



**HAL**  
open science

## Encourager la prise de parole des “ petits parleurs ” en moyenne section

Ambre Basuyaux-Cousin, Laure Fischer

► **To cite this version:**

Ambre Basuyaux-Cousin, Laure Fischer. Encourager la prise de parole des “ petits parleurs ” en moyenne section. Education. 2018. dumas-01917160

**HAL Id: dumas-01917160**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01917160>**

Submitted on 18 Mar 2019

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

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

**Année universitaire 2017-2018**

**Master MEEF  
Mention 1<sup>er</sup> degré  
2<sup>ème</sup> année**

# **Encourager la prise de parole des « petits parleurs » en moyenne section**

**Mots Clefs : maternelle – petits parleurs – activité langagière – langue**

**Présenté par : Laure Fischer et Ambre Basuyaux - Cousin**

**Encadré par : Claire Martinot**

## TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION</b>	<b>3</b>
<b>PARTIE THEORIQUE</b>	<b>4</b>
<b>A) La place des activités langagières à l'école maternelle</b>	<b>4</b>
1. Les programmes de maternelle de 2015 et les ressources Eduscol	4
2. Les différentes situations langagières en maternelle	4
a. Les séances de langue en grand groupe	4
b. L'échange individualisé	5
c. L'atelier en groupe restreint	6
3. Les différences entre élèves dans l'acquisition de la langue	6
<b>B) La place de l'interaction dans la construction de la langue</b>	<b>7</b>
1. L'étayage de l'enseignant	7
a. La construction des groupes	7
b. La gestion de l'interaction	8
c. La théorie de Vygotski et les six fonctions d'étayage de Bruner	9
2. Les échanges avec les pairs	10
3. Les petits parleurs	10
<b>PARTIE PRATIQUE</b>	<b>12</b>
<b>A) Diagnostique de nos classes</b>	<b>12</b>
1. Évaluation diagnostique	12
2. Nos « petits parleurs »	12
a. Laure	12
b. Ambre	13
3. Nos attentes	15
<b>B) Les situations langagières dans la classe d'Ambre</b>	<b>15</b>
1. Description des situations	15
a. Première situation	15
b. Deuxième situation	16
2. Analyse	16
a. Nombre de prises de paroles	16
b. Nombre de mots	17
c. Phrases complètes grammaticalement	18
3. Conclusion des expérimentations	20
<b>C) Les situations langagières dans la classe de Laure</b>	<b>21</b>
1. Description des situations	21
a. Première situation	21
b. Deuxième situation	21
2. Analyse	22
a. Nombre de prises de paroles	22
b. Nombre de mots	23
c. Phrases complètes grammaticalement	24
3. Conclusion des expérimentations	26
<b>CONCLUSION</b>	<b>28</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>30</b>
<b>SITOGRAFIE</b>	<b>30</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>31</b>

# INTRODUCTION

Nous avons conçu ce mémoire en binôme afin de mettre en œuvre nos expérimentations dans deux classes de moyenne section de 23 et 27 élèves, respectivement dans le 17ème et le 13ème arrondissement de Paris.

Nous nous sommes, toutes deux, interrogées en début d'année sur le "langage". En effet, les programmes de maternelle y accordent une place importante et il était difficile pour nous d'organiser des séances d'activités langagières en portant attention à tout ce que cela engage tels que la gestion des différentes interactions entre élèves, l'hétérogénéité importante de niveau d'acquisition de la langue, les différences quantitatives de prises de paroles entre les élèves...

Parmi toutes les questions que nous nous posions, nous avons choisi de nous intéresser particulièrement aux élèves que nous n'entendions pas, qui passaient presque inaperçus lors des séances en regroupement : les "petits-parleurs". Effectivement, nous nous sommes parfois retrouvées démunies face à ces élèves sans savoir quelle attitude pédagogique adopter pour leur donner confiance et encourager leur prise de parole. Puisque nous y serons confrontées tout au long de notre carrière d'enseignantes, il nous a semblé pertinent de mener une réflexion sur ce sujet.

Dès lors, notre problématique est la suivante : **Quels types d'activités mettre en place en classe pour améliorer et enrichir la prise de parole des "petits parleurs" ? Comment les inciter à oser prendre la parole ?**

Par une synthèse de nos différentes lectures, nous tenterons dans ce mémoire de déterminer pour quelles raisons et dans quelles situations ces élèves se mettent en retrait. Nous tâcherons aussi d'établir les types de situations et les modalités qui favorisent leur participation. Puis, en nous appuyant sur ces apports théoriques, nous testerons en classe différentes situations langagières dont nous analyserons les résultats.

# PARTIE THEORIQUE

## A) La place des activités langagières à l'école maternelle

### 1. Les programmes de maternelle de 2015 et les ressources Eduscol

Les instructions officielles de 2015 « réaffirment la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle à la réussite de toutes et de tous. ». Elles rappellent que l'acquisition de la langue chez l'enfant se fait spontanément « grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage » dont font partie les enseignants de maternelle. C'est pourquoi, les programmes insistent sur le rôle et le positionnement que doit avoir le professeur au cours de ce long processus qu'est l'acquisition de la langue chez l'enfant. Il est précisé qu'il doit veiller à toujours avoir une parole modélisante qui s'adapte « à la diversité des performances langagières des enfants ».

Pour ce faire, il doit reprendre les productions orales de l'élève afin de « lui apporter des mots ou des structures de phrases plus adaptés qui l'aident à progresser ». De cette façon, les élèves vont être progressivement amenés à interagir dans des situations conversationnelles de plus en plus organisées et également en grand groupe. L'école maternelle doit également encourager chaque élève à « oser entrer en communication » afin d'agir volontairement sur autrui par la langue. La parole modélisante de l'enseignant doit alors guider l'élève dans ses tentatives de reformulations et d'explications.

De plus, l'enseignant doit toujours veiller à proposer des situations « bienveillantes et sécurisantes » de façon à encourager tous les élèves à prendre la parole. Les erreurs de ces derniers sont accueillies de manière positive comme le résultat d'une réorganisation en cours qui mènera au développement d'une langue riche et bien construite.

### 2. Les différentes situations langagières en maternelle

#### a. Les séances de langue en grand groupe

A l'école maternelle, les moments de langue en grand groupe prennent souvent la forme d'un dialogue entre l'enseignant et sa classe. Les élèves se réunissent au coin regroupement, l'enseignant se place face à eux et engage la discussion. Cette modalité, bien que très courante,

est contestée par plusieurs auteurs tels qu'Agnès Florin et Pierre Péroz. Tous deux s'accordent à dire que ce type de situation n'est profitable qu'à un faible pourcentage d'élèves dans la classe.

D'après Agnès Florin, les moments de langue en classe entière supposent que les élèves soient en mesure de s'affirmer face à un groupe, de s'y sentir à leur place et donc en confiance. Selon la thèse de Gibbs qu'Agnès Florin reprend dans son ouvrage *Pratique du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, la taille du groupe influe sur la participation des élèves. Ainsi, les élèves dits « dominants » plus sûr d'eux, monopolisent la parole. Au contraire, les « faibles parleurs » plus réservés, s'effacent et tentent de se faire oublier pour ne pas prendre la parole.

Par ailleurs, Pierre Péroz ajoute que les difficultés de participation s'accompagnent également de faibles performances linguistiques. Effectivement, lors des séances en grand groupe, l'enseignant multiplie ses interventions. Très souvent, il pose une question et attend une réponse, dès que celle-ci est obtenue, l'enseignant poursuit la discussion avec une autre question. C'est donc l'enseignant qui impose le rythme de l'échange, souvent rapide, empêchant ainsi l'ensemble des élèves de suivre le fil de la conversation. Dès lors, les interventions des élèves se voient raccourcies de façon significative.

### b. L'échange individualisé

A l'inverse d'Agnès Florin et Pierre Péroz, Laurence Lentin s'oppose à l'apprentissage de la langue en grand groupe. D'après elle, cet apprentissage est fondamentalement individuel et même s'il existe certaines similitudes d'un enfant à l'autre, la façon dont chaque individu apprend lui est propre. Dans son ouvrage *Apprendre à penser, parler, lire, écrire* elle préconise donc un apprentissage en relation duelle, enseignant – élève.

« Chaque apprenant, dans sa spécificité unique et ses valeurs propres, éprouve un besoin vital, non pas toujours de réponses, mais au moins d'offres et de propositions adaptées, ajustées à ses tâtonnements, à ses hypothèses et à ses recherches. Accueillir ce que formule l'apprenant, lui en présenter une utilisation ou une interprétation, qu'il pourra à son tour exploiter en vue d'un fonctionnement maîtrisé et autonome, tel est le travail complexe de l'apprenant, du formateur, qui refuse d'offrir à tous les mêmes formules ou les mêmes conduites standardisées. »

Dans ce type de relation, l'élève apprend grâce aux reformulations de l'enseignant et aux réponses adaptées à son effort personnel qu'il lui fournit.

Cependant, l'apprentissage en relation duelle suppose, de la part de l'enseignant, un niveau de langue parfaitement adapté et personnalisé à l'enfant qu'il a en face de lui. Il ne doit

donc pas adopter un langage « bêtifiant » où les mots sont déformés car cela empêcherait l'élève d'utiliser un langage plus élaboré. A l'opposé, si l'enseignant emploie un langage trop complexe par rapport à ce que pourrait s'approprier l'enfant, cela risquerait de le perdre. Ces conditions rappellent la Zone Proximale de Développement conceptualisée par Vygotski. Cette zone correspond à l'écart entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il ne peut pas faire même s'il est aidé. Avec ce concept, Vygotski met en avant l'idée, qu'un élève apprend davantage lorsqu'il est en présence d'un expert capable de le guider dans ce qu'il pourra accomplir, plus tard, seul.

