HAL
open science

L'exploitation d'albums jeunesse afin de développer le langage oral en classe de grande section

Célia van Der Linden

To cite this version:

Célia van Der Linden. L'exploitation d'albums jeunesse afin de développer le langage oral en classe de grande section. Education. 2019. dumas-02291219

HAL Id: dumas-02291219

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02291219

Submitted on 18 Sep 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 2018-2019

Master MEEF

Mention 1er degré

2ème année

Exploiter les albums de jeunesse afin de développer le langage oral en classe de grande section

Présenté par : Célia van der Linden

Encadré par : Christiane Herth

Mots Clefs : Album - Littérature – Langage - Maternelle

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris
10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74
www.espe-paris.fr

Sommaire

Introduction 3
1. Partie I. Cadrage théorique 4
1.1 Présentation de la recherche 4
1.1.1 *Contextualisation* 4
1.1.1.1 L'école et la classe 4
1.1.1.2 Le problème professionnel rencontré 4
1.1.2 *La problématique de recherche* 5
1.1.2.1 Les questionnements sous-jacents à la problématique rencontrée 5
1.1.3 *Le lien entre compréhension et expression orale* 5
1.1.3.1 La compréhension orale chez l'élève non-lecteur 5
1.1.3.2 Des obstacles de compréhension chez l'enfant difficiles à identifier 6
1.1.4 *L'oral* 7
1.1.4.1 La place de l'oral à l'école maternelle 7
1.1.4.2 L'objectif des situations langagières mises en œuvre 7
1.1.4.3 Les compétences orales travaillées à l'école maternelle 7
1.1.5.1 La lecture d'albums : une préconisation officielle 8
1.1.5.2 Les exploitations pédagogiques autour d'un album 9
1.1.6 *Exploiter les albums afin de développer le langage oral* 10
1.1.6.1 Les hypothèses de recherche 10
1.1.7 *L'état actuel de la recherche* 11
1.1.7.1 Le langage oral : un outil de prédiction scolaire 11
1.1.7.2 L'inégal développement du langage oral au sein de la population 11
1.1.7.3 L'inégale participation orale des élèves dans les classes 12
1.1.7.4 Les différents types d'oral 12
1.1.7.5 L'oral en maternelle au quotidien 13
1.1.7.6 La pédagogie de l'écoute préconisée par Pierre Péroz 13
1.1.7.8 La pédagogie des situations 14
2. Partie II. Expérimentations en classe 16
2.1 Exemples d'expérimentations menées en période 1 & 2 16
2.1.1 *Contexte des expérimentations* 16
2.1.1.1 Les catégories de parleurs 16
2.1.2 *Pratiques expérimentales menées en période 1 et 2* 17
2.1.2.1 Des exploitations d'albums en grand nombre 17
2.1.2.2 L'atelier philosophique 18
2.1.2.3 Les images séquentielles 18
2.1.2.4 Le débat d'idées 20
2.2 Les expérimentations menées en période 3 et 4 21
2.2.1 *Pratiques expérimentales menées en période 3* 21
2.2.1.1 Bilan et évolution des pratiques 21
2.2.1.2 Exploitation de l'album « Les trois grains de riz » 21
. 2.2.2 *Pratiques expérimentales menées en période 4* 22
2.2.2.1 Exploitation de l'album « Petit indien Terre-de-Neige » 22
2.2.2.2 Exploitation de l'album « C'est moi le plus fort » 24
2.2.2.3 Expérimentation en APC à partir de l'album « *Western* » 25
3. Partie III. Analyse, résultats et conclusions 26
3.1 Analyse des résultats 26
3.1.1 *Analyse des pratiques* 26
3.1.1.1 Période 1 et 2 26
3.1.1.2 Période 3 27
3.1.1.3 Période 4 29
3.1.1.5 Analyse de la pratique en très petit groupe 30
3.1.1.6 Conclusions 31
3.1.1.7 Perspectives et évolutions des pratiques envisagées 32
Conclusion 33
Bibliographie 35
Annexes et remerciements 36
4ème de couverture en anglais 44

Introduction

Le cycle 1 dit des apprentissages premiers constitue la première étape d'une scolarité réussie. L'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans a été voté le 13 février 2019 à l'Assemblée nationale et entrera en vigueur à la rentrée 2019. D'après le site du Ministère de l'Education nationale « 80 % des décrocheurs du système scolaire, c'est-à-dire ceux qui le quitteront à 16 ans sans savoir bien lire, écrire, compter, sont déjà en difficulté au CP. L'égalité des chances impose de faire de la petite enfance une priorité de nos politiques publiques et dans ce cadre de saisir l'enjeu fondamental de l'immersion langagière dans les premières années de la scolarité. » La politique actuelle réaffirme ainsi la place et les enjeux de l'école maternelle dans le parcours et la réussite scolaire de chaque élève.

