



**HAL**  
open science

# Le langage oral à l'école maternelle : les “ petits parleurs ”

Tiphaine Cambet-Petit-Jean

► **To cite this version:**

Tiphaine Cambet-Petit-Jean. Le langage oral à l'école maternelle : les “ petits parleurs ”. Education. 2017. dumas-01735736

**HAL Id: dumas-01735736**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01735736>**

Submitted on 16 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.



Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de  
la Formation »

Spécialité : Professeur des écoles

# **Le langage oral à l'école maternelle**

Les « petits parleurs »

Soutenu par

Laure BONÉ

Tiphaine CAMBET-PETIT-JEAN

Le 1<sup>e</sup> juin 2017

En présence d'un jury composé de :

Cécile BERROUILLER

Alice DELSERIEYS

## Remerciements

Nous tenons à remercier Madame Cécile Berrouiller, directrice de notre mémoire, pour ses conseils, sa disponibilité et ses encouragements.

Nous remercions également Madame Alice Delserieys pour les éléments théoriques apportés.

Nous remercions nos proches pour leur patience, leur soutien tout au long de cette année difficile, et pour leur contribution au bon rendu de ce mémoire.

Je remercie particulièrement ma binôme Tiphaine Cambet, de m'avoir supportée, pour son appui et sa patience.

Je remercie spécialement ma binôme Laure Boné, pour sa présence tout le long de cette épreuve et pour tout ce qui a été dit précédemment.

Pour finir, nous souhaitons remercier nos collègues, au sein de nos écoles, et nos confrères de l'ESPE, pour leur bonne humeur et le partage de leurs expériences respectives.

## Sommaire

Introduction .....	1
1. Eléments théoriques .....	2
1.1. Le langage.....	2
1.1.1. Qu'est-ce que le langage ?.....	2
1.1.2. Les petits parleurs : définition .....	3
1.1.3. Le développement du langage.....	3
1.2. Institutionnel.....	6
1.2.1. Programmes de maternelle et socle commun .....	6
1.2.2. Documents de ressources .....	7
1.2.3. Circulaire de rentrée 2016 .....	10
1.2.4. Le « pourquoi » de la loi de refondation et d'orientation (les enjeux de l'oral) .....	11
1.3. Dispositifs conseillés à l'école .....	12
2. Mise en œuvre.....	16
2.1. Présentation du contexte .....	16
2.2. Présentation du dispositif à mettre en place .....	16
2.2.1. Présentation détaillée du prétest et du posttest.....	17
2.2.2. Progression de la séquence utilisée .....	18
2.3. Résultats et analyse.....	19
2.3.1. Traitements des résultats par classe.....	20
2.3.2. Traitement interclasse .....	29
2.3.3. Traitement des résultats en globalité .....	32
2.4. Conclusion .....	35
Conclusion générale .....	36
Références bibliographiques .....	38
Index des tableaux .....	40
Index des annexes.....	40

## Introduction

Il est accordé au langage oral, une place toute particulière et importante que ce soit dans la société ou encore dans les programmes en vigueur. Les compétences langagières attendues permettent à tous les élèves d'atteindre les situations : professionnelle, sociale et culturelle voulues. Le langage est au cœur de notre société. Il est, de nos jours, important pour les élèves de pouvoir oser s'exprimer et surtout de savoir s'exprimer correctement devant un groupe, une classe, ou même plus simplement dans le cadre familial. Le fait de s'exprimer clairement, correctement, avec aisance, permet à toute personne de se sentir en confiance, de prendre confiance en elle. C'est pourquoi il est primordial d'amener chaque élève, quel qu'il soit, à cette maîtrise du langage.

Cependant chaque enfant n'a pas le même vécu, pas le même cadre familial, pas le même milieu social. Les élèves ne démarrent pas tous dans la vie sur des bases identiques, sur un pied d'égalité. Chaque jour à l'école nous en sommes le témoin, et plus encore à l'école maternelle. Il nous faut donc considérer toutes les différences, culturelles, sociales, pour mener les apprenants à acquérir le langage. Prendre en compte chaque élève peut s'avérer très complexe, tant il y a d'écart entre eux. Au niveau du langage notamment, les disparités sont nombreuses et éloignées les unes des autres.

Etant confrontées à ce problème spécifique tous les jours de classe, nous nous sommes interrogées : comment faire en sorte que chacun de nos élèves développe le langage et plus spécifiquement chez les petits parleurs. Il nous est donc apparu intéressant et enrichissant de nous pencher plus en avant sur le sujet, c'est pourquoi nous avons choisi ce thème pour notre mémoire. Suite à ces premières réflexions une problématique est apparue : **Comment développer le langage chez les petits parleurs ?**

Dans un premier temps nous développerons l'aspect théorique du langage de manière générale, en y incluant les attentes institutionnelles et les dispositifs conseillés à l'école. Par la suite, nous exposerons le dispositif choisi pour traiter notre problématique, dont nous exploiterons les résultats, et que nous analyserons par la suite. Enfin nous conclurons sur l'impact que ce dispositif a eu dans le développement du langage chez nos élèves.

## 1. Eléments théoriques

### 1.1. Le langage

#### 1.1.1. Qu'est-ce que le langage ?

La définition première donnée par le CNRTL<sup>1</sup> (2017) est de considérer le **langage** comme une « faculté que les hommes possèdent d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux et/ou graphiques constituant une **langue** » La langue, quant à elle est définie comme étant un « système de signes vocaux et/ou graphiques, conventionnels, utilisé par un groupe d'individus pour l'expression du mental et la communication » (CNRTL, 2017).

D'après Brigaudiot (2015), le langage est une activité invisible. L'être humain, et notamment le jeune enfant, conserve de ses ancêtres, l'héritage de centaines de milliers d'années de son espèce, et est donc amené à apprendre à parler. C'est alors qu'il peut entrer en communication avec les adultes, employant et réinventant sa langue maternelle. Grâce à cette connaissance, il acquerra toutes les autres conquêtes symboliques du langage : notamment celle de l'écrit.

Pour Brigaudiot (2015), la définition du langage est celle employée par Benveniste : « le langage représente la forme la plus haute d'une faculté qui est inhérente à la condition humaine, la faculté de symboliser. La faculté de représenter le réel par un signe et de comprendre le signe comme représentant le réel, donc d'établir un rapport de « signification » entre quelque chose et quelque chose d'autre. »

Selon Brigaudiot (2015), qui partage la théorie Vygotskienne, les conquêtes cognitives s'effectuent par l'intermédiaire d'outils de transformation, et le langage est le plus important d'entre eux. Un enfant va dégager des concepts, même abstraits, du langage des adultes dans une situation de vie.

Pour Florin (1985), le langage est au centre du développement et défend là, la thèse de Piaget. Il a différents aspects. Qu'il soit phonétique, syntaxique, lexical, sémantique, de fonction ou de communication, il permettra l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. D'après Florin (1985), il faut : « vaincre la réticence de ceux qui ne parlent pas spontanément à l'école maternelle (quelle que soit la raison de leur silence), c'est un objectif de la première importance ».

---

<sup>1</sup> Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

### 1.1.2. Les petits parleurs : définition

Dans la suite de ce mémoire, nous définirons un « petit parleur » comme étant un enfant qui ne parle pas ou très peu pendant les temps de classe. Ce profil d'élève peut être expliqué par différentes raisons. En effet, selon Boisseau (2005), il existe trois types de retard de langage en petite section. Certains peuvent être petits parleurs pour des raisons psychoaffectives, ils refusent de parler, Boisseau (2005) les appelle les élèves mutiques. D'autres peuvent avoir une syntaxe rudimentaire et des difficultés d'articulation. Ils ont généralement un comportement agressif dû à leur difficulté de communication. Enfin, toujours selon Boisseau (2005), quelques enfants ont une langue maternelle différente du français, langue enseignée en milieu scolaire. Cependant, il existe une multitude de raisons propre à chaque apprenant (un manque de confiance en soi, de concentration, de compréhension...).

Par la suite, une attention plus particulière sera portée sur les élèves « petits parleurs » ayant des difficultés de langage au niveau de la syntaxe et de l'articulation.

### 1.1.3. Le développement du langage

Selon Bruner (2012), un enfant acquiert le langage lorsqu'il : est en mesure d'énoncer un fait en conformité avec les règles de grammaire ; peut se référer à un évènement, donc de signifier quelque chose ; et enfin lorsqu'il prend conscience de son pouvoir de « faire des choses avec des mots ». La syntaxe, la sémantique et la pragmatique sont les trois aspects du langage que tout individu doit contrôler pour être un locuteur, et doivent être apprises simultanément. D'après Bruner (2012), ces trois facettes du langage ne peuvent être séparées dans le processus d'acquisition du langage.

Le développement du langage implique donc deux personnes qui négocient. Il est construit de manière à rendre l'interaction communicative efficace, selon Bruner (2012). Dans le but d'amener l'enfant à utiliser un langage correct, l'adulte l'aide en l'encourageant et en lui permettant de modéliser des mots et des expressions sur des gestes qui lui sont familiers. Pour Nelson, le jeune enfant obtient rapidement une réserve de procédures de communication qu'il réutilisera. Ces savoirs lui procurent des cadres durables grâce auxquels il apprendra de manière efficace. (Nelson citée par Bruner, 2012).

Bruner (2012) partage la théorie qu'il a besoin de facultés mentales originelles pour se constituer un équipement mental minimal nécessaire afin d'utiliser le langage. Quatre d'entre elles sont particulièrement importantes : l'aptitude à associer moyens et buts ; une sensibilité

aux situations d'échange ; la systématisation dans l'organisation de l'expérience ; la capacité de tirer des règles de formation.

La thèse défendue par Bruner (2012) est qu'il existe un système de support à l'acquisition du langage (LASS), qui permet d'encadrer les interactions entre les hommes de façon à aider l'apprenant à en maîtriser les usages. Le LASS procure « l'amorce fonctionnelle de départ qui rend l'acquisition du langage non seulement possible mais encore la fait progresser dans l'ordre et à l'allure où elle se produit. » (Bruner, 2012). Le contexte est primordial quant à son acquisition. Une communication réussie nécessite un contexte familial partagé afin de permettre aux partenaires de clarifier leurs intentions de manière réciproque. Pour finir, Bruner (2012) insiste sur le fait que le langage ne peut être compris que dans son cadre culturel.

Florin (1985), quant à elle, soutient la théorie de Piaget où le langage est au centre du développement de l'enfant. Selon elle, certains principes généraux se retrouvent chez tous les enfants et sont « génétiquement programmés dans l'espèce humaine » (Florin, 1985). Ils commencent par produire des mots puis apprennent à construire des phrases. Cependant, ce développement n'est pas identique chez tous. En effet, selon Florin (1999), une variable est prise en compte : l'apprentissage du langage est lié à l'environnement dans lequel il grandit. Elle rejoint Bruner en disant que la présence d'adultes et les interactions avec eux influent sur ce développement. Elle appelle ces différences entre les enfants les différences interindividuelles. Florin (1995) cite Bruner en expliquant que les élèves apprennent en étant actifs et non réactifs.

Boisseau (2005) accepte également la théorie du développement du langage de Bruner, où l'enfant progresse grâce aux nombreuses interactions avec l'adulte. En effet, c'est l'étyage de celui-ci qui permet les progrès de l'apprenant. Il affirme également, tout comme Lentin (citée par Boisseau, 2005), la priorité donnée à la syntaxe, et principalement l'articulation et l'enrichissement du vocabulaire. Un élève de trois ans progresse très rapidement au niveau de la syntaxe (lexique, articulaire). Il apprend également beaucoup par imitation. L'adulte a donc un rôle fondamental. Boisseau (2005) explique que l'enfant stocke en mémoire énormément d'informations qui permettent de construire son langage. Cette action peut ne pas être visible dans l'immédiat mais beaucoup plus tard. La construction de la syntaxe est un réel enjeu car « elle intervient dans tous les énoncés et elle est un levier pour les autres apprentissages de l'oral » (Boisseau, 2005).

La majorité des phrases d'un petit enfant, entre trois et cinq ans, (75%) sont des formes élémentaires de deux types : Pronom infinitif (Y'a / C'est) + groupe Nominal et Pronom +



Groupe Verbal. Puis 20% sont des phrases plus construites : Groupe Nominal, Pronom + Groupe Verbal. Celles-ci se caractérisent par un redoublement du sujet. 3 à 4% des phrases enfantines sont composées de la forme « C'est ... qui... » ou bien « Y'a ... qui ... ». Enfin, seulement 2% des phrases enfantines sont composées d'un groupe nominal suivi par un groupe verbal. On l'appelle la phrase déclarative simple. Cependant, ce n'est pas naturel pour eux. Le premier apprentissage de la syntaxe est donc de construire la phrase déclarative simple (Boisseau, 2005).

Concernant les pronoms, le premier que les enfants acquièrent est le « i » qu'ils emploient généralement pour toutes les personnes. Le premier apprentissage sera l'émergence du pronom « je ». Puis peu à peu il acquerra toutes les valeurs des pronoms.

Enfin, Boisseau (2005) s'attarde sur l'acquisition du système des temps. A trois ans, 80% des verbes d'un enfant sont conjugué au présent. Puis il va utiliser le passé composé et le futur-aller. C'est bien après, vers quatre-cinq ans, qu'il assimilera l'imparfait avec le langage d'évocation (le vécu, le passé). Le conditionnel surgira beaucoup plus tard tout comme le futur simple (Boisseau, 2005).

Brigaudiot (2015) a, quant à elle, effectué un relevé permettant d'avoir une idée du développement langagier et symbolique chez des enfants issus de familles aisées. Suite à ce relevé, elle en fait une interprétation, montrant ainsi la logique du développement de l'apprenant par rapport à sa situation et à sa vie à ce moment précis. Cette interprétation est faite par rapport aux degrés de conventionalité du langage, de la langue et du degré de conscience. Les attentes ne pourront donc être les mêmes. Ici nous nous intéresseront plus particulièrement aux attentes d'enfants en Toute-Petite-Section (TPS), Petite-Section (PS) et Moyenne-Section (MS).

