

Développer le langage en maternelle grâce à l'utilisation de la boite à raconter

Chloé Porcher

▶ **To cite this version:**

Chloé Porcher. Développer le langage en maternelle grâce à l'utilisation de la boite à raconter. Education. 2017. dumas-01731353

HAL Id: dumas-01731353
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01731353

Submitted on 14 Mar 2018

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

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

Année universitaire 2016-2017

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

Mention *Premier degré*

Développer le langage en maternelle grâce à l'utilisation de la boite à raconter

Présenté par Chloé PORCHET

Écrit scientifique réflexif encadré par Claire-Marie GREINER MOUREZ

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

PORCHET Chloé

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Développer le langage en maternelle grâce à l'utilisation de la boîte à raconter

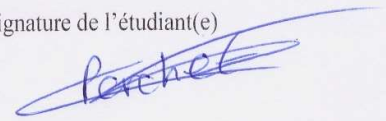
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à La roche de glun,
le 10/05/17

Signature de l'étudiant(e)



École supérieure du professorat et de l'éducation Académie de Grenoble

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS[1]

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) PORCHET Chloé

auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé :
Développer le langage en maternelle grâce à l'utilisation de la boite à raconter

agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** [2]

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son écrit.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à La roche de glun le 10/05/17

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord

Porchet

[1] La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : http://dumas.ccsd.cnrs.fr/
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

[2] Entourer la mention choisie

Sommaire

INTRODUCTION 1
I.ETAT DE L'ART 2
1.1 Le langage oral à l'école maternelle 2
1.1.1 Le développement du langage chez les jeunes enfants 2
1.1.2 Définition de la langue à l'école 2
1.1.3 Le langage oral dans les programmes officiels 3
1.1.4 Les inégalités devant le langage oral 4
1.2 L'enseignement du langage 5
1.2.1 Les différentes pédagogies 5
1.2.2 La place et le rôle de l'adulte 6
1.2.3 Les dispositifs possibles 7
1.3 Le langage pour raconter en maternelle 8
1.3.1 Qu'est-ce que « raconter » ? 8
1.3.2 Les activités ritualisées pour apprendre aux élèves à raconter 9
1.3.3 L'utilisation de la boite à raconter 9
1.4 Constat et hypothèse de départ 11
II. DESCRIPTION DE LA SEQUENCE EXPERIMENTALE 11
2.1 Présentation générale 11
2.2 Déroulement de la séquence 12
2.3 Les supports utilisés 14
2.3.1 Les albums 14
2.3.2 Les marottes 15
2.3.3 Les images séquentielles 15
2.3.4 La boite à raconter 16
2.4 Les modalités de travail 17
2.4.1 Les activités proposées au regroupement 17
2.4.2 Les activités proposées en petits groupes 17
III. RECUEIL DES DONNEES 18
3.1 Participants 18
3.2 Modalités 18
3.3 Remarques relatives à l'utilisation des enregistrements 18
3.4 Remarques relatives aux évaluations 19

IV. PRESENTATION DES RESULTATS 20
4.1 Choix des critères 20
4.2 Explicitation de certains critères 20
4.2.1 Le critère de l'ordre chronologique des actions 20
4.2.2 Le critère du vocabulaire 21
4.3 Résultats relatifs aux évaluations 21
4.3.1 Remarques générales 21
4.3.2 Résultats relatifs à l'évaluation diagnostique 23
4.3.3 Résultats relatifs à l'évaluation sommative 25
4.3.4 Résultats comparatifs entre les données recueillies lors de l'évaluation diagnostique et lors de l'évaluation sommative 26
V. DISCUSSION 27
5.1 Re-contextualisation 27
5.2 Dans quelle mesure la boite à raconter favorise-t-elle le développement du langage chez des enfants de maternelle ? 28
5.2.1 Un impact positif sur le développement de la syntaxe 28
5.2.2 Un impact positif sur le développement du temps de parole 29
5.3 Limites et perspectives 30
5.3.1 Les limites 30
5.3.2 Les perspectives 31
5.3.3 Impact sur ma pratique professionnelle 31
CONCLUSION 33
BIBLIOGRAPHIE 34
ANNEXES 35

INTRODUCTION

J'ai choisi de proposer un mémoire sur le thème du langage oral pour diverses raisons. Tout d'abord, étant professeur des écoles stagiaire à l'école maternelle des Luettes de Tournon-sur-Rhône dans une classe à double niveau petits/moyens, il m'a semblé intéressant de proposer aux élèves une activité en lien avec le langage puisque c'est l'un des objectifs principaux de l'école maternelle. Ensuite, j'ai souhaité mettre en place le dispositif expérimental, à savoir la boite à raconter faisant l'objet du présent mémoire avec mes élèves de petite section uniquement car je me suis aperçue qu'ils en avaient davantage besoin puisqu'il n'y a pas d'élèves « petits parleurs » chez les moyens.

J'ai décidé d'expérimenter un support langagier totalement nouveau pour moi à savoir la boite à raconter car j'ai vu lors d'un stage une enseignante de maternelle l'utiliser et que j'ai trouvé ça très intéressant pour développer les compétences propres au langage. De plus, je me suis aperçue que très peu d'ouvrages scientifiques font mention de l'utilisation des boites à raconter et encore moins de leur impact, positif ou non, sur le langage des élèves. Ainsi, je me suis posée la question suivante :

Dans quelle mesure peut-on dire que la boite à raconter constitue un outil efficace pour aider tous les élèves à développer leurs compétences langagières ?

Afin de répondre au mieux à cette question, je me suis d'abord intéressée aux ouvrages théoriques faisant référence au langage oral à l'école maternelle que ce soit en termes de développement de l'enfant ou en termes de didactique et de pédagogie et plus précisément à ceux s'intéressant au fait, pour les élèves, de raconter. Puis je me suis intéressée à la manière d'expérimenter le protocole mis en jeu et à ses résultats afin de pouvoir en proposer une interprétation me permettant de répondre à la question posée ci-dessus. Finalement, je me suis intéressée aux limites de la séquence expérimentale proposée ainsi qu'à ses perspectives d'évolution et à son impact sur ma pratique professionnelle.

I.ETAT DE L'ART

1.1 Le langage oral à l'école maternelle

1.1.1 Le développement du langage chez les jeunes enfants

Selon Bénédicte DE BOYSSON-BARDIES (*Comment la parole vient aux enfants : De la naissance jusqu'à deux ans,* 1996) un enfant prononce ses premiers mots entre 1 an et 18 mois. Puis, entre 3 et 4 ans, il est capable de dire des phrases presque grammaticalement correctes c'est-à-dire de produire une suite de mots qui ont un sens en utilisant par exemple les bons articles. Dans *Enseigner la langue orale en maternelle (2005),* Philippe BOISSEAU souligne quant à lui le fait que dès 3 ans, un enfant maitrise les énoncés de types « pronom + groupe verbal » et « présentatif + groupe nominal ». Petit à petit, il va :

-Utiliser les différents pronoms existants plutôt que de s'exprimer uniquement par le « je ».

-Diversifier l'utilisation des prépositions.

-S'exprimer au présent, au futur et au passé composé.

A partir de 4 ans, l'enfant complexifie sa syntaxe notamment en utilisant l'infinitif, l'imparfait, le conditionnel et certaines propositions subordonnées notamment celles introduites par le relatif « qui ».

En outre, il semble que le développement du langage s'accélère à partir de 2 ans, que ce soit d'un point de vue syntaxique comme nous l'avons vu précédemment, ou d'un point de vue lexical et sémantique. Ainsi, à 3 ans, un enfant dispose d'un capital d'environ 750 mots alors qu'à 4 ans il possède déjà 1750 mots dans son vocabulaire.

Ainsi, le langage chez les jeunes enfants peut être qualifié de premier par rapport à la langue puisque cette dernière en est une des manifestations. Cependant, afin de se faire comprendre par ses pairs et par les différents adultes qu'il côtoie au sein de l'école, l'enfant doit apprendre à maitriser ce que l'on nomme la « langue de l'école ».

1.1.2 Définition de la langue à l'école

La langue qui est source et objet d'apprentissage à l'école est une langue particulière. En effet, Pierre PEROZ dans son ouvrage intitulé *Apprentissage du langage à l'école maternelle (2010)* la qualifie de la manière suivante :

« On parle d'une langue particulière qui ne s'acquiert pas dans les échanges ordinaires en milieu familial et que nous nommerons ici la « langue de l'école » ».

De plus, il considère que cette « langue de l'école » possède des caractéristiques particulières qui restent les mêmes durant toute la scolarité d'un individu qu'il soit enfant, adolescent ou adulte. Parmi ces dernières, on distingue notamment :

-La langue explicite qui induit de formuler les choses de manière compréhensible, claire et précise afin de pallier toutes les manifestations de l'implicite.

-La langue structurée qui comporte différents niveaux tels que « l'unité thématique », « l'organisation et la planification du propos », ou encore « l'allongement du propos ».

-La langue normée car elle comporte un certain nombre de codes qu'il est nécessaire de respecter selon le contexte dans lequel le langage est utilisé. En effet, les codes que l'on utilise, varient selon les types de discours notamment. Ils ne seront pas les mêmes si l'on s'exprime pour donner son avis ou pour raconter quelque chose par exemple.

-La langue assumée qui nécessite pour un individu d'être capable de justifier ses propos mais également de justifier sa manière de les énoncer. Pourquoi utiliser tel lexique ? Tel type de discours ? Pourquoi parler de tel ou tel sujet ?

Finalement, si Pierre PEROZ devait garder un seul qualificatif pour tenter de définir cette langue particulière ce serait le suivant : rationnelle. En effet, en adéquation avec les valeurs de la République, cette langue a pour but de permettre aux élèves de s'ouvrir au monde mais également aux autres.

Ainsi, cette langue est à la fois un objet d'étude en tant que tel, le fruit d'une acquisition mais également une discipline au service des autres disciplines. De ce fait, elle est également au service du langage qui est évoqué dans les programmes officiels de l'école maternelle.

1.1.3 Le langage oral dans les programmes officiels

Depuis plusieurs années, l'oral et tout ce qui concerne le développement du langage, sont un des objectifs, si ce n'est l'objectif principal de l'école maternelle. Il fait partie du grand domaine intitulé « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Les programmes officiels de 2015 précisent qu'« utilisé dans les interactions, en production et en réception, [le langage] permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées. ».

Concernant les compétences propres à ce domaine, les élèves sortant de l'école maternelle doivent notamment être capables de prononcer correctement la majorité des

phonèmes, de construire des phrases complexes, d'employer des connecteurs ou encore d'utiliser divers temps du passé.

Le fait de développer le langage par le biais des échanges oraux est fortement souligné puisqu'il s'agit pour les élèves de « Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre et en pratiquant divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue » selon les programmes officiels de 2015. De plus, VYGOTSKY dans son ouvrage intitulé *Pensée et langage* (2003) a établi que les échanges oraux sont indispensables à l'enfant pour lui permettre de construire à la fois des connaissances mais également des outils intellectuels. En effet, il existe une forte imbrication entre la maitrise des différents types de discours, les compétences propres au métalangage et la construction des savoirs qui engendre le fait que le langage à l'école doit être à la fois un moyen d'expression et de communication mais également un objet d'apprentissage en tant que tel permettant de développer tout ce qui a été mentionné précédemment. Ainsi, comme le dit Pierre PEROZ (*Apprentissage du langage à l'école maternelle, 2010)* : « pour apprendre les élèves doivent parler ».