C'est en s'appuyant sur ce contexte sociétal que nous avons décidé de nous interroger et d'orienter notre étude vers le questionnement qui suit. Sous quel angle exploiter les albums jeunesse à des fins de développement du langage oral en classe de grande section de maternelle ? En effet, les enseignants novices ainsi que les enseignants plus aguerris sont amenés à utiliser l'album jeunesse comme support privilégié aux activités de langage oral en classe. Cependant, face à l'abondance d'albums jeunesse disponible sur le marché, comment procéder pour sélectionner avec pertinence un album ? Une fois l'album choisi, quelles sont les différentes exploitations possibles que l'on peut en faire à des fins d'expression orale ? Quels avantages et inconvénients présentent ces formes d'exploitation pédagogique ? Qu'apprennent et que retiennent réellement les élèves du point de vue langagier à partir de ces exploitations ? Ces questionnements initiaux ont nourri notre réflexion et ont été le point de départ de notre travail de recherche.

Cette recherche universitaire a été menée de septembre 2018 à avril 2019 pendant et en dehors des périodes de stage en responsabilité. Elle est le reflet et le témoin privilégié de nos pratiques de classe, de leurs évolutions, des expérimentations menées ainsi que de l'évolution de nos réflexions à partir des lectures scientifiques rencontrées. Nous n'analyserons pas de manière exhaustive toutes les exploitations qui ont été conduites au cours de l'année mais nous présenterons certaines situations d'exploitations pédagogiques d'albums qui nous paraissent pertinentes au regard des résultats obtenus et des liens avec la problématique traitée. Dans un premier temps, nous aborderons le cadre théorique qui a servi de base à nos expérimentations. Dans un second temps nous nous emploierons à décrire précisément les expérimentations menées. Enfin, dans un troisième et dernier temps nous nous attèlerons à décrypter les résultats obtenus et les conclusions qu'ils ont fait émerger.

1. Partie I. Cadrage théorique

1.1 Présentation de la recherche

1.1.1 Contextualisation

1.1.1.1 L'école et la classe

Après l'obtention du concours de recrutement de professeurs des écoles, nous avons été affectée dans une école maternelle du 13ème arrondissement de Paris. Cette école à taille humaine comprenait cinq classes pour un total de 118 élèves. En notre qualité de professeur des écoles stagiaire, il nous a été confié une classe de grande section de 24 élèves dont un élève porteur d'un trouble autistique et qui bénéficiait d'une Auxiliaire de vie scolaire présente à mi-temps. L'effectif de la classe monta à 25 élèves à la suite d'une nouvelle arrivée en janvier. D'une part, cette classe nous la partagions avec une collègue également professeur des écoles stagiaire sur la base du modèle suivant. Trois semaines en classe avec nos élèves et trois semaines en formation à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de Paris. D'autre part, dans le cadre de notre deuxième année de formation dans le Master des Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, nous avons été amenée à nous interroger sur un problème professionnel que nous rencontrions en tant qu'enseignante débutante dans le métier.

1.1.1.2 Le problème professionnel rencontré

Effectivement, les premiers jours et les premières semaines de multiples problématiques ont émergé telles que la gestion de classe, la posture, la voix, le positionnement à adopter envers notre élève porteur d'un handicap, la gestion du temps, du matériel, l'organisation en ateliers, la structuration de l'emploi du temps, la préparation des séances et des séquences d'apprentissage, les règles de vie de la classe ainsi que la problématique de la mise en œuvre de l'évaluation des élèves. Dans ce lot de difficultés en tout genre, nous avons commencé toutefois à identifier le problème qui serait au cœur des investigations à venir et qui est apparu de lui-même dès le premier jour.

Il nous faut par ailleurs préciser que les trois premières semaines ont eu lieu en « tuilage ». C'est-à-dire que nous étions présentes ma collègue et moi en classe avec nos élèves. Le jour de la rentrée, nous avions prévu une lecture pour la journée pensant que cela serait suffisant car nous avions élaboré un programme chargé. Cependant, nous avons finalement écourté les temps de présentation du fait que les élèves se connaissaient déjà pour la majorité. La lecture que nous avions programmée avait eu lieu plus tôt dans la matinée. Nous nous sommes donc retrouvées avec un peu plus de temps que prévu devant nous et tandis que les élèves commençaient à

s'impatienter au coin regroupement, ma collègue essayait de les distraire momentanément tant bien que mal tandis que nous cherchions rapidement dans notre bibliothèque un album susceptible de les intéresser. C'est ainsi que dans la précipitation, nous fûmes amenée à leur lire *L'énorme crocodile* de Roald Dahl. Lecture qui soit dit en passant les captiva d'emblée et que nous avons lue en plusieurs fois mais qui ne découla pas d'un processus de sélection intentionnel. Nous commencions à entrevoir la fascination et l'intérêt que pouvait susciter l'objet album auprès des élèves. Nous percevions ainsi le pouvoir de captation que ce dernier pouvait représenter.