Une vraie progression est visible au fil de ces classes. L'élève en TPS commence à savoir énoncer correctement en français même si l'emploi du pronom « je » n'est pas encore stabilisé. Il commence également à mimer les tracés de l'écriture. Un enfant en PS doit être, quant à lui, un énonciateur autonome, par exemple, le pronom « je » est consolidé. Il doit également être en mesure de s'adresser à un interlocuteur à distance, en prenant en compte la situation dans laquelle il se trouve. Enfin un élève de MS doit commencer à entrer dans de nouveaux usages de la langue, de verbaliser des repérages temporels ou bien encore de faire leurs premières productions d'écrit. En un temps assez réduit de trois ans, il progresse de manière significative et commence à développer un langage dit « d'expert » (Brigaudiot, 2015).

La présence de l'adulte et son intervention constituent un soutien cognitif pour l'enfant qui peut alors s'en servir quand il peut, en fonction du contexte, de la situation. Brigaudiot (2015) s'intéresse à la ZPA ou zone proximale d'apprentissage. Celle-ci est l'espace de travail pris en compte par le professeur pour pouvoir enseigner. Concernant les activités langagières, l'apprenant ne progresse uniquement que si l'enseignant a pris en compte et intervient verbalement dans la ZPA. Pour Brigaudiot (2015), les enfants ne peuvent apprendre seulement par eux-mêmes, ils apprennent grâce aux autres. C'est pourquoi, pour elle, le maître doit prendre en considération la ZPA de chaque élève. Enseigner dans la ZPA se résume à quatre cas, enseigner : dans celle-ci, c'est-à-dire que l'enfant a une initiative langagière ; en amont de celle-ci où le professeur anticipe son enseignement et présuppose que l'élève ignore le savoir enseigné ; sans la connaître, il doit alors mettre l'apprenant en situation de résolution de problème, en réflexion sur un problème donné, l'écouter et l'observer ; et enfin en aval de la ZPA où l'enfant a déjà des connaissances et ne doit plus le découvrir ni l'apprendre, il doit cependant améliorer, mobiliser de nouveau ce savoir et donc s'entraîner.

Suite à ces quatre cas, Brigaudiot (2015) propose des types d'interventions langagières, à l'enseignant, suivant le cas. Ainsi dans la ZPA, elle préconise une interaction duelle, en amont un collectif ou un atelier accompagné, dans l'ignorance privilégier le collectif et enfin en aval ne pas intervenir et mettre l'élève en situation d'autonomie.

## **1.2. Institutionnel**

### **1.2.1. Programmes de maternelle et socle commun**

Depuis plusieurs années, le langage a une place primordiale dans les programmes de maternelle. « Apprendre à parler et construire son langage » est présent dans les programmes depuis 1995. Le langage oral est également présent en 2002 : « la maternelle a fait du langage oral l'axe majeur de ses activités ». En 2015, l'importance du langage oral est réaffirmée par les nouveaux programmes. L'enjeu fondamental du cycle 1 est le développement de la compétence du « Vivre-ensemble » : le bulletin officiel du 26 mars 2015 précise que « la classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage » et que « le langage dans la diversité de ses usages, a une place primordiale dans ce processus ». Bien que le langage soit une compétence transversale, il correspond au domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Il précise que « utilisé dans les interactions, en production et en réception, le langage permet aux enfants de communiquer, comprendre, d'apprendre et de réfléchir ».

Un premier objectif de l'oral en maternelle sera, pour chaque élève, d'oser entrer en communication avec ses pairs et les adultes qui l'entourent. Pour cela, il va apprendre à exprimer un avis, une opinion, un sentiment et surtout se faire comprendre. L'enfant va alors mobiliser un langage de situation.

Le deuxième objectif est d'échanger et réfléchir avec les autres. Il va alors falloir que les élèves soient de plus en plus explicites pour mieux se faire comprendre ; mais qu'ils sachent également utiliser un langage d'évocation.

Dans ce processus, l'enseignant joue un rôle fondamental dont les programmes en précisent les actions. Par exemple, le maître « accompagne chaque enfant dans ses premiers essais...et lui apporte des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser » ou bien encore « l'enseignant crée les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole, participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire ».

Cet apprentissage de l'oral en maternelle permet de poser les premières bases. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture réaffirme, quant à lui, l'importance de l'apprentissage de l'oral. En effet, celui-ci est présent dans trois domaines-compétences : « Les langages pour s'exprimer », « les méthodes et outils pour apprendre » avec l'apprentissage du travail en équipe et enfin « la formation de la personne et du citoyen » avec celui du vivre-ensemble.

### 1.2.2. Documents de ressources

L'importance du langage oral en maternelle est également visible par le nombre de documents ressources (MEN, 2015) portant sur l'oral.

Le *texte de cadrage* des documents ressources (MEN, 2015) précise que « les acquis langagiers sont encore tâtonnants ». Les savoirs sont également différents selon le vécu des enfants. Ils sont liés au milieu familial et aux habitudes de communication, par le type d'échanges et le nombre d'interlocuteurs rencontrés. La première priorité à l'école maternelle est alors de « compenser les expériences » car elles sont au cœur des inégalités. La deuxième est d'amener les élèves à progresser. Ce texte précise également que l'apprentissage du langage se fait « dans et par la communication ». Il faut également prendre en compte deux composantes du langage oral : la performance (le parler) et la compétence (le compris). En effet, l'enfant comprend plus qu'il ne parle. Il existe quatre composantes de la communication : linguistique, langagière, socioculturelle / sociolinguistique et pragmatique.

Ce texte de cadrage précise qu'« il est indispensable d'entrer dans un échange et d'apprendre les règles propres d'un d'échange » pour apprendre le rôle d'élève. En effet, « parler c'est accepter de partager ».

Pour favoriser la parole de tous, il est important de varier les dispositifs : duel, petit groupe, groupe-classe. Cependant, le silence peut être efficace chez certains élèves : c'est le « silence actif ». Ils en ont besoin pour comprendre et assimiler. La compréhension n'est pas uniquement verbalisation.

Dans la partie *Oral dans les situations ordinaires*, le document précise que l'oral doit être travaillé à partir du quotidien de l'enfant. En effet, ce dispositif peut rassurer certains car il « est proche de l'univers familial ». Il stipule également qu'il est nécessaire de prendre en compte l'hétérogénéité en termes d'acquisition du langage et pour cela mettre en place des dispositifs sécurisants et variés.

Dans la partie *Oral dans les situations de domaine d'apprentissage*, le document affirme à nouveau que le langage est une des priorités de l'école. « Il existe une relation étroite entre la maîtrise des discours, les compétences langagières et la construction des savoirs ». Il est donc nécessaire de considérer l'oral comme objet d'apprentissage. L'oral est enseigné à deux niveaux d'apprentissage : l'utilisation d'un vocabulaire spécifique et la construction de nouvelles formes syntaxiques.

Dans la partie *Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières*, le document aide les enseignants à créer un espace propice aux apprentissages langagiers. Le premier élément donné est la création d'un contexte favorable, les enfants ont besoin d'être rassurés et de se sentir valorisés pour s'engager dans des interactions langagières. « Le principe : « on a le droit de ne pas encore savoir dire, mais on a aussi le devoir d'apprendre peu à peu à mieux dire » devient une règle de la classe ». Les règles de communication en classe instaurent également un climat calme et rassurant (par exemple les tours de paroles). Le deuxième élément donné est l'organisation d'ateliers autonomes qui permettent de mener des ateliers de langage. Ils permettent à ceux qui ont le moins d'aisance à l'oral de prendre la parole plus facilement.

Dans la partie *L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage (ressources pour la classe)*, les élèves doivent comprendre ce que veut dire « expliquer quelque chose » pour guider l'action de quelqu'un. Plusieurs situations de classe sont proposées mettant en scène les différents niveaux (TPS, PS, MS, GS)<sup>2</sup> et montrent la progression des apprenants. Suivant

---

<sup>2</sup> TPS : Toute Petite-Section ; PS : Petite-Section ; MS : Moyenne-Section ; GS : Grande-Section

l'âge (PS), les élèves peuvent avoir des difficultés à assumer le rôle de locuteur et d'interlocuteur. Les situations d'exploration vont donc les faire travailler dessus. Progressivement dans leur scolarité (MS), le langage d'évocation est proposé. L'enseignant durant ce moment, contrôle le temps de parole et demande aux enfants de répéter certaines formulations. Enfin des activités langagières de description et d'explication sont proposées (GS). Les élèves doivent commenter un support et par la suite, débattre sur ce sujet en classe entière. Chacun expose son point de vue et le maintien si celui-ci est remis en question. Le vocabulaire employé doit être précis et la syntaxe correcte.

Dans les fiches repères données aux professeurs, il est préconisé de créer une dynamique d'apprentissage dans le but de développer les compétences orales. L'oral peut donc être travaillé dans :

- Des situations ordinaires : le langage de communication a commencé à être exploré avec la famille de l'enfant. L'enseignant peut alors travailler en manipulant un vocabulaire de base, précis et en complexifiant les énoncés produits.
- Des situations pédagogiques régulières : le temps de bilan et les activités rituelles sont utilisés pour travailler le langage. L'emploi de supports et d'outils manipulés par les élèves les rassure et leur permet d'acquérir des modèles de formulations.
- Des situations d'apprentissage dans les domaines d'apprentissage : Le langage doit être employé par les élèves comme un outil de pensée. Lors de situations concernant d'autres domaines d'apprentissage, le langage oral est considéré comme un objet d'enseignement.
- Des situations portant spécifiquement sur la langue elle-même : l'élève doit alors prendre la langue comme objet, pour comprendre comment elle fonctionne.
- Des oraux élaborés à privilégier : l'école ne demande pas seulement un rapport premier au langage, mais qui les met à distance (décalage vis-à-vis de l'évènement).

Le langage oral est pratiqué, à l'école maternelle, notamment pendant les temps en coin regroupement. Il faut alors considérer cet espace comme un lieu d'échange entre pairs et avec l'enseignant. Les supports (photographies, affiches...) y sont indispensables. Ceux-ci servent de point de discussion et d'échange entre l'élève et l'enseignant, sur ce qu'il a fait, pourrait faire ou essaiera de faire.

Afin d'installer la fonction langagière, il est nécessaire d'associer au langage le sens et le contexte. Lors de la mise en place d'un apprentissage de l'oral, des progrès sont remarquables concernant le statut des locuteurs. Au début deux types sont observables : l'enfant muet, timide, fuyant l'échange et l'enfant dit « grand parleur » s'emparant sans cesse de la parole. Il privilégie, en début de maternelle, la relation enfant/enseignant. Seules des relations duelles

sont recherchées. La coopération, elle, ne se fait que par la répétition de mots, groupes de mots proposés par un pair. Progressivement l'enfant se décentre du maître au profit du groupe. L'élève accepte de jouer le rôle du locuteur et de l'interlocuteur. Il entre en communication plus facilement et prend plus souvent la parole lors des échanges. Enfin, l'apprenant prend compte de ce qui a déjà été dit, et parvient à s'opposer, justifier, ses propos.

Les activités ritualisées permettent à l'élève de préciser ce qu'il veut dire, reformuler. Il doit donc être guidé et cela l'aide à une formulation plus précise. Le professeur étaye davantage, aide les locuteurs, engage les interlocuteurs à réagir, et fait évoluer cette situation. Cependant des obstacles à la compréhension peuvent apparaître, il est donc important de les travailler en amont. Suite à ces activités, l'enseignant attendra alors des élèves des formulations de phrases qui évoluent, se complexifient et deviennent plus précises qu'auparavant.

### 1.2.3. Circulaire de rentrée 2016

Le langage est réaffirmé implicitement dans la circulaire de rentrée de 2016. La priorité est accordée au 1<sup>er</sup> degré : « l'école maternelle est essentielle dans la lutte contre les inégalités ». Comme dit précédemment, le langage n'est pas à proprement ciblé dans cette circulaire, toutefois plusieurs points permettent de lui accorder toute la place qu'il mérite. Le parcours citoyen, par exemple, vise la construction d'un jugement moral et civique, l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement. Ceci permettra aux élèves de participer à des échanges argumentés ou à des débats philosophiques d'où l'importance de l'acquisition du langage oral.

La circulaire de rentrée (2016) affirme que le respect des valeurs de la République passe également par l'éducation contre le racisme et l'antisémitisme. La mise en place de conseil, par exemple, permet de faire resurgir ce type de comportement. Chaque élève peut ainsi, s'il le souhaite, s'exprimer sur ce dont il a été victime ou témoin. C'est un moment où les codes langagiers (respect du temps de parole de l'autre...) sont prépondérants. Le conseil leur permet alors de s'exprimer sur leurs émotions, les faisant ainsi travailler la construction, la formulation de phrases syntaxiquement correctes. Celui-ci se faisant devant la classe entière, l'enfant doit dépasser ses appréhensions s'il veut être écouté. Cela lui permet alors de se sentir plus en confiance, ainsi il progresse et ose plus souvent prendre la parole et participer aux échanges entre pairs ou avec l'enseignant.

Cette circulaire insiste également sur l'importance d'un climat scolaire serein qui « constitue la condition première de la réussite des élèves dans leurs apprentissages. » L'apprentissage du langage oral passe par un climat scolaire favorable et par une confiance entre apprenants et enseignant. C'est avec cette relation de confiance qu'il est possible de faire progresser l'élève. Celui-ci se sentant suffisamment en sécurité osera s'exprimer, dans un premier temps en tête à tête avec le maître, puis progressivement en petit groupe, et pour finir devant la classe entière.

#### 1.2.4. Le « pourquoi » de la loi de refondation et d'orientation (les enjeux de l'oral)

La loi de refondation et d'orientation (2013) se présente sous forme de vingt-cinq mesures clés se déclinant sous sept axes prioritaires. Elle renforce la priorité donnée à l'école primaire (deuxième axe) afin d'assurer l'apprentissage des fondamentaux et réduire les inégalités. Dans le but de lutter contre la difficulté scolaire, le gouvernement met l'accent sur la scolarisation des enfants de moins de trois ans. Or à l'école maternelle, la mobilisation du langage dans toutes ses dimensions est un domaine fondamental. C'est pourquoi l'ouverture de classe de Toute Petite Section (TPS) est un atout, permettant aux élèves les plus en retrait d'acquérir un peu plus d'assurance et de pouvoir entrer en communication plus facilement avec ses pairs.

