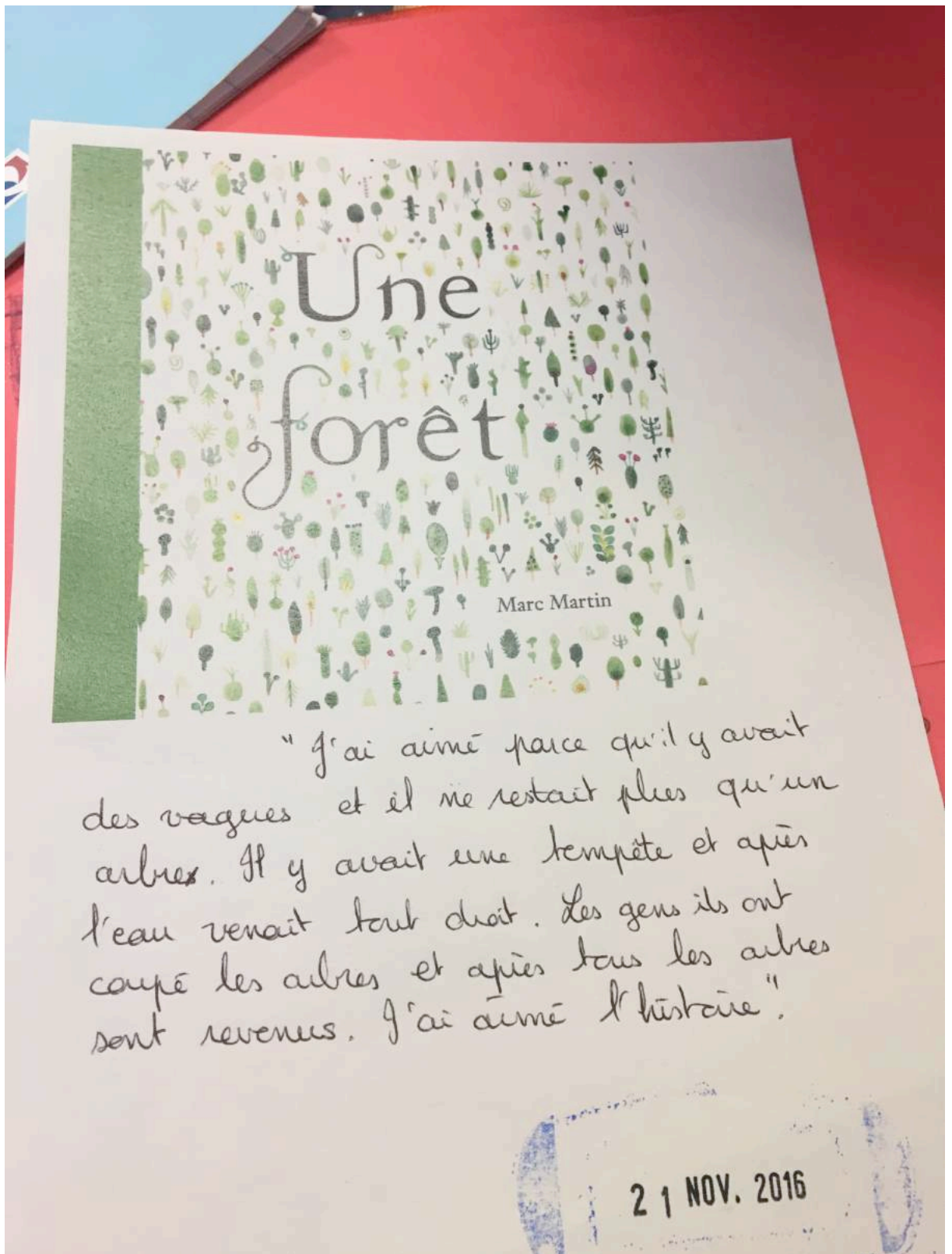
### 1. Dictée à l'adulte : Léonore



## 2. Dictée à l'adulte : Erwan

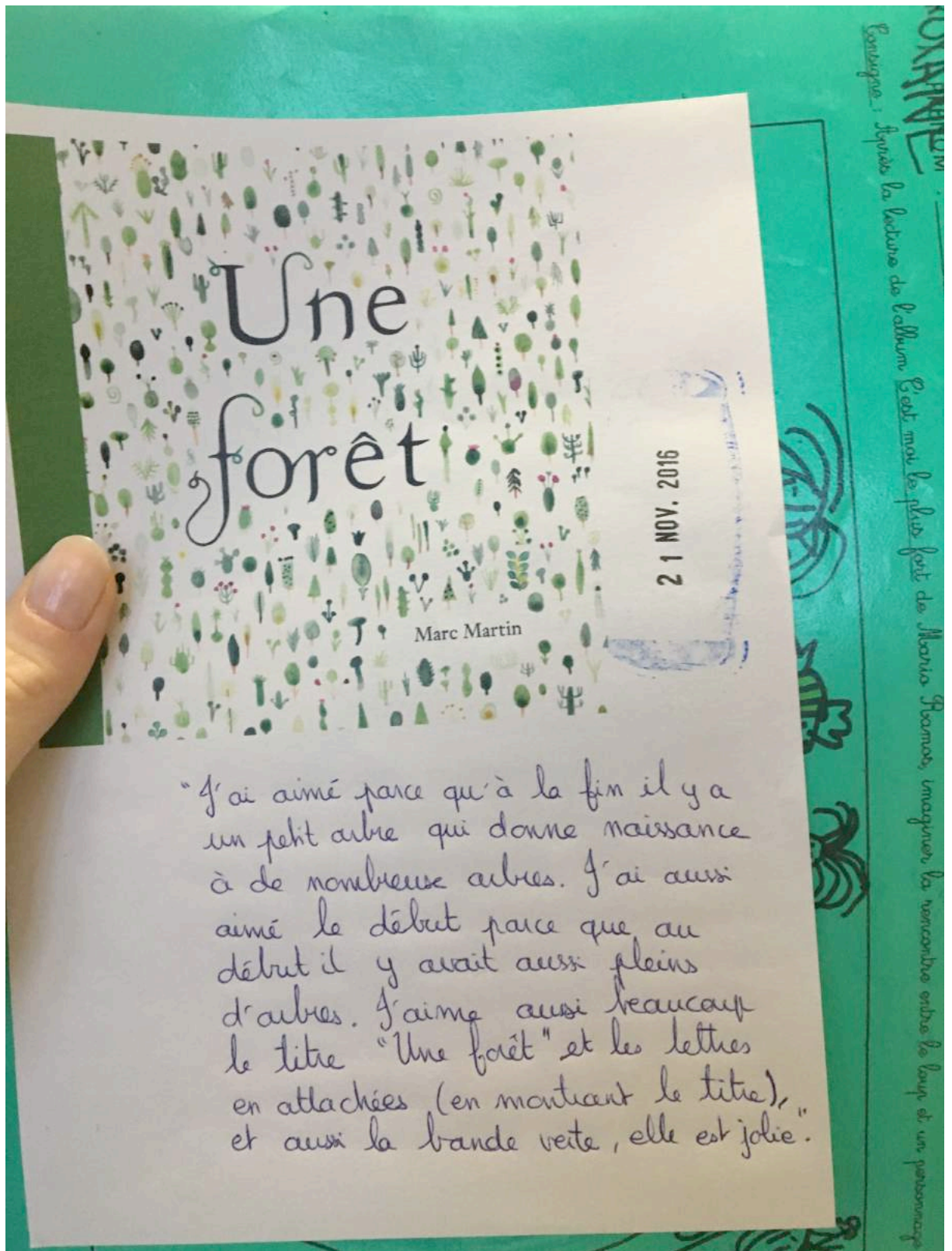


### 3. Dictée à l'adulte : Tristan

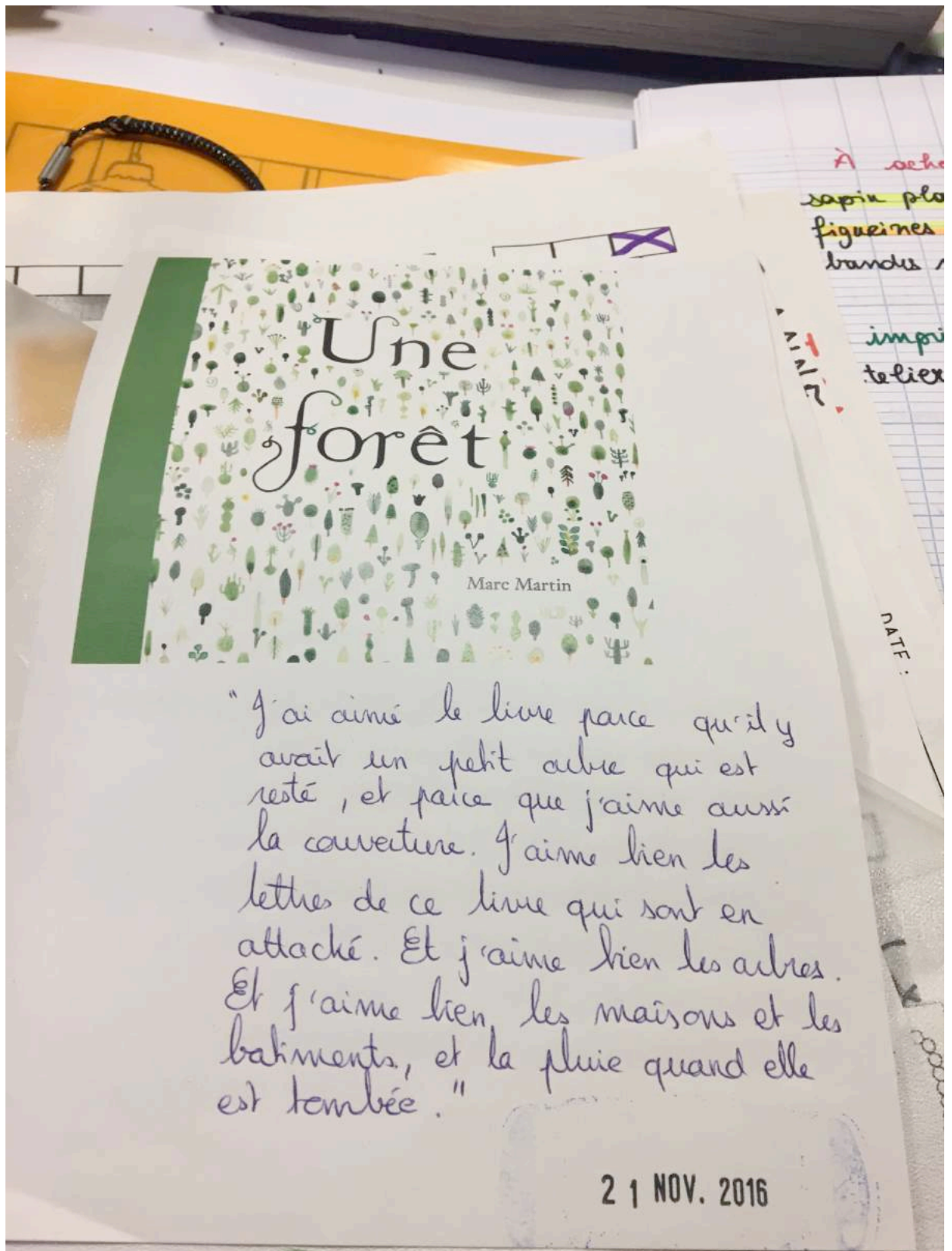




#### 4. Dictée à l'adulte : Rose



## 5. Dictée à l'adulte : Joséphine



## 6. Séquence mise en place en classe

Exploitation d'album :

### La petite sirène, d'après Andersen

Les classiques du Père Castor, éditions Flammarion



Source : La pédagogie de l'écoute, Pierre Péroz

- **Domaine** : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- **Cycle, niveau** : GS, cycle 1 (23 élèves)
- **Date** : période 4 (mars 2017)
- **Objectifs principaux** :
  - Écouter de l'écrit et comprendre
  - Construire un répertoire de contes traditionnel
- **Principales compétences mobilisées** :
  - Être attentif, se concentrer
  - Expliquer une situation connue de tous avec ses propres mots
  - Utiliser des connecteurs logiques et temporels pour articuler ses idées