Cependant, même si l'un des objectifs de l'école maternelle est d'amener tous les élèves à acquérir un certain nombre de compétences relatives au langage, certains entrent à l'école avec des acquis dans ce domaine et d'autres pas du tout.

1.1.4 Les inégalités devant le langage oral

Au sein de la partie concernant le développement du langage, nous avons vu qu'il existe des invariants le concernant mais ceci est à prendre avec précautions car tous les élèves n'entrent pas en maternelle avec les mêmes prérequis. En effet, d'après Mireille BRIGAUDIOT (*Langage et école maternelle*, 2015) il existe de grandes différences en termes d'acquisition du langage selon les enfants et ce, avant même leur entrée à l'école. Sans faire de généralités et en évoquant seulement certains cas, ceci est souvent lié à ce qu'il se passe dans les familles. Ainsi, un enfant qui n'est pas beaucoup stimulé du point de vue du langage dans son cadre familial a plus de difficultés dans ce domaine, puisque son acquisition dépend énormément de la nature et de la quantité des interactions entre l'enfant et sa famille. Il en va de même pour les élèves dont les parents ne parlent pas le français à la maison. Ils sont souvent mutiques et à l'écart en début d'année mais avec des outils pédagogiques adaptés, cela finit généralement par se résorber. Cependant, la situation familiale n'est pas l'unique source des différences de développement du langage entre les enfants. En effet, les travaux d'Agnès FLORIN présentés

dans *Parler ensemble en maternelle, la maitrise de l'oral l'initiation à l'écrit* (1998) révèlent que 30 % des élèves ne s'expriment pas lors des échanges avec l'enseignant. Ainsi, cette dernière a établi une typologie qui répartit les enfants en trois catégories : « les petits parleurs, les moyens parleurs et les grands parleurs ». Les raisons qui font de certains élèves des « petits parleurs » sont diverses et variées mais il est nécessaire de les stimuler puisque, nous l'avons vu précédemment, pour apprendre à parler il faut parler.

Nous n'évoquerons pas ici tout ce qui relève des troubles du langage oral qui sont évidemment à prendre également en compte lors des activités liées à ce domaine.

Tout ce que nous avons vu précédemment nous a permis de souligner le fait que le langage ne cesse d'évoluer chez les jeunes enfants. L'objectif de l'école est donc de permettre à chacun de développer ses compétences dans ce domaine particulier mais pour se faire, le langage doit être un véritable sujet d'apprentissages.

1.2 L'enseignement du langage

1.2.1 Les différentes pédagogies

Lorsqu'il est question de langage oral à l'école maternelle, deux types de langages peuvent être mentionnés : le langage en situation et le langage d'évocation.

Le langage en situation ou langage implicite est le premier langage utilisé par les enfants. Il va de pair avec ce que fait l'élève à un moment précis. Ainsi, il est dépendant d'un contexte particulier et n'est compréhensible que dans ce contexte-là. Il est notamment utilisé par les enfants pour expliquer ce qu'ils sont en train de faire à un camarade, à l'enseignant ou encore à l'ATSEM. Ce langage possède des caractéristiques particulières qui sont les suivantes selon EDUSCOL : « Cette forme du langage oral est universellement pratiquée ; le langage alors produit est un langage factuel assez limité puisqu'une partie du sens, portée par la situation elle-même, ne nécessite pas du discours, sans dommage pour la compréhension ».

Le langage d'évocation ou langage explicite est indépendant du contexte. Il est notamment utilisé par les enfants pour raconter des événements ou une histoire, évoquer un fait passé ou expliquer des choses. A l'instar du langage en situation, il n'est pas limité puisqu'il suppose de donner de nombreux détails afin que l'interlocuteur puisse comprendre de quoi il est question. Comme le précise EDUSCOL : « Evoquer une scène suppose d'en donner les éléments spatio-temporels, de camper le décor, de préciser les protagonistes et leurs relations, les actions, voire de les commenter ».

Ces deux types de langage permettent à l'enfant d'entrer en situation de communication mais c'est à l'enseignant de proposer des outils et une pédagogie adaptée pour leur permettre d'apprendre et de consolider leurs acquis dans ce domaine particulier.

1.2.2 La place et le rôle de l'adulte

Les interactions verbales entre les enfants mais également entre l'adulte et l'enfant ont un rôle fondamental dans le développement du langage. Afin que les élèves puissent entrer en situation de communication avec l'enseignant, ce dernier doit dans un premier temps faire preuve de bienveillance envers eux afin de les mettre en confiance. En outre, puisque les élèves agissent beaucoup par imitation, l'enseignant doit être vigilant au langage qu'il utilise en classe sans s'exprimer de manière trop relâchée ou trop soutenue afin qu'ils puissent « calquer » leur langage sur le sien.

Dans cette même perspective, Mireille BRIGAUDIOT mentionne dans *Langage et école maternelle* (2015) qu'il est nécessaire pour l'enseignant de reformuler les propos des élèves dès que l'occasion se présente. Cela se nomme le « feed-back ».

« Le feed-back par contraste » permet à l'enfant d'entendre dans un laps de temps très court, deux énoncés voulant dire la même chose mais dans une forme syntaxique différente. Cela va lui permettre de comprendre quel est l'énoncé le plus adapté à la situation et ainsi il va pouvoir s'approprier ce nouvel énoncé. Bien souvent d'ailleurs, il le répète immédiatement. Une autre forme de reformulation est nommée « le feed-back par focalisation ». Dans ce type de cas, l'enseignant qui a remarqué que l'enfant qui parle n'emploie pas le bon terme pour évoquer un objet par exemple, reprend son énoncé en donnant en premier le bon mot de vocabulaire. Comme dans le premier cas, l'enfant a tendance à réutiliser ce mot immédiatement. Pour finir, l'enseignant peut également avoir recours au « feed-back par extension » qui consiste à apporter une information en plus par rapport à ce qu'a dit l'enfant, par exemple une définition simple d'un mot si celui qu'il a utilisé n'est pas adapté. Tout ceci va permettre à l'élève de progresser.

Un autre moyen pour l'enseignant de développer le langage de ses élèves est de verbaliser presque tout ce qu'il fait ou va faire et tout ce qu'eux doivent faire. L'exemple illustrant ceci qui est évoqué par EDUSCOL est le suivant : « Je vais vous lire une histoire et vous, vous allez m'écouter sans m'interrompre ; quand j'aurai fini, vous me direz ce qui vous a plu ou ce qui ne vous a pas plu dans cette histoire ».

En outre, pour permettre aux élèves de comprendre l'importance du langage, l'enseignant doit annoncer le but des situations langagières qu'il propose par exemple être capable de raconter l'histoire qu'on a lue aux parents ou encore expliquer à une autre classe ce qu'on a voulu faire lors d'un projet en arts visuels. Pour les encourager à s'exprimer, il est pertinent de proposer des activités de langage qui se focalisent sur des sujets qui éveillent leur intérêt tout en agissant de manière à ce qu'ils comprennent que lorsqu'ils parlent, ce qu'ils disent est pris en considération. Pour finir, l'enseignant doit s'appuyer sur tout ce qui se passe au sein de la classe pour faire parler ses élèves et non créer systématiquement des situations de communication que l'on pourrait qualifier d'artificielles. Tout est propice au langage en maternelle.

1.2.3 Les dispositifs possibles

Il apparait fondamental de diversifier les dispositifs pour amener les élèves à parler, à communiquer et à s'exprimer selon Philippe BOISSEAU (Enseigner la langue orale en maternelle (2005): « Promouvoir des situations « authentiques et variées » est la condition nécessaire à l'émergence en quantité de productions langagières enfantines ». En effet, certains enfants n'osent pas ou ne manifestent pas d'intérêt à prendre la parole dans certaines situations alors que dans d'autres ils le font de manière spontanée et avec plaisir. Il peut par exemple être bénéfique pour les « petits parleurs » de proposer des situations langagières duelles ou encore en petits groupes homogènes pour éviter que les « grands parleurs » ne monopolisent la parole.

Dans cette même idée, il peut également être intéressant de mettre en place des activités de langage au sein desquelles les élèves produisent un discours collectif permettant à chacun d'apporter quelque chose au groupe par le biais des échanges entre pairs ou un discours individuel par le biais duquel chacun peut s'exprimer comme il le souhaite ; par exemple raconter ce qui a été fait durant le week-end avec la mascotte de la classe.

Afin de ne pas lasser les élèves et d'éveiller l'intérêt et la curiosité de tous, Philippe BOISSEAU propose de varier les situations et les thèmes que l'on aborde lors des situations langagières. En effet, ce dont il est question les motive plus ou moins selon leurs goûts personnels mais certains sujets sont plus enclins à susciter leur intérêt que d'autres. On peut par exemple évoquer : la motricité, la nourriture et les animaux. Faire varier les personnes auxquelles s'adressent les élèves peut également être proposé dans cette optique-là. En effet, raconter et expliquer ce qui a été vu, par exemple lors d'une sortie, à des gens qui n'étaient pas présents et beaucoup plus pertinent que de le faire avec l'enseignant et les autres élèves qui eux

ont participé. Cela va, en plus de susciter davantage d'intérêt pour l'enfant, le conduire à réfléchir à sa manière de s'exprimer afin que son interlocuteur puisse le comprendre, à préciser ses propos et à, peut-être, parler plus longtemps. Cependant, il est également possible que certains élèves qui manquent de confiance en eux n'osent pas prendre la parole dans des situations de ce type-là, d'où l'intérêt de la diversification.

Pour finir, ils également nécessaire de varier les supports de langage pour permettre aux élèves de progresser dans ce domaine et pour relancer leur motivation. De ce fait, il existe une multitude de supports que l'enseignant peut utiliser pour mener des activités de langage que ce soit de manière individuelle, en groupe classe ou encore par petits groupes. Nous pouvons par exemple faire référence aux albums de littérature jeunesse, aux albums échos, aux boites à raconter, aux photographies, aux souvenirs, ou encore pour le langage en situation, aux jeux et aux manipulations.

1.3 Le langage pour raconter en maternelle

1.3.1 Qu'est-ce que « raconter » ?

Selon la définition extraite du dictionnaire Le Larousse, *raconter* signifie : « Faire oralement ou par écrit le récit d'événements, d'aventures, réels ou imaginaires ». Dans le présent mémoire, la partie de cette définition concernant l'écrit ne sera pas abordée puisqu'il est question uniquement du langage oral. En outre, un élément important n'apparait pas ici, il s'agit de l'interlocuteur. En effet, si on raconte quelque chose, c'est forcément à quelqu'un d'autre puisque le but premier de cette action langagière est de rapporter, d'expliciter, de relater un événement par exemple à une autre personne. Cette dimension est importante pour les enfants car c'est majoritairement cela qui va leur donner envie de raconter que ce soit à l'enseignant, à l'ATSEM, à d'autres enfants ou encore aux parents.

En maternelle, « raconter » pour l'enseignant signifie selon Mireille BRIGAUDIOT : « [Parler] une histoire avec des mots de tous les jours, en accompagnant les verbalisations de signalisations sur les illustrations ». Ainsi, elle évoque le fait de raconter une histoire aux enfants avec comme support l'album de jeunesse mais nous verrons dans la prochaine partie du présent mémoire qu'il existe d'autres manières et d'autres supports pour raconter. De même, lorsque le verbe « raconter » est cité en maternelle, il fait majoritairement référence au fait de raconter une histoire. Or, les élèves peuvent être également amenés à raconter un événement, un souvenir ou une situation fictionnelle lors des jeux symboliques par exemple. En revanche, raconter une histoire semble être plus difficile pour les enfants que ce qui a été précédemment

évoqué notamment parce que cela engendre le fait pour eux de devoir respecter un certain nombre de « contraintes » : une chronologie, des personnages, des péripéties, un vocabulaire spécifique… Les enfants ne peuvent pas raconter ce que qu'ils veulent lorsqu'ils racontent une histoire, il faut que ce qu'ils racontent coïncident avec ce qui se passe dans l'album en question et cela nécessite donc en amont un travail important sur la mémorisation et la compréhension du récit.