Le quatrième axe de la loi de refondation (2013) entend faire faire évoluer le contenu des enseignements. L'élaboration de nouveaux programmes et la redéfinition du socle commun, donne au langage oral une importance première. Dans le domaine 1 du nouveau socle commun le langage regroupe non seulement la langue française, mais quatre types de langage : les langues vivantes étrangères ou régionales ; les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; les langages des arts et du corps. Le langage permet ainsi l'accès à d'autres savoirs et à un esprit critique plus aiguisé. Il sous-entend ainsi une meilleure maîtrise des codes et des règles en général. Le langage devient un élément d'érudition et d'accès à la culture.

La mise en place d'un parcours d'éducation artistique et culturelle « doit permettre aux élèves d'acquérir des savoirs artistiques et culturels [...]. Son objectif est de réduire les inégalités d'accès des jeunes à l'art et permet également à chaque enfant de développer sa créativité, sa curiosité intellectuelle, sa sensibilité et son jugement esthétique. » Ainsi, grâce à ce parcours, les enfants pourront faire ressortir leur émotion. Tous n'ayant pas le même ressenti, ils apprendront ainsi à respecter les sentiments de l'autre. Ils apprendront également

à décrire ce qu'ils voient, à caractériser des images, et auront, à terme, un regard plus critique. Les jeux vocaux, les chansons, les comptines contribuent également à l'exercice du langage oral. Les élèves explorent différentes facettes du langage et de l'utilisation de leur voix.

### 1.3. Dispositifs conseillés à l'école

Suite aux différents éléments théoriques apportés et aux apports institutionnels nous nous sommes intéressées plus particulièrement aux dispositifs possibles à mettre en place au sein même de la classe. Celle-ci est par définition un lieu hétérogène. Plus particulièrement, en maternelle au niveau du langage. En effet, comme dit précédemment, le développement du langage est propre à chaque élève. Pour permettre de réduire les inégalités en ce sens et continuer le développement du processus d'apprentissage, de nombreux chercheurs se sont penchés sur la recherche de dispositifs efficaces permettant de faire progresser chaque élève.

Bruner (2012) préconise des activités ludiques, des jeux afin d'améliorer la pratique du langage oral chez les jeunes élèves. Ils sont pour lui, profitables à l'homme et notamment au jeune enfant. En effet, ils permettent d'employer systématiquement le langage avec un tiers, souvent un adulte. Ils offrent la première opportunité d'explorer comment réaliser une action avec des mots. La possibilité d'inverser les rôles est une autre caractéristique liée au langage. L'emploi de certaines expressions propres au jeu dépend de la personne qui en est l'auteur et n'aura pas la même signification suivant la personne qui l'utilise. Pour finir, lors des jeux il est nécessaire de maintenir son attention sur la succession des événements qui se sont déroulés.

Bruner (2012) préconise également un modèle d'interaction appelé scénario. Tout comme les scénarios de film, ils distribuent des rôles précis pour chaque acteur qui peuvent être intervertis par la suite. Ces scénarios conservent un caractère ludique tout comme le jeu. Ils se complexifient au fil du temps, jusqu'à devenir des modules à partir desquels s'établissent des interactions et des communications sociales plus complexes. Ils atteindront une forme plus évoluée, et c'est à ce moment-là seulement qu'ils méritent l'appellation d'actes de langage. « Les scénarios fournissent un contexte pour interpréter ce qui est dit dans un temps et un lieu donné ». (Bruner, 2012)

Quant à Florin (1985), l'enseignant doit mettre en place différentes stratégies pour faire parler les élèves. Pour permettre de les prendre en compte un maximum, elle conseille de varier l'organisation : en collectif, en petit groupe et en individuel. Elle fait le constat que le professeur a tendance à solliciter ceux qui parlent et les petits parleurs sont « mis de côté ».



Elle propose alors des solutions permettant de solliciter les petits parleurs. Tout d'abord, elle préconise d'enseigner les règles de la conversation. Cela permet aux enfants d'apprendre le respect de la parole des autres et les règles du vivre-ensemble mais également d'installer un climat de confiance : les petits parleurs peuvent alors oser prendre la parole plus facilement car celle-ci est respectée et écoutée. Florin (1985) conseille également de faire des petits groupes homogènes permettant une plus grande sollicitation de chacun. Enfin, elle préconise de diversifier les thèmes et de varier les supports.

Boisseau (2005) recommande lui aussi le travail en petits groupes de langage homogènes. Cependant, il se focalise plus particulièrement sur le développement de la syntaxe contrairement à Florin qui s'intéresse à la quantité de prise de parole. Pour lui, il existe trois objectifs syntaxiques : la diversification des pronoms, le développement d'un système de temps et enfin la complexification de la syntaxe. Il rejoint Florin en affirmant qu'il est important de varier les thèmes abordés. En effet, cela influencerait sur le degré de motivation et permettrait à des petits parleurs de s'exprimer sur certains thèmes qui les touchent. Boisseau (2005) propose plusieurs dispositifs dont l'album-écho. Dans un album-écho, la situation s'ancre dans la représentation. En effet, c'est un album construit par l'enseignant composé de six à huit photos d'un ou des enfants en activité. Il existe deux types d'albums : ceux rédigés à la première personne et propre à chaque élève et ceux rédigés à la troisième personne. Pour les albums à la première personne, c'est l'apprenant qui décrit ce qu'il se passe sur la photo et l'enseignant note une phrase sous cette photo. Celle-ci est adaptée aux capacités des enfants. C'est le principe du Feed-back. « Un élève de trois ans progresse considérablement dans des domaines variés grâce aux échanges adulte/enfant sans cesse rejoués » (Boisseau, 2005). Il faut que le feed-back soit légèrement au-dessus des compétences de l'enfant. S'il reste au niveau de ses compétences, l'apprenant ne progressera pas. Mais à l'inverse, s'il est trop loin de celles-ci, le Feed-back ne sera pas efficace et pourra être dangereux. C'est pour cela, que les traces écrites de l'album-écho sont construites et réfléchies par l'enseignant, en dehors de la classe, pour prendre en compte au plus près les possibilités des enfants. Pour les albums à la troisième personne, sont employées également six à huit photos mais cette fois-ci, ce sont plusieurs enfants en train de vivre une même activité. L'apprenant qui décrit la photo, n'est pas présent sur celle-ci. Il va donc utiliser la troisième personne. Trois albums sont créés avec trois niveaux de syntaxe différents permettant de s'adapter à l'hétérogénéité de la classe.

Boisseau (2005) propose également de s'appuyer sur un album de jeunesse qui s'adapte syntaxiquement aux élèves. En effet, pour lui, il existe deux types d'albums. Le premier type prépare à la lecture : ce sont des textes spécifiques de la langue écrite avec des déclaratives

simples et des inversions interrogatives. Ils familiarisent les apprenants avec la forme écrite. Le deuxième type a un effet plus immédiat. En effet, il vise à aider l'enfant à construire sa syntaxe. Les albums utilisent des formes caractéristiques de l'oral et sont adaptés à chaque âge. Les lectures peuvent être variées et le but est que les élèves puissent raconter l'histoire à leur tour. L'illustration est aussi importante que l'écrit dans ce type d'album. Comme les albums-écho, il est important que la syntaxe soit légèrement au-dessus des capacités de l'enfant pour être le plus efficace possible. C'est ce qu'appelle Vygotsky, (cité par Boisseau, 2005), la zone proximale de développement (ZPD). Ces dispositifs vont permettre de travailler les trois objectifs syntaxiques de Boisseau et développer le vocabulaire. Boisseau (2005) propose également des listes de mots adaptés aux âges sur différents thèmes (les coins-jeux, la cuisine, les animaux...).

Évaluer l'oral individuellement est une tâche très complexe. C'est pour cela que Boisseau (2005) propose des grilles d'observation à chaque niveau de classe, reprenant différentes compétences et propose aussi une méthodologie qui va guider l'enseignant. Il précise qu'il faut examiner tous les aspects du langage oral : « l'expression et la communication » ; « la syntaxe » (les trois objectifs) ; « le vocabulaire » et enfin « l'articulation ». Il précise également qu'il faut s'attarder sur les élèves « petits parleurs », en veillant à la qualité de l'attention qu'on leur porte, les interactions et les dispositifs que l'on met en place (celui qu'il sera le plus efficace, avec le ou les thèmes les plus sensibles pour eux).

Pour Brigaudiot (2015), les enfants apprennent du monde, des personnes, de la fiction et d'eux-mêmes, et tout ceci se fait par les interactions qu'ils ont avec les adultes. Durant ces interactions langagières, il y a deux enjeux : le contenu et la forme. Afin de travailler correctement le langage à l'école maternelle, il faut distinguer l'acquisition du langage et l'apprentissage de la langue première. Selon elle, il faut partir des signaux non verbaux. Ce sont eux qui sont à l'origine du partage de cognition, d'affect et permettent un début de communication. Les interactions langagières ne sont possibles que si les conditions permettant une communication ont été installées. L'élève doit pouvoir « prendre de plus en plus de risque, sans risque » (Brigaudiot, 2015). Pour mettre en place ces conditions, il faut tisser des liens avec la famille, donc sécuriser l'enfant. Dans un deuxième temps, il est important de créer des liens enfant-maître, donc d'avoir une véritable situation de confiance, pour faire entrer l'élève en communication. Il faut également tisser des liens enfants-enfants. Pour se faire, un des moyens à privilégier est le jeu. Enfin, il faut tresser des liens enfants-groupe classe. Cette activité est pour les apprenants, la plus complexe. En effet, il leur est demandé de s'adresser seul à une classe entière. Pour pouvoir bâtir de tels liens, l'élève doit

parler à ses pairs d'une chose qui les intéresse, s'exprimer de manière audible..., ce qui est complexe pour un jeune enfant.

Pour Brigaudiot (2015), il faut éviter de prévoir des séances sans aucun appui cognitif de départ. Pour elle, les productions orales ne peuvent être enseignées. Cependant, plus l'enfant parle, plus celles-ci se complexifient et s'enrichissent. Il faut donc nous poser la question, comment communiquer à l'école maternelle. Dès lors il nous faut leur parler : de ce qu'ils apprennent, du monde réel dans lequel ils vivent, des personnes et de leurs relations, du monde de la fiction. Ce sont ces quatre zones dites de construction des savoirs qui sont exposées ici.

Enfin, Brigaudiot (2015) préconise l'entrée par la fiction. C'est une notion que les enfants construisent progressivement jusqu'à l'âge de dix ans. La fiction représente des événements imaginés, actualisés dans l'ici et maintenant par du langage, des actions ou des images. Tout comme Bruner, Brigaudiot (2015) s'intéresse à l'approche par les jeux symboliques spontanés, que les enfants inventent ou auxquels ils participent. Elle s'attache également aux dessins animés, que les enfants regardent souvent, et aussi aux histoires que les adultes peuvent lire, raconter avec ou sans album.

Suite à la lecture de ces différents auteurs, et aux dispositifs qu'ils préconisent, il nous est apparu qu'il nous fallait cibler notre problématique de départ, encore trop vague pour notre sujet. Pour cela, l'utilisation d'un oralbum, méthode conseillée par Boisseau, nous est apparu enrichissant. Celui-ci permet de travailler plus en profondeur la syntaxe, en effet il s'adapte aux possibilités, capacités des élèves. Une nouvelle problématique plus précise a donc émergé : **En quoi l'utilisation d'un oralbum permet-il de faire progresser les élèves sur le plan syntaxique ?**

## 2. Mise en œuvre

### 2.1. Présentation du contexte

Pour situer au mieux le cadre de notre dispositif mis en place, il nous est apparu qu'il était nécessaire de préciser le contexte dans lequel se situent les écoles et le contexte de chacune des classes.

L'école maternelle de la classe de Petite-section (école 1) se trouve au sein d'un quartier favorisé. Les élèves sont issus de familles, dans leur majorité, ayant un contexte socio-culturel plus favorable aux apprentissages, leur cadre est privilégié.

Contrairement à l'école 1, l'école maternelle de la classe de Petite-section / Moyenne-section (école 2) se trouve au sein d'un quartier ayant une mixité sociale. Cette hétérogénéité s'en ressent au sein de la classe. Au niveau du langage, des écarts considérables sont observés.

Lors de notre réflexion sur le dispositif à utiliser, nous avons dû sélectionner un panel d'élèves présentant des difficultés langagières de type syntaxique. Dans la classe 1, les élèves qui ont été choisis présentent non seulement des retards de langage, mais aussi pour certains des problèmes d'articulation voire des problèmes liés au contexte familial. Dans la classe 2, les apprenants sélectionnés présentent également des légers retards de langage. Certains ont des difficultés d'articulation et de prononciation, mais d'autres sont aussi très réservés. Il est donc difficile d'affirmer ou d'infirmer les difficultés potentielles de langage. Les intégrer dans le dispositif et voir leur évolution tout le long de la séquence, paraît alors intéressant. Afin de rendre une analyse la plus juste possible, il est important de considérer tous ces éléments.

### 2.2. Présentation du dispositif à mettre en place

Pour permettre de répondre à la problématique, un protocole expérimental va être mis en place sur certains élèves, de deux classes différentes, étant petits parleurs et présentant des difficultés syntaxiques. La classe 1 est composée de trente-et-un élèves de petite section. La classe 2 est, quant à elle, composée de treize élèves de petite section et de onze élèves de moyenne section. Le dispositif choisi s'appuie sur un échantillon de quatre apprenants dans chaque classe, sélectionnés selon leurs difficultés syntaxiques. Un prétest sera réalisé et permettra de faire une évaluation diagnostique. Un posttest sera effectué en fin d'expérience. Ce prétest et ce posttest seront faits à partir de ce panel d'élèves et seront détaillés dans la partie 2.2.1 (présentation détaillée du prétest et du posttest).

Entre le prétest et le posttest, une séquence de langage sera mise en place. Elle s'appuiera sur l'album de littérature de jeunesse *Boucle d'or et les trois ours*, et reposera sur un dispositif préconisé par Boisseau (2005) : l'utilisation d'albums en syntaxe adaptée. En atelier de langage, les élèves seront amenés à raconter l'histoire. Des évolutions seront prévues au fil de cette séquence dans le but de faire progresser les enfants.

Pour compléter ce protocole, un enregistrement de chaque séance, pendant ces temps de langage, sera effectué.

Le choix de mettre en place une grille de capacités langagières s'explique par le fait qu'il est plus simple de pouvoir rendre compte des progrès réalisés par les élèves, en les sollicitant durant différents temps de classe. En supplément de cette grille, il est intéressant d'enregistrer les séances, les temps de paroles avec eux. En effet, prendre du recul est nécessaire dans ce type de situation. Les enregistrements permettront alors de cibler plus finement les progrès et difficultés que les élèves peuvent rencontrer.