Et ainsi débuta notre réflexion portant sur les critères de choix d'un album, sur la préparation en amont spécifique qu'exige une séance de langage oral en maternelle ainsi que sur sa mise en œuvre à des fins de développer la compréhension orale indissociablement liée à l'élaboration d'une expression orale de qualité par la suite. Il est apparu que l'album devait plaire au plus grand nombre par l'intérêt de son histoire et être compréhensible de tous. Une fois ces deux conditions réunies, il pourrait se révéler être un support pertinent pour faire progresser les élèves dans le domaine du langage oral.

1.1.2 La problématique de recherche

1.1.2.1 Les questionnements sous-jacents à la problématique rencontrée

Le premier questionnement qui s'imposa à nous fut le suivant. Face à l'abondance d'albums disponibles sur le marché, comment choisir avec pertinence un album dans le but d'une exploitation pédagogique en classe ? Choisit-on d'abord l'album et ce dernier conditionne ensuite notre exploitation pédagogique ? Ou au contraire partons-nous déjà avec une idée précise d'une démarche pédagogique à appliquer et l'album devient alors un objet à rechercher qui doit se plier à nos critères d'exigence préalablement définis ? Cela signifie que la recherche d'un album selon des critères précis peut se montrer chronophage et fastidieuse.

Les exploitations d'albums clés en main sont-elles des alternatives pertinentes ? Comment finalement procéder de manière efficace en tant qu'enseignant du premier degré ? Ces questionnements initiaux ont été le point de départ de notre recherche et ont guidé et orienté le cours de nos réflexions.

1.1.3 Le lien entre compréhension et expression orale

1.1.3.1 La compréhension orale chez l'élève non-lecteur

Tout d'abord, nous allons porter notre attention sur la compréhension orale au cours d'une histoire lue à un enfant non-lecteur. En effet, l'expression orale est indissociablement liée à la compréhension orale. Comment un élève peut-il restituer à l'oral une histoire qu'il n'a pas comprise ? La question du sens pour l'élève est primordiale.

En effet, la compréhension est la clé qui va permettre à l'élève d'entrer ou non dans l'univers des histoires qui vont lui être racontées. Comprendre devient alors un prérequis indispensable à l'expression orale à venir. L'album de jeunesse par sa nature est susceptible de présenter des difficultés qui peuvent entraver la compréhension de l'histoire chez un jeune élève non-lecteur. En effet, d'après l'article d'Emmanuelle Canut et de Martine Vertalier intitulé « Lire des albums : Quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? », il apparait qu'un enfant non-lecteur est sujet à être confronté à différents types de difficultés de compréhension lors de la lecture d'une histoire. *« Plusieurs auteurs signalent les difficultés que peut présenter pour les élèves la lecture d'un texte qui parait pourtant simple à l'enseignant. Certains albums peuvent se révéler extrêmement complexes tant en ce qui concerne l'accès à l'image que celui au langage du texte. […] Il peut notamment être délicat pour un élève de se construire une compréhension d'une histoire s'il n'a pas les connaissances du monde auquel elle fait référence, plus encore si les illustrations sont en décalage avec le texte, ou de comprendre les enchainements et la cohérence d'une histoire s'il ne maitrise pas les constructions syntaxiques et lexicales qui composent le texte. On repère trois types de difficultés de compréhension, liées à l'interprétation des illustrations, au rapport entre texte et illustrations et aux caractéristiques linguistiques du texte. »*

Ce passage met en avant la nature des difficultés qui peuvent émerger lorsqu'un enfant non-lecteur écoute une histoire. Pour lever ces difficultés, il est nécessaire de s'assurer que les élèves possèdent des connaissances suffisantes sur l'univers de référence de l'histoire, que les illustrations soient cohérentes et en lien avec le texte pour ne pas entraver la compréhension globale du sens de l'histoire, et enfin que le niveau de langue et le vocabulaire employé soient adaptés à l'âge et au degré de compréhension de l'élève.