### c. L'atelier en groupe restreint

A l'école maternelle, les ateliers de langue en groupe restreint sont courts, 15 minutes en moyenne, et ont souvent pour thématique les histoires. Lorsque l'enseignant mène ce type de séance, il cherche à ce que les élèves racontent l'histoire à l'aide de marionnettes, de marottes, de support imagé... Ainsi, il pense qu'ils développeront leurs capacités langagières. Or, les élèves ayant beaucoup de difficultés pour comprendre et restituer une histoire, cela entraîne un grand nombre de réponses fausses lors de ces séances. De plus, comme la situation est connue de tous, qu'il n'y a pas de réel problème ou question à se poser, les élèves ne se sentent pas investis et se détournent rapidement du sujet. Pour pallier à ce manque de participation et aux problèmes d'inattentions, Agnès Florin et Millot proposent de mener des ateliers de langue autour de situations personnelles vécues par les enfants. Ainsi, ils auront quelque chose qui les préoccupe personnellement à apporter aux groupes, sur lequel ils auront besoin d'échanger. Les auteurs suggèrent aussi de pratiquer des ateliers de langue dans lesquels les élèves peuvent agir sur la réalité, la transformer grâce à leurs propositions, comme la construction d'un projet pour la classe par exemple.

Selon Jean-François Simonpoli, un atelier en groupe restreint est constitué idéalement de 5 à 6 élèves de manière à ce que chacun puisse percevoir les autres et lier des relations émotionnelles avec eux. Cet atelier doit permettre à tous de viser un même but commun. D'après les travaux d'Agnès Florin, le nombre idéal d'élèves dans les groupes restreints varient en fonction des auteurs entre 3 et 12, selon les notions que l'on veut aborder et les réponses attendues.

## **3. Les différences entre élèves dans l'acquisition de la langue**

Chaque élève arrive à l'école maternelle avec son bagage culturel et langagier. Certains ne sont pas francophones et vont apprendre à parler français à l'école. Ils s'expriment petit à petit avec des mots-phrases et ont parfois du mal à se faire comprendre. D'autres, au contraire, ont un très bon niveau d'acquisition de la langue, maîtrisent les structures de phrases simples et complexes et engagent facilement la conversation avec l'adulte ou les pairs. Il y a donc une grande hétérogénéité au niveau de l'acquisition de la langue à l'école maternelle.

Pour gérer ces différences entre élèves, l'enseignant doit adapter à chacun son niveau de langue, de manière à être compris par tous. Deux types de langages sont observés à l'école : le langage d'évocation, et le langage en situation. Le langage d'évocation concerne les situations passées, dont on fait référence plus tard, pour s'en souvenir, raconter ce qu'on a vécu. Le langage en situation est utilisé dans l'action, pour verbaliser les gestes, il accompagne une situation vécue par les locuteurs. Pour les apprenants, le langage d'évocation est le plus difficile à utiliser. La situation est loin des préoccupations actuelles de l'enfant et il a du mal à verbaliser quelque chose qui s'est déjà passé. L'élève de maternelle est en train d'apprendre à se situer dans l'espace et le temps, une situation lointaine est donc compliquée à restituer. De plus, il doit faire appel à des connecteurs temporels difficiles et à un temps du passé qu'il ne maîtrise pas encore. Certains élèves, n'ayant pas encore acquis un lexique varié, éprouvent parfois des difficultés avec le langage en situation. L'enseignant doit donc développer le langage en situation en apportant du lexique spécifique et précis pour que les élèves enrichissent leurs connaissances et puissent verbaliser correctement et précisément leurs actions. Cependant, il doit aussi travailler sur des situations décontextualisées en aidant les élèves avec des photos, des images sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour parler.

## **B) La place de l'interaction dans la construction de la langue**

### **1. L'étayage de l'enseignant**

#### **a. La construction des groupes**

Afin de développer la langue de ses élèves, l'enseignant, doit réfléchir à la façon dont il pourrait encourager leur prise de parole. La constitution des groupes apparaît cruciale. Les séances de langue doivent-elle se faire en classe entière ou bien avec un groupe plus restreint ? Ce groupe doit-il être hétérogène ou homogène ?



D'après la thèse de Gibbs, il semble que le grand groupe ne soit pas adapté lors des moments de langue. Effectivement, peu d'élèves participent à l'échange et leurs interactions sont appauvries syntaxiquement en raison du rythme soutenu imposé par l'enseignant. Dès lors, Agnès Florin explique que « réduire la dimension du groupe conversationnel est une condition nécessaire pour augmenter le temps de parole théorique dont peut disposer chaque enfant ». Cependant, s'il apparaît que le groupe restreint encourage la prise de parole des élèves, le choix de constituer un groupe homogène ou hétérogène est plus délicat. Il existe, en effet, des avantages et des inconvénients à ces deux modalités.

Pour Agnès Florin, un groupe hétérogène est constitué d'un tiers de grands parleurs, d'un tiers de moyens parleurs et d'un tiers de faibles parleurs. Cette composition encouragerait la prise de parole des faibles parleurs selon l'apprentissage vicariant de Bandura qui veut qu'une action positive entraîne un renforcement positif. Dès lors, puisque les grands parleurs reçoivent régulièrement des renforcements positifs tels que des encouragements de la part de l'enseignant, les faibles parleurs sont incités à suivre leur exemple dans le but de recevoir également des encouragements. La théorie socioconstructiviste de Vygotski est également favorable au groupe hétérogène. D'après cette théorie, une relation d'entraide s'établirait entre le novice et l'expert. Toutefois, le groupe hétérogène profite davantage aux grands parleurs qui prennent encore plus de place qu'en grand groupe. Étant encouragés, ils n'hésitent pas à prendre la parole et sont renforcés dans leur attitude de grand parleur.

A contrario, le groupe homogène, constitué uniquement d'élèves de même niveau, permettrait l'établissement d'une relation de symétrie, de co-construction. Les élèves pouvant suivre leur propre rythme de conversation peuvent ainsi s'entraider, rechercher ensemble, se compléter et se corriger. Cette modalité de travail bien qu'elle encourage de façon significative le nombre de prises de paroles des élèves dits « faibles parleurs » est néanmoins difficile à organiser dans le quotidien d'une classe.

### b. La gestion de l'interaction

Généralement, c'est l'enseignant qui gère l'attribution de la parole en grand groupe. D'après les recherches d'Agnès Florin, deux tiers des élèves parlent très peu et les réponses sont dans la plupart des cas très courtes « oui », « non », il n'y a pas de réelle expression du point de vue des élèves comme le suggère les programmes. De plus, l'enseignant étant attiré par l'objectif de sa séance a tendance à interroger rapidement les élèves, à s'intéresser à ceux

qui donneront la réponse « juste », attendue et feront ainsi avancer la séance. Les réponses hors-thèmes sont souvent réprimées et peu de place à la divagation est laissée.

Pour faciliter la gestion des interactions entre élèves dans un grand groupe et faire en sorte que les grands parleurs ne prennent pas toute la place, il semble intéressant de travailler sur des règles précises dans les groupes homogènes.

Pour les grands parleurs, il faut les responsabiliser et faire en sorte qu'ils comprennent qu'il faut demander la parole avant de s'exprimer, qu'il est interdit de répondre à la place d'un autre enfant et qu'il faut écouter et attendre que la personne ait terminée avant de parler à son tour.

Pour les petits parleurs, il faut travailler sur la confiance en soi et l'écoute : laisser la personne terminer son discours avant de parler, accepter de s'exprimer devant les autres et donc écouter l'interlocuteur attentivement, le respecter.

### c. La théorie de Vygotski et les six fonctions d'étayage de Bruner

Dans chaque tâche à accomplir pour l'élève, l'enseignant a un rôle d'étayage à fournir : choisir un exercice adapté au niveau des élèves, proposer des situations de remédiations... Selon Vygotski, le développement de l'enfant est constitué de plusieurs niveaux : un premier niveau actuel, ce que l'enfant sait faire pour le moment, et un dernier niveau, ce que l'enfant saura faire plus tard. Entre ces deux niveaux de développement se situe, d'après le chercheur, une « zone proche de développement » ou « zone proximale de développement ». Il s'agit de l'espace selon lequel les élèves peuvent réussir une tâche en étant aidé par autrui (un adulte ou d'autres élèves). Tout seul, une tâche située dans cette zone est trop difficile à accomplir et est source de découragement. Avec une petite aide, les élèves accomplissent l'exercice en ayant été motivé par un défi légèrement trop difficile à la base.

Bruner a repris cette notion de soutien, d'étayage de Vygotski. Il a défini 6 fonctions qui expliquent le rôle du tuteur et de l'enfant dans l'acquisition de la tâche :

- **L'enrôlement** : il s'agit d'éveiller l'intérêt de l'enfant, de faire en sorte qu'il soit intéressé par la tâche à réaliser, tout en connaissant les enjeux de la tâche.
- **La réduction des degrés de liberté** : il s'agit, pour le tuteur, d'évaluer la difficulté de la tâche et de la simplifier en plusieurs tâches accessibles par l'enfant si besoin.
- **Le maintien de l'orientation** consiste à maintenir l'intérêt de l'enfant, sa motivation, son attention de manière à ce qu'il poursuive un objectif défini.

- **La signalisation des caractéristiques déterminantes** : le tuteur pose l'écart entre ce que l'élève a réalisé et la réponse attendue pour résoudre la tâche.
- **Le contrôle de la frustration** : le tuteur doit faire en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas trop éprouvante pour l'enfant et qu'il vive bien ses erreurs.
- **La démonstration ou présentation de modèles** pour que l'enfant imite le tuteur dans un essai de solution et finisse par achever la tâche.

Ces fonctions d'étayage sont importantes pour l'enseignant car elles lui permettent de mieux appréhender une situation d'apprentissage, en étant au plus proche des besoins de l'enfant. Au niveau langagier, ces théories nous poussent à trouver des situations stimulantes pour l'élève, dans lesquelles il va devoir trouver une solution en communiquant, tout en étant aidé et encouragé par l'adulte. Cela rejoint ainsi les idées d'Agnès Florin sur les différents types de situations langagières en groupes restreints propices à un apprentissage efficace.