1.3.2 Les activités ritualisées pour apprendre aux élèves à raconter

Lorsque l'enseignant met en place des situations langagières, il est nécessaire qu'il propose des cadres réguliers comme le recommande EDUSCOL. En effet, cela permet aux élèves de « construire des habitudes de travail » et de « repérer les intentions de l'enseignant » tout en développant leur confiance en eux et en favorisant leur concentration. De plus, les activités dites ritualisées sont des outils pertinents pour amener les élèves à comprendre ce qui attendu d'eux puisque leur régularité les amène à répéter une même tâche à plusieurs reprises.

Pour apprendre aux élèves à raconter une histoire, les supports qui peuvent leur être proposés sont divers et variés : marionnettes ou marottes, maquettes, déguisements, images, boites à raconter, albums sans texte, oralbums…

Quel que soit le support utilisé, il est nécessaire pour l'enseignant de montrer aux élèves la ou les manières dont on peut s'en servir puisque comme nous l'avons vu précédemment, ils apprennent notamment par imitation. De même, afin qu'ils ne soient pas en surcharge cognitive, les récits qui sont utilisés pour les amener à raconter ne doivent pas être trop complexes, et tous les éléments qui peuvent faire obstacle à leur compréhension doivent être explicités par l'enseignant.

1.3.3 L'utilisation de la boite à raconter

Comme le mentionne Véronique CLEMENT au sein de l'ouvrage *Créer une boite à raconter* (2016) : « La boite à raconter incite les élèves à mettre en scène une histoire ou un conte raconté au départ par l'enseignant ». Elle peut revêtir différents aspects mais doit être composée d'un certain nombre d'éléments indispensables comme par exemple les personnages de l'histoire ou encore les différents lieux. Elle est un support original, que les enfants vont créer, afin de pouvoir raconter une histoire déjà lue et racontée au préalable par l'enseignant.

C'est un support intéressant pour développer le langage des élèves et notamment celui des « petits parleurs » puisque le fait de raconter en manipulant éveille leur intérêt et est source

de motivation. En outre, elle peut être utilisée selon des modalités différentes qui peuvent s'adapter à ce type d'élèves : par exemple raconter l'histoire seulement à l'enseignant ou seulement à l'ATSEM dans un premier temps. Il est également possible de leur proposer de raconter l'histoire à plusieurs en faisant parler chacun un personnage par exemple ou encore de la raconter à des élèves d'une autre classe. Pour finir, il est intéressant de mettre à disposition des enfants la boite à raconter lors des temps d'accueil puisque cela va leur permettre de l'utiliser de manière libre et spontanée.

Lors de la création des premières boites à raconter dans la classe, il est pertinent d'utiliser des albums à structure répétitive comme le préconise EDUSCOL. Puis, petit à petit, les récits utilisés peuvent être plus complexes mais l'enseignant doit être vigilant quant au fait d'expliciter tout ce qui pourrait constituer des obstacles à la compréhension des élèves. En effet, il ne doit pas les mettre en situation de surcharge cognitive car cela annihilera les effets de la boite à raconter sur leur développement langagier.

Qu'importe l'album qui a été choisi par l'enseignant pour réaliser une boite à raconter, certaines étapes doivent être respectées avant que les élèves puissent l'utiliser à bon escient comme l'explique Véronique CLEMENT. Parmi ces dernières, nous pouvons par exemple citer :

-La lecture et la ou les relectures de l'album choisi pour créer la boite à raconter.

-Le fait pour l'enseignant de raconter l'histoire pour que les élèves comprennent ce que veut dire « raconter »

-Les activités permettant d'approfondir la compréhension des élèves : reformulations, travail sur la chronologie…

-Les activités permettant aux élèves de s'approprier l'histoire : manipulation des marottes, utilisation des images séquentielles…

-La création collective de la boite à raconter et son utilisation par les élèves lors d'un atelier dirigé par l'enseignant.

Pour finir, même si cela est plus chronophage que de créer une boite à raconter pour toute la classe, il est également possible de proposer à chaque enfant de réaliser sa propre boite à raconter puisque cela pourra lui permettre de l'emporter chez lui en fin de période et ainsi, selon les familles de réinvestir ce qui a été appris à l'école à la maison. En outre, lorsqu'une seule boite à raconter est disponible pour les élèves lors des temps d'accueil tous ne peuvent pas l'utiliser en même temps.

1.4 Constat et hypothèse de départ

Les ouvrages mentionnés précédemment évoquent tous l'importance de développer le langage oral chez les enfants de maternelle et d'instaurer un contexte favorable à cela. Or, au sein de ma classe, je me suis aperçue que le profil de certains de mes élèves correspondait à celui des « petits parleurs » ce qui m'a amené à réfléchir à un dispositif me permettant d'une part de les inciter à prendre la parole, d'autre part de développer leurs compétences langagières et pour finir, de faire en sorte que ce dispositif soit également bénéfique pour mes autres élèves.

L'hypothèse à vérifier ou à infirmer dans le présent mémoire est donc la suivante : la boite à raconter est-elle véritablement un outil efficace pour aider tous les élèves, « petits parleurs » ou non, à développer leurs compétences langagières, et à quels points de vue ?

II. DESCRIPTION DE LA SEQUENCE EXPERIMENTALE

2.1 Présentation générale

La séquence que j'ai mise en place dans le cadre de ce mémoire est composée de 8 séances. Avant la première, j'ai proposé à mes élèves une évaluation diagnostique et après la huitième, une évaluation sommative.

Les séances 1 à 5 sont celles que j'utilise systématiquement lorsque j'ai pour objectif d'amener les élèves à raconter une histoire connue. Ainsi, la séquence qui m'a permis de proposer l'évaluation diagnostique, et qui n'est pas détaillée ici, est également constituée de ces 5 séances là adaptées évidemment à l'album choisi. De ce fait, la cinquième séance qui consiste à montrer aux élèves comment raconter a été construite autour des marottes pour la séquence expérimentale et autour des images séquentielles pour la séquence ayant servi de support à l'évaluation diagnostique. Cette dernière est donc constituée de 5 séances et d'une évaluation.

Les séances 6 à 8 sont celles qui diffèrent de ce que je propose à mes élèves d'habitude puisqu'elles sont propres à l'utilisation de la boite à raconter. La huitième séance est une séance un peu particulière qui s'est déroulée sur deux semaines, soit 5 jours. Elle a permis aux élèves de se familiariser avec la boite à raconter tout en l'utilisant de manière totalement libre comme une sorte « d'entrainement » à l'évaluation sommative à venir.

2.2 Déroulement de la séquence

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions **Langage oral** Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. **S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis.**			
Séance	**Objectifs**	**Déroulement / Consignes**	**Modalités**
Évaluation diagnostique.	Reformuler avec ses mots une histoire à l'aide d'images séquentielles.	Évaluation : « Tu vas essayer de raconter l'histoire du poisson Arc-en-ciel en utilisant les images qui sont devant toi. Tu n'as pas besoin de la raconter exactement comme dans le livre, tu peux utiliser tes mots à toi ».	Individuellement. Images séquentielles.
Séance 1 (Découverte de l'album).	Écouter une histoire avec attention.	Étape 1 : Première lecture de l'album « Le petit bonhomme de pain d'épice ». Étape 2 : Laisser émerger les premières constatations des élèves suite à la lecture de l'album, répondre à leurs éventuelles interrogations. *Différenciation : lire l'album en amont à l'accueil avec les élèves qui sont des petits parleurs.*	Au regroupement. « Le petit bonhomme de pain d'épice ».
Séance 2	Écouter une histoire avec attention. Comprendre un récit.	Étape 1 : Deuxième lecture de l'album « Le petit bonhomme de pain d'épice ». Étape 2 : Questionnement sur l'histoire : « Est-ce que vous pouvez me dire ce qui se passe dans cette histoire ? ».	Au regroupement. « Le petit bonhomme de pain d'épice ».
Séance 3	Écouter une histoire avec attention. Comprendre un récit. Lister et classer dans l'ordre chronologique les personnages d'une histoire.	Étape 1 : Montrer aux élèves une boite dans laquelle se trouvent les marottes de tous les personnages de l'histoire « Le petit bonhomme de pain d'épice » : « Qu'est-ce que c'est ? » Étape 2 : Mettre les personnages dans l'ordre chronologique : « Pour pouvoir raconter l'histoire du petit bonhomme de pain d'épice tous ensemble sans que je lise ce qui est écrit dans le livre, il va falloir qu'on se souvienne de ce qui se passe dans notre histoire. Quel est le personnage que l'on voit au tout début ? La petite vieille, d'accord ! Et qu'est-ce qu'elle fait ? ... » *Validation par un retour aux illustrations si nécessaire.*	Regroupement Marottes des personnages de l'histoire. Album « Le petit bonhomme de pain d'épice »
Séance 4	Comprendre un récit. Mettre les illustrations dans l'ordre chronologique de l'histoire.	Étape 1 : « Sur le bureau, j'ai mis des photos avec les illustrations qui sont dans le livre « Le petit bonhomme de pain d'épice ». On va essayer tous ensemble de remettre ces images dans l'ordre, pour que ce soit exactement dans le même ordre que dans le livre ». *Faire verbaliser : description des images mises à disposition.*	Par groupe de couleurs (*2) « Le petit bonhomme de pain d'épice ». Affiche des personnages. Images séquentielles.

		Étape 2 : Validation par comparaison « Vous êtes surs que toutes les images sont dans le bon ordre ? On va vérifier en regardant dans le livre ».	
Séance 5	Comprendre ce que signifie « Raconter ».	Travail autour des marottes : « Je vais vous montrer comment on fait pour raconter une histoire. Vous voyez aujourd'hui, je n'ai pas apporté le livre du « petit bonhomme de pain d'épice », seulement les marionnettes des personnages de l'histoire donc je ne vais pas pouvoir lire. Je vais essayer de me souvenir de ce qui se passe dans cette histoire pour vous la raconter avec mes mots à moi en utilisant les marionnettes. »	Au regroupement. Marottes du petit bonhomme de pain d'épice.
Séance 6	Analyser les étapes de la fabrication de la boite à raconter.	Étape préalable à la fabrication de la boite : « Maintenant que l'on connaît bien l'histoire du petit bonhomme de pain d'épice, on va fabriquer une boite à raconter. Qu'est-ce qu'on va devoir mettre dans cette boite pour pouvoir raconter l'histoire ? *(Personnages, lieux).* Est-ce qu'il y'a des choses dans la classe qu'on va pouvoir utiliser pour mettre dans cette boite ? (*Les animaux). »* Étape 2 : « Vous avez trouvé plein de choses très intéressantes pour fabriquer la boite à raconter alors pour ne rien oublier on va écrire tout ce dont on va avoir besoin sur une affiche ». *(Structure de la boite, éléments du décor, personnages, objets).*	Par groupe de couleurs (*2) « Le petit bonhomme de pain d'épice ». Images séquentielles. Affiche.
Séance 7	Comprendre comment utiliser la « boite à raconter ».	Étape 1 : Présentation de la boite à raconter : « Notre boite à raconter est terminée. Je vais vous montrer comment on peut raconter l'histoire du petit bonhomme de pain d'épice en utilisant cette boite. Je vais faire bouger et faire parler les personnages comme dans l'histoire mais avec mes mots à moi ». Étape 2 : Utilisation de la boite à raconter par les élèves : « Maintenant, c'est vous qui allez essayer de raconter l'histoire avec la boite. Chacun va choisir un personnage et comme ça on va pouvoir la raconter tous ensemble ».	Au regroupement. La boite à raconter.
Séance 8 (Manipulation libre.)	Reformuler avec ses mots une histoire à l'aide d'une boite à raconter.	Laisser la boite à raconter dans le coin bibliothèque pour que les élèves l'utilisent librement lors de l'accueil.	Accueil. La boite à raconter.
Évaluation sommative.	Reformuler avec ses mots une histoire à l'aide d'une boite à raconter.	Evaluation : « Tu vas essayer de raconter l'histoire du petit bonhomme de pain d'épice en utilisant la boite à raconter. Tu n'as pas besoin de la raconter exactement comme dans le livre, tu peux utiliser tes mots à toi ».	Individuellement. La boite à raconter.