### 2.2.1. Présentation détaillée du prétest et du posttest

Comme il a déjà été dit, afin de répondre à la problématique, un dispositif expérimental est mis en œuvre sur un petit échantillon d'élèves, préalablement sélectionnés. Celui-ci comprend, une séquence de langage menée sur l'album *Boucle d'or et les trois ours*, ainsi qu'un prétest et un posttest, qui seront détaillés ci-dessous.

Le prétest, tout comme le posttest seront réalisés en relation duelle, les élèves étant pris individuellement par l'enseignant. Ce type de disposition lui permet de mettre l'apprenant en confiance, celui-ci se sentant sécurisé, osera s'exprimer davantage qu'en groupe, même restreint. Cela offre la possibilité d'être beaucoup plus attentif aux mots employés ainsi que de mieux entendre les élèves timides parlant doucement. L'enfant, rassuré par cette organisation, entrera alors en communication avec l'adulte. Lors de ces différentes phases, les apprenants seront enregistrés à l'aide d'un dictaphone, permettant une exploitation simplifiée par la suite.

Le prétest est constitué de deux phases distinctes, et permet de faire une évaluation diagnostique. Dans un premier temps, l'élève doit décrire une photo de lui en activité, et devra alors raconter, expliquer ce qu'il fait sur l'image. Cette première phase permet ainsi de vérifier l'emploi du « je » et l'utilisation du présent (exemple : je fais des crêpes). Dans un deuxième temps, il sera amené à décrire une image où il n'est plus mis en scène, la couverture de l'album *Boucle d'or et les trois ours*. Cette description l'obligera à employer les pronoms personnels il, elle, ils, donc de se détacher de sa personne.

Le posttest est réalisé à la fin de la séquence menée en langage et reprend le même dispositif utilisé lors de la deuxième phase du prétest, à savoir l'emploi de la couverture de l'oralbum. L'histoire ayant été travaillée de manière approfondie, les élèves devraient être en mesure de restituer des phrases types du texte. Le posttest est assimilable à une évaluation sommative et permet de se rendre compte des progrès faits, ou non.

Une fois le prétest et le posttest effectués, et en utilisant la grille de capacités langagières construites, il sera, à ce moment-là, possible de voir l'évolution et les progrès des élèves aux niveaux syntaxique et langagier (timidité pour certains). Ils permettront, alors, d'affirmer ou d'infirmer l'efficacité du dispositif mis en place.

### 2.2.2. Progression de la séquence utilisée

Afin de voir l'évolution langagière du panel d'élèves sélectionnés, nous avons fait le choix de mettre en place une séquence de langage sur l'oralbum de *Boucle d'or et les trois ours*.

Un oralbum est un album en grand format, où les illustrations sont importantes. Grâce à la reliure en spirale, le texte est au dos des illustrations, la manipulation du livre est donc facilitée pour des séances de langage. De plus, l'oralbum est un « album pour apprendre à parler » (Boisseau, 2005). Contrairement aux albums classiques, l'histoire est racontée en utilisant une syntaxe plus spécifique de l'oral : ils contiennent des formes caractéristiques comme la reprise de sujet. Trois niveaux sont proposés selon le niveau de classe. Ils utilisent un vocabulaire et une syntaxe adaptés à l'âge de l'enfant. Voulant apporter aux élèves en difficulté, des structures syntaxiques spécifiques, il nous est apparu intéressant d'exploiter avec eux, un des oralbums : *Boucle d'or et les trois ours*.

Cette séquence est déclinée en six séances dont l'objectif, pour les apprenants, va être de savoir raconter l'histoire. Notre but est d'insister sur certaines structures, certaines phrases de l'album, pour que les élèves puissent se les approprier et les réutiliser dans d'autres contextes. Pour cela, nous commençons par raconter la version de l'oralbum (les enfants connaissent déjà le conte) plusieurs fois. Puis, les enfants, en petit groupe, font une première tentative de restitution. Par la suite, un petit jeu est organisé : nous donnons un passage de l'histoire et les élèves doivent retrouver la page correspondante. A ce moment-là un apprenant la verbalise. Une deuxième tentative de restitution de *Boucle d'or et les trois ours* est réalisée. La séance suivante est consacrée à la chronologie de l'histoire (« qu'est-ce qui s'est passé avant ? » ; « Qu'est-ce qui va se passer après ? ») grâce à l'utilisation des illustrations. La dernière séance

est l'évaluation. Elle se fait individuellement. L'élève remet dans l'ordre chronologique les images de *Boucle d'or et les trois ours* et raconte l'histoire. L'enregistrement de ces séances permet de garder une trace de leurs évolutions et progrès potentiels.

Le choix de mettre en place ces différentes séances en nombre restreint est dû à l'importance pour l'enfant d'avoir un référent cognitif, le professeur. Brigaudiot (2015) déclare en effet que la présence de l'adulte, mais surtout son intervention, permet à l'élève d'avoir un soutien cognitif. Celui-ci peut alors se resservir des interactions qu'il a eues avec son référent (l'enseignant) en fonction du contexte.

La séquence proposée et mise en place correspond également à ce qui est préconisé par les institutions officielles. Les programmes réaffirment l'importance du langage oral à l'école maternelle. Un des objectifs majeurs de cet apprentissage est, pour les élèves, d'oser entrer en communication, que ce soit avec ses pairs ou avec les adultes qu'ils rencontrent. Là encore, la progression de cette séquence concorde avec les attendus de l'institution. Dans les divers processus mis en œuvre, l'enseignant a un rôle prépondérant. Il est celui qui apporte aux enfants des mots, des structures de phrase adaptés à leur âge, les aidant ainsi à progresser. L'organisation en groupe, favorise aussi l'apprentissage. Les conditions de travail doivent être suffisamment sécurisantes et bienveillantes pour que l'enfant puisse prendre la parole et participer à des échanges langagiers plus poussés. Les documents d'accompagnements et notamment la partie *Oral dans les situations ordinaires*, précisent qu'il est indispensable de tenir compte de l'hétérogénéité en termes d'acquisition du langage et donc de mettre en œuvre des dispositifs rassurants et variés. La séquence mise en œuvre répond à toutes ses demandes.

### 2.3. Résultats et analyse

La construction des grilles de capacités langagières a été créée en s'appuyant sur les grilles d'observation que préconise Boisseau (2005). En effet, évaluer l'oral individuellement s'avère compliqué à mettre en place. C'est dans cet optique que Boisseau (2005) a construit des grilles d'observation pour chaque niveau de classe, chacune reprenant les diverses compétences et objectifs visés. Il propose également une méthodologie dans le but d'aider et de guider l'enseignant dans cette tâche, qui se révèle particulièrement complexe. Boisseau (2005) stipule qu'il est important, voire primordial, de faire attention, non pas seulement à « la syntaxe », mais également à « l'expression et la communication », au « vocabulaire » et pour finir à « l'articulation ».

Suivant toutes ces préconisations, nous avons construit les grilles de capacités langagières (Annexe 1 : Grille des capacités langagières vierge) en incluant aussi, les demandes spécifiques faites par le dispositif utilisé, l'oralbum. Celui-ci conseille d'employer des structures syntaxiques particulières, adaptées à l'âge des apprenants. Les attendus ne sont pas les mêmes selon s'il s'agit d'un élève de petite-section ou de moyenne-section. Prenant en considération ces recommandations, nous avons donc modifié les grilles de capacités langagières, en y incluant ces formes spécifiques. Les résultats par élève se trouvent en annexe (Annexes 2 à 9).

Dans le but de faciliter la lecture des résultats, nous emploierons des abréviations dans les tableaux de résultats :

O = Oui ; N = Non, D = Difficilement, EP = En progrès ; I = Intermédiaire.

Nous utiliserons également un code couleur. Les différences seront en bleu et les similitudes en jaune.

### 2.3.1. Traitements des résultats par classe

Dans un premier temps, nous analyserons les résultats obtenus par la classe 1. Les résultats du tableau 1 font apparaître une diversité entre les élèves de la classe 1.

En effet plusieurs différences entre les élèves sont notables, mais ne s'interprètent pas toutes de la même manière. Prenons par exemple les objectifs « répond à l'adulte » et « s'adresse spontanément à l'adulte ». Tous les apprenants n'en sont pas au même point. Trois élèves sur quatre arrivent à « répondre à l'adulte » et un est en difficulté. Tandis que pour l'objectif « s'adresse spontanément à l'adulte » deux élèves le font, les deux autres pas du tout. Cette dissemblance s'explique par le fait que chacun ne part pas avec les mêmes craintes de l'adulte. Florin (1985) insiste sur l'importance d'abattre les réticences des enfants ne parlant pas ou peu. En petite-section, d'après Boisseau (2005) plusieurs profils d'élèves sont présents. Ici il s'agit du type dit élèves mutiques, ayant des barrières psychoaffectives et refusant de parler. Il faut donc prendre en considération tous les profils d'élèves afin de les faire progresser du mieux possible.



**Tableau 1 : Résultats du prétest (classe 1) des objectifs langagiers**

		E1	E2	E3	E4
<b>Objectifs langagiers</b>					
<i>Prendre la parole</i>	Répond à l'adulte	D	O	O	O
	S'adresse spontanément à l'adulte	N	O	N	O
<i>Restituer un énoncé mémorisé</i>	Répète une phrase sans oublier des mots	N	D	EP	N
<i>Formuler, raconter</i>	Raconte une étape à partir de l'illustration d'un album	O	D	O	O
<i>Comprendre un énoncé oral</i>	Répond (ou tente de répondre) aux attentes de l'adulte	O	O	O	O
<i>Comprendre un texte lu</i>	Dit comment finit une histoire	O	N	N	N
<i>Produire un énoncé cohérent et compréhensible</i>	Est audible	D	D	D	D
	A une prononciation et une articulation compréhensible	D	N	D	D
	Produit des phrases (au moins 4 mots) ayant du sens	D	N	O	D
<i>Construire des phrases correctes</i>	Produit des phrases simples	O	D	O	N

L'objectif « produit une phrase simple » montre, là aussi, une hétérogénéité des apprenants. Deux arrivent à « produire des phrases simples », un le fait difficilement, un autre non. Il s'agit ici de tenir compte du contexte d'où vient l'enfant. Florin (1999) affirme qu'il est nécessaire de considérer une variable non négligeable : le fait que l'apprentissage du langage est en relation avec l'environnement familial des élèves. En ce sens, elle se rallie à la thèse de Bruner (2012) qui insiste sur l'influence du cadre culturel sur le langage. Ces différences sont appelées par Florin (1999) des « différences interindividuelles ». Les documents de ressources (2015), et plus particulièrement le texte de cadrage (2015), précisent que, suivant le milieu familial, les habitudes de communication, le type d'échange et le nombre d'interlocuteurs, les acquis ne peuvent être les mêmes. Tout ceci explique les disparités présentes.

Cependant, de nombreuses similitudes apparaissent dans les résultats du tableau 1. Les objectifs « est audible » et « a une prononciation et une articulation compréhensible », regroupe, pour le premier, quatre élèves le faisant difficilement et pour le deuxième, trois en

difficultés et un ne parvenant pas à le faire. Bruner (2012), indique que l'enfant ne peut acquérir le langage, que s'il peut signifier un évènement quelconque et qu'il prend conscience qu'il peut « faire des choses avec des mots ».

***Tableau 2 : Résultats du prétest (classe 1) des objectifs syntaxiques***

		E1	E2	E3	E4
<b>Objectifs syntaxiques</b>					
<i>Types de phrases</i>	C'est ...	O	O	I	O
	Y'a / il y a	O	O	I	N
	Là c'est ...	N	O	N	I
	Pronom GV <sup>3</sup>	I	O	I	I
	C'est...qui	N	N	N	I
	GN <sup>4</sup> , c'est ...	I	N	I	N
	GN, Pronom + GV	I	N	I	N
<i>Temps</i>	Présent	O	O	O	O
	Passé composé	I	N	O	N
<i>Pronoms</i>	Je	O	O	O	O
	Il, Elle, Elles, Ils	I	I	O	O
<i>Complexités</i>	Il/Elle veut + infinitif	I	I	I	O
	Parce que	I	N	N	O
	Qui relatif	N	N	N	N
<i>Adverbes</i>	Alors	N	I	I	O

Le tableau 2 montre les résultats du prétest concernant les objectifs syntaxiques.

Les similitudes présentées dans ce tableau concernent les objectifs du « je », du « présent » où tous les enfants les ont acquis. Ces assimilations faites par les élèves sont dues au fait qu'à trois ans, le pronom je (Brigaudiot, 2015), tout comme l'emploi du présent (Boisseau 2005), sont normalement stabilisés, ce qui, ici, est bien le cas.

En ce qui concerne les deux objectifs suivants, le « c'est...qui » et le « qui relatif », Brigaudiot (2015) stipule que l'élève commence à développer des procédures expertes.

<sup>3</sup> GV : Groupe Verbal

<sup>4</sup> GN : Groupe Nominal

Néanmoins, ces emplois ne sont acquis chez aucun élève pour le qui relatif, et seulement un intermédiaire pour le « c'est...qui ». Ceci pourrait être expliqué par le contexte familial, l'enfant, n'entendant pas ce type de structure, ne peut donc pas les réutiliser.

Enfin les différences remarquables se rapportent à l'usage du « pronom GV », où trois apprenants l'utilisent intermédiairement et un oui. Ici les résultats ne montrent pas une disparité importante entre les élèves, mais seulement que ce type de structure est en cours d'appropriation. Boisseau (2005) le confirme, à cet âge les trois quarts des phrases sont de forme pronom suivi d'un groupe verbal.

Les pronoms personnels singuliers et pluriels sont en cours d'acquisition chez deux élèves et les deux autres sont stabilisés. Ceci pourrait être dû au fait que chacun étant en cours de consolidation, l'école a renforcé cette base, que l'on peut supposer déjà solide dans le contexte familial (voir l'analyse tableau1).