## **2. Les échanges avec les pairs**

Lors des situations de jeux libres, de jeux symboliques dans le coin cuisine par exemple, de nombreux échanges langagiers ont lieu entre enfants. Ils débattent, inventent des histoires, se mettent d'accord sur l'utilisation ou non des ustensiles. Ils doivent réussir à se faire comprendre par les autres pour pouvoir jouer comme ils le souhaitent. Certains enfants peuvent entrer en médiation pour résoudre un conflit et proposer des solutions. Dans ce type d'interactions, les élèves apprennent à construire un raisonnement, à développer une idée et à argumenter. D'après Piaget, le conflit socio-cognitif créé par cette situation langagière entraîne de nouveaux apprentissages chez l'enfant. En effet, il doit se décentrer, se justifier pour obtenir gain de cause. Ces situations sans interventions de l'adulte sont donc très intéressantes pour que les élèves s'entraînent à raisonner, apprennent à écouter les autres et prennent en compte leurs avis.

## **3. Les petits parleurs**

D'après Laurence Lentin, les « petits parleurs » sont des enfants qui « ne peuvent pas faire entendre le son de leur voix dans le milieu scolaire » mais qui peuvent être de grands

bavards dans le cadre familial. Cette situation n'est parfois que passagère, et peut se dénouer un beau jour sans aucune intervention de la part d'un adulte.

Dans son ouvrage *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, Laurence Lentin insiste sur l'importance de ne pas « s'acharner » sur ces enfants. Effectivement, ce comportement risquerait de renforcer davantage leur mutisme. Au contraire, elle préconise à l'enseignant de toujours les solliciter en leur parlant, de façon à ce qu'ils soient toujours inclus dans les conversations. Dans leurs recherches respectives, Agnès Florin et Pierre Péroz mettent en avant le même constat. Très souvent, en grand groupe, l'enseignant a tendance à se diriger spontanément vers les élèves dits « grands parleurs ». Pierre Péroz remet en question le terme « petit parleur » en expliquant que la classification de la classe en groupe de niveau de langue par l'enseignant fausse son jugement. D'après lui, lors d'activités langagières nécessitant des constructions syntaxiques plus développées, le professeur met inconsciemment de côté les élèves dit « petits parleurs » pensant qu'ils ne sont pas en mesure de répondre à de telles attentes. En ayant ce comportement, le sentiment de frustration des « petits parleurs » risque de se voir augmenté ce qui pourrait les bloquer par la suite. L'enseignant doit donc veiller systématiquement à sa pratique de classe pour ne pas mettre en avant certains élèves au détriment d'autres.

Par ailleurs, comme le souligne Laurence Lentin, les « petits parleurs » en classe ne le sont pas nécessairement dans toutes les situations. Effectivement, Agnès Florin démontre grâce à plusieurs de ses expériences menées en classes que les « petits parleurs » en grand groupe, ne le sont plus lorsqu'ils sont en groupes restreints homogènes. Dans ces conditions, les élèves ne ressentent plus la pression du grand groupe et ne sont plus contrariés par la participation active des « grands parleurs ». Le thème est également moteur, puisqu'elle note que lorsque le sujet de la conversation fait référence à l'activité personnelle de l'enfant celui-ci est plus enclin à participer.

# PARTIE PRATIQUE

## A) Diagnostic de nos classes

### 1. Évaluation diagnostique<sup>1</sup>

Pour mieux identifier les élèves en tant que « petits », « moyens » ou « grands » parleurs, nous avons réalisé une évaluation diagnostique. Nous avons chacune mené une séance de langue en collectif sur « raconter ses vacances ». Les élèves sont invités à raconter leurs vacances à la classe et à poser des questions pour obtenir des précisions. Nous avons identifié trois élèves chacune qui ont pris la parole entre 0 et 7 fois pendant la séance, ce qui est très peu par rapport à d'autres élèves (22 interventions pour certains). Pour évaluer précisément les interventions de nos élèves « petits parleurs », nous avons créé un tableau avec les différentes compétences langagières des programmes grâce aux documents d'accompagnement Eduscol. Nous avons donc pu recouper le nombre de prises de paroles avec la qualité de celle-ci : généralement assez pauvre, beaucoup d'énoncés à un mot et de phrases incomplètes grammaticalement.

### 2. Nos « petits parleurs »

#### a. Laure

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai choisi de me concentrer sur trois de mes élèves. Avant l'évaluation diagnostique, j'avais eu l'occasion de les observer en classe, dans la cour de récréation avec leurs camarades et de noter leur difficulté de participation lors des moments de langage menés en classe entière. L'évaluation diagnostique est venue renforcer ces observations.

Tout d'abord, j'ai choisi de travailler avec Wilson. Cet élève est d'origine chinoise, il parle à la fois le français et le chinois lorsqu'il est dans le cadre familial. En classe, Wilson est un petit garçon très réservé, il paraît rêveur et parfois presque désintéressé. Lors des moments de langue, en classe entière ou en groupe restreint, cet élève ne prend pas la parole, et lorsqu'il

---

<sup>1</sup> Annexe 1

est interrogé il reste le plus souvent mutique. Bien qu'il soit un élève solitaire, lorsqu'il est dans la cour de récréation, il interagit facilement avec ses camarades.

Le travail que je vais mener avec Wilson consistera avant tout à débloquent sa parole. Je vais donc veiller à lui donner suffisamment confiance en le groupe, en moi, sa professeure, et en lui, pour oser prendre la parole lorsqu'il le souhaite.

J'ai également choisi Héléna. Cette élève d'origine chinoise parle le français en classe et principalement le chinois lorsqu'elle est en famille. Elle est très bien intégrée dans la classe, et a de longues conversations lorsqu'elle est uniquement avec ses camarades. Lors des moments de langue en grand groupe, Héléna, n'ose pas participer bien qu'elle soit attentive à la discussion. En classe entière, elle parvient à participer uniquement si elle peut venir me souffler sa réponse au creux de l'oreille. Il semble donc que le regard de ses camarades l'intimide et la freine.

Comme pour Wilson, le travail avec Héléna va consister principalement à lui donner confiance en le groupe afin qu'elle se sente à l'aise pour prendre la parole spontanément.

Enfin, j'ai choisi de travailler avec Ary. En petite section, cet élève a connu un épisode de surdité suite à un gonflement des végétations. Depuis, il est suivi par un orthophoniste. Il présente, en effet, certaines difficultés lors de la prononciation de certains mots. De plus, il reste un petit garçon très autocentré. En effet, lors d'une conversation, ses interventions sont rarement dans le contexte, et presque exclusivement consacrées à exprimer un désir immédiat personnel. Malgré tout, il me semble intéressant de travailler avec Ary car il montre une véritable envie de parler ; lorsque le sujet le touche personnellement, il n'h siste pas à intervenir quitte à couper la parole à ses camarades.

Lors des ateliers que je m nerai avec lui, je tâcherai de l'ouvrir davantage à ses camarades de façon à ce qu'il soit de plus en plus attentif à ce qui l'entoure et à ce qui se dit afin que ses interventions soient en contexte. Surtout, je veillerai à toujours nourrir son désir d'échanges.

## b. Ambre

Tout comme Laure, j'ai choisi, dans le cadre de ce mémoire, de m'intéresser particulièrement à trois élèves : Yasmeen, Cristian et Cheickne. En effet, je me suis rapidement rendue compte que je ne les entendais presque pas, que ce soit en relation duelle ou en séance

de langue en classe entière. L'évaluation diagnostique que nous avons menée a donc confirmé mes impressions.

Cheickne est un élève d'origine malienne qui a suscité beaucoup d'interrogations au début de l'année. En effet, il était complètement muet, il ne prononçait aucun mot à partir du moment où il passait le seuil de l'école. Son visage était fermé, sans expression, même quand on lui posait une question. C'était vraiment très déstabilisant pour nous ; surtout en apprenant qu'il n'avait jamais rien dit à son enseignante de petite section. Petit à petit, il a commencé à parler aux autres élèves dans la cour de récréation et à nous dire quelques mots en relation duelle, seulement quand il en avait envie.

Il me semble très important d'établir une relation de confiance forte avec Cheickne pour qu'il ose parler aux adultes de la classe mais aussi aux autres élèves. Je ferai en sorte de lui proposer des situations langagières qui l'intéressent et qui lui donne envie d'échanger.

J'ai choisi de travailler avec Yasmeen. C'est une élève très discrète, effacée, qui ne semble pas du tout à l'aise en classe, aussi bien avec les adultes qu'avec les autres élèves. En effet, elle parle très peu et tout doucement et elle est souvent isolée du reste de la classe. Elle est aussi très fréquemment absente, ce qui ne l'aide pas à s'intégrer dans le groupe. Lors des moments de regroupement, Yasmeen se fait oublier et ne prend pas du tout la parole, même si elle est sollicitée ou qu'elle semble connaître la réponse. Cependant, les échanges en relation duelle sont plus aisés lorsqu'elle peut décrire un dessin qu'elle a réalisé.

Avec Yasmeen, je tâcherai donc de travailler sur la confiance en soi, de manière à ce qu'elle ose parler aux adultes et à ses pairs dans des groupes très restreints. Je travaillerai aussi sur la relation qu'elle a avec son corps, notamment avec des ateliers d'expressions corporelles pour qu'elle puisse dépasser les limites qu'elle semble s'imposer.

Enfin, je travaillerai avec Cristian qui est un élève d'origine roumaine. Chez lui, il parle roumain. Il est arrivé à l'école en petite section en ne connaissant pas un mot de français. Il manque de vocabulaire et s'exprime souvent avec des mots-phrases. Néanmoins, il arrive à se faire comprendre facilement des autres enfants. Il exprime souvent son désir de parler et participe bien à la vie de la classe.

Avec Cristian, il sera intéressant de mener un travail sur la formation des phrases pour qu'il acquière des syntaxes simples. Il faudra aussi veiller à son articulation et à l'écoute des

sons pour qu'il les reproduise au mieux. Je tâcherais aussi de nourrir son envie de parler, en l'encourageant dans ses essais de prise de paroles.