2.3 Les supports utilisés

2.3.1 Les albums

Au cours de la séquence expérimentale, deux albums de jeunesse ont été utilisés : un pour l'évaluation diagnostique et un pour effectuer tout le travail relatif à la boite à raconter. Ces albums étaient inconnus des élèves avant leur utilisation au sein de cette séquence.

Arc-en-ciel le plus beau poisson des océans de Marcus Pfister a servi de support à l'évaluation diagnostique ; il a été choisi pour diverses raisons. Tout d'abord, au cours de la période trois, nous avons travaillé autour d'un grand projet sur l'eau et nous avons donc lu des albums en lien avec ce thème. Ensuite, il s'agit d'un album qui plait beaucoup aux enfants de cet âge-là et qui, du point de vue de la structure du récit, reste relativement simple. En effet, il y'a une scène qui est reprise au début et à la fin de l'histoire, celle où le petit poisson bleu demande une écaille à Arc-en-ciel, et entre ces deux scènes similaires les péripéties sont simples et ne constituent pas d'obstacles particuliers à la compréhension des élèves. De plus, la chronologie est également simple puisque la temporalité de la narration est linéaire. En outre, il y'a très peu de personnages, les illustrations sont relativement explicites et en adéquation avec le texte de l'album qui lui, ne possède que peu, voire pas d'éléments implicites. Certains mots de vocabulaire pouvant entraver la compréhension des élèves ont été expliqués : gouttes irisées, miroitaient, scintillantes, récif de corail.

Le petit bonhomme de pain d'épice du Père Castor a servi de support à l'ensemble du travail relatif à la boite à raconter. Il a été choisi pour sa simplicité puisqu'il s'agit d'un album possédant un récit en randonnée : « on appelle récits en randonnée, des récits qui présentent une situation initiale et une situation finale, et entre les deux, des rencontres cumulables, permutables, supprimables ou emboîtées ». Le fait de proposer un album ayant une structure plus simple que celle *d'Arc-en-ciel le plus beau poisson des océans* a été délibéré puisque cela a permis aux élèves découvrant un nouveau support pour raconter de ne pas se retrouver en situation de surcharge cognitive. En effet, puisqu'il n'existe pas dans cet album d'obstacles relatifs à la compréhension des élèves, ces derniers ont pu se concentrer uniquement sur le fait d'utiliser la boite à raconter. En outre, le vocabulaire utilisé dans cette histoire est simple et connu des élèves sauf quelques mots qui ont été expliqués comme par exemple « jument », « sucre d'orge » et « fugitif ». De plus, les illustrations sont explicites, tout comme le texte, et la chronologie est linéaire. Le personnage du rusé renard fait référence à un stéréotype bien connu des élèves ce qui leur permet de comprendre la fin de l'histoire sans difficultés. Pour finir, la présence répétée de deux phrases qui reviennent sans cesse peut-être une aide pour les

élèves tant du point de vue de la mémorisation, que de la syntaxe ou encore de la prise de parole. La première est relativement simple puisqu'elle comprend un verbe à l'impératif et un pronom personnel : « Arrête-toi ! » et la deuxième est un peu plus complexe puisqu'elle est constituée de plusieurs propositions « Cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas ! ».

Cependant, un élément peut constituer un obstacle pour les élèves dans cet album il s'agit des personnages car ils sont nombreux. Pour palier ceci, de nombreuses activités concernant la chronologie ont été proposées au cours de la séquence expérimentale.

2.3.2 Les marottes

Les marottes des personnages de l'histoire sont introduites dans la troisième séance de la séquence proposée. Elles permettent dans un premier temps aux élèves de se détacher du support livre ce qui, dans ce type d'activité, est bénéfique. En effet, un des objectifs sous-jacents des séquences de ce type est d'amener les élèves à comprendre la différence entre « lire » et « raconter » afin qu'ils puissent à leur tour raconter. Or, si l'enseignant ne fait pas disparaitre à un moment donné l'objet livre, il est plus difficile pour eux de comprendre que lorsqu'on raconte, on n'a pas besoin de savoir lire. En outre, la présence des marottes favorise la mémorisation et l'implication des élèves puisque la manipulation a un impact positif sur leurs apprentissages comme le souligne de nombreux chercheurs. Pour finir, cela permet aux élèves de se familiariser avec un des éléments constitutifs de la boite à raconter.

2.3.3 Les images séquentielles

Les images séquentielles sont introduites dans la quatrième séance bien qu'elles soient aussi proposées comme support pour l'évaluation diagnostique *(voir annexe 1)*. Elles permettent d'effectuer un travail plus approfondi sur la compréhension de l'histoire au même titre que les marottes. Elles facilitent la mémorisation des élèves et leur prise de parole puisqu'ils ont déjà vu les images proposées dans ce type d'activité à plusieurs reprises. Ainsi, leur utilisation permet à la fois aux élèves de verbaliser, de s'approprier la chronologie de l'histoire et d'enrichir leur vocabulaire et leur syntaxe. En outre, lorsque les élèves ordonnent les images séquentielles de manière chronologique, leurs hypothèses peuvent être facilement vérifiées puisqu'il suffit de reprendre le livre image par image et de regarder si les élèves ont mis les leur dans le même ordre ou non.

L'utilisation des images séquentielles en guise d'évaluation diagnostique permet aux élèves de raconter une histoire en réinvestissant tout ce qui concerne la narration (personnages,

chronologie…), le vocabulaire appris et la syntaxe. Cependant, il semble plus approprié de ne pas les utiliser pour les albums dans lesquels le texte et les images sont en contradiction.

2.3.4 La boite à raconter

La boite à raconter est le support qui a été expérimenté au cours de la séquence proposée *(voir annexe 2)*. Elle a été créée par et avec les élèves dans le but qu'ils se l'approprient plus facilement. A l'intérieur de la boite à raconter, nous avons décidé ensemble de mettre les marottes des personnages de l'histoire qui sont au nombre de neuf, ainsi que les différents lieux dans lesquels évoluent ces personnages par exemple la maison, le pré, le chemin, la rivière. Ces lieux ont été mis dans la boite car ils permettent aux élèves de se repérer chronologiquement parlant lorsqu'ils racontent l'histoire. En effet, nous avions mentionné le fait que les personnages de cette histoire sont nombreux et en intégrant des images des endroits qu'ils traversent, cette chronologie est plus facile à retrouver puisque chaque lieu correspond à un ou deux personnages. Par exemple, lorsque les élèves voient la maison ils savent qu'il va être question du petit vieux et de la petite vieille ou du renard lorsqu'ils voient la rivière ; de même pour tous les autres protagonistes de l'histoire.

Afin de matérialiser la progression du récit, nous avons créé un décor de fond sur lequel se trouve un chemin. Tout au long de ce chemin ont été placés des scratchs afin de positionner les différents lieux évoqués précédemment. Ils sont au nombre de sept mais deux sont identiques puisque le personnage de la vache et celui de la jument évoluent dans un pré. Le fait d'utiliser des scratchs permet de faire évoluer la boite à raconter puisqu'il y'a deux manières de procéder : soit l'enseignant positionne les différents éléments soit c'est l'élève qui le fait. Ainsi, lors de la huitième séance et de l'évaluation sommative, ce sont les élèves qui ont placé ces éléments (sauf pour deux d'entre eux dont nous parlerons plus tard au sein du présent mémoire) puisque cela a permis de vérifier leur compréhension et leur mémorisation de l'histoire qui sont des éléments incontournables pour parvenir ensuite à la raconter dans le bon ordre. Une fois que les différents lieux ont été placés par les élèves, ils font évoluer les marottes sur ce « parcours » en racontant l'histoire.

Après avoir justifié les choix relatifs aux supports utilisés au sein du présent mémoire, nous allons désormais justifier ceux qui concernent les modalités de travail puisque différentes organisations ont été proposées dans la séquence expérimentale.

2.4 Les modalités de travail

2.4.1 Les activités proposées au regroupement

Certaines activités proposées au cours de la séquence expérimentale ont eu lieu au coin regroupement. Afin de découvrir tous ensemble l'album du *petit bonhomme de pain d'épice*, les deux premières lectures se sont déroulées dans ce cadre-là. De même pour la cinquième et la septième séance dont le but était respectivement de comprendre le sens du mot « raconter » en observant l'enseignant et de découvrir la boite à raconter et son fonctionnement.

Au cours de la deuxième séance, les élèves ont pu parler de ce qu'ils avaient retenu ou observé concernant l'histoire en question. Le fait de proposer cette activité au regroupement est pertinent puisque ce retour sur ce qui a été compris est bénéfique pour tous. En effet, cela peut permettre d'expliciter certaines choses qui font obstacle à leur compréhension, de préciser certains points ou encore de mettre l'accent sur des détails importants auxquels tout le monde n'a peut-être pas prêté attention.

Pour finir, au cours de la troisième séance, les élèves ont mis les personnages de l'histoire dans l'ordre chronologique tout en essayant de se rappeler ce qu'ils font à tel ou tel moment. Le fait que cette activité se déroule au coin regroupement a permis de mettre les élèves en situation de conflit socio-cognitif puisque chacun a donné ses arguments, son point de vue et a apporté sa pierre à l'édifice. Ceci est formateur pour eux puisque ça leur permet d'écouter et de prendre en compte ce que dit l'autre pour pouvoir peut-être changer leur point de vue ou leur idée de départ s'ils jugent que leur camarade apporte une réponse plus adéquate à la question posée.

2.4.2 Les activités proposées en petits groupes

Dans la séquence mise en place dans le cadre du présent mémoire, deux séances ont été menées en petits groupes de cinq ou six élèves. Ces groupes ont été constitués de manière homogène afin de regrouper les « grands parleurs » et les « petits parleurs ». Ce choix a été fait puisque le but des activités proposées lors de ces séances est respectivement de vérifier la compréhension des élèves et de proposer des choses pour construire une boite à raconter. Ainsi, de manière sous-jacente c'est le langage qui est travaillé ici et de ce fait, si ces activités sont proposées au regroupement ou dans des groupes hétérogènes, tout le monde ne peut pas s'exprimer. En outre, cela permet à l'enseignant d'observer tour à tour chaque élève et ainsi de se rendre compte de leurs acquis ou de ce qu'il leur reste à acquérir.

En outre, dans un souci de différenciation, l'enseignant a lu l'histoire du *petit bonhomme*

de pain d'épice aux élèves « petits parleurs » avant de la lire au regroupement pour leur permettre de se familiariser avec cette dernière et ainsi d'avoir peut-être plus de facilité à prendre la parole au cours de la deuxième séance.