**Tableau 3 : Résultats du posttest (classe 1) des objectifs langagiers**

		E1	E2	E3	E4
<b>Objectifs langagiers</b>					
<i>Restituer un énoncé mémorisé</i>	Répète une phrase sans oublier des mots	O	EP	O	O
<i>Comprendre un texte lu</i>	Dit comment finit une histoire	O	O	O	N
<i>Produire un énoncé cohérent et compréhensible</i>	Est audible	EP	EP	O	EP
	A une prononciation et une articulation compréhensible	EP	EP	EP	EP
	Produit des phrases (au moins 4 mots) ayant du sens	EP	EP	O	O
<i>Construire des phrases correctes</i>	Produit des phrases simples	O	EP	O	O

Suite à la séquence de langage, nous avons réalisé un posttest. Celui-ci montre les progrès réalisés par les élèves entre le pré et le posttest.

Le tableau 3 révèle les améliorations réalisées par les élèves suite à la mise en place du dispositif de l'oralbum. Les transformations positives sont remarquables notamment concernant les objectifs « est audible » et « a une prononciation et une articulation compréhensible ». S'agissant du premier trois apprenants sont en progrès pour un oui. Le deuxième montre, quant à lui, que la totalité des enfants ont progressé. En comparaison du prétest, les résultats attestent d'une véritable évolution marquante sur l'ensemble du panel

sélectionné. En effet, d'après Bruner (2012) si les trois aspects du langage sont appris simultanément, l'apprenant, contrôlera alors sa fonction de locuteur. Les résultats exposent ici une progression certes mais non encore abouti, ce qui pourrait signifier que l'élève n'a pas encore atteint le stade de locuteur.

Une légère différence est à noter s'agissant de l'objectif « produit des phrases (au moins 4 mots) ayant du sens ». Lors du posttest, les résultats démontrent une évolution des élèves où deux sont en progrès et deux autres l'ont acquis. Boisseau (2005) insiste sur le fait qu'un enfant de trois ans s'améliore grâce aux nombreuses interactions qu'il a avec l'adulte, ce qui pourrait donc expliquer les améliorations constatées entre le prétest et le posttest.

Toutes ces évolutions sont possibles uniquement si le professeur prend en compte la zone proximale de développement (ZPA). Brigaudiot (2015) précise que les élèves ne peuvent apprendre que si celle-ci a été considérée par l'enseignant et intervient verbalement dans la ZPA.

***Tableau 4 : Résultats du posttest (classe 1) des objectifs syntaxiques***

		E1	E2	E3	E4
<b>Objectifs syntaxiques</b>					
<i>Types de phrases</i>	Là c'est ...	I	O	I	I
	C'est...qui	I	I	I	I
	Y'a...qui...	I	N	N	N
	GN, c'est ...	I	O	I	I
	GN, Pronom + GV	I	O	O	I
<i>Temps</i>	Passé composé	I	O	O	O
<i>Pronoms</i>	Je	O	O	O	O
	Il, Elle, Elles, Ils	O	I	O	O
<i>Complexités</i>	Parce que	O	I	I	O
	Qui relatif	N	I	N	O

Les résultats du tableau 4 font émerger, là encore, une évolution du panel d'élèves sélectionnés.

Le « c'est...qui » et le « GN, c'est », font partie des similitudes. Il est à noter que les quatre apprenants sont au niveau intermédiaire pour le « c'est...qui », alors que durant le prétest ils étaient trois sur quatre à se positionner dans le non pour un seul en intermédiaire.

Pour le « GN, c'est », lors du prétest ils étaient deux au niveau intermédiaire et deux non. Au posttest un élève a acquis cet objectif et trois autres sont au niveau intermédiaire.

Des différences sont, là encore, présentes, concernant le « GN, pronom + GV » et le « parce que ». Lors du posttest, deux apprenants ont assimilé le « GN, pronom + GV » contre deux intermédiaires. Au prétest ils étaient deux intermédiaires pour deux non. Le « parce que », quant à lui, montre que deux élèves l'ont acquis contre deux intermédiaires. Lors du prétest ils étaient deux non, pour un oui et un intermédiaire.

Ces améliorations s'expliquent du fait qu'ils ont réutilisé des formes présentes dans l'oralbum, qu'ils se les sont appropriés et pour certains, les ont stabilisés.

Dans un deuxième temps nous exploiterons les résultats obtenus dans la classe 2.

L'analyse du prétest permet de comprendre le profil du panel d'élèves sélectionnés. Dans le tableau 5, nous pouvons voir que seulement l'élève E6 a des difficultés à s'adresser à l'adulte mais également à être audible. Comme lors de l'analyse des résultats de la classe 1, cela s'explique par le fait que tous les élèves n'ont pas les mêmes appréhensions à l'égard des adultes. Il est donc important de prendre en compte ces craintes. Pour cela, Brigaudiot (2015) et Florin (1985) conseillent de diversifier les organisations, et insistent sur l'importance d'une organisation duelle élève-professeur permettant d'installer un climat de confiance entre l'enfant et l'enseignant.

Une similitude dans la partie des objectifs langagiers (tableau 5) paraît intéressante. En effet, les élèves de la classe 2 présentent tous des difficultés de « prononciation et d'articulation ». Boisseau (2005) affirme que la priorité doit être donnée avant tout à l'articulation et l'enrichissement du vocabulaire.

Boisseau (2005) met aussi en avant l'importance de construire chez l'enfant la syntaxe, et ça dès le plus jeune âge. Tous les élèves utilisent la structure « c'est... » et trois élèves sur quatre utilisent le « là c'est ». Le présent est acquis chez les quatre enfants mais emploient peu le passé composé. Ces constructions sont mobilisées majoritairement lors de descriptions et sont en adéquation avec le fait que trois élèves ne « racontent pas une étape à partir de l'illustration d'un album ». Mais tous identifient très bien les personnages de l'histoire.

Les structures plus élaborées comme le « y'a ...qui » et le « GN, Pronom + GV » généralement sont acquises par la majorité des élèves de trois-quatre ans (Brigaudiot, 2015). Cependant, elles ne sont, pour la plupart, pas stabilisées voire non maniées. Ce constat peut être traduit par l'évolution dans le contexte familial, qui a une incidence sur le développement

du langage (Florin 1999). Cela peut aussi s'expliquer par le fait que chaque enfant a son propre rythme (Florin, 1985). Certains le développent plus rapidement ou plus lentement ici.

**Tableau 5 : Résultats du prétest (classe 2)**

		E5	E6	E7	E8
<b>Objectifs langagiers</b>					
<i>Prendre la parole</i>	S'adresse spontanément à l'adulte	O	D	O	O
<i>Formuler, raconter</i>	Raconte une étape à partir de l'illustration d'un album	N	N	O	N
<i>Comprendre un texte lu</i>	Identifie le personnage d'un récit	O	O	O	O
<i>Produire un énoncé cohérent et compréhensible</i>	Est audible	O	EP	O	O
	A une prononciation et une articulation compréhensible	D	D	D	D
<i>Utiliser un vocabulaire adapté</i>	Réemploie les mots appris en classe dans une activité (coins jeux, lotos...)	N	N	N	N
<b>Objectifs syntaxiques</b>					
<i>Types de phrases</i>	C'est ...	O	I	O	O
	Là c'est ...	I	N	O	O
	Pronom + GV	I	O	I	N
	Y'a...qui...	N	N	N	O
	GN, Pronom + GV	N	I	I	I
<i>Temps</i>	Présent	O	O	O	O
	Passé composé	O	O	N	I
	Futur aller	N	N	N	N
<i>Complexités</i>	Parce que	O	N	N	N

Suite à notre séquence de langage, nous avons réalisé un posttest. Celui-ci montre les progrès réalisés par les élèves entre le prétest et le posttest. Les résultats se trouvent dans le tableau 6. Des évolutions peuvent être relevées. Tout d'abord, l'élève E6 qui avait des difficultés à s'adresser à l'adulte a aujourd'hui acquis cet objectif. Comme le préconisaient Brigaudiot (2015) et Florin (1985), une relation de confiance s'est installée durant des

moments individuels (lors du prétest, du posttest et d'autres moments de la journée). Il ose prendre la parole et est également plus audible.

Sur le panel d'élèves, deux sont en progrès dans l'acquisition d'une prononciation et d'une articulation compréhensible. Mener une séquence de langage avec un petit groupe homogène a favorisé cette évolution. En effet, le petit groupe permet à l'enseignant d'être au plus près de la zone proximale de développement des élèves (Vygotsky). De plus, il a été important ici de montrer l'intérêt dans la communication avec les autres de se faire comprendre. Cette compétence (Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.) fait partie des exigences institutionnelles car elle est présente dans les attendus de fin de cycle 1 (MEN, 2015). Les deux élèves ayant peu progressé ont des problèmes mécaniques avérés. Ceux-ci ne peuvent être corrigés que par un orthophoniste.

**Tableau 6 : Résultats du posttest (classe 2)**

		E5	E6	E7	E8
<b>Objectifs langagiers</b>					
<i>Prendre la parole</i>	S'adresse spontanément à l'adulte	O	O	O	O
<i>Formuler, raconter</i>	Raconte une étape à partir de l'illustration d'un album	O	O	O	O
<i>Comprendre un texte lu</i>	Dit comment finit une histoire	EP	N	O	O
<i>Produire un énoncé cohérent et compréhensible</i>	Est audible	O	O	O	O
	A une prononciation et une articulation compréhensible	D	EP	D	EP
<i>Utiliser un vocabulaire adapté</i>	Réemploie les mots appris en classe dans une activité (coins jeux, lotos,...)	O	O	O	O
<b>Objectifs syntaxiques</b>					
<i>Types de phrases</i>	Pronom GV	O	O	O	O
	Y'a...qui...	N	O	O	O
	GN, Pronom + GV	I	O	O	O
<i>Temps</i>	Passé composé	N	O	O	O
	Futur aller	N	N	O	I
<i>Complexités</i>	Parce que	O	N	O	O

Nous pouvons aussi noter (tableau 6) que les apprenants ne sont plus dans la simple description mais qu'ils sont capables de « raconter une étape à partir de l'illustration d'un album ». Ils réinvestissent « des notions vues lors de la séquence » et racontent « la fin de *Boucle d'or et les trois ours* ». Cette évolution est visible également dans la syntaxe utilisée par les élèves. La structure « y'a...qui », très présente dans l'oralbum, a été stabilisée pour trois des élèves. De plus, tous utilisent la procédure « GN, Pronom + GV ». Le passé composé est aussi un indice montrant que les enfants se sont appropriés et racontent l'histoire. Ils ne décrivent plus les illustrations mais transcrivent l'histoire qui pour eux s'est déjà déroulée, expliquant alors l'utilisation d'un temps du passé. Le choix du thème est extrêmement important car il influe sur la motivation des élèves et leur participation (Boisseau, 2005). Nous voyons ici, que l'oralbum a su les toucher et les faire progresser.

La complexité « parce que » était au prétest utilisé par un apprenant. Au posttest, elle est employée par trois. Ils ont alors réutilisé et réinvesti cette structure présente dans l'oralbum.

Quelques incohérences peuvent être remarquées (tableau 6). En effet, l'élève E5 a recours au passé composé lors du prétest mais ne l'applique plus lors du posttest. Cela ne signifie pas qu'il ne sait plus s'en servir mais qu'il ne l'a pas mobilisé lors du posttest. Par ce fait, il est nécessaire de prendre de la distance avec les résultats obtenus car ils sont recueillis sur une courte période. Ils ne comptabilisent pas toutes les acquisitions des élèves. De plus, les évolutions observables chez les enfants sont à prendre en compte dans leur environnement propre, d'élève mais surtout familial. (Florin, 1999)

Néanmoins, dans l'animation des séances, l'organisation en groupe homogène, préconisé par Boisseau (2005) et Florin (1985), a eu une influence positive. Les élèves étaient volontaires, osaient participer. Il a également été bénéfique en grand groupe, où ils prenaient la parole avec plus de facilités.

Pour finir, des évolutions sont notables dans les deux classes. Elles s'expliquent par le fait qu'un apprenant à cet âge, progresse promptement en matière syntaxique. Boisseau (2005) démontre, en effet, que l'enfant apprend par imitation et que celui-ci garde en mémoire des informations qui lui permettent, par la suite, de construire son langage, et donc sa syntaxe.



## 2.3.2. Traitement interclasse

Dans cette partie, nous avons décidé de comparer les résultats des objectifs syntaxiques des deux classes, en les mettant sous forme de tableaux quantitatifs. Pour cela, nous avons pris le parti de regrouper les élèves de chaque classe et de mettre en exergue leurs différences et leurs similitudes.

**Tableau 7 : Résultats quantitatifs des objectifs syntaxiques par classe du prétest**

Prétest		Classe 1			Classe 2		
Objectifs syntaxiques		O	I	N	O	I	N
<i>Types de phrases</i>	C'est ...	3	1	0	3	1	0
	Y'a / il y a	2	1	1	1	0	3
	Pronom GV	1	3	0	1	2	1
	C'est...qui	0	1	3	0	0	4
	Y'a...qui...	0	1	3	1	0	3
	GN, c'est ...	0	2	2	0	0	4
	GN, Pronom + GV	0	2	2	0	3	1
<i>Temps</i>	Présent	4	0	0	4	0	0
	Passé composé	1	1	2	2	1	1
	Futur aller	0	0	4	0	0	4
<i>Pronoms</i>	Je	4	0	0	4	0	0
	Il, Elle, Elles, Ils	2	2	0	4	0	0
<i>Complexités</i>	Il/Elle veut + infinitif	1	3	0	0	0	4
	Quand	1	0	3	0	0	4
	Qui relatif	0	0	4	0	0	4
<i>Adverbes</i>	Puis	0	3	1	0	0	4
	Alors	1	2	1	0	0	4

Suite à la réalisation du prétest nous pouvons observer qu'entre les deux classes, un certain nombre de résultats sont identiques (tableau 7). Cette observation est cohérente avec la théorie de Brigaudiot (2015), qui stipule que les enfants acquièrent des structures syntaxiques à partir d'un certain âge. Prenons par exemple l'emploi du « Je », nous le voyons ici (tableau

7), tous les élèves l'ont acquis. Cette acquisition paraît être dans la logique du développement langagier de l'enfant. En effet Boisseau (2005) et Brigaudiot (2015) s'accordent à dire que le pronom « je » est le premier à émerger et à être stabilisé.

A contrario, le futur aller, le « c'est ... qui » et le qui relatif ne sont pas acquis. Ceci s'explique par le fait qu'il s'agit de structures considérées comme plus expertes, donc difficilement atteignables pour des enfants de cet âge et ayant des difficultés langagières.