### **3. Nos attentes**

Tout au long de l'année, nous allons observer l'évolution de l'acquisition de la langue chez ces élèves. Nous allons réaliser des expérimentations avec eux, mais aussi avec les « grands parleurs » pour créer un climat de classe agréable, et favorable à la prise de parole. Il sera important de faire comprendre aux élèves qu'il y a des règles pour s'exprimer : lever le doigt, attendre son tour de parole, respecter la parole des autres, écouter les autres pour rester dans le thème de la conversation et interagir.

Nous espérons améliorer la qualité de la prise de parole chez les « petits parleurs » et équilibrer le nombre de prises de paroles en grand groupe des élèves. Nous ne nous attendons pas à ce qu'ils deviennent de grands parleurs en classe entière, mais tout du moins qu'ils se sentent suffisamment à l'aise et en confiance pour participer de temps en temps, tout en ayant une qualité syntaxique à la hauteur de leur niveau réel. Suivant leur niveau de départ : nous nous attendons à ce qu'ils progressent dans l'élaboration de phrases complètes grammaticalement.

## **B) Les situations langagières dans la classe d'Ambre**

### **1. Description des situations**

#### **a. Première situation<sup>2</sup>**

Dans le cadre du mémoire, j'ai réalisé une première situation de langue autour d'un album jeunesse, *La chasse à l'ours* de Michael Rosen. Les élèves se sont appropriés l'histoire grâce à de nombreuses lectures et grâce à des séances en salle de motricité pendant lesquelles ils ont joué l'album, à la place des personnages. Ils ont donc expérimenté l'album physiquement et ainsi éprouvé en dansant les différentes actions associées aux lieux. Lors de cette séance, les élèves devaient raconter l'album avec des pages photocopiées du livre, en les annonçant dans le bon ordre. J'attendais des élèves qu'ils sachent nommer les différents lieux de l'album, qu'ils expliquent certaines caractéristiques liées à l'ambiance du lieu (il fait sombre, on a peur...), ou

---

<sup>2</sup> Annexe 2



au mode de déplacement (on nage, on glisse...) et qu'ils respectent l'ordre de l'histoire. C'était donc un moyen d'évaluer leurs connaissances de l'album et la manière dont ils le restituaient.

J'ai choisi de former des petits groupes hétérogènes de 3 et 4 élèves pour mener cette séance. J'ai volontairement mélangé un grand parleur, un moyen et un ou deux petits parleurs dans les groupes, pour qu'ils s'entraînent les uns et les autres à échanger.

## b. Deuxième situation<sup>3</sup>

Lors de la deuxième situation, j'ai choisi de réaliser une situation de langue concernant une production personnelle et servant à la réalisation d'un projet collectif, comme le préconise Agnès Florin. En effet, lors de la quatrième période, nous avons organisé, avec les élèves, une exposition autour des portraits et de la photographie. Dans le cadre de ce projet, ils devaient choisir deux de leurs productions parmi trois, dans le but de les exposer ensuite. Les objectifs de la séance étaient qu'ils fassent un choix et le justifient, décrivent les procédés utilisés dans les productions et écoutent les autres élèves du groupe.

Pour mener cette situation langagière, j'ai choisi de former un petit groupe homogène avec les trois élèves « petits-parleurs ». J'espérais ainsi créer un climat propice aux échanges et aux justifications sans jugement les uns envers les autres.

## 2. Analyse

### a. Nombre de prises de paroles

- **Cheickne**

Au cours de la première situation, Cheickne a pris la parole 7 fois sur un total de 47. Il est le deuxième élève à avoir pris le plus la parole. Dans la deuxième situation, il a pris la parole 12 fois sur 52. Il est le premier élève à avoir pris le plus la parole dans cette situation

En comparant ces deux situations, on observe une augmentation du nombre de prise de parole que l'on pourrait expliquer par l'attractivité du sujet et par la composition du groupe. En effet, Cheickne a pris une plus grande place lors de la deuxième situation, en se positionnant comme médiateur pour Cristian. N'étant plus entouré de moyens et grands parleurs, il m'a semblé plus à l'aise dans la deuxième situation que dans la première.

---

<sup>3</sup> Annexe 3

- **Yasmeen**

Lors de la première situation, Yasmeen a pris la parole seulement une fois sur les 47 prises de paroles. Dans la deuxième situation, elle a pris la parole deux fois sur les 52 au total. Durant ces deux séances, elle reste l'élève qui prend le moins la parole.

Yasmeen semble avoir beaucoup de difficultés pour s'exprimer devant les autres ou devant un adulte, peu importe l'organisation du groupe et le sujet abordé, même si l'on observe une très légère augmentation de la prise de parole.

- **Cristian**

Cristian a pris la parole 14 fois sur un total de 42 lors de la première situation langagière. C'est la personne qui a le plus pris la parole durant la situation. Lors de la deuxième situation, il a pris la parole 10 fois sur les 52 prise de parole au total.

Cristian a donc plus participé lors de la première situation, il semble s'y être plus investi. En effet, il connaissait l'album, y était très attaché et prenait plaisir à le restituer. Alors que pour la deuxième situation, il ne semblait pas mesurer l'enjeu de la tâche. De plus, comme il manque de vocabulaire, le fait de pouvoir réutiliser des phrases, ou répéter celles d'un autre élève (dans un groupe hétérogène) l'a beaucoup aidé à s'exprimer.

b. Nombre de mots

- **Cheickne**

Cheickne a prononcé 37 mots sur les 308 au total lors de la première situation. En revanche, lors de la seconde situation, il a prononcé 95 mots sur les 399 au total. De plus, il semble avoir prononcé des énoncés plus longs lors de la deuxième situation, avec une moyenne de 8 mots par prise de parole, contre 5 lors de la première situation.

La deuxième situation semble avoir encouragé Cheickne à s'exprimer, puisqu'il a réalisé des énoncés plus long et plus nombreux.

- **Yasmeen**

Lors de la première situation, Yasmeeen a prononcé 2 mots sur les 308 au total, tandis que lors de la deuxième situation, elle en a prononcé 11 sur un total de 399.

Cette augmentation du nombre de mots dits est assez significative pour Yasmeeen. En effet, elle a réussi à prendre la parole et à produire un énoncé avec une moyenne de 6 mots à la deuxième situation contre 2, à la première. En revanche, elle reste bien en dessous du nombre de mots de ces camarades en étant l'élève qui a prononcé le moins de mots dans les deux situations.

- **Cristian**

Cristian a prononcé 57 mots sur un total de 213 mots lors de la première situation, avec une moyenne de 4 mots par prise de parole. En revanche, lors de la seconde situation il a prononcé 29 mots sur un total de 399, avec une moyenne de 3 mots par prise de parole.

En comparant ces données, on observe donc que la première situation a engendré des prises de parole plus longues, plus fournies pour Cristian. Nous pouvons aussi le mettre en relation avec le nombre de prises de parole, plus important pour la première situation. Il semble donc évident que la première situation lui a été plus bénéfique.

- c. Phrases complètes grammaticalement

- **Cheickne**

Dans la première situation, j'ai choisi de relever la phrase suivante : « Et ça, c'est la grotte. » prononcée à la ligne 47.

La phrase est complète grammaticalement. Le sujet « c' » est un pronom démonstratif, qui a une fonction déictique puisqu'il renvoie à l'autre pronom démonstratif « ça ». Cheickne pointe du doigt l'image en même temps qu'il prononce la phrase. Il s'exprime donc pour désigner, expliquer l'image. Nous pouvons aussi observer l'emploi de la conjonction de coordination « Et » positionné en début de phrase, comme s'il s'agissait d'une proposition conjonctive, attenante à une principale. Le rôle de principale est joué par la situation qui précède. En effet, les élèves ont énuméré un à un les différents lieux et espaces de l'album. Cette phrase arrive donc en conclusion, « et ça » renvoyant à la dernière image de la sélection.

J'ai choisi de relever une phrase plus longue dans la deuxième situation « Avant, un autre jour, on va faire de la patafix, on l'a fait avec ça. » (ligne 45)

Dans cette phrase complète grammaticalement, Cheickne utilise à nouveau le pronom démonstratif « ça » pour désigner quelque chose qu'il pointe du doigt. En revanche, il commence à utiliser des marqueurs temporels : l'adverbe « avant », le groupe nominal « un autre jour », et le groupe verbal « on va faire ». Il y a cependant une confusion entre le passé et le futur. En effet, l'action dont il parle (la production en arts visuels) a été réalisée dans le passé, donc bien « avant » et les élèves ont effectivement utilisé de la pâte à modeler. Néanmoins, il n'aurait pas dû utiliser le futur proche mais bien le passé composé comme il l'a fait dans la deuxième proposition « on l'a fait avec ça ».

Il est donc en train d'apprendre à manipuler les temps et à situer des événements par rapport aux autres. Ce qu'il ne faisait pas lors de la première situation.

- **Yasmeen**

Pour la première situation, j'ai choisi d'analyser la seule prise de parole de Yasmeen, c'est à dire : « La prairie. » (ligne 2). Il ne s'agit pas d'une phrase complète grammaticalement. En effet « la prairie » est un groupe nominal simple avec un déterminant et un nom.

Je souhaitais mettre cette prise de parole en regard à celle de la seconde situation, ligne 15, « Que celle-là ». Cette prise de parole est, elle aussi, incomplète puisque Yasmeen semble vouloir dire : « Je ne choisis que celle-là ». Dans les deux cas, Yasmeen répond de la manière la plus succincte possible à la question posée. Pourtant, dans d'autres situations en classe, il lui arrive de produire des phrases complètes grammaticalement, mais seulement quand elle en a envie et qu'elle n'est pas interrogée.

A la ligne 57, à la fin de la deuxième situation, elle finit par dire : « Je n'aime pas les couleurs et la peinture. » pour justifier son choix. Il s'agit cette fois d'une phrase complète grammaticalement, qu'elle a prononcé tout bas.

Il reste donc un gros travail à faire avec Yasmeen sur la confiance qu'elle a en ses camarades et aussi envers les adultes de la classe et de l'école.

- **Cristian**

Pour la première situation, j'ai choisi d'analyser une phrase prononcée par Cristian à la ligne 36 : « Oui, Si on prend le téléphone, y a une petite lumière. ».