III. RECUEIL DES DONNEES

3.1 Participants

La séquence expérimentale a été menée au sein d'une classe de maternelle de vingt-deux élèves : onze petits et onze moyens. Cependant, bien que les moyens aient participé à certaines séances de cette séquence, c'est sur les petits qu'a mené l'étude proposée.

Les petits sont tous du début de l'année (janvier ou février), ils ont donc quatre ans lorsque la séquence expérimentale est mise en place.

Parmi ces onze élèves de petite section, trois peuvent être qualifiés de petits parleurs. Sur ces trois élèves, un à également des difficultés au niveau de la compréhension.

3.2 Modalités

Nous disposons de deux enregistrements audio qui vont nous permettre de recueillir, d'analyser et d'interpréter un certain nombre de données dans le but d'affirmer ou d'infirmer l'hypothèse de départ. Il s'agit de dix pistes audio qui ont été enregistrées lors de l'évaluation diagnostique et de dix autres qui ont été enregistrées lors de l'évaluation sommative.

Il aurait dû y avoir onze enregistrements pour chaque évaluation mais une élève a été absente lors de ces dernières.

3.3 Remarques relatives à l'utilisation des enregistrements

Le fait d'enregistrer les élèves lorsqu'ils racontent les deux histoires choisies semble indispensable pour recueillir les données puisqu'il est très compliqué de remplir plusieurs grilles de critères pendant qu'ils parlent. Les enregistrements permettent de rendre compte de manière précise des difficultés des élèves en lien avec le support proposé mais aussi de leurs acquis. L'enseignant peut alors écouter les productions orales à plusieurs reprises et ainsi se focaliser sur davantage d'éléments tels que :

-La syntaxe

-Le vocabulaire utilisé

-Le respect ou non de la chronologie

-L'évocation ou non des différents personnage…

Le fait d'avoir à disposition deux enregistrements permet à l'enseignant d'effectuer une comparaison (bien que certaines modalités soient différentes, notamment l'album et le support utilisé pour raconter) et de voir ainsi si certaines données ont changé positivement ou négativement ou encore si elles n'ont pas évolué.

3.4 Remarques relatives aux évaluations

Bien que les évaluations diagnostiques et sommatives s'appuient sur des supports différents, les modalités sont les mêmes. Ainsi, les élèves sont évalués de manière individuelle lors des ateliers. Afin de gêner le moins possible leur concertation, les évaluations se font à l'écart du bruit dans un coin isolé au sein de la classe. Pour que cette mise en place particulière soit possible, le fonctionnement des ateliers a été quelque peu modifié. Ainsi, trois groupes sont en autonomie au lieu des deux habituellement et un est avec l'ATSEM.

Concernant le déroulement des évaluations, l'enseignant ne propose aucun étayage. La consigne donnée est la suivante « Tu vas essayer de me raconter l'histoire [en utilisant la boite à raconter ou les images du livre d'Arc-en-ciel ou du petit bonhomme de pain d'épice]. Tu te rappelles que tu n'as pas besoin de la raconter exactement comme dans le livre ? Tu peux utiliser tes mots à toi ». A partir du moment où l'élève commence à raconter, l'enseignant ne lui apporte aucune aide, il peut néanmoins faire quelques feedbacks, positifs uniquement, du type : « bien », « oui », « d'accord » pour l'encourager à continuer son récit.

Dans un souci de différenciation, un élève qui a plus de difficultés que les autres du point de vue de la compréhension de l'histoire bénéficie d'une aide supplémentaire. Ainsi, c'est l'enseignant qui ordonne les images séquentielles ou les étiquettes présentes dans la boite à raconter pour cet élève là puisque l'objectif premier est de développer son langage et non sa compréhension, même si les deux sont étroitement liés. De ce fait, l'élève ayant bénéficié de cette aide n'est pas évalué sur le critère de la compréhension *(voir annexes 3 et 4 pour Simon)*. Pour les autres, c'est eux qui doivent ordonner les différentes images ou les différentes étiquettes avant de commencer à raconter. S'il y'a des erreurs, l'enseignant n'intervient pas afin de ne pas biaiser ce critère d'évaluation.

IV. PRESENTATION DES RESULTATS

4.1 Choix des critères

Pour pouvoir analyser au mieux les résultats, il est nécessaire de s'appuyer sur des critères qui sont ici en lien avec le fait pour les élèves de raconter une histoire connue. Ces critères sont au nombre de quatre et ils ont été élaborés par l'enseignant dans un souci d'englober ce qui, de son point de vue, est indissociable à la tâche proposée :

- L'évocation des différents personnages *(voir annexes 5 et 6)*
- L'utilisation d'une syntaxe adéquate
- Le respect de la chronologie propre à l'histoire *(voir annexes 3 et 4)*
- L'utilisation d'un vocabulaire spécifique *(voir annexes 7 et 8)*

Un autre critère qui n'entre pas en considération dans l'évaluation à proprement parler des élèves est cependant proposé car il est particulièrement explicite : il s'agit du temps parole. Ce critère du temps de parole peut se définir de la manière suivante, il s'agit du nombre de minutes et de secondes pendant lesquelles les élèves parlent. Les silences, les moments où ils réfléchissent et cherchent leurs mots ne sont donc pas pris en compte dans les données recueillies.

4.2 Explicitation de certains critères

4.2.1 Le critère de l'ordre chronologique des actions

Ce critère s'appuie sur les éléments essentiels qui composent les deux histoires en question. Ainsi, pour l'album *Arc-en ciel, le plus beau poisson des océans* ils sont au nombre de 6 :

- Arc-en-ciel est le plus beau poisson des océans car il a des écailles brillantes.
- Arc-en-ciel ne veut pas donner une de ses écailles au petit poisson bleu et il se retrouve seul.
- Arc-en-ciel va voir l'étoile de mer qui lui dit d'aller voir Octopus.
- Octopus dit à Arc-en-ciel de donner à chaque poisson qui le demandera une écaille.
- Arc-en-ciel donne une de ses écailles au petit poisson bleu puis à tous les autres poissons.
- Arc-en-ciel et les autres poissons sont heureux et redeviennent amis.

Pour l'album *Le petit bonhomme de pain d'épice* ils sont au nombre de 10 mais 5 sont similaires :

- La petite vieille décide de préparer un petit bonhomme de pain d'épice pour le petit vieux.

- La petite vieille sort le petit bonhomme de pain d'épice du four et il s'enfuit en courant.

- Le petit bonhomme de pain d'épice passe devant le petit vieux qui lui dit de s'arrêter mais il continue de courir en lui disant qu'il ne l'attrapera jamais (même chose avec le chat gris, la vieille jument, le petit garçon et la petite fille et la vache).

- Le petit bonhomme de pain d'épice arrive devant une rivière mais il ne sait pas comment traverser, le renard lui propose son aide.

- Le petit bonhomme de pain d'épice monte sur la queue du renard pour traverser mais l'eau monte alors il monte sur son dos, puis sur sa tête puis sur son nez.

- Le petit bonhomme de pain d'épice se fait manger par le renard.

4.2.2 Le critère du vocabulaire

Ce critère s'appuie sur les mots de vocabulaire propres aux différents albums qui doivent être nécessairement utilisés pour ne pas biaiser le sens des récits.

Pour l'album *Arc-en ciel, le plus beau poisson des océans* ils sont au nombre de 10 : poisson, écaille, briller, grotte, pieuvre, donner, océan, beau, conseil, heureux.

Pour l'album *Le petit bonhomme de pain d'épice* ils sont au nombre de 11 : four, jardin, pré, barrière, chemin, rivière, courir, attraper, manger, traverser, nez.

4.3 Résultats relatifs aux évaluations

4.3.1 Remarques générales

Bien que les critères proposés au départ soit au nombre de cinq, seuls deux feront l'objet d'une analyse plus approfondie car ils semblent être les plus pertinents au regard des objectifs proposés au sein de la séquence expérimentale. Ainsi, le recueil des données relatives aux trois autres critères est détaillé dans les annexes. Les deux types de tableaux proposés ci-dessous fonctionnent de la même manière pour les deux évaluations. Ainsi, les deux tableaux correspondant au critère de la syntaxe sont composés d'une colonne par élève soit onze

colonnes et de quatre lignes. La première ligne correspond au plus haut palier de réussite et la quatrième au plus bas. L'enseignant complète chaque case par un nombre afin de faciliter la lecture et l'utilisation des résultats. Ainsi, le nombre le plus grand, à savoir 4 est attribué au plus haut niveau de réussite et le nombre le plus petit qui est 1 est attribué au plus bas niveau de réussite. Ceci est valable pour tous les autres critères d'évaluation mentionnés précédemment bien que le nombre le plus grand varie d'un critère à l'autre en fonction du nombre de paliers différents qui sont proposés. Ainsi, ce nombre varie de trois à six selon les critères.

Les tableaux correspondants au critère du temps de parole sont eux aussi composés d'une colonne par élèves mais ils ne comprennent qu'une ligne. En effet, ici pour rendre compte précisément du critère proposé, les données sont transcrites sous la forme suivante : nombre de minutes + nombre de secondes durant lesquelles l'élève a raconté l'histoire.

Les diagrammes comparatifs faisant référence au critère de la syntaxe et à celui du temps de parole fonctionnent également de la même manière. Le nom des élèves est donné en abscisse et les différents paliers ou le nombre de minutes et de secondes sont donnés en ordonnée. De plus, chaque diagramme possède deux colonnes par élève, une relative aux résultats obtenus lors de l'évaluation diagnostique et une relative aux résultats obtenus lors de l'évaluation sommative.

Les élèves qui sont considérés comme des petits parleurs au sein de la classe sont au nombre de trois, il s'agit d'Hugo, d'Hina et de Simon.

Il est précisé que l'élève qui n'a pas pu participer aux évaluations n'est pas prise en compte dans les données exposées ci-après (Sirin).

4.3.2 Résultats relatifs à l'évaluation diagnostique

Le tableau 1 fait référence aux données relatives au critère de la syntaxe. Elles sont au nombre de quatre : l'élève fait des phrases complètes et utilise des connecteurs logiques, l'élève fait des phrases complètes, l'élève fait des phrases incomplètes et l'élève ne fait pas de phrases.

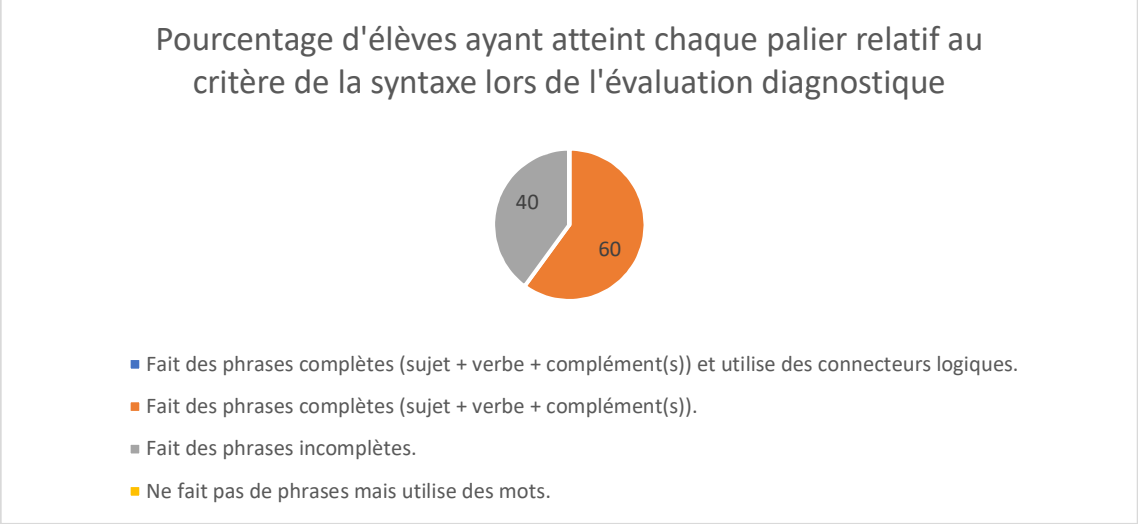
Syntaxe											
	Sirin	Kaliyann	Hugo	Hina	Héloïse	Mathilde.D	Mathilde.G	Alicia	Simon	Elio	Gabin
Fait des phrases complètes (sujet + verbe + complément(s)) et utilise des connecteurs logiques.											
Fait des phrases complètes (sujet + verbe + complément(s)).		3			3	3	3	3			3
Fait des phrases incomplètes.			2	2					2	2	
Ne fait pas de phrases mais utilise des mots.											