**B.O. 2015:** « En préparant les enfants aux premières utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2, l'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication. L'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu. L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute. La progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral ; (si) la littérature de jeunesse y a une grande place (...) »

**Remarque** : La lecture du conte sera réalisée en trois temps. La séance n°2 se fera donc à trois reprises.

		Objectifs	Déroulé
	<b>Avant la lecture</b>	Décrire la couverture d'un album et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.	Formulation collective d'hypothèses
	<b>Lecture</b>	Ecouter de l'écrit et comprendre. Etre capable de raconter des parties de l'histoire.	Lecture progressive du conte ½ classe 3 à 4 séances de 30 minutes, suivant le déroulement préconisé par Pierre Péroz. Puis relecture intégrale en montrant les images
	<b>Après la lecture</b>	Rejouer l'histoire avec des marottes	Raconter une histoire en restituant les enchaînements logiques et chronologiques ; Restituer une histoire à l'aide de marottes et avec ses propres mots
	<b>Activités satellites</b>	Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer.	Dessiner son moment préféré de l'histoire.



<b>1</b>	<b><u>Avant la lecture : la couverture de l'album</u></b>	
<b>Objectifs</b>	Décrire une image illustrant le conte et exprimer son ressenti ou compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.	
<b>Durée</b>	10 minutes	
<b>Matériel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Couverture de l'album en format A3</li> <li>• Album</li> </ul>	
<b>Dispositif</b>	Coin regroupement, classe entière	
<b>Déroulé</b>	<i><u>Ce que fait le PE</u></i>	<i><u>Ce que font les élèves</u></i>
<b>Phase 1 :</b> Recherche collective, recueil des représentations	<p style="text-align: center;"><b>Montrer la couverture de l'album</b></p> <p style="text-align: center;">« Comment appelle-t-on cette page ? »</p> <p style="text-align: center;"><b>Afficher au tableau la version agrandie</b></p> <p style="text-align: center;">« Qui peut me décrire la couverture de l'album que nous allons étudier ? »</p>	<p style="text-align: center;"><i>Réponse attendue : une couverture</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Réponses attendues : couleurs, personnages, titre, « en haut », « à gauche », « à droite », etc., forme de l'album.</i></p>
<b>Phase 2 :</b>	Indiquer que nous allons lire la version originale du conte.	Les élèves comprendront certainement rapidement qu'il s'agit de la petite sirène. Lien éventuel avec Disney.

<b>2</b>	<b><u>Lecture du conte</u></b> <i>Trois à quatre séances</i>	
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecouter de l'écrit et comprendre.</li> <li>• Se remémorer et raconter en se faisant comprendre.</li> </ul>	
<b>Durée</b>	15 minutes chacune	
<b>Dispositif</b>	2. Coin regroupement, ½ classe	
<b>Matériel</b>	tapuscrit	
<b>Déroulé</b>	<u><i>Ce que fait le PE</i></u>	<u><i>Ce que font les élèves</i></u>
<b>Phase 1 :</b> Lecture	<p>« Je vais vous lire une histoire que vous allez ensuite me raconter, car à l'école, il faut apprendre à bien parler et à raconter.</p> <p>Comme d'habitude, je vais lire le texte tapé à l'ordinateur. Je ne vous montrerai les images que plus tard. »</p>	Se créent des images mentales, essayent de comprendre l'histoire dans sa globalité.
<b>Phase 2 :</b> Raconter l'histoire	<p>Commençons par la première partie :</p> <p>« De quoi vous souvenez-vous ? » « Qui veut raconter l'histoire ? »</p> <p>Puis relancer :</p> <p>« Qu'a-t-on oublié de dire ? »</p> <p>Répéter les questions. Relire le texte si nécessaire. Valider chaque réponse avant de passer à la question suivante.</p>	<p>Reformulent simplement les événements qui se sont produits. Se questionnent sur le sens des mots compliqués.</p> <p>Dressent ensemble une liste exhaustive de tous les événements de l'histoire. Complètent les propos de leurs camarades.</p>
<b>Phase 3 :</b> Les personnages	<p>« Maintenant, deuxième partie : les personnages. Alors, qui sont les personnages de l'histoire ? »</p> <p>Puis motivations « Que voulait la petite sirène ? Que voulait la sorcière ? » Puis</p>	Petite sirène ; 4 sœurs ; prince ; grand-mère ; sorcière ; fille du roi voisin