Cette phrase, complète grammaticalement, me semble très riche. En effet, Cristian utilise une proposition subordonnée de condition introduite par la conjonction « si ». Il propose

une solution pour obtenir de la lumière dans la sombre forêt : utiliser un téléphone. Cette phrase n'est pas tout à fait correcte puisqu'il aurait dû utiliser du futur : Si on prend le téléphone, il y aura une petite lumière. Il a aussi éliminé la locution « il y a » en enlevant le pronom « il ». En revanche, il s'agit de sa plus longue phrase lors de l'échange. Quasiment toutes ses prises de parole reprennent des éléments prononcés précédemment par d'autres élèves comme Lucy. Mais il s'agit aussi d'éléments constitutifs du texte de l'album « Nous allons en prendre un très gros. », « Nous n'avons peur de rien » qu'il exprime en tant que : « On va prendre un gros » (ligne 4) et « on n'a peur de rien » (ligne 31) et « peur de rien » (ligne 33).

J'ai choisi d'étudier la phrase prononcée par Cristian à la ligne 49 dans la deuxième situation : « Je vais montrer, c'est la même. ».

Cette phrase est complète grammaticalement. La première proposition « Je vais montrer » est intéressante puisqu'il s'adresse à Cheickne mais il a oublié le pronom personnel « te ». Dans la deuxième proposition de la phrase « C'est la même », il désigne deux productions réalisées avec le même procédé pour les classer. Il aurait donc pu dire « ce sont les mêmes » pour désigner les productions ou « c'est la même chose » pour désigner la technique utilisée.

Il est parfois très difficile de comprendre Cristian lorsqu'il s'exprime, j'avais l'impression qu'il ne connaissait pas beaucoup de structures de phrases. Grâce à une écoute très attentive des enregistrements, j'ai pu décrypter ses phrases et m'apercevoir de ses réelles compétences langagières.

### **3. Conclusion des expérimentations**

En fonction des élèves, les situations ont été plus ou moins bénéfiques. Pour Cristian, la première situation lui a permis de réinvestir des structures syntaxiques qu'il connaissait et d'être vraiment intéressé par une situation qu'il a aimé vivre. En revanche, la deuxième situation semblait très éloignée de ses considérations actuelles, même s'il a été acteur des productions. Pour Cheickne et Yasmineen, la deuxième situation semble avoir augmenté significativement leurs prises de paroles et la qualité de celles-ci. En effet, il me semble que l'aspect du petit groupe de petit parleur a mis Cheickne en confiance et il a davantage osé s'exprimer. Yasmineen était, quant à elle, toujours sur la réserve. Les situations différentes ont donc permis à chacun de progresser un peu dans son acquisition langagière.

Il me semble important de relever un gros point négatif dans ces expériences : la participation de l'enseignante. J'ai occupé le nombre de prises de parole à 30% et 44% pour la

première situation et 53% pour la dernière situation. Nous pouvons observer plus d'échanges entre les élèves du groupe de Cristian, où ma participation est la moins élevée. Lors de la seconde situation, j'occupe la moitié des prises de parole et prend donc un rôle de grand parleur au milieu des petits parleurs. Mes interventions avaient pour but de relancer le dialogue et d'obtenir des réponses, des justifications mais elles sont peut-être parfois de trop et ne permettent pas aux élèves d'échanger entre eux. Or, il s'agit d'un des objectifs que nous nous étions fixés : faire en sorte qu'ils se parlent, qu'ils communiquent entre eux pour obtenir des situations qui ont de l'intérêt pour eux. En leur proposant de choisir personnellement leurs productions, je pensais les rendre acteurs du projet et donc investis, volontaires de justifier leurs choix. Cela reste sûrement un exercice encore difficile à leur âge, qu'ils sont en train d'acquérir.

## **C) Les situations langagières dans la classe de Laure**

### **1. Description des situations**

#### **a. Première situation<sup>4</sup>**

Au cours de la période 3, j'ai organisé une activité langagière autour de l'album *Bonne nuit !* de Claire Masurel et Marie H. Henry. Lors de cette activité, la moitié de la classe, soit 14 élèves, devaient aider Juliette, l'héroïne de l'album, à retrouver ses doudous cachés dans la classe grâce aux indices qu'ils relevaient sur leurs goûts dans les illustrations de l'album.

La première situation que j'ai mise en place est un prolongement de cette activité ayant eu lieu dans la matinée. Elle consistait à créer un affichage pour l'ensemble de la classe afin que l'on puisse se souvenir où se sont cachés les doudous au cas où ils recommenceraient. Les élèves devaient se remémorer où étaient cachés les six doudous de Juliette dans la classe et pour quelle raison ils étaient cachés à cet endroit. Au travers de cette situation, je voulais voir comment chacun des élèves prenait la parole en petit groupe. Elle renvoie les enfants à une situation qu'ils ont vécue dans la journée et qui les a mobilisés physiquement puisqu'il s'agissait d'une chasse au trésor dans la classe, je souhaitais observer si cela favoriserait la prise de parole des élèves.

#### **b. Deuxième situation<sup>5</sup>**

---

<sup>4</sup> Annexe 4

<sup>5</sup> Annexe 5

La seconde situation consistait pour les élèves à raconter leurs vacances en s'appuyant sur une photographie qu'ils avaient rapportée en classe. Habituellement, les élèves racontent leurs vacances devant l'ensemble de la classe et sans inducteurs. Cette fois-ci, je voulais voir comment les enfants se comporteraient en groupe restreint sans aucune intervention de ma part. Cette seconde situation renvoie à une expérience personnelle, ceci est censé favoriser la prise de parole des élèves selon Agnès Florin. Je souhaitais également observer si la photographie permettrait un échange plus fluide entre les enfants.

## 2. Analyse

### a. Nombre de prises de paroles

- **Ary**

Au cours de la première situation, Ary a pris la parole 25 fois sur un total de 91 prises de parole. Il est l'élève qui a le plus pris la parole au cours de cette situation.

Au cours de la seconde situation, sur un total de 16 prises de parole, Ary a pris la parole 6 fois. Avec Héléna, il est encore une fois, l'élève qui a le plus pris la parole au cours de cette situation.

Si l'on compare ces deux situations, il apparaît qu'Ary a davantage participé au cours de la seconde situation, alors même que celle-ci a une durée plus courte, 10 minutes, contre 20 pour la première.

La seconde situation faisant appel à une expérience personnelle semble donc avoir favorisé la prise de parole d'Ary.

- **Héléna**

Lors de la première situation, Héléna a pris la parole 20 fois sur un total de prises de parole de 91. Après Ary, et juste devant l'enseignante, Héléna est la deuxième élève à avoir le plus pris la parole au cours de cette situation.

Au cours de la seconde situation, Héléna a pris la parole autant de fois qu'Ary, soit 6 fois sur un total de 16 prises de parole.

En comparant ces résultats, nous pouvons remarquer qu'Hélène a davantage pris la parole au cours de la seconde situation. Celle-ci semble donc avoir favorisé la prise de parole de cette élève.

- **Wilson**

Au cours de la première situation, Wilson a mis du temps avant d'intervenir. Il a pris la parole 9 fois sur un total de 91 prises de parole. Il est l'élève qui a le moins osé intervenir.

Lors de la seconde situation, sur un total de 16 prises de parole, Wilson a pris la parole 4 fois. Là encore, il est l'élève qui a le moins pris la parole au cours de la situation.

En comparant les résultats obtenus au cours des deux situations, il apparaît que Wilson ait davantage pris la parole lors de la seconde situation. Tout comme pour Ary et Hélène, il semble que cette seconde situation ait favorisé sa prise de parole.

b. Nombre de mots

- **Ary**

Au cours de la première situation Ary a employé 94 mots sur un total de 493 mots employés. Il est l'élève ayant utilisé le plus de mots au cours de cette situation. Effectivement, il a, en moyenne, utilisé près de 4 mots à chaque fois qu'il a pris la parole.

Au cours de la seconde situation, Ary a utilisé 62 mots sur un total de 172 mots utilisés. Il est aussi l'élève qui a le plus utilisé de mots au cours de cette situation, suivi de près par Wilson avec 60 mots. Lors de cette situation, il a en moyenne employé 10 mots à chaque fois qu'il a pris la parole.

À la vue de ces résultats, il apparaît qu'Ary a élaboré des phrases plus longues au cours de la seconde situation puisqu'il a davantage employé de mots à chaque prise de parole. Cette situation semble donc avoir été bénéfique.

- **Hélène**

Lors de la première situation, Hélène a employé 72 mots sur un total de 493 mots employés. Elle est, après Ary, la deuxième élève qui a utilisé le plus de mots au cours de cette



situation. En effet, elle a employé près de 4 mots en moyenne à chaque fois qu'elle a pris la parole.

Au cours de la seconde situation, sur un total de 172 mots utilisés, Héléna a utilisé 50 mots. Cette fois-ci, elle est l'élève qui a employé le moins de mots avec une moyenne de 8 mots par prises de parole soit 2 mots en moins qu'Ary pour un nombre de prises de parole équivalent.

Il semble, à la vue de ces résultats, que la seconde situation ait favorisé la construction de phrases plus longues pour Héléna.

- **Wilson**

Au cours de la première situation, Wilson a utilisé 16 mots sur un total de 493 mots utilisés. Avec une moyenne d'un peu moins de 2 mots à chaque prise de parole, Wilson est l'élève qui a le moins employé de mots lors de cette situation.

Au cours de la seconde situation, sur un total de 172 mots employés, Wilson a employé 60 mots. Cette fois-ci, il est le deuxième élève à avoir utilisé le plus de mots, juste après Ary avec 2 mots de plus. Cependant, avec une moyenne de 15 mots à chaque prise de parole, Wilson est l'élève qui a construit les phrases les plus longues lors de cette situation.

En comparant ces résultats, il apparaît que la seconde situation ait favorisé l'élaboration de phrases plus longues pour Wilson.