Tableau 1 : données relatives au critère de la syntaxe pour l'évaluation diagnostique

Ce tableau a été créé de manière à rendre compte de manière simple et relativement explicite des résultats obtenus par chaque élève concernant ce critère en particulier. Il a de ce fait été repris et adapté à chaque critère énoncé précédemment. Ce qui nous intéresse ici c'est de voir quel palier relatif à la syntaxe parviennent à atteindre les élèves avec comme support les images séquentielles dans le but d'effectuer ensuite une comparaison avec la boite à raconter. Ainsi, ce n'est pas véritablement le palier atteint par les élèves qui importe mais plutôt leur évolution (si évolution il y'a) dans le sens où l'objectif de ce mémoire n'est pas qu'ils atteignent tous le 4ème palier mais plutôt qu'un changement soit perceptible. Avec les images séquentielles, on remarque que les élèves atteignent soit le 2ème palier soit le 3ème palier, ils ne parviennent pas à utiliser des connecteurs logiques.

Le graphique 1 permet de rendre compte du pourcentage d'élèves ayant atteint chaque palier en rapport avec le critère de la syntaxe afin d'avoir une vision plus globale des résultats

obtenus. Ainsi, on remarque que 40% des élèves ont atteint le palier 2 et 60 % le palier 3. Comme pour le tableau précédent, le but de ce graphique est de permettre à l'enseignant d'observer ce qui a changé ou non entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative dans le but d'analyser les effets de la boite à raconter sur le développement du langage des élèves.



Le tableau 2 fait référence aux données relatives au critère non pris en compte dans l'évaluation du temps de parole.

Temps de parole											
	Sirin	Kaliyann	Hugo	Hina	Héloïse	Mathilde.D	Mathilde.G	Alicia	Simon	Elio	Gabin
Temps de parole exprimé en minutes et secondes		01:04	01:16	01:26	01:02	01:17	01:15	01:03	01:12	01:20	00:51

Tableau 2 : données relatives au critère du temps de parole pour l'évaluation diagnostique

Ce tableau a une nouvelle fait été créé dans le but d'effectuer une comparaison entre les résultats obtenus par les élèves lors de l'évaluation diagnostique et lors de l'évaluation sommative. On remarque que le temps de parole des élèves varie entre 51 secondes et 1 minute et 26 secondes.

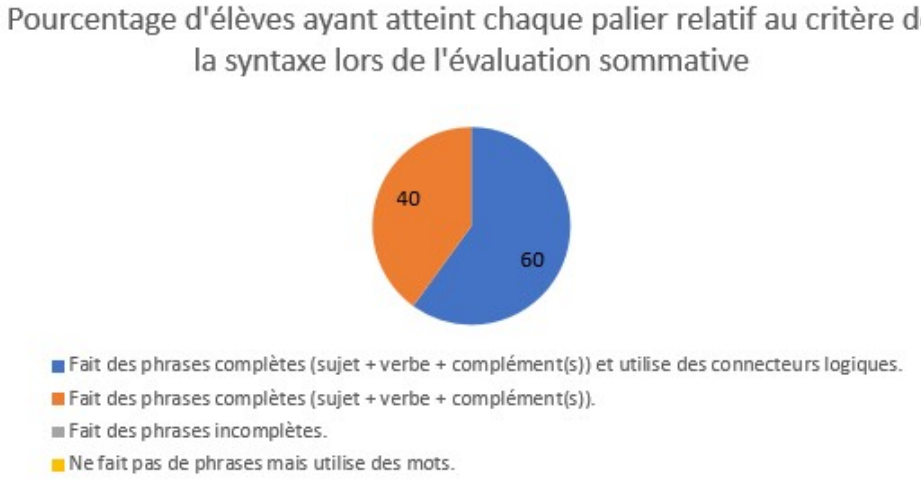
4.3.3 Résultats relatifs à l'évaluation sommative

Le tableau 3 fait référence aux données relatives au critère de la syntaxe et il se compose des mêmes éléments que le tableau 1 présenté plus haut et possède les mêmes fonctions. Ainsi, on remarque qu'avec la boite à raconter, les élèves atteignent soit le 3ème palier, soit le 4ème palier.

Syntaxe											
	Sirin	Kaliyann	Hugo	Hina	Héloïse	Mathilde.D	Mathilde.G	Alicia	Simon	Elio	Gabin
Fait des phrases complètes (sujet + verbe + complément(s)) et utilise des connecteurs logiques.		4				4	4	4		4	4
Fait des phrases complètes (sujet + verbe + complément(s)).			3	3	3				3		
Fait des phrases incomplètes.											
Ne fait pas de phrases mais utilise des mots.											

Tableau 3 : données relatives au critère de la syntaxe pour l'évaluation sommative

Le graphique 2 permet de rendre compte du pourcentage d'élèves ayant atteint chaque palier en lien avec le critère de la syntaxe, il possède les mêmes fonctions que le graphique précédemment évoqué. On remarque que 40 % des élèves ont atteint le palier 3 et que 60 % des élèves ont atteint le palier 4.



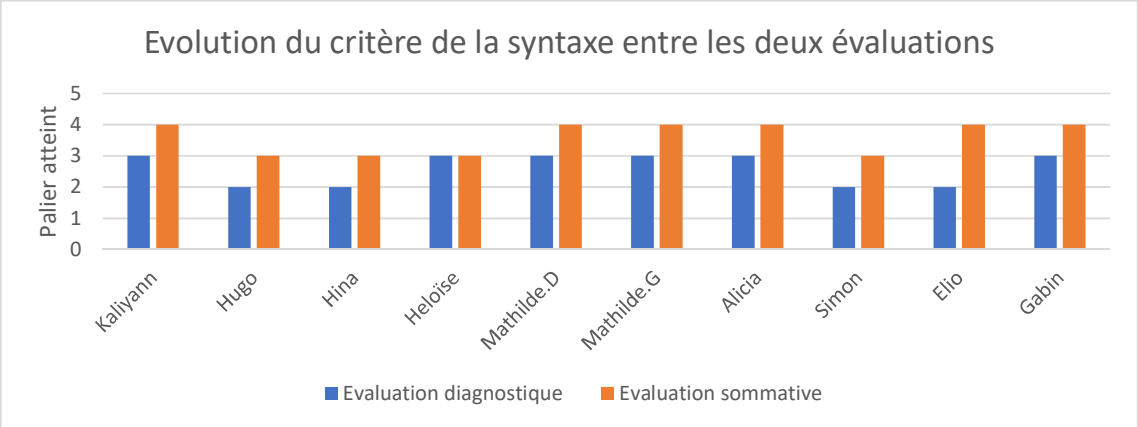
Le tableau 4 fait référence, comme le tableau 2, aux données relatives au critère du temps parole il possède donc les mêmes fonctions que ce dernier. Lors de l'évaluation diagnostique, on remarque que le temps de parole des élèves varie entre 2 minutes et 40 secondes et 3 minutes et 52 secondes.

Temps de parole											
	Sirin	Kaliyann	Hugo	Hina	Héloïse	Mathilde.D	Mathilde.G	Alicia	Simon	Elio	Gabin
Temps de parole exprimé en minutes et secondes		03:30	03:52	03:19	03:22	03:39	02:50	03:02	02:40	02:43	03:25

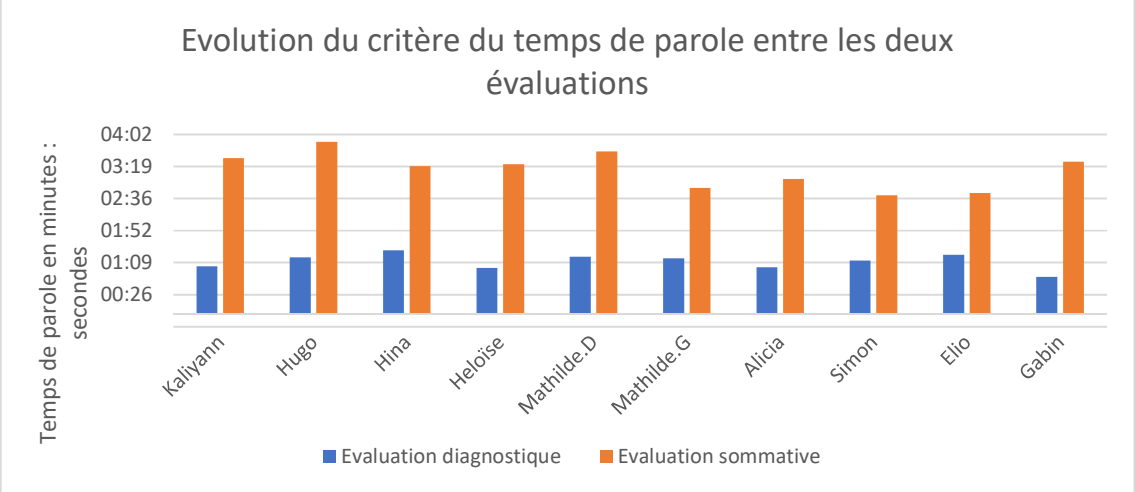
Tableau 4 : données relatives au critère du temps de parole pour l'évaluation diagnostique

4.3.4 Résultats comparatifs entre les données recueillies lors de l'évaluation diagnostique et lors de l'évaluation sommative

Le diagramme 1 permet de rendre compte de manière explicite et claire de ce qui a évolué ou non entre les deux évaluations par rapport au critère de la syntaxe. Ainsi, on remarque que seule Héloïse est restée au même palier, le palier 3 entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative. De manière générale, tous les élèves ont atteint un palier supérieur avec la boite à raconter. Ainsi, ceux qui avaient atteint le 3ème palier avec les images séquentielles on atteint le 4ème palier avec la boite à raconter. Seul Elio est passé du palier 2 au palier 4 entre les deux évaluations. On peut donc dire qu'une véritable évolution a été observée et que la boite à raconter a permis à 6 élèves d'utiliser des connecteurs logiques tandis qu'elle a permis a 4 d'entre eux de faire des phrases complètes.



Le diagramme 2 permet de rendre compte de manière explicite et claire de ce qui a été évolué ou non entre les deux évaluations par rapport au critère du temps de parole. Ainsi, on remarque que tous les élèves ont un temps de parole bien plus élevé entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative. De manière générale, les élèves ont multiplié par 2 ou par 3 leur temps de parole en utilisant la boite à raconter. Ainsi, en arrondissant les données recueillies, on constate que 4 élèves ont multiplié par 2 leur temps de parole et que 5 élèves ont multiplié leur temps de parole par 3 entre les deux évaluations. Seul Gabin a multiplié son temps de parole par 4. On peut donc dire qu'une véritable évolution a été observée puisqu'avec la boite à raconter, les élèves parlent bien plus longtemps.