1.1.3.2 Des obstacles de compréhension chez l'enfant difficiles à identifier

L'article précédent informe également sur les difficultés pour l'adulte d'appréhender l'expérience que peut être amené à vivre le jeune enfant non-lecteur. *« L'enfant construit progressivement ses repères, sa compréhension s'affine et se construit peu à peu avec l'expérience et la verbalisation de l'expérience par son entourage. […] Les adultes n'ont pas toujours accès à l'expérience de l'enfant et à l'interprétation qu'il en fait. Ils ne peuvent parfois en appréhender les limites qu'à l'occasion de la révélation de malentendus, dont les causes peuvent être diverses: polysémie, segmentation des éléments verbaux, mais aussi complexité de l'intersubjectivité propre au langage et à la pensée, et de la relation au monde dans l'expérience individuelle. »*

Ce second passage tend à souligner la complexité tant à mesurer qu'à déceler les difficultés de compréhension chez l'enfant en situation de réception orale. Il apparaît essentiel d'avoir pleinement conscience de l'existence de ces difficultés et de l'incapacité à pouvoir toutes les identifier afin d'être en mesure de les résoudre. La prise en compte de ces difficultés va permettre à l'enseignant de sélectionner avec davantage de pertinence un album à des fins d'exploitation pédagogique en classe.

1.1.4 L'oral

1.1.4.1 La place de l'oral à l'école maternelle

Après avoir abordé le domaine de la compréhension orale en maternelle, nous allons à présent nous intéresser au domaine du langage oral et de la place de ce dernier à l'école maternelle. Le Bulletin Officiel entré en vigueur à la rentrée 2015 fixe le programme d'enseignement à l'école maternelle. Il précise que *« Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle. »* Il apparaît clairement que l'oral occupe une place cruciale et doit être développé à l'école maternelle. L'expression et la compréhension orale sont ainsi mobilisées au quotidien et ce dans l'ensemble des domaines d'apprentissage. L'oral a de multiples usages. Il sert à décrire, à verbaliser une expérience et à communiquer avec les autres.

1.1.4.2 L'objectif des situations langagières mises en œuvre

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéresserons plus spécifiquement aux situations langagières qui peuvent découler de l'exploitation pédagogique d'un album. En effet, l'enseignant en maternelle doit mettre en place des situations langagières plus complexes que celles rencontrées dans la vie ordinaire de l'élève. Le Bulletin Officiel de 2015 affirme que le but à terme pour ce dernier est de lui permettre d'*« aller progressivement au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées et complexes. »*

1.1.4.3 Les compétences orales travaillées à l'école maternelle

Les compétences travaillées dans le domaine du langage oral sont les suivantes : *« Oser entrer en communication », « Comprendre et apprendre », « Échanger et réfléchir avec les autres », « Écouter de l'écrit et le comprendre »*. L'oral est travaillé sous deux angles. Celui de la réception orale et celui de la production orale. Les attendus de fin de cycle dans le domaine du langage oral sont quant à eux *« Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le*

langage, en se faisant comprendre. », « S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre. », « Pratiquer divers usages du langage oral: raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. », « Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. » et enfin *« Participer verbalement à la production d'un écrit. »* L'école maternelle prépare les enfants aux premières utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2. Elle habitue les élèves à la réception orale du langage écrit à travers des textes lus afin de développer la compréhension de l'écrit oralisé. Le Bulletin Officiel de 2015 reprécise le rôle de l'enseignant. *« L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute. La progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral ; si la littérature de jeunesse y a une grande place, les textes documentaires ne sont pas négligés. »*

Parallèlement, la compétence *« Comprendre et apprendre »* issue des programmes officiels a retenu notre attention car elle explicite le rôle fondamental que joue l'activité de compréhension de textes en maternelle. *« Les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière que l'enseignant doit rechercher et encourager, parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traiter des mots renvoyant à l'espace, au temps, etc. »*

1.1.5.1 La lecture d'albums : une préconisation officielle

La fréquentation d'albums au quotidien par les élèves est préconisée par les documents EDUSCOL d'accompagnement des programmes. Cette fréquentation des albums est favorisée par l'aménagement d'un coin bibliothèque dans les salles de classe et par la fréquentation de la bibliothèque de l'école. Notre école a établi un partenariat depuis plusieurs années avec l'association « Lire et faire lire ». Une intervenante bénévole se charge de la lecture tous les jeudis matin. Elle prend en charge deux groupes de six élèves à qui elle fait la lecture. Elle propose des lectures d'albums ainsi que des lectures de poèmes.