	progrès et difficultés des personnages : « La petite sirène a-t-elle obtenu ce qu'elle voulait ? »	
<b>Phase 4 :</b> Le sens de l'histoire	« Qu'auriez-vous fait à la place de la petite sirène ? » « Qu'est-ce que vous pensez de... ? » « Que va faire X maintenant ? »	Emettent des hypothèses, donnent leur avis.

<b>2 bis</b>	<u>Relecture intégrale de l'album</u>	
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecouter de l'écrit et comprendre</li> <li>• Confronter ses images mentales à celle d'un album</li> </ul>	
<b>Durée</b>	10 minutes	
<b>Dispositif</b>	coin regroupement, classe entière	
<b>Matériel</b>	3. album	
<b>Phase 1 :</b> Rappel	Bref rappel des personnages (noms et caractéristiques) et des événements de l'histoire.	
<b>Phase 2 :</b> Recherche collective	Relecture intégrale en montrant les images de l'album au fur et à mesure.	
<b>Phase 3 :</b> Bilan	« Les illustrations sont-elles comme vous l'imaginiez ? » <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire émerger les différences et les points communs avec les représentations de l'album.</li> </ul>	

<b>3</b>	<b><u>Rejouer l'histoire avec des marottes</u></b>	
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• raconter une histoire en restituant les enchaînements logiques et chronologiques ;</li> <li>• restituer une histoire à l'aide de marottes et avec ses propres mots</li> </ul>	
<b>Durée</b>	20 minutes	
<b>Dispositif</b>	Groupe de besoin (petits parleurs)	
<b>Matériel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Album</li> <li>• Marottes</li> </ul>	
<b>Déroulé</b>	<i><u>Ce que fait le PE</u></i>	<i><u>CE que font les élèves</u></i>
<b>Phase 1 : Consigne 5 min</b>	« 5 élèves (les nommer) vont être en atelier avec moi. Nous allons rejouer l'histoire de l'album avec les marottes. »	Chaque élève prend une marotte et joue le rôle du personnage.  Chacun commence par se présenter (« je suis le roi. »).
<b>Phase 2 : Ateliers 30 min</b>	L'enseignante laisse les élèves interagir. Elle intervient si nécessaire pour « recentrer » l'atelier et inciter les petits parleurs à participer.  Proposer de consulter l'album s'il manque des étapes ou si les élèves « bloquent » ou sortent du récit.	Prendent la parole tour à tour pour rejouer l'histoire.
<b>Phase 3 : Bilan 10 min</b>	<b>Regroupement :</b>  Un (ou plusieurs) membre de l'atelier marottes vient expliquer comment il a travaillé.	

## **Résumé (français)**

Professeur stagiaire en classe de grande section de maternelle, je suis partie du constat que lors des séances de langage autour des albums de littérature de jeunesse, seuls certains élèves prenaient la parole, tandis que d'autres restaient muets. Dans le cadre de ce mémoire, j'ai cherché à favoriser la prise de parole de tous, y compris des « petits parleurs », en m'appuyant sur les textes officiels et des études menées par les spécialistes du langage. J'ai ainsi mis en place, au sein de ma classe, deux solutions préconisées par des spécialistes : une séance de langage « type » de Pierre Péroz, et une séance de langage avec des marottes, dont j'ai ensuite analysé les résultats.

## **Résumé (anglais)**

As a trainee teacher in the last year of preschool, I started from the observation that during the language sessions around albums of children's literature, only some pupils spoke, while others remained silent. As part of this master's dissertation, I sought to encourage the participation of everyone, including "uncommunicative speakers" (petits parleurs), through school programs, theoretical studies on the subject, and experiments I set up within my class.