### c. Phrases complètes grammaticalement

- **Ary**

Dans la retranscription de la première situation, j'ai choisi de relever la prise de parole suivante « J'ai soif [...] [il] elle va nager... Daisy » (ligne 42).

En effet, la première phrase, correcte grammaticalement, « J'ai soif [...] » me paraissait représentative de la problématique d'Ary qui est son souci de rester dans le contexte et un défaut de maturité qui le maintient centré sur sa propre personne. La phrase « [il] elle va nager... Daisy » est aussi correcte grammaticalement mis à part une erreur de pronom personnel, « il » à la place de « elle » qui est sans doute dû à la confusion entre le nom commun masculin « canard » (plus connu des élèves que son féminin « canne ») et le nom propre féminin qui le désignait « Daisy ».

Dans la retranscription de la seconde situation, j'ai choisi de relever la prise de parole suivante « Est-ce qu'elle a fait un gâteau au chocolat ta maman ? » (ligne 13).

Cette prise de parole me semblait pertinente en comparaison de la précédente prise de parole relevée. Effectivement, contrairement à la première situation, cette phrase interrogative montre qu'Ary est en mesure de sortir de lui pour s'ouvrir aux autres dans le contexte de la conversation. Tout comme, la précédente prise de parole relevée, cette phrase interrogative est correcte grammaticalement.

La seconde situation semble donc avoir été bénéfique pour Ary qui s'est davantage ouvert aux autres, tout en restant dans le contexte de l'échange.

- **Hélène**

Dans la première retranscription, j'ai choisi de relever la prise de parole suivante « Il mange des gâteaux qui sont dans la cuisine [à] de Juliette » (ligne 30).

En dehors d'une erreur de préposition, « à » à la place de « de » pour introduire le nom propre féminin « Juliette », cette phrase est correcte grammaticalement. Il s'agit d'une proposition subordonnée relative introduite par le pronom relatif « qui » représentant le groupe nominal « des gâteaux ». Bien qu'il s'agisse d'une proposition relativement simple à construire, il s'agit malgré tout d'une phrase longue. Il me semble, effectivement, important de le souligner car Hélène est une élève qui présentait d'importantes difficultés à participer en grand groupe. Cette phrase, entre autres, démontre que ces difficultés ne sont en aucun cas la conséquence de difficultés dans l'apprentissage de la langue.

Dans la retranscription de la seconde situation, j'ai choisi de relever la phrase suivante « Et après, [j'ai] je suis allé danser avec papa et maman et j'ai dansé avec Lucka » (ligne 10).

Tout comme dans la première situation, la phrase relevée est correcte grammaticalement. Pour marquer l'enchaînement de ses idées, Hélène utilise la locution « et après » ainsi que la conjonction de coordination « et ».

En comparant ces deux phrases, il n'apparaît pas clairement qu'une des deux situations ait eu un impact particulier sur cette élève.

- **Wilson**

Dans la retranscription de la première situation, j'ai choisi de relever la phrase suivante « Il a un bobo » (ligne 81).

Cette phrase est correcte grammaticalement. Il s'agit de l'unique phrase (sujet – verbe groupe nominal) énoncée par Wilson au cours de la première situation. Effectivement, ses autres prises de parole sont des énoncés de un mot.

Dans la retranscription de la seconde situation, j'ai choisi de relever la prise de parole suivante « [Il sait pas] Il ne sait pas marcher. Et [ils sont plus] ils ne sont plus dans une maison rouge, maintenant elle est blanche. Elle est plus grande » (ligne 17).

La première phrase est correcte grammaticalement, mis à part l'oubli de la négation. Il s'agit de la réponse à la question d'Hélène. Puis Wilson poursuit le fil de ses souvenirs de vacances, en introduisant sa phrase par la conjonction de coordination « et », il organise, également, les événements les uns par rapport aux autres grâce à l'adverbe de temps « maintenant ». Là encore, il oublie la négation. Enfin, il termine par « Elle est plus grande », une phrase correcte grammaticalement.

La comparaison de ces deux prises de paroles montre très nettement que la seconde situation a permis à Wilson de s'impliquer davantage dans l'échange, et également d'élaborer des phrases plus longues.

### **3. Conclusion des expérimentations**

La première situation reprenait une séance de langage ayant eu lieu dans la matinée et qui avait particulièrement motivée les élèves. Au cours de la première situation, la motivation d'Ary, Hélène et Wilson était toujours présente. Ils manifestaient leur désir de participer en intervenant spontanément, en se déplaçant ou en montrant du doigt le lieu où était caché les doudous. Cependant, malgré l'implication certaine des enfants, j'ai noté leurs difficultés à échanger entre eux. En effet, leurs regards étaient très souvent posés sur moi, bien qu'ils se répondent entre eux, ce qui a posé des problèmes d'écoute – plusieurs fois au cours de l'échange, des élèves ont parlé en même temps. Par ailleurs, les phrases énoncées par les élèves étaient relativement courtes. D'après moi, ces difficultés rencontrées sont dues à la situation qui n'était pas la plus adaptée pour une séance de langue, et également à mon positionnement. Effectivement, au cours de cette situation, j'ai, à de nombreuses reprises, pris la parole et posé des questions fermées ce qui a restreint les enfants dans leurs réponses. C'est, me semble-t-il, également ce qui a bloqué Wilson qui ne parvenait pas à trouver sa place pour participer.

Lors de la seconde situation, la motivation des élèves était davantage perceptible. Ils ont manifesté un véritable enthousiasme à l'idée de raconter leurs vacances. Très rapidement après

que je leur ai expliqué la consigne, la conversation s'est engagée. Ary, Hélène et Wilson ont montré, respectivement, de l'intérêt pour le récit de leurs camarades. Celui-ci s'est manifesté par une véritable écoute (aucun élève ne s'est coupé la parole). De plus, les photographies que les trois élèves avaient rapportées, leurs ont permis d'amorcer la conversation en restreignant, dans un premier temps, le sujet. Elles ont également suscité de la curiosité, ce qui a nourri l'échange avec des questions. A contrario de la première situation, ma non-intervention et le thème de la situation relatif à une expérience personnelle vécue, ont permis aux élèves de participer librement sans craindre de commettre une erreur. Cette seconde situation a libéré la parole grâce à l'intérêt qu'elle a suscité et à l'écoute respective qu'elle a engendrée.

# CONCLUSION

Tout au long de ce mémoire, nous avons cherché à améliorer la prise de parole de nos « petits parleurs ». Nous avons réalisé des expériences en petits groupes avec ces élèves mais nous avons aussi travaillé avec toute la classe sur le respect de la prise de paroles. Nous avons mis en place des règles de paroles au coin regroupement : lever le doigt pour être interrogé, écouter l'autre, attendre qu'il ait fini pour lui répondre. Nous avons surtout insisté sur le respect de ces règles pour les grands parleurs, afin qu'ils ne mobilisent pas trop la parole.

Nous avons pu remarquer une évolution entre les deux séances de langage que nous avons menées, avec une plus forte participation pour la plupart des élèves sélectionnés. Celle-ci s'explique principalement par la modalité du groupe restreint et le climat de confiance qui s'est progressivement installé au fil des séances. Nous avons aussi observé que le choix du thème de la conversation influe positivement sur la prise de parole des élèves lorsque celui-ci se rapporte à une expérience personnelle. Le travail sur ce mémoire nous a également permis de revoir notre posture lors des activités de langue, de façon à faciliter la prise de parole des élèves et leurs interactions. En effet, l'enseignant doit veiller à ne pas monopoliser la parole, mais à intervenir ponctuellement, pour, par exemple, reformuler ce qui a été dit, inciter un élève à rebondir sur ce qui vient d'être énoncé...

Par ailleurs, en réalisant ces expériences, nous nous sommes aperçues, comme le souligne Laurence Lentin dans ses ouvrages, que les élèves sélectionnés étaient certes des petits parleurs en grand groupe, mais qu'ils n'avaient finalement pas de grandes difficultés langagières comme en a témoigné leur participation en groupe restreint.

Nous avons, également, noté une évolution de leur attitude en grand groupe. En effet, les élèves semblent plus intéressés par ce qu'il se passe en classe, ils sont plus présents. Dans la classe d'Ambre, Cristian est davantage intéressé par la conversation, il participe volontiers. Cheickne ose lever le doigt pour être interrogé et pour participer à une action (responsable de la date...). Il parle davantage dans la classe, mais seulement quand il en a envie. Yasmeeen est toujours dans la réserve mais elle manifeste son envie de participer en levant parfois le doigt. Elle va vers les adultes de la classe pour signaler qu'elle a un problème. Dans la classe de Laure, Hélène, même si elle reste dans la réserve, ose lever le doigt pour être interrogée. Elle n'hésite

pas à pousser sa voix pour que tout le groupe l'entende. Ary manifeste toujours autant de désir à participer. Désormais, lorsqu'il intervient, c'est toujours dans le contexte de l'échange qui a lieu. Wilson est intéressé par la conversation et il ose lever le doigt pour être interrogé. Il n'hésite plus à participer et manifeste un vrai plaisir à le faire.

Nos expériences restent toutefois à nuancer. En effet, peu de temps (environ un mois) s'est écoulé entre les deux expériences, ce qui nous semble très peu pour se rendre réellement compte d'une évolution précise du niveau des élèves. De plus, de nombreux facteurs, que nous ne pouvons pas forcément contrôler, entrent en jeu : l'attrait que suscite l'activité langagière proposée chez l'enfant, l'aspect émotionnel de l'élève au moment présent qui détermine s'il a envie ou non de participer, l'ambiance de la classe, la composition du petit groupe... Pour se rendre compte d'une réelle évolution, il faudrait avoir beaucoup plus de temps d'observation, au moins une année complète, et aussi réaliser de nombreuses séances en variant les modalités et les sujets. De plus, il nous semblerait intéressant que nos collègues des années suivantes soient au courant de notre travail avec ces élèves pour qu'ils puissent créer une continuité avec ce que nous avons engagé.