V. DISCUSSION

5.1 Re-contextualisation

La séquence expérimentale proposée au sein du présent mémoire a pour objectif principal de valider ou d'invalider l'hypothèse selon laquelle l'utilisation de la boite à raconter permet aux élèves petits parleurs de développer leurs compétences langagières tout en les incitant à prendre davantage la parole. En outre, elle a également pour objectif d'avoir un impact positif du point de vue des apprentissages sur tous les autres élèves puisqu'ils ont à la fois amélioré leurs compétences syntaxiques et augmenté leur temps de parole.

Afin de rendre compte au mieux des effets, qu'ils soient positifs ou négatifs, de la boite à raconter sur le développement langagier des élèves, deux séquences presque similaires ont été mises en place. Ainsi, il est possible de comparer les résultats obtenus avec les deux supports utilisés : les images séquentielles et la boite à raconter.

5.2 Dans quelle mesure la boite à raconter favorise-t-elle le développement du langage chez des enfants de maternelle ?

5.2.1 Un impact positif sur le développement de la syntaxe

Les ouvrages scientifiques utilisés dans le cadre du présent mémoire soulignent le fait que la boite à raconter est un support permettant aux élèves développer leurs compétences langagières mais il n'est pas précisé en quoi et à quel niveau elle les améliore. La séquence expérimentale proposée ici a fait émerger le fait que cet outil particulier fait évoluer positivement la syntaxe des élèves et plus particulièrement celle des petits parleurs.

En effet, les résultats observés montrent que Hugo, Hina et Simon ont atteint le troisième palier relatif aux critères de la syntaxe avec la boite à raconter au lieu du deuxième avec les images séquentielles. Ainsi, elle a eu un impact positif sur le développement de leur syntaxe puisqu'ils sont passés du critère « fait des phrases incomplètes » au critère « fait des phrases complètes ». Lorsque nous écoutons les enregistrements de ces élèves lors de l'évaluation diagnostique, nous pouvons remarquer qu'ils sont davantage dans la description des illustrations avec le support des images séquentielles. Ainsi, bien qu'ils évoquent les éléments principaux relatifs à l'histoire ils sont davantage dans la description que dans la narration ce qui engendre le fait pour eux de ne pas produire des phrases complètes. Leur attention se focalise sur les illustrations ce qui engendre des propos tels que : « Là c'est un poisson » chez Simon. Au sein des productions orales de ces élèves, on entend systématique en début de propos « Là » ce qui souligne une nouvelle fois le fait qu'ils se concentrent majoritairement sur ce qu'ils voient sans véritablement raconter. Cet adverbe est généralement complété par un geste qui conduit les élèves à montrer des éléments sur les illustrations.

Avec la boite à raconter, les élèves « petits parleurs » ne peuvent plus décrire les illustrations puisqu'elle est composée uniquement des personnages et des lieux présents dans l'histoire vierges de tout autre élément. Ainsi, cela les incite à être dans la narration puisqu'il y'a finalement très peu de choses descriptibles dans ce qui leur est proposé. Ainsi, au sein de leurs productions orales, ces élèves utilisent une syntaxe plus riche puisqu'ils ne peuvent pas s'appuyer sur des éléments qu'ils montrent pour étayer, voire se substituer à leurs propos.

Les résultats observés montrent également que la boite à raconter à un impact positif sur le développement syntaxique des autres élèves. En effet, ils sont six à avoir atteint le dernier palier relatif à ce critère alors qu'aucun ne l'avait atteint avec les images séquentielles. La différence entre le palier trois et le palier quatre réside simplement dans le fait d'utiliser des connecteurs logiques. Avec les images séquentielles, bien que les illustrations soient placées dans l'ordre, les élèves ont tendance à passer d'une image à une autre sans véritablement faire

de lien entre elles. Ils sont davantage dans la simultanéité des événements comme s'ils étaient tous sur le même plan temporairement parlant alors qu'ils sont tout à fait capables d'ordonner ces images avant de commencer leur récit.

Avec la boite à raconter, le fait de matérialiser la succession des événements par un chemin aide les élèves à comprendre cette dimension-là. Ainsi, les élèves utilisent l'adverbe « ensuite » pour transcrire oralement cette temporalité linéaire. En outre, le fait de manipuler les marottes des personnages est également une aide leur permettant d'utiliser des connecteurs logiques puisqu'ils ne les utilisent pas tous au même moment. Par exemple, ils prennent d'abord la petite vieille, puis le petit bonhomme de pain d'épice, puis le petit vieux, puis ils reposent la petite vieille et le petit vieux et prennent le chat gris et ainsi de suite.

Pour finir, on remarque également que tous les élèves qu'ils soient petits parleurs ou non se sont appropriés « la petite ritournelle » répétée tout au long de l'histoire par le petit bonhomme de pain d'épice qui est : « Cours, cours tant que tu voudras, jamais tu ne m'attraperas » sans doute car ils l'ont entendue à de nombreuses reprises au cours de la séquence proposée.

5.2.2 Un impact positif sur le développement du temps de parole

La séquence expérimentale proposée au sein du présent mémoire fait également émerger le fait que la boite à raconter fait évoluer positivement le temps de parole des élèves.

Ainsi, les résultats observés montrent qu'Hugo, Hina et Simon ont doublé voire triplé leur temps de parole entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative. Différents facteurs qui s'appliquent également aux autres élèves peuvent être à l'origine de ce phénomène. Tout d'abord, le support de la boite à raconter suscite davantage d'intérêt et de motivation chez les élèves comme l'expliquent les ouvrages utilisés dans le cadre de ce mémoire. En effet, le simple fait de manipuler des choses captive leur attention. Ils ont plaisir à faire évoluer les personnages sur le parcours et ils restent concentrés plus longtemps donc ils parlent également plus longtemps. Ensuite, et cela reprend ce qui a été dit précédemment concernant la syntaxe, les élèves par le biais de ce support entrent véritablement dans une activité de narration de l'histoire. Ainsi, leur temps de parole est plus long puisqu'ils utilisent à la fois la description, la narration, le discours lorsqu'il s'agit de faire parler les marottes des personnages… Au sein de l'évaluation diagnostique, les élèves « petits parleurs » n'ont jamais utilisé le discours par exemple et très peu la narration. Pour finir, comme ils ne peuvent plus prendre appui sur les illustrations pour étayer leur propos, les élèves doivent parler davantage afin que l'histoire

qu'ils sont en train de raconter ait du sens pour eux et pour leur interlocuteur. Ils font des phrases plus grandes et plus complexes pour raconter tout ce qui n'apparait pas explicitement dans la boite à raconter et de ce fait leur temps de parole s'allonge.

Les résultats observés montrent également que la boite à raconter à un impact positif sur le temps de parole des élèves puisqu'avec les images séquentielles, ils parlent majoritairement entre une minute et une minute trente alors qu'ils le font environ trois minutes avec la boite à raconter.

5.3 Limites et perspectives

5.3.1 Les limites

Au cours de la séquence expérimentale, un certain nombre d'éléments qu'il est nécessaire d'expliciter peuvent constituer des biais aux résultats observés. Nous mentionnerons ici ceux qui nous semblent les plus importants à prendre en compte.

Tout d'abord, le fait que l'expérimentation soit mise en place avec des jeunes enfants soulèvent quelques interrogations. Ainsi, il est possible que les résultats obtenus ne rendent pas compte précisément de la réalité des faits pour plusieurs raisons :

-L'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative ont eu lieu à environ un mois d'intervalle or, on sait qu'à 3 ou 4 ans, les élèves peuvent évoluer très vite du point de vue des apprentissages. Cependant, il semble que ce point ne constitue pas un biais ici puisque certains résultats obtenus avec la boite à raconter n'apparaissent plus dans d'autres activités de langage. Ainsi, les « petits parleurs » continuent de s'exprimer très peu voire pas du tout au regroupement ou lors des activités langagières proposées en petits groupes par exemple.
-L'enseignant ne peut pas contrôler tous les éléments relevant du contexte dans lequel les évaluations ont été effectuées. Certains élèves ont pu être fatigués, déconcentrés, peu enclins à se mettre au travail… Cela s'est d'ailleurs vérifié avec Elio qui n'était pas dans de bonnes dispositions lors de l'évaluation diagnostique ce qui a probablement faussé ses résultats puisqu'il y'a un écart considérable entre son évaluation diagnostique et son évaluation sommative.
-Le choix d'un album à structure répétitive pour créer la boite à raconter a sans doute facilité le travail des élèves.

-Les quelques différences entre la séquence ayant permis l'évaluation diagnostique et celle ayant permis l'évaluation sommative peuvent avoir eu un impact sur les résultats obtenus par les élèves.

5.3.2 Les perspectives

Pour aller plus loin et tenter de pallier les biais évoqués précédemment, la boite à raconter sera de nouveau utilisée en classe. Il est prévu que les élèves construisent une nouvelle boite à partir de l'album *Boucle d'Or et les 3 ours* aux éditions du Père Castor qui n'est plus un récit en randonnée bien que certains éléments soient répétitifs. Le but de cette démarche est d'arriver progressivement à amener les élèves à raconter des histoires de plus en plus complexes par le biais de ce support particulier.

Dans le cadre d'une étude comparative entre plusieurs versions différentes de *Boucle d'or et les 3 ours*, il est également envisagé de proposer un exercice nouveau à partir de la boite à raconter. Cette activité permettra aux élèves de développer leurs compétences langagières mais également leur imagination. A l'intérieur de la boite à raconter, les élèves auront à disposition des éléments relatifs à deux albums différents de Boucle d'Or (celui du Père Castor et celui de l'école des loisirs) qui auront été étudiés au préalable et dont les différences et ressemblances auront été explicitées en groupe classe. Le travail des élèves consistera à créer leur propre histoire de Boucle d'Or et les 3 ours en mélangeant des éléments relatifs aux deux albums précédemment évoqués. Une fois les différents éléments choisis, les élèves devront raconter cette nouvelle histoire qu'ils auront créé à l'enseignant. Ainsi, ils auront moins de contraintes liées au strict respect du récit en question et cela les amènera peut-être à développer encore davantage leurs compétences langagières.

5.3.3 Impact sur ma pratique professionnelle

Les résultats et les recherches qui ont jalonné le présent mémoire m'ont permis de faire évoluer ma pratique professionnelle et de me poser des questions qui ne seraient peut-être pas apparues sans cet écrit réflexif : comment prendre en compte la diversité des élèves dans des activités langagières ? Quels dispositifs utiliser pour aider les élèves à améliorer leurs compétences dans ce domaine ? ou encore quel type d'album choisir lorsqu'on propose une séquence de langage à des élèves de cet âge-là ?

Cela m'a également permis de mieux connaitre mes élèves par rapport à tout ce qui est relatif au langage car même si j'avais déjà identifié les petits parleurs, certains éléments m'ont

parfois étonnée que ce soit positivement ou non. En outre, lorsqu'on débute dans ce métier, il est parfois assez difficile de sortir des sentiers battus car on appréhende les résultats qu'on pourra obtenir en expérimentant des choses nouvelles, pas nécessairement d'un point de vue pédagogique, mais nouvelles pour nous. Ainsi, le présent mémoire m'a permis de relativiser par rapport à tout cela, car quel que soit le résultat que l'on obtient en testant quelque chose de nouveau, il en ressort toujours des éléments utiles pour nous. Si les résultats sont positifs alors on peut réutiliser ce dont on s'est servi et si les résultats sont négatifs, le fait de se demander pourquoi ça n'a pas marché à un impact positif sur notre pratique professionnelle.