Suite à ces résultats, des disparités ressortent et peuvent être liées non seulement au contexte extérieur (quartiers dans lesquels ils évoluent), mais également au contexte de classe. Par contexte de classe, nous entendons ici, une utilisation différente au niveau du langage, au sein même de chaque classe, les adultes n'employant pas forcément les mêmes structures syntaxiques.

La diversité des résultats s'explique aussi par le fait que les écoles ne se situent pas dans le même environnement extérieur. Comme le montre Bruner (2012), un enfant se développe en fonction de son cadre culturel. Là encore les résultats sont en adéquation avec cette théorie. Boisseau (2005) est en accord avec Bruner, et déclare que l'enfant ne peut progresser sans les interactions adulte/enfant. Il s'approprie alors les structures syntaxiques entendues.

***Tableau 8 : Résultats quantitatifs des objectifs syntaxiques par classe du posttest***

Posttest		Classe 1			Classe 2		
Objectifs syntaxiques		O	I	N	O	I	N
<i>Types de phrases</i>	Y'a / il y a	2	2	0	3	0	1
	Pronom GV	2	2	0	4	0	0
	C'est...qui	0	4	0	0	0	4
	Y'a...qui...	0	1	3	3	0	1
	GN, c'est ...	1	3	0	0	0	4
	GN, Pronom + GV	2	2	0	3	1	0
<i>Temps</i>	Passé composé	3	1	0	3	0	1
	Futur aller	0	2	2	1	1	2
<i>Pronoms</i>	Il, Elle, Elles, Ils	3	1	0	4	0	0
<i>Complexités</i>	Il/Elle veut + infinitif	1	3	0	0	0	4
	Parce que	2	2	0	3	0	1
	Quand	1	0	3	0	0	4

Le tableau 8 montre les résultats quantitatifs des objectifs syntaxiques entre les deux classes, du posttest. Là encore nous pouvons remarquer des différences ainsi que des similitudes.

Suivant la classe 1 ou la classe 2, des disparités (en bleu dans le tableau 8) sont observables. Prenons par exemple le cas de l'emploi de « c'est...qui » et de « y'a...qui ». Bien que ces deux structures aient la même signification, ces différences peuvent être expliquées par le langage usuel de l'enseignant. Suivant les constructions syntaxiques utilisées par les professeurs, celles-ci auront un impact sur les structures stabilisées des élèves.

Selon Boisseau (2005), ces deux procédures sont d'ordinaire peu employées à trois-quatre ans, intervenant généralement plus tard, chez les enfants de plus de cinq ans. Cependant, suite à la comparaison du tableau 7 et du tableau 8, il est apparu que l'utilisation du « c'est...qui » et « y'a...qui », est plus importante lors du posttest que durant le prétest. Une progression est visible entre les deux, les élèves tendent vers des structures de plus en plus abouties.

De même que pour l'usage du « il/elle veut + infinitif », la disparité entre les deux classes s'explique là aussi par le choix de l'enseignant d'utiliser ou non cette forme syntaxique. Toutes ses observations concordent avec les thèses de Boisseau (2005) et de Bruner (2012) qui précisent que l'enfant, à cet âge, est dans une phase d'imitation et reproduit ce qu'il entend.

Une différence attire également l'attention. Il s'agit ici de l'emploi du « GN, c'est ». Les élèves de la classe 2 n'ont pas recours à cette tournure syntaxique, néanmoins la construction plus élaborée « GN, pronom + GV », est usitée par tous. Les enfants de la classe 1, quant à eux, utilisent les deux formulations, privilégiant malgré tout le « GN, c'est ». Cette comparaison interroge. Les apprenants de la classe 2 auraient donc acquis la procédure experte, c'est pourquoi ils auraient abandonné la procédure de base. Concernant la classe 1, la structure experte ne serait pas stabilisée, d'où l'usage de la structure de base.

Des similitudes entre les deux classes sont visibles. L'exemple le plus prononcé est l'acquisition des pronoms « il, elle, ils et elles ». En effet, Boisseau (2005) déclare qu'une grande majorité des phrases d'un enfant sont de type « pronom + GV », ce qui explique que tous les élèves ou presque y ont recours.

### 2.3.3. Traitement des résultats en globalité

Dans cette partie, nous allons analyser les résultats du prétest et du posttest dans leur globalité. Pour simplifier la lecture des résultats le code couleur préalablement défini sera réutilisé (les différences seront en bleu, les similitudes en jaune et nous rajouterons un code intermédiaire marquant les faibles progressions en rose).

**Tableau 9 : Résultats quantitatifs globaux des objectifs langagiers**

		Prétest				Posttest			
<b>Objectifs langagiers</b>		O	EP	D	N	O	EP	D	N
<i>Prendre la parole</i>	S'adresse spontanément à l'adulte	5	0	1	2	6	1	0	1
<i>Restituer un énoncé mémorisé</i>	Répète une phrase sans oublier des mots	0	1	1	6	4	3	0	1
<i>Formuler, raconter</i>	Raconte une étape à partir de l'illustration d'un album	4	0	1	3	7	0	1	0
<i>Comprendre un texte lu</i>	Dit comment finit une histoire	1	0	0	7	5	1	0	2
<i>Produire un énoncé cohérent et compréhensible</i>	Produit des phrases (au moins 4 mots) ayant du sens	4	0	2	2	6	2	0	0
<i>Construire des phrases correctes</i>	Produit des phrases simples	6	0	1	1	7	1	0	0
	Répète correctement une phrase dite par l'adulte	4	0	1	3	4	1	0	3
<i>Utiliser un vocabulaire adapté</i>	Réemploie les mots appris en classe dans une activité (coins jeux, lotos...)	3	0	1	4	7	1	0	0

Le tableau 9 montre une évolution quantitative globale des objectifs langagiers.

Une progression est apparue entre le prétest et posttest, sur l'objectif « s'adresser spontanément à l'adulte ». Au départ cinq élèves « s'adressent spontanément à l'adulte », un difficilement et deux pas du tout. Suite au posttest, six élèves le font, un est en progrès et un non. Cette légère amélioration est due à l'organisation lors de la séquence. Pour rappel celle-ci a été faite suivant les préconisations de Florin (1985), qui stipule de varier les modalités (petit groupe, duelle, collectif). Le petit groupe composé du panel d'élèves sélectionnés a été

pensé de manière à en faire un groupe dit homogène. Florin (1985) et Boisseau (2005) le recommandent. Cela permet une meilleure participation de chacun.

La séquence menée sur l'oralbum a eu un impact sur les objectifs langagiers visés. Notamment concernant le fait de « raconter une étape à partir de l'illustration d'un album » et de « réemployer les mots appris en classe dans une activité (coins jeux, lotos...) ». En effet, pour l'objectif de raconter une étape, quatre élèves au prétest l'ont validé, un est en difficulté et trois ne savent pas le faire. Une évolution est mise en évidence lors du posttest où sept élèves ont acquis cet objectif et seulement un est encore en difficulté.

Au prétest seulement trois élèves « réemploient les mots appris en classe », un le fait difficilement et quatre ne le font pas. Au posttest sept élèves ont atteint l'objectif et un est en progrès. Ces derniers résultats peuvent être expliqués par la mise en place de ce type de séquence.

Les différentes séances conduites tout au long de cette séquence s'appuient principalement sur les illustrations de l'oralbum. Celles-ci nous ont permis de faire travailler les élèves sur la restitution de l'histoire (deux séances) et au travers de jeux, de travailler à la fois la chronologie et la reconstitution du récit. Bruner (2012) abonde dans ce sens, en insistant sur l'importance du jeu dans la construction du langage oral chez les jeunes enfants.

Une seule faible progression ressort, impliquant le travail lors de la séquence, « la production de phrases simples ». Une phrase est, dans ce cas, définie comme étant une phrase composée d'un sujet (GN ou pronom), d'un verbe et d'un possible complément. Lors du prétest, six élèves « produisent des phrases simples », un est en difficulté, un autre ne l'utilise pas. Cependant lors du posttest ces deux élèves se sont améliorés, un en produit lui aussi, l'autre est en progrès. Comme nous l'avons expliqué dans l'analyse du tableau 8, Boisseau (2005) affirme que plus de la moitié des élèves produisent des phrases simples.

Le tableau 10 révèle les évolutions de manière quantitative des objectifs syntaxiques, entre le prétest et le posttest.

Trois similitudes apparaissent. C'est le cas du « c'est » où la progression entre le prétest et le posttest est faible. Au prétest six élèves l'utilisent, deux de façon intermédiaire. Au terme de la séquence sept l'appliquent et un seul ne l'a pas encore tout à fait stabilisé. La formulation paraît donc acquise pour l'ensemble des apprenants des deux classes. En effet le c'est est une structure de base, usité par un grand nombre d'enfants.

Le « quand » et le « puis » sont considérés, de même que « c'est », comme des similitudes. Concernant le « quand » seul un élève y a recours contre sept ne s'en servant

jamais, que ce soit au prétest ou au posttest. Le « puis » est aussi représentatif. Au prétest comme après, trois recourent à cette tournure intermédiairement, tandis que les cinq derniers non. Ces résultats ne montrent aucun changement positif dans l'application de ce type de formule, trop complexe pour les enfants. Ceux-ci pourraient être définis par l'absence, durant la séquence mise en œuvre, de ces expressions. Malgré tout, même si le « puis » n'est pas présent, le mot « après » a été utilisé par plusieurs. Ceci pourrait être dû au fait que le « après » soit beaucoup plus entendu par les élèves dans leur contexte familial. Cette forme est aussi moins complexe à appréhender pour les apprenants, d'où son usage plus fréquent.

***Tableau 10 : Résultats quantitatifs globaux des objectifs syntaxiques***

Objectifs syntaxiques		Prétest			Posttest		
		O	I	N	O	I	N
<i>Types de phrases</i>	C'est ...	6	2	0	7	1	0
	Y'a / il y a	3	1	4	5	2	1
	Là c'est ...	3	2	3	4	3	1
	Pronom GV	2	5	1	6	2	0
<i>Temps</i>	Passé composé	3	2	3	6	1	1
	Futur aller	0	0	8	1	3	4
<i>Complexités</i>	Parce que	2	1	5	5	2	1
	Quand	1	0	7	1	0	7
	Qui relatif	0	0	8	2	1	5
<i>Adverbes</i>	Puis	0	3	5	0	3	5
	Alors	1	2	5	2	2	4

Le tableau 10 met également en exergue les différences notables qu'il peut y avoir entre le prétest et le posttest. Deux ici sont intéressantes à traiter. Il est question de l'emploi du passé composé et du « parce que ». Initialement trois élèves font appel au passé composé, contre deux de manière intermédiaire et trois non. Cependant durant le posttest, six y ont recours, un est encore entre les deux et un ne l'a toujours pas assimilé. Cette progression serait due au fait que les apprenants doivent, pendant la séquence, raconter l'histoire de *Boucle d'or et les trois ours*. Or cette demande oblige l'enfant à mobiliser le passé composé afin de répondre à la consigne donnée. Ceci pourrait donc expliquer l'évolution positive entre le prétest et le posttest.

Dans un premier temps, deux apprenants utilisent le « parce que », un intermédiairement et cinq non. A la fin cinq sont à même de s'en servir, pour deux intermédiaires et un non. Là encore une amélioration est notable, qui pourrait, ici, être due au dispositif mis en œuvre, l'oralbum. Boisseau (2005) le préconise et indique que ce genre d'album vise à aider les élèves, assez rapidement, à construire une syntaxe de plus en plus stable et poussée. La structure « parce que » est également recommandée par l'oralbum, et celui-ci, dans l'histoire, s'en sert très régulièrement.

De faibles progressions sont à remarquer, il s'agit de l'emploi du futur aller et du « qui relatif ». Concernant le futur aller au prétest les huit apprenants n'arrivent pas à y avoir recours. Au posttest un s'en sert, trois sont au niveau intermédiaire pour seulement quatre non. Boisseau (2005) explique que plus des trois quarts des jeunes enfants conjuguent au présent, et que progressivement ils arrivent à conjuguer au futur aller. Cette analyse corrobore les résultats obtenus lors du posttest.

Le « qui relatif » est, quant à lui, non exploité par l'ensemble des élèves au départ. Au posttest il est à remarquer que deux élèves s'en servent, un intermédiairement et cinq toujours pas. Cette observation pourrait être due à une pratique de classe, ne l'incluant peu, voire pas, dans les formes syntaxiques. Le « qui relatif » est, peut-être, une formulation trop complexe pour ces apprenants, présentant des difficultés sur des formes syntaxiques plus simples. Boisseau (2005) insiste sur l'importance de proposer une syntaxe légèrement supérieure aux capacités de l'enfant. Néanmoins le qui relatif paraît, ici, trop poussé pour le panel d'élèves sélectionné.

## 2.4. Conclusion

Malgré les similitudes présentes, les résultats attestent d'une évolution des objectifs syntaxiques. Ceci concorde avec le type de dispositif mis en œuvre dans le but de faire progresser l'échantillon d'élèves sélectionnés. Ces résultats sont en adéquation avec ce que les auteurs prévoient tels que Boisseau (2005), Brigaudiot (2015), Florin (1985, 1998, 1999), Bruner (2012) suite à la mise en place d'une étude sur un oralbum.

Bien qu'il ait été démontré, suite à l'utilisation de ce type d'album, d'un impact positif sur la syntaxe employée par les élèves, il comporte malgré tout certaines limites. En effet, les résultats sont influencés par plusieurs aspects extérieurs à prendre en compte, telle que la manière de la mise en place de la séquence.

## Conclusion générale

Ce mémoire, portant sur la thématique du langage et, plus particulièrement, sur les petits parleurs présentant des difficultés syntaxiques, a été enrichissant à la fois en apport théorique mais également sur la mise en œuvre d'un dispositif spécifique. Pour rappel, la problématique posée était : **en quoi l'utilisation d'un oralbum permet-il de faire progresser les élèves sur le plan syntaxique ?** Pour y répondre, il a été indispensable de s'appuyer sur différents auteurs reconnus dans le domaine du langage. Brigaudiot (2015) précise qu'il est un outil de transformation primordial. Selon elle, l'apprenant s'imprègne de celui des adultes, se l'approprie et essaye par la suite de le reproduire. Le langage est au centre du développement de l'enfant d'après Florin (1985), qui reprend la thèse de Piaget. Quel que soit son aspect (phonétique, syntaxique, lexical, sémantique, de fonction, communicationnel) il est nécessaire dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Nelson, cité par Bruner (2012), insiste quant à lui sur l'importance pour le jeune enfant d'acquérir une réserve de procédures de communication qu'il réutilisera dans d'autres situations.