Dès lors, il nous paraît important de garder en tête que chaque élève est différent et réagit différemment selon la classe, l'enseignant, l'environnement dans lequel il évolue, ce qui a pu fonctionner ou non lors de nos expériences sera sûrement différent à un autre moment. Il reste donc important de varier les différentes situations de langage et les modalités d'organisation du groupe pour permettre à tous de progresser dans son acquisition langagière.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015
- L. LENTIN, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, ESF éditeur, 1999
- A. FLORIN, *Pratique du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Puf, 1991
- J-F SIMONPOLI, *La conversation enfantine*, Hachette Éducation, 1991
- S. PETIT et C. LAROCHE, *Apprendre à parler à l'école maternelle*, Harmattan, 2003

## SITOGRAPHIE

- P. PEROZ, Pourquoi parler des « petits parleurs » ? *Pratiques langagières à la maternelle*, Novembre 2010, Nîmes, France. 2010 <https://hal.inria.fr/hal-01377023/document>

# ANNEXES

## Annexe 1

### EN GRAND GROUPE :

Prend la parole spontanément / Désir participer

Répond à une question individualisée

Attends son tour de parole / Lève le doigt / Ecoute les autres

Utilise des mots phrases

Juxtapose deux mots pour se faire comprendre

Elabore des phrases simples

Elabore des phrases plus longues

Elabore des phrases complexes avec propositions subordonnées

Reste dans le contexte de la conversation

Coopère en ajoutant des éléments / en s'opposant aux propos de ses pairs / en posant des questions

Participe à la régulation de l'avancée du propos du groupe par des formules comme « on l'a déjà dit... »

Parle pour être entendu

Quitte le regard de l'enseignant pour regarder son interlocuteur

Reformule son propos pour être entendu / compris

---



## Annexe 2

### Chasse à l'ours groupe 1

	Nombre de prise de paroles	Pourcentage	Nombre de mots	Pourcentage	Rapport mot/parole
Cristian	14	33,33	57	26,76	4
Lucy	11	26,19	63	29,58	6
Robin	4	9,52	20	9,39	5
PE	13	30,95	73	34,27	6
Total	42	100,00	213	100,00	

### Chasse à l'ours groupe2

	Nombre de prise de paroles	Pourcentage	Nombre de mots	Pourcentage	Rapport mot/parole
Charlotte	5	10,64	42	13,64	8
Elyas	13	27,66	90	29,22	7
Cheickne	7	14,89	37	12,01	5
Yasmeen	1	2,13	2	0,65	2
PE	21	44,68	137	44,48	7
Total	47	100,00	308	100,00	

Transcription de la situation 1 - groupe 1 (Ambre)

- 1 PE : Nous allons à ... ?  
2 Lucy : La chasse à l'ours. Nous n'avons peur de rien. Qu'est-ce qui est devant nous ? C'est  
3 quoi ça ?  
4 Cristian : On va prendre un gros.  
5 (Les élèves montrent la prairie.)  
6 PE : Ah la prairie.  
7 Cristian : Elle glisse. Elle glisse !  
8 PE : Oui la prairie, on glisse dans la prairie. Et ensuite, que se passe t'il ?  
9 Robin : Après la mer !  
10 Lucy : Non la rivière.  
11 PE : La rivière !  
12 Lucy : Ils nagent !  
13 PE : Et ensuite ?  
14 Cristian : la grotte !  
15 PE : Tout de suite la grotte ?  
16 Lucy : Moi je sais, c'est la boue !  
17 Cristian : La boue !!  
18 PE : Comment est-elle la boue ?  
19 Cristian : Collante  
20 PE : Comment fait-on pour se déplacer ?  
21 Lucy : On tape des pieds.  
22 Cristian : On tape des pieds  
23 PE : et après la boue ?  
24 Lucy : Il n'y a rien.  
25 Cristian : Y'a rien.  
26 Cristian : Oiseaux ici. (en désignant des oiseaux sur l'image)  
27 PE : Oui il y a des oiseaux ici.  
28 Robin : Ah ah je sais... la forêt !  
29 Cristian : On n'entends pas.  
30 Lucy : On n'a peur de rien.  
31 Cristian : On n'a peur de rien. C'est le hibou.  
32 Tous : Ahouuuuu ! Ahouuuu.  
33 Cristian : Peur de rien.  
34 PE : Comment est-elle cette forêt ?  
35 Lucy : Il n'y a pas de lumière.  
36 Cristian : Oui Si on prend le téléphone, y a une petite lumière.  
37 Lucy : Il n'y a pas de lumière.  
38 Robin : Et maintenant, la tempête de neige !  
39 Cristian : la tempête de neige.  
40 Lucy : J'ai compris la grotte !  
41 Cristian : La grotte.  
42 PE : Qu'y-a-t-il dans la grotte ?  
43 Robin : Le loup (rit)  
44 PE : Ah bon ? le loup ?  
45 Lucy : L'ours !

Transcription de la situation 1 - groupe 2 (Ambre)

- 1 PE : Que vois-tu ici ?
- 2 Yasmeen : La prairie.
- 3 PE : Oui ! Comment est la prairie ?
- 4 (Pas de réponses)
- 5 PE : Que se passe t'il ensuite ?
- 6 Elyas : J'ai pas fait...
- 7 PE : Qu'est-ce qu'il se passe après Yasmeen ?
- 8 Elyas : Mais moi j'ai pas fait...
- 9 PE : Oui, vas-y Elyas.
- 10 Elyas : Pourquoi ils enlèvent leurs chaussures ?
- 11 Charlotte : Parce qu'ils sont dans l'eau et qu'il ne veulent pas mouiller leurs chaussures.
- 12 Elyas : Mais sinon ils vont nager avec les chaussettes et après les chaussettes vont être mouillées.
- 13 PE : Que traversent-ils ?
- 14 Elyas : Mais si, mais si ils sont dans l'eau, un crocodile va manger leurs pieds.
- 15 Charlotte : Mais non ! Il n'y a pas de crocodile dans l'eau. Ils sont dans la rivière glacée.
- 16 PE : Oui.
- 17 Elyas : Mais Cheickne veut prendre ça !
- 18 PE : Cheickne, montre nous la prochaine image.
- 19 (Cheickne montre une image)
- 20 PE : Est-ce que c'est bien la prochaine image ?
- 21 Elyas : C'est de la neige !
- 22 PE : Vous êtes surs ?
- 23 Charlotte : Non c'est la forêt !
- 24 Cheickne : Non
- 25 PE : C'est quoi alors Cheickne ?
- 26 Elyas : Non c'est la tempête de neige
- 27 PE : Oui c'est bien la tempête de neige. Alors.... Après la tempête de neige ?
- 28 Cheickne : C'est...ça !
- 29 PE : Qu'est-ce que c'est ça ?
- 30 PE (à Yasmeen) : Qu'est-ce que c'est Yasmeen ici ? Tu te souviens ?
- 31 (Yasmeen dit non de la tête)
- 32 PE : Elyas, Charlotte, Qu'est-ce que c'est ici ?
- 33 Elyas : La boue.
- 34 PE : Oui c'est la boue. Et comment est-elle cette boue ?
- 35 Charlotte : Elle est collante
- 36 Elyas : Elle est collante. Elle est sale même.
- 37 PE : Après tu sais ce qu'il va se passer Yasmeen ?
- 38 Elyas : La forêt
- 39 Charlotte : La forêt, j'avais raison.
- 40 Elyas : Ah ! Ils vont avoir peur dans la forêt.
- 41 Elyas : Ben il y a un hibou qui fait « ou ou »
- 42 Cheickne montre le hibou.
- 43 Cheickne (tout bas) : il passe là, et par là. Il faut regarder ça.
- 44 PE : Et là, ici Yasmeen ?
- 45 (Yasmeen regarde mais ne dit rien)
- 46 Cheickne : Et ça, c'est la grotte.

- 48 PE : Ah !
- 49 Cheickne : Et là y'a le papa.
- 50 Cheickne : Ça c'est la grotte !
- 51 PE (à Yasmeen) : Cheickne nous dit que c'est la grotte. Tu es d'accord ?
- 52 (Yasmeen hausse les épaules)
- 53 PE : Bien, on va remettre toutes les images au milieu.
- 54 Cheickne : Et là il va attraper, attraper, attraper.

### **Annexe 3 : Choix des productions pour l'exposition**

	Nombre de prise de paroles	Pourcentage	Nombre de mots	Pourcentage	Rapport mots/parole
Cristian	10	19,23	29	7,27	3
Cheickne	12	23,08	95	23,81	8
Yasmeen	2	3,85	11	2,76	6
PE	28	53,85	264	66,17	9
Total	52	100,00	399	100,00	

Transcription de la situation 2 (Ambre)