Pour finir, la rédaction de ce mémoire m'a donné des idées d'activités qu'il est possible de mettre en place avec des élèves de maternelle dans le domaine du langage alors que j'avais quelques difficultés à diversifier ce que je leur proposais dans ce cadre-là. Or, je pense que la diversification est un moyen pertinent de développer les compétences langagières des élèves.

CONCLUSION

Les ouvrages relatifs au développement du langage chez les jeunes enfants, évoquent l'intérêt de proposer des dispositifs variés pour amener les élèves à s'exprimer.

Le but de ce mémoire était d'expérimenter un type d'activité relativement peu utilisé par les enseignants en proposant aux élèves de créer et d'utiliser une boite à raconter. Nous avons pu voir, au regard de tout ce qui a été dit précédemment, que ce dispositif particulier facilite la prise de parole des élèves, améliore leur syntaxe et augmente leur temps de parole. En outre, il permet également de susciter leur intérêt et ainsi d'accroitre leur motivation.

Par le biais de cette expérimentation, j'ai pu constater que la boite à raconter est un support bénéfique pour développer le langage à la fois chez les élèves qui sont en difficulté dans ce domaine mais également chez les autres.

D'autre part, il est intéressant de comparer l'utilisation de ce dispositif particulier à un dispositif plus majoritairement utilisé par les enseignants : les images séquentielles.

BIBLIOGRAPHIE

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

BRIGAUDIOT M., *Langage et école maternelle,* Hatier, Paris, 2015, 255p.

BRUNER J., *Comment les enfants apprennent à parler,* Retz, Paris, 2012, 128p.

CLEMENT V., *Créer une boite à raconter,* Retz, Paris, 2016, 63p.

DE BOYSSON-BARDIES, *Comment la parole vient aux enfants : De la naissance jusqu'à deux ans,* Odile Jacob, Paris, 1996, 289p.

FLORIN A., *Parler ensemble en maternelle, la maitrise de l'oral l'initiation à l'écrit,* Ellipses, Paris, 1998, 190p.

METTOUDI C., *Comment enseigner le langage en maternelle,* Hachette éducation, Paris, 2016, 272p.

PEROZ P., *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle, pour une pédagogie de l'écoute*, CRDP Lorraine, Nancy, 2010, 280p.

VYGOTSKY L., *Pensée et langage,* La dispute, Paris, 2012, 546p.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/3/Ress_c1_langage_oral_cadrage_456423.pdf

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/5/Ress_c1_langage_oral_activite-ritualisees_456425.pdf

http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/raconter/65957

http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lotec/PrimTice46/CDF_cahors/impregnationalbums02.pdf

ANNEXES

Annexe 1 : Matériel utilisé pour l'évaluation diagnostique……..……36

Annexe 2 : Matériel utilisé pour l'évaluation sommative……..…36

Annexe 3 : Données relatives au critère de l'ordre chronologique des actions pour l'évaluation diagnostique…….….37

Annexe 4 : Données relatives au critère de l'ordre chronologique des actions pour l'évaluation sommative……..…37

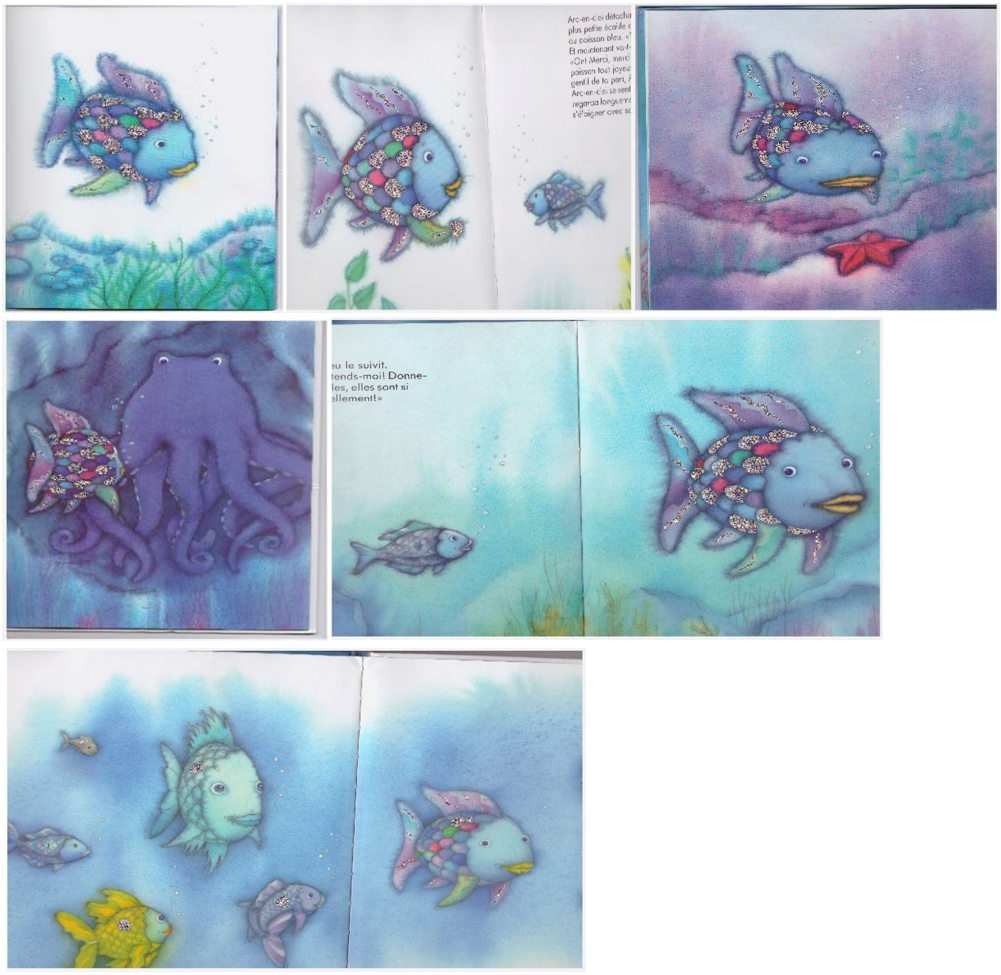
Annexe 5 : Données relatives au critère des personnages pour l'évaluation diagnostique.….38

Annexe 6 : Données relatives au critère des personnages pour l'évaluation sommative…..…38

Annexe 7 : Données relatives au critère du lexique pour l'évaluation diagnostique…..……..39

Annexe 8 : Données relatives au critère de lexique pour l'évaluation sommative……..…39

Annexe 1 : Matériel utilisé pour l'évaluation diagnostique



Annexe 2 : Matériel utilisé pour l'évaluation sommative



Annexe 3 : Données relatives au critère de l'ordre chronologique des actions pour l'évaluation diagnostique

Ordre chronologique des actions											
	Sirin	Kaliyann	Hugo	Hina	Héloïse	Mathilde.D	Mathilde.G	Alicia	Simon	Elio	Gabin
Fait référence à toutes les péripéties de l'histoire dans l'ordre.		4		4		4	4	4		4	4
Fait référence aux péripéties de l'histoire dans l'ordre mais en oublie 2 ou 3.			3		3						
Fait référence aux péripéties de l'histoire dans l'ordre mais en oublie plus de 3.											
Ne fait pas référence à toutes les péripéties de l'histoire dans l'ordre et en oublie 2 ou 3.											
Ne fait par référence à toutes les péripéties de l'histoire dans l'ordre et en oublie plus de 3.											

Annexe 4 : Données relatives au critère de l'ordre chronologique des actions pour l'évaluation sommative

Ordre chronologique des actions											
	Sirin	Kaliyann	Hugo	Hina	Héloïse	Mathilde.D	Mathilde.G	Alicia	Simon	Elio	Gabin
Fait référence à toutes les péripéties de l'histoire dans l'ordre.		4	4	4	4	4	4	4		4	4
Fait référence aux péripéties de l'histoire dans l'ordre mais en oublie 2 ou 3.											
Fait référence aux péripéties de l'histoire dans l'ordre mais en oublie plus de 3.											
Ne fait pas référence à toutes les péripéties de l'histoire dans l'ordre et en oublie 2 ou 3.											
Ne fait par référence à toutes les péripéties de l'histoire dans l'ordre et en oublie plus de 3.											

Annexe 5 : Données relatives au critère des personnages pour l'évaluation diagnostique

	Personnages										
	Sirin	Kaliyann	Hugo	Hina	Héloïse	Mathilde.D	Mathilde.G	Alicia	Simon	Elio	Gabin
Evoque tous les personnages.		3	3		3	3	3	3			
Evoque le personnage principal et au moins deux autres personnages.				2					2	2	2
Evoque seulement le personnage principal.											

Annexe 6 : Données relatives au critère des personnages pour l'évaluation sommative

	Personnages										
	Sirin	Kaliyann	Hugo	Hina	Héloïse	Mathilde.D	Mathilde.G	Alicia	Simon	Elio	Gabin
Evoque tous les personnages.		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Evoque le personnage principal et au moins deux autres personnages.											
Evoque seulement le personnage principal.											

Annexe 7 : Données relatives au critère du lexique pour l'évaluation diagnostique

Lexique											
	Sirin	Kaliyann	Hugo	Hina	Héloïse	Mathilde.D	Mathilde.G	Alicia	Simon	Elio	Gabin
Réutilise tous les mots de vocabulaire propres à l'histoire.		3			3	3	3	3		3	3
Réutilise au moins 6 mots de vocabulaire propres à l'histoire.			2	2					2		
Réutilise au moins 4 mots de vocabulaire propres à l'histoire.											
Ne réutilise aucun mot de vocabulaire propre à l'histoire.											

Annexe 8 : Données relatives au critère de lexique pour l'évaluation sommative

Lexique											
	Sirin	Kaliyann	Hugo	Hina	Héloïse	Mathilde.D	Mathilde.G	Alicia	Simon	Elio	Gabin
Réutilise tous les mots de vocabulaire propres à l'histoire.		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Réutilise au moins 6 mots de vocabulaire propres à l'histoire.											
Réutilise au moins 4 mots de vocabulaire propres à l'histoire.											
Ne réutilise aucun mot de vocabulaire propre à l'histoire.											

Année universitaire 2016-2017

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Développer le langage en maternelle grâce à l'utilisation de la boite à raconter.

Auteur : : PORCHET Chloé

Résumé : Le langage oral est une des priorités de l'école maternelle depuis quelques années déjà. Ainsi, il existe de nombreuses activités et de nombreux supports qu'il est pertinent de proposer aux élèves pour les amener à développer leurs acquis dans ce domaine particulier. Je me suis donc demandée quel outil serait le plus à même de permettre à tous mes élèves, et notamment aux petits parleurs de faire évoluer leurs compétences langagières et me suis donc orientée vers la boite à raconter. Après avoir comparé deux séquences similaires utilisant deux supports différents : les images séquentielles et la boite à raconter, il apparait que tous les élèves ont progressé dans le domaine langagier notamment du point de vue de la syntaxe et du temps de parole.

Mots clés : langage, maternelle, cycle 1, PS, petit parleur, boite à raconter.

Summary : The oral language is one of nursery school priority since a few years. Thus, there are numerous supports and activities which are important to propose to all pupils, to help them develop their knowledges in this particular field. I asked myself which tool would be the best for my pupils, including small talkers, so they would develop their language skills. Therefore, I chose the « telling box ». After comparing two similar sequences using two different supports : the sequential images and the « telling box », it appears that all pupils progressed with their language skills, notably the syntax and speaking time point of view.

Key words : language, nursery school, cycle 1, PS, small talker, « telling box ».