Dans le but de répondre à la problématique posée, une séquence utilisant un oralbum a été menée dans deux classes (une petite section pure ainsi qu'une petite et moyenne section) sur un petit groupe d'élèves présentant des difficultés syntaxiques. Boisseau (2005) préconise en effet de s'appuyer sur ce type d'album afin de faire progresser les élèves.

Durant cette séquence, l'intervention et la présence de l'enseignant ont une place importante. Selon Brigaudiot (2015), la zone proximale d'apprentissage (ZPA) est à prendre en compte par le professeur. D'après elle, l'enfant ne peut apprendre seul, il apprend grâce aux interactions avec les autres. Le dispositif utilisé s'organise principalement en relation duelle et en groupe, il tient donc compte de la ZPA de chacun.

Dans le but d'observer une évolution, des données ont été recueillies en début de séquence et en fin. Par la suite, celles-ci ont été analysées. Au vu des résultats, une progression a été, globalement, remarquée chez les apprenants. Au niveau langagier, ils osent entrer en communication plus facilement et s'adressent à l'adulte plus spontanément. Au niveau syntaxique, les élèves se sont appropriés des tournures syntaxiques (par exemple : pronom GV) spécifiques de l'oralbum étudié, mais également des structures plus complexes (comme : « parce que »).

Suite à ce travail effectué, une amélioration tangible s'est ressentie. Les enfants sont beaucoup plus à l'aise à l'oral, que ce soit en collectif ou en petit groupe. Certains, auparavant, prenaient peu la parole. A l'heure actuelle ils n'hésitent plus à participer et sont



même volontaires. La séquence ayant été travaillée en petit groupe homogène, nous avons ressenti l'installation d'un climat de confiance, où les élèves osaient parler plus librement qu'à l'ordinaire.

Lors de la réalisation du posttest, nous avons été étonnées de la progression rapide de nos élèves. Cependant, prendre du recul est nécessaire car d'autres facteurs rentrent en jeu. Des limites sont à prendre en compte, quant à l'analyse des résultats. L'évolution remarquée peut être liée au contexte de chaque apprenant qu'il soit familial (Florin, 1999) ou scolaire (les apprentissages des autres domaines). Celle-ci peut également dépendre de la maturité des enfants. Au cours de l'année ils deviennent de plus en plus élèves. La différence d'âge entre trois ans et quatre ans est aussi significative, les écarts de maturité entre les deux sont considérables. De plus, le prétest et le posttest sont des moments courts, ainsi certaines structures peuvent ne pas être mobilisées pendant ces temps, mais être acquises par les apprenants. Enfin, le choix du code mis en place est subjectif. Une surinterprétation peut alors être faite (pour tel élève une hésitation est possible : a-t-il acquis la compétence ou est-il en progrès).

Cette séquence, traitée à l'aide d'un oralbum, a permis de développer, chez les enfants, des constructions syntaxiques spécifiques. Cependant il peut être intéressant de voir s'ils sont capables de réinvestir ces structures dans un contexte différent, à savoir l'étude d'un autre album de littérature de jeunesse *1, 2, 3 petits chats qui savaient compter jusqu'à 3*.

## Références bibliographiques

- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : RETZ.
- Brigaudiot, M. (2015). *Enseigner à l'école - Langage et école maternelle éd. 2015* Paris : Hatier.
- Bruner, J. (2012). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- CNRTL (2017).
- Florin, A. (1998). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses Marketing.
- Florin, A. (1999). *Le développement du Langage*. Paris : Dunod.
- Florin, A., Braun-Lamesch, M.-M., & Bramaud du Boucheron, G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles : P. Mardaga.
- LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013-595 (2013).
- MEN (2016). Circulaire de rentrée n° 2016-058. Paris : Bulletin Officiel.
- MEN (2002). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. Paris : Bulletin Officiel numéro Hors-Série.
- MEN (2015). Programmes d'enseignement de l'école maternelle. Paris : Bulletin Officiel Spécial numéro 2.
- MEN (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Paris : Bulletin Officiel.
- MEN (2015). Ressources maternelle, partie I - L'oral - Fiches-Repères.  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress\\_c1\\_langage\\_fiches-repere\\_456406.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fiches-repere_456406.pdf)
- MEN (2015). Ressources maternelle, partie I.1 - L'oral – L'oral travaillé dans les situations ordinaires.  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/5/Ress\\_c1\\_langage\\_oral1.1\\_456415.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/5/Ress_c1_langage_oral1.1_456415.pdf)
- MEN (2015). Ressources maternelle, partie I.3 - L'oral – L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage.  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/9/Ress\\_c1\\_langage\\_oral1.3\\_456419.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/9/Ress_c1_langage_oral1.3_456419.pdf)

- MEN (2015). Ressources maternelle, partie I.4 - L'oral – Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières.  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/1/Ress\\_c1\\_langage\\_oral1.4\\_456421.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/1/Ress_c1_langage_oral1.4_456421.pdf)
- MEN (2015). Ressources maternelle, partie I - L'oral - Ressources pour aménager le coin regroupement.  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/87/0/Ress\\_c1\\_langage\\_oral\\_coin\\_457870.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/87/0/Ress_c1_langage_oral_coin_457870.pdf)
- MEN (2015). Ressources maternelle, partie I - L'oral - Ressources pour la classe. Activités ritualisées.  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/5/Ress\\_c1\\_langage\\_oral\\_activite-ritualisees\\_456425.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/5/Ress_c1_langage_oral_activite-ritualisees_456425.pdf)
- MEN (2015). Ressources maternelle, partie I - L'oral - Ressources pour la classe. L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage.  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/9/Ress\\_c1\\_langage\\_oral\\_ressources-classe\\_456409.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/9/Ress_c1_langage_oral_ressources-classe_456409.pdf)
- MEN (2015). Ressources maternelle, partie I - L'oral - Tableaux d'indicateurs.  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/3/Ress\\_c1\\_langage\\_oral\\_tableaux\\_456413.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/3/Ress_c1_langage_oral_tableaux_456413.pdf)
- MEN (2015). Ressources maternelle, partie I - L'oral - Texte de cadrage.  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/3/Ress\\_c1\\_langage\\_oral\\_cadrage\\_456423.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/3/Ress_c1_langage_oral_cadrage_456423.pdf)

## Index des tableaux

<i>Tableau 1 : Résultats du prétest (classe 1) des objectifs langagiers .....</i>	<i>21</i>
<i>Tableau 2 : Résultats du prétest (classe 1) des objectifs syntaxiques .....</i>	<i>22</i>
<i>Tableau 3 : Résultats du posttest (classe 1) des objectifs langagiers .....</i>	<i>23</i>
<i>Tableau 4 : Résultats du posttest (classe 1) des objectifs syntaxiques.....</i>	<i>24</i>
<i>Tableau 5 : Résultats du prétest (classe 2) .....</i>	<i>26</i>
<i>Tableau 6 : Résultats du posttest (classe 2) .....</i>	<i>27</i>
<i>Tableau 7 : Résultats quantitatifs des objectifs syntaxiques par classe du prétest.....</i>	<i>29</i>
<i>Tableau 8 : Résultats quantitatifs des objectifs syntaxiques par classe du posttest .....</i>	<i>30</i>
<i>Tableau 9 : Résultats quantitatifs globaux des objectifs langagiers.....</i>	<i>32</i>
<i>Tableau 10 : Résultats quantitatifs globaux des objectifs syntaxiques .....</i>	<i>34</i>

## Index des annexes

<i>Annexe 1 : Grille des capacités langagières vierge .....</i>	<i>I</i>
<i>Annexe 2 : Grille des capacités langagières de l'élève E1.....</i>	<i>II</i>
<i>Annexe 3 : Grille des capacités langagières de l'élève E2.....</i>	<i>III</i>
<i>Annexe 4 : Grille des capacités langagières de l'élève E3.....</i>	<i>IV</i>
<i>Annexe 5 : Grille des capacités langagières de l'élève E4.....</i>	<i>V</i>
<i>Annexe 6 : Grille des capacités langagières de l'élève E5.....</i>	<i>VI</i>
<i>Annexe 7 : Grille des capacités langagières de l'élève E6.....</i>	<i>VII</i>
<i>Annexe 8 : Grille des capacités langagières de l'élève E7.....</i>	<i>VIII</i>
<i>Annexe 9 : Grille des capacités langagières de l'élève E8.....</i>	<i>IX</i>

Dans les annexes suivantes le même code sera repris :

O = Oui ; N = Non, D = Difficilement, EP = En progrès ; I = Intermédiaire

**Annexe 1 : Grille des capacités langagières vierge**

		Prétest	Posttest
<b>Objectifs langagiers</b>			
<i>Prendre la parole</i>	Répond à l'adulte		
	S'adresse spontanément à l'adulte		
<i>Restituer un énoncé mémorisé</i>	Répète une phrase sans oublier des mots		
<i>Formuler, raconter</i>	Raconte une étape à partir de l'illustration d'un album		
<i>Comprendre un énoncé oral</i>	Répond (ou tente de répondre) aux attentes de l'adulte		
<i>Comprendre un texte lu</i>	Identifie le personnage d'un récit		
	Dit comment finit une histoire		
<i>Produire un énoncé cohérent et compréhensible</i>	Est audible		
	A une prononciation et une articulation compréhensible		
	Produit des phrases (au moins 4 mots) ayant du sens		
<i>Construire des phrases correctes</i>	Produit des phrases simples		
	Répète correctement une phrase dite par l'adulte		
<i>Utiliser un vocabulaire adapté</i>	Réemploie les mots appris en classe dans une activité (coins jeux, lotos,...)		
<b>Objectifs syntaxiques</b>			
<i>Types de phrases</i>	Oui-Non		
	C'est ...		
	Y'a / il y a		
	Là c'est ...		
	Pronom GV		
	C'est...qui		
	Y'a...qui...		
	GN, c'est ...		
	GN, Pronom + GV		
<i>Temps</i>	Présent		
	Passé composé		
	Futur aller		
<i>Pronoms</i>	Je		
	Il, Elle, Elles, Ils		
<i>Complexités</i>	Il/Elle veut + infinitif		
	Parce que		
	Quand		
	Qui relatif		
<i>Adverbes</i>	Puis		
	Alors		

**Annexe 2 : Grille des capacités langagières de l'élève E1**

<i>Elève E1</i>		Prétest	Posttest
<b>Objectifs langagiers</b>			
<i>Prendre la parole</i>	Répond à l'adulte	D	D
	S'adresse spontanément à l'adulte	N	N
<i>Restituer un énoncé mémorisé</i>	Répète une phrase sans oublier des mots	N	O
<i>Formuler, raconter</i>	Raconte une étape à partir de l'illustration d'un album	O	D
<i>Comprendre un énoncé oral</i>	Répond (ou tente de répondre) aux attentes de l'adulte	O	O
<i>Comprendre un texte lu</i>	Identifie le personnage d'un récit	O	O
	Dit comment finit une histoire	O	O
<i>Produire un énoncé cohérent et compréhensible</i>	Est audible	D	EP
	A une prononciation et une articulation compréhensible	D	EP
	Produit des phrases (au moins 4 mots) ayant du sens	D	EP
<i>Construire des phrases correctes</i>	Produit des phrases simples	O	O
	Répète correctement une phrase dite par l'adulte	O	O
<i>Utiliser un vocabulaire adapté</i>	Réemploie les mots appris en classe dans une activité (coins jeux, lotos...)	O	O
<b>Objectifs syntaxiques</b>			
<i>Types de phrases</i>	Oui-Non	O	O
	C'est ...	O	O
	Y'a / il y a	O	O
	Là c'est ...	N	I
	Pronom GV	I	I
	C'est...qui	N	I
	Y'a...qui...	I	I
	GN, c'est ...	I	I
	GN, Pronom + GV	I	I
<i>Temps</i>	Présent	O	O
	Passé composé	I	I
	Futur aller	N	N
<i>Pronoms</i>	Je	O	O
	Il, Elle, Elles, Ils	I	O
<i>Complexités</i>	Il/Elle veut + infinitif	I	I
	Parce que	I	O
	Quand	N	N
	Qui relatif	N	N
<i>Adverbes</i>	Puis	I	I
	Alors	N	N

**Annexe 3 : Grille des capacités langagières de l'élève E2**

<i>Elève E2</i>		Prétest	Posttest
<b>Objectifs langagiers</b>			
<i>Prendre la parole</i>	Répond à l'adulte	O	O
	S'adresse spontanément à l'adulte	O	O
<i>Restituer un énoncé mémorisé</i>	Répète une phrase sans oublier des mots	D	EP
<i>Formuler, raconter</i>	Raconte une étape à partir de l'illustration d'un album	D	O
<i>Comprendre un énoncé oral</i>	Répond (ou tente de répondre) aux attentes de l'adulte	O	O
<i>Comprendre un texte lu</i>	Identifie le personnage d'un récit	O	O
	Dit comment finit une histoire	N	O
<i>Produire un énoncé cohérent et compréhensible</i>	Est audible	D	EP
	A une prononciation et une articulation compréhensible	N	EP
	Produit des phrases (au moins 4 mots) ayant du sens	N	EP
<i>Construire des phrases correctes</i>	Produit des phrases simples	D	EP
	Répète correctement une phrase dite par l'adulte	D	EP
<i>Utiliser un vocabulaire adapté</i>	Réemploie les mots appris en classe dans une activité (coins jeux, lotos...)	D	EP
<b>Objectifs syntaxiques</b>			
<i>Types de phrases</i>	Oui-Non	O	O
	C'est ...	O	O
	Y'a / il y a	O	O
	Là c'est ...	O	O
	Pronom GV	O	O
	C'est...qui	N	I
	Y'a...qui...	N	N
	GN, c'est ...	N	O
	GN, Pronom + GV	N	O
<i>Temps</i>	Présent	O	O
	Passé composé	N	O
	Futur aller	N	N
<i>Pronoms</i>	Je	O	O
	Il, Elle, Elles, Ils	I	I
<i>Complexités</i>	Il/Elle veut + infinitif	I	I
	Parce que	N	I
	Quand	N	N
	Qui relatif	N	I
<i>Adverbes</i>	Puis	I	I
	Alors	I	I