- 1 PE : Et toi Cheickne, tu veux bien nous les montrer ?
- 2 Cheickne : Non
- 3 PE : Pourquoi tu ne veux pas nous les montrer ?
- 4 (Les élèves choisissent les dessins qu'ils veulent exposer)
- 5 PE : Alors, quels dessins voulez-vous exposer ? On va en choisir deux. Celui-là et celui-là ?
- 6 Toi, tu veux exposer celui-là ? D'accord.
- 7 Cheickne : Mais pas lui, j'ai pas bien dessiné.
- 8 PE : Celui-là tu ne l'as pas bien dessiné ?
- 9 Cheickne : Oui
- 10 PE : Alors tu veux l'enlever ? Ou la garder ? Dis moi
- 11 Cheickne : Oui l'enlever
- 12 PE : D'accord, tu veux garder ces deux-là. Tu les aimes bien ces deux-là ? Pourquoi ?
- 13 Cheickne : Et là ici, il y a rien, et là c'est la patafix.
- 14 PE : On mettra un cadre. Cheickne tu as choisi ces deux là, et toi Yasmine ?
- 15 Yasmine : Que celle là
- 16 PE : Que celle-ci ? Celle-ci tu ne veux pas l'exposer ?
- 17 (Yasmine fait non de la tête)
- 18 PE : Pourquoi tu veux exposer celle-ci ? Pourquoi tu l'aimes bien celle-ci ?
- 19 Cheickne : C'est toi, c'est toi.
- 20 PE : Et toi Cristian, tu as choisi lesquels ?
- 21 Cheickne : Il a dit ça et ça ! Il a dit ça et ça !!
- 22 PE : Attends, on écoute.
- 23 Cheickne : Il a dit ça et ça !
- 24 (Cristian montre ses productions)
- 25 PE : D'accord, pourquoi tu veux les exposer ? Pourquoi tu les aimes bien ?
- 26 (Pas de réponses)
- 27 PE : Comment est-ce qu'on a fait ? Vous vous souvenez ? Cristian, qu'est-ce qu'on a mis ?
- 28 Cristian : De la peinture
- 29 PE : Oui, même si ce n'est pas vraiment de la peinture, c'est de l'encre.
- 30 PE : Et pourquoi tu l'aimes bien ?
- 31 Cheickne : Pourquoi, pourquoi on ne fait pas ça ?
- 32 PE : Ah on n'a pas besoin de la recette de la galette ici.
- 33 PE : Qu'est-ce que tu as choisi comme couleur ici ?
- 34 Cristian : Rouge,
- 35 Cheickne : Avant, un autre jour on va faire de la patafix, on l'a fait avec ça.
- 36 PE : Et ici ?
- 37 Cristian : Bleu, Vert
- 38 PE : Tu aimes bien ces couleurs-là ?
- 39 Cristian : Oui
- 40 PE : Pourquoi est-ce que tu veux choisir celui-là, Comment tu as fait ?
- 41 Cristian : Bien
- 42 PE : Quels couleurs tu as choisi ?
- 43 Cristian : Vert et bleu
- 44 PE : Et celle-ci pourquoi tu veux l'enlever ? Tu n'aimes pas celle-ci ?
- 45 Cristian : Non
- 46 PE : Pourquoi tu ne l'aimes pas celle-ci ?
- 47 Cheickne : Il a deux

- 48 PE : Et toi Yasmeen ?
- 49 Cristian : Je vais montrer, c'est la même.
- 50 (Cheickne et Cristian manipulent les productions, les trient)
- 51 PE : Est-ce que ce sont les couleurs qui ne te plaisent pas ?
- 52 Cristian : Oui
- 53 Cheickne : Non tu mets la peinture ici, ça ici et ça là ! C'est la peinture et ça c'est l'encre.
- 54 Voilà !
- 55 Cristian : Elle est où ma main ? Elle est où ?
- 56 PE : Yasmeen, qu'est-ce qu'il ne te plait pas ici ? Ou qu'est-ce que tu as beaucoup aimé ici ?
- 57 Yasmeen : Je n'aime pas les couleurs et la peinture.

## Annexe 4

Situation 1 : 20 minutes			
Enfants	Nombres de prises de paroles	Nombres de mots	Nombres de prises de paroles / nombres de mots
Ary	25	94	3,8
Hélène	20	72	3,6
Wilson	9	16	1,8
Noor	17	44	2,6
PE	19	261	13,7
<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>493</b>	



Transcription de la situation 1 (Laure)

- 1 PE : Que s'est-il passé hier avec les doudous de Juliette ?  
2 ARY - Elle avait perdu ses doudous, Juliette  
3 NOOR - Ils étaient cachés  
4 PE : Ah bon ! Juliette avait perdu ses doudous parce qu'ils s'étaient cachés. Alors qu'est-ce  
5 vous avez fait ?  
6 ARY - J'ai été dans la cuisine  
7 HELENA - Dans le...la... bibliothèque [...] On a aidé Juliette  
8 PE : Vous avez aidé Juliette à retrouver ses doudous  
9 Tous - Ouii  
10 PE : Comment vous avez fait pour savoir où ils étaient cachés ?  
11 HELENA - Avec le livre de Juliette  
12 NOOR - Non  
13 ARY - Dans le livre  
14 HELENA - On a regardé les images  
15 PE : Vous avez regardé les images dans le livre de Juliette.  
16 NOOR - Oui  
17 ARY - Max, il mange des gâteaux  
18 HELENA - Il mange  
19 ARY - Des biscuits  
20 PE : Vous savez, les doudous de Juliette ils aiment bien faire des blagues. Juliette pense qu'ils  
21 vont encore se cacher. J'aimerais qu'ensemble ont créé une affiche pour se rappeler où ils se  
22 cachent, pour pouvoir vite les retrouver la prochaine fois. Wilson, est-ce que tu te souviens où  
23 était caché Max ?  
24 WILSON - Montre du doigt le coin cuisine  
25 ARY - La cuisine  
26 PE : Pourquoi était-il caché dans la cuisine ?  
27 ARY - J'ai été dans la cuisine  
28 NOOR - Il aime bien manger Max  
29 ARY - Les Duplos ... Dans ... Aussi les Duplos  
30 HELENA - Il mange des gâteaux qui sont dans la cuisine [à] de Juliette  
31 PE : Max était caché dans la cuisine parce qu'il aime manger des gâteaux et qu'il y a des  
32 gâteaux dans la cuisine.  
33 Tous (sauf Wilson) - Oui  
34 NOOR - Et dans le lavabo  
35 HELENA - C'est le canard !  
36 ARY - Jojo  
37 NOOR - Non... Daisy  
38 WILSON - Daisy ! (se lève et se tourne vers le lavabo)  
39 HELENA - Le canard, il aime bien l'eau  
40 ARY - Boire  
41 HELENA - Mais non c'est ...  
42 ARY - J'ai soif [...] [il] elle va nager... Daisy  
43 PE : Alors, Daisy, le canard, était caché dans le lavabo parce qu'elle aime l'eau, boire et nager,  
44 c'est ça ?  
45 Tous - Oui  
46 PE : Et qui d'autre était caché ?  
47 WILSON - Les livres ! (Se déplace vers le coin bibliothèque)  
48 NOOR - La poupée  
49 PE : C'est la poupée qui était caché dans les livres  
50 HELENA - La bibliothèque

51 **NOOR** - Zoé elle aime bien les livres  
52 **PE** : Zoé était caché dans la bibliothèque parce qu'elle aime les livres, oui.  
53 **ARY** - Moi... les duplos  
54 **HELENA** - Dans les cartes  
55 **ARY** - Le lapin  
56 **PE** : Où était caché le lapin ?  
57 **WILSON** - Jojo  
58 **ARY** - Il était là-bas ... Dans les Duplos ... les voitures  
59 **PE** : Jojo, le lapin était caché dans les Duplos parce qu'il aime bien les voitures.  
60 ...  
61 **PE** : Qui d'autre était caché ?  
62 **ARY** - Max !  
63 **NOOR** - On a déjà dit !  
64 **HELENA** - Là (*montre du doigt l'étagère des jeux de société*)  
65 **WILSON** - Là ! Le joker !  
66 **ARY** - Léo  
67 **HELENA** - Non  
68 **WILSON** - Scar  
69 **NOOR** - O-scar !  
70 **PE** : Oscar, le joker, était caché où ?  
71 **HELENA** - Dans les cartes  
72 **NOOR** - Oscar il était... les cartes  
73 **HELENA** - Il aime bien jouer  
74 **ARY** - Il joue avec les jeux... Il joue à cot poulette  
75 **PE** : Oscar était caché dans les jeux parce qu'il aime jouer aux cartes, oui.  
76 **ARY** - [Il a] Il y a le canard là-bas (*montre du doigt le coin lavabo*)  
77 **NOOR** - Le dinosaure il est coincé  
78 **ARY** - Le dino  
79 **HELENA** - Il regarde la télé  
80 **ARY** - Pour voir des vidéos  
81 **WILSON** - Il a un bobo  
82 **PE** : Quel est le prénom du dinosaure ?  
83 **ARY** - Léo  
84 **WILSON** - Théo  
85 **NOOR** - Non  
86 **HELENA** et **NOOR** - Théo  
87 **ARY** - Il était [dessus] sur l'ordinateur  
88 **WILSON** - Là (*va vers l'ordinateur*)  
89 **HELENA** - Il aime regarder la télé  
90 **PE** : Théo, le dinosaure était caché près de l'ordinateur parce qu'il aime regarder la télé et des vidéos.  
91 vidéos.  
92 [...]

## Annexe 5

Situation 2 : 10 minutes			
Enfants	Nombres de prises de paroles	Nombres de mots	Nombres de prises de paroles / nombres de mots
Ary	6	62	10,3
Hélène	6	50	8,3
Wilson	4	60	10
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>172</b>	

Transcription de la situation 2 (Laure)

- 1 **ARY** – J’ai fait du ski. Je suis [J’ai] descendu, je suis [j’ai] remonté. Je suis [j’ai] descendu, je  
2 suis [j’ai] remonté.
- 3 **HELENA** – (*à Ary*) Et ton papa, il est où ?
- 4 **ARY** – Après, j’ai fait de la luge. Et mon papa, il est tombé.
- 5 **HELENA** – (*à Ary*) Ton papa, il est où ?
- 6 **ARY** – Il avait l’appareil photo.
- 7 **HELENA** – Moi, j’ai été à la piscine. Je suis [J’ai] allé au parc avec papa et maman.
- 8 **WILSON** – Tous les parcs étaient fermés parce qu’il y avait de la neige.
- 9 **ARY** – Avec la neige, ça glisse quand on marche.
- 10 **HELENA** – Et après, je suis [j’ai] allé danser avec papa et maman et j’ai dansé avec Lucka.
- 11 **WILSON** – Ma maman, elle a fait un gâteau au chocolat avec des cacahuètes. Je n’aime pas  
12 [J’aime pas] les cacahuètes.
- 13 **ARY** – (*à Hélène*) Est-ce qu’elle a fait un gâteau au chocolat ta maman ?
- 14 **HELENA** – Non.
- 15 **WILSON** – Le bébé est sorti du ventre de Linda, ma tata.
- 16 **HELENA** – (*à Wilson*) Est-ce qu’il sait marcher ?
- 17 **WILSON** – [Il sait pas] Il ne sait pas marcher. Et [ils sont plus] ils ne sont plus dans une maison  
18 rouge, maintenant elle est blanche. Elle est plus grande.
- 19 **ARY** – Moi, ma nouvelle maison, elle est blanche.