**Annexe 4 : Grille des capacités langagières de l'élève E3**

<b>Elève E3</b>		Prétest	Posttest
<b>Objectifs langagiers</b>			
<i>Prendre la parole</i>	Répond à l'adulte	O	O
	S'adresse spontanément à l'adulte	N	EP
<i>Restituer un énoncé mémorisé</i>	Répète une phrase sans oublier des mots	EP	O
<i>Formuler, raconter</i>	Raconte une étape à partir de l'illustration d'un album	O	O
<i>Comprendre un énoncé oral</i>	Répond (ou tente de répondre) aux attentes de l'adulte	O	O
<i>Comprendre un texte lu</i>	Identifie le personnage d'un récit	O	O
	Dit comment finit une histoire	N	O
<i>Produire un énoncé cohérent et compréhensible</i>	Est audible	D	O
	A une prononciation et une articulation compréhensible	D	EP
	Produit des phrases (au moins 4 mots) ayant du sens	O	O
<i>Construire des phrases correctes</i>	Produit des phrases simples	O	O
	Répète correctement une phrase dite par l'adulte	O	O
<i>Utiliser un vocabulaire adapté</i>	Réemploie les mots appris en classe dans une activité (coins jeux, lotos...)	O	O
<b>Objectifs syntaxiques</b>			
<i>Types de phrases</i>	Oui-Non	O	O
	C'est ...	I	I
	Y'a / il y a	I	I
	Là c'est ...	N	I
	Pronom GV	I	O
	C'est...qui	N	I
	Y'a...qui...	N	N
	GN, c'est ...	I	I
	GN, Pronom + GV	I	O
<i>Temps</i>	Présent	O	O
	Passé composé	O	O
	Futur aller	N	I
<i>Pronoms</i>	Je	O	O
	Il, Elle, Elles, Ils	O	O
<i>Complexités</i>	Il/Elle veut + infinitif	I	I
	Parce que	N	I
	Quand	N	N
	Qui relatif	N	N
<i>Adverbes</i>	Puis	I	I
	Alors	I	I



**Annexe 5 : Grille des capacités langagières de l'élève E4**

<i>Elève E4</i>		Prétest	Posttest
<b>Objectifs langagiers</b>			
<i>Prendre la parole</i>	Répond à l'adulte	O	O
	S'adresse spontanément à l'adulte	O	O
<i>Restituer un énoncé mémorisé</i>	Répète une phrase sans oublier des mots	N	O
<i>Formuler, raconter</i>	Raconte une étape à partir de l'illustration d'un album	O	O
<i>Comprendre un énoncé oral</i>	Répond (ou tente de répondre) aux attentes de l'adulte	O	O
<i>Comprendre un texte lu</i>	Identifie le personnage d'un récit	O	O
	Dit comment finit une histoire	N	N
<i>Produire un énoncé cohérent et compréhensible</i>	Est audible	D	EP
	A une prononciation et une articulation compréhensible	D	EP
	Produit des phrases (au moins 4 mots) ayant du sens	D	O
<i>Construire des phrases correctes</i>	Produit des phrases simples	N	O
	Répète correctement une phrase dite par l'adulte	N	N
<i>Utiliser un vocabulaire adapté</i>	Réemploie les mots appris en classe dans une activité (coins jeux, lotos...)	O	O
<b>Objectifs syntaxiques</b>			
<i>Types de phrases</i>	Oui-Non	O	O
	C'est ...	O	O
	Y'a / il y a	N	I
	Là c'est ...	I	I
	Pronom GV	I	I
	C'est...qui	I	I
	Y'a...qui...	N	N
	GN, c'est ...	N	I
	GN, Pronom + GV	N	I
<i>Temps</i>	Présent	O	O
	Passé composé	N	O
	Futur aller	N	I
<i>Pronoms</i>	Je	O	O
	Il, Elle, Elles, Ils	O	O
<i>Complexités</i>	Il/Elle veut + infinitif	O	O
	Parce que	O	O
	Quand	O	O
	Qui relatif	N	O
<i>Adverbes</i>	Puis	N	N
	Alors	O	O

**Annexe 6 : Grille des capacités langagières de l'élève E5**

<i>Elève E5</i>		Prétest	Posttest
<b>Objectifs langagiers</b>			
<i>Prendre la parole</i>	Répond à l'adulte	O	O
	S'adresse spontanément à l'adulte	O	O
<i>Restituer un énoncé mémorisé</i>	Répète une phrase sans oublier des mots	N	EP
<i>Formuler, raconter</i>	Raconte une étape à partir de l'illustration d'un album	N	O
<i>Comprendre un énoncé oral</i>	Répond (ou tente de répondre) aux attentes de l'adulte	O	O
<i>Comprendre un texte lu</i>	Identifie le personnage d'un récit	O	O
	Dit comment finit une histoire	N	EP
<i>Produire un énoncé cohérent et compréhensible</i>	Est audible	O	O
	A une prononciation et une articulation compréhensible	D	D
	Produit des phrases (au moins 4 mots) ayant du sens	O	O
<i>Construire des phrases correctes</i>	Produit des phrases simples	O	O
	Répète correctement une phrase dite par l'adulte	N	N
<i>Utiliser un vocabulaire adapté</i>	Réemploie les mots appris en classe dans une activité (coins jeux, lotos,...)	N	O
<b>Objectifs syntaxiques</b>			
<i>Types de phrases</i>	Oui-Non	O	O
	C'est ...	O	O
	Y'a / il y a	N	N
	Là c'est ...	I	O
	Pronom GV	I	O
	C'est...qui	N	N
	Y'a...qui...	N	N
	GN, c'est ...	N	N
	GN, Pronom + GV	N	I
<i>Temps</i>	Présent	O	O
	Passé composé	O	N
	Futur aller	N	N
<i>Pronoms</i>	Je	O	O
	Il, Elle, Elles, Ils	O	O
<i>Complexités</i>	Il/Elle veut + infinitif	N	N
	Parce que	O	O
	Quand	N	N
	Qui relatif	N	N
<i>Adverbes</i>	Puis	N	N
	Alors	N	N

**Annexe 7 : Grille des capacités langagières de l'élève E6**

<b>Elève E6</b>		Prétest	Posttest
<b>Objectifs langagiers</b>			
<i>Prendre la parole</i>	Répond à l'adulte	O	O
	S'adresse spontanément à l'adulte	D	O
<i>Restituer un énoncé mémorisé</i>	Répète une phrase sans oublier des mots	N	EP
<i>Formuler, raconter</i>	Raconte une étape à partir de l'illustration d'un album	N	O
<i>Comprendre un énoncé oral</i>	Répond (ou tente de répondre) aux attentes de l'adulte	O	O
<i>Comprendre un texte lu</i>	Identifie le personnage d'un récit	O	O
	Dit comment finit une histoire	N	N
<i>Produire un énoncé cohérent et compréhensible</i>	Est audible	EP	O
	A une prononciation et une articulation compréhensible	D	EP
	Produit des phrases (au moins 4 mots) ayant du sens	O	O
<i>Construire des phrases correctes</i>	Produit des phrases simples	O	O
	Répète correctement une phrase dite par l'adulte	O	O
<i>Utiliser un vocabulaire adapté</i>	Réemploie les mots appris en classe dans une activité (coins jeux, lotos,...)	N	O
<b>Objectifs syntaxiques</b>			
<i>Types de phrases</i>	Oui-Non	O	O
	C'est ...	I	O
	Y'a / il y a	N	O
	Là c'est ...	N	O
	Pronom GV	O	O
	C'est...qui	N	N
	Y'a...qui...	N	O
	GN, c'est ...	N	N
	GN, Pronom + GV	I	O
<i>Temps</i>	Présent	O	O
	Passé composé	O	O
	Futur aller	N	N
<i>Pronoms</i>	Je	O	O
	Il, Elle, Elles, Ils	O	O
<i>Complexités</i>	Il/Elle veut + infinitif	N	N
	Parce que	N	N
	Quand	N	N
	Qui relatif	N	O
<i>Adverbes</i>	Puis	N	N
	Alors	N	N

**Annexe 8 : Grille des capacités langagières de l'élève E7**

<b>Élève E7</b>		Prétest	Posttest
<b>Objectifs langagiers</b>			
<i>Prendre la parole</i>	Répond à l'adulte	O	O
	S'adresse spontanément à l'adulte	O	O
<i>Restituer un énoncé mémorisé</i>	Répète une phrase sans oublier des mots	N	O
<i>Formuler, raconter</i>	Raconte une étape à partir de l'illustration d'un album	O	O
<i>Comprendre un énoncé oral</i>	Répond (ou tente de répondre) aux attentes de l'adulte	O	O
<i>Comprendre un texte lu</i>	Identifie le personnage d'un récit	O	O
	Dit comment finit une histoire	N	O
<i>Produire un énoncé cohérent et compréhensible</i>	Est audible	O	O
	A une prononciation et une articulation compréhensible	D	D
	Produit des phrases (au moins 4 mots) ayant du sens	O	O
<i>Construire des phrases correctes</i>	Produit des phrases simples	O	O
	Répète correctement une phrase dite par l'adulte	O	O
<i>Utiliser un vocabulaire adapté</i>	Réemploie les mots appris en classe dans une activité (coins jeux, lotos,...)	N	O
<b>Objectifs syntaxiques</b>			
<i>Types de phrases</i>	Oui-Non	O	O
	C'est ...	O	O
	Y'a / il y a	N	O
	Là c'est ...	O	N
	Pronom GV	I	O
	C'est...qui	N	N
	Y'a...qui...	N	O
	GN, c'est ...	N	N
	GN, Pronom + GV	I	O
<i>Temps</i>	Présent	O	O
	Passé composé	N	O
	Futur aller	N	I
<i>Pronoms</i>	Je	O	O
	Il, Elle, Elles, Ils	O	O
<i>Complexités</i>	Il/Elle veut + infinitif	N	N
	Parce que	N	O
	Quand	N	N
	Qui relatif	N	N
<i>Adverbes</i>	Puis	N	N
	Alors	N	O

**Annexe 9 : Grille des capacités langagières de l'élève E8**

<i>Elève E8</i>		Prétest	Posttest
<b>Objectifs langagières</b>			
<i>Prendre la parole</i>	Répond à l'adulte	O	O
	S'adresse spontanément à l'adulte	O	O
<i>Restituer un énoncé mémorisé</i>	Répète une phrase sans oublier des mots	N	N
<i>Formuler, raconter</i>	Raconte une étape à partir de l'illustration d'un album	N	O
<i>Comprendre un énoncé oral</i>	Répond (ou tente de répondre) aux attentes de l'adulte	O	O
<i>Comprendre un texte lu</i>	Identifie le personnage d'un récit	O	O
	Dit comment finit une histoire	N	O
<i>Produire un énoncé cohérent et compréhensible</i>	Est audible	O	O
	A une prononciation et une articulation compréhensible	D	EP
	Produit des phrases (au moins 4 mots) ayant du sens	N	O
<i>Construire des phrases correctes</i>	Produit des phrases simples	O	O
	Répète correctement une phrase dite par l'adulte	N	N
<i>Utiliser un vocabulaire adapté</i>	Réemploie les mots appris en classe dans une activité (coins jeux, lotos,...)	N	O
<b>Objectifs syntaxiques</b>			
<i>Types de phrases</i>	Oui-Non	O	O
	C'est ...	O	O
	Y'a / il y a	O	O
	Là c'est ...	O	N
	Pronom GV	N	O
	C'est...qui	N	N
	Y'a...qui...	O	O
	GN, c'est ...	N	N
	GN, Pronom + GV	I	O
<i>Temps</i>	Présent	O	O
	Passé composé	I	O
	Futur aller	N	I
<i>Pronoms</i>	Je	O	O
	Il, Elle, Elles, Ils	O	O
<i>Complexités</i>	Il/Elle veut + infinitif	N	N
	Parce que	N	O
	Quand	N	N
	Qui relatif	N	N
<i>Adverbes</i>	Puis	N	N
	Alors	N	N

Ce mémoire propose d'étudier un dispositif préconisé par Philippe Boisseau permettant de faire progresser les élèves petits parleurs : l'oralbum. Un oralbum est un album interprétant des contes et histoires incontournables, connus par le plus grand nombre d'enfants. L'histoire est racontée en utilisant une syntaxe propre au langage oral. Une séquence sur l'oralbum de *Boucle d'or et les trois ours* a été réalisée sur un échantillon de huit élèves de deux classes différentes (une de petite section pure et une de petite et moyenne section) ayant des difficultés au niveau syntaxique et n'osant peu ou pas prendre la parole en grand groupe. Pour pouvoir observer l'efficacité ou non de cette séquence, des tests identiques, s'appuyant sur une grille de capacités langagières, ont été effectués en amont puis en aval de celle-ci. Les résultats qualitatifs et quantitatifs obtenus montrent des progrès considérables chez les élèves à la fois syntaxiques et langagiers. En effet, ils utilisent, de plus en plus, des structures syntaxiques élaborées et osent davantage prendre la parole en grand groupe. Cependant, cette étude connaît des limites. De nombreux facteurs entrent en jeu également dans le développement du langage chez le jeune enfant.

**Mots-clés** : langage, petits parleurs, maternelle, oralbum, syntaxe.

This dissertation proposes to study a device recommended by Philippe Boisseau, and which allows the “small speakers” students to improve : the oralbum. An oralbum is an album interpreting unavoidable tales and stories that are well known by a great amount of children. A syntax specifically related to oral language is used to tell the story. A session based on the oralbum entitled *Goldilocks and the Three Bears* was carried out on a sample composed of eight pupils, coming from two different classes (both from preschool, but the second one has two different levels). These pupils have syntactic difficulties and barely dare to speak in large groups. In order to determine if this type of session is effective or not, identical tests (based on a language abilities' grading scale) were carried out before and after the session. The qualitative and quantitative results show considerable progress for pupils, both syntactic and linguistic. Indeed, they increasingly use elaborate syntactic structures and venture more to speak in large groups. However, this study has limits. Many factors also play a role in the development of young children's language.

**Keywords** : language, small speakers, kindergarten, preschool, oralbum, syntax