Pour favoriser cette fréquentation d'albums de jeunesse, nous pouvons également emprunter des ouvrages dans les bibliothèques et médiathèques. Cela est particulièrement utile lorsque nous travaillons sur un thème spécifique et permet aux élèves d'accéder à davantage de supports écrits. Le prêt présente l'avantage d'être gratuit mais expose à certaines contraintes. L'album souhaité n'est pas toujours disponible. Quand il l'est, il ne se trouve pas toujours à proximité du lieu où l'on vit. Il faut parfois multiplier les lieux d'emprunts, ce qui a pour conséquence de rendre la démarche chronophage. Par ailleurs, l'album n'est disponible en classe

que sur un court temps donné. Les élèves ne peuvent donc pas voir et revoir l'album lu. De la même manière, l'album ne pourra pas être relu en classe par la suite. L'avantage toutefois que présente la gratuité est de permettre aux élèves de découvrir un plus grand nombre et une plus grande diversité d'albums.

1.1.5.2 Les exploitations pédagogiques autour d'un album

L'exploitation d'un album jeunesse peut se faire en abordant le langage écrit d'une part et le langage oral d'autre part. Les activités autour du langage écrit sont variées. Les principales sont les correspondances dans les différentes écritures (script, cursive) entre les mots ou les lettres du titre de l'album, la reconstitution du titre de l'album, la copie de mots rencontrés et l'écriture d'un passage inventé en dictée à l'adulte.

Nous avons choisi d'orienter notre recherche sur les exploitations pédagogiques d'un album à l'oral. En effet, une séance de langage oral en maternelle exige une organisation et une préparation spécifique pour être efficace. Les activités de langage oral peuvent porter sur plusieurs points. Dans un premier temps, l'analyse de la première de couverture va permettre aux élèves de repérer le titre et l'auteur, de mettre en lien le titre avec l'illustration, d'utiliser le langage de situation pour décrire l'illustration principale, de réfléchir et de formuler des hypothèses sur le contenu de l'histoire et sur son titre lorsque ce dernier n'est intentionnellement pas dévoilé, d'identifier et de procéder à une première caractérisation d'un ou de plusieurs personnages. Dans un deuxième temps, on va procéder à la lecture de l'album. Cette lecture peut se faire de différentes manières. L'histoire peut être lue en entier, dévoilée progressivement, des passages peuvent être sélectionnés ou encore la fin peut être lue en premier. Le choix de la lecture va dépendre de l'exploitation pédagogique qu'on souhaite mener. Par exemple, lire la fin de l'histoire peut être le prétexte pour que les élèves réfléchissent et imaginent ce qui a pu se passer dans l'histoire et ce qui a conduit à cette fin spécifique. Le dévoilement progressif de l'histoire est utile lorsque l'histoire est complexe permettant ainsi à l'élève d'analyser les éléments de l'histoire progressivement. Il permet également à l'enseignant de marquer des arrêts dans la lecture pour faire observer et analyser certains aspects jugés importants pour la compréhension de l'histoire.

Dans un troisième temps, des activités orales peuvent être mises en place pour restituer chronologiquement ou non l'histoire et caractériser les personnages et les décors. Les activités autour de la mise en œuvre de bulles de pensées et de paroles vont sensibiliser l'élève à être attentif aux états mentaux des personnages et à apprendre à déchiffrer leurs intentions. Dans un quatrième temps, les illustrations vont être dévoilées ou non et utilisées ou non. Elles peuvent servir le langage oral.

Par exemple l'enseignant peut demander aux élèves quelles informations sont données par l'image mais ne sont pas données par le texte ? Que dit le texte que ne montre pas l'image ? Les élèves vont progressivement réaliser que les illustrations peuvent jouer plusieurs rôles tels que compléter le texte, se substituer à ce dernier mais surtout qu'elles représentent une interprétation plus ou moins exacte de l'histoire racontée. Dans un cinquième temps, des activités d'invention consistant à modifier et transformer le récit peuvent être mises en œuvre. D'autres activités visant à tirer des conclusions de l'histoire, à faire émerger une morale, à donner son opinion sur celle-ci et à confronter son point de vue à celui des autres peuvent être envisagées. Dans un dernier temps, l'histoire pourra être rejouée par les élèves par le biais de marionnettes, de marottes ou par un jeu théâtral mené par eux-mêmes.

1.1.6 Exploiter les albums afin de développer le langage oral

1.1.6.1 Les hypothèses de recherche

Une fois l'objet de notre recherche identifié, celui de l'exploitation des albums visant à développer le langage oral, nous avons émis des hypothèses ayant pour but de résoudre la problématique rencontrée. La première hypothèse qui s'est imposée à nous a été la suivante. **Chaque album permet une exploitation pédagogique singulière**. En effet, chaque album présente ses qualités et ses défauts. Ils ne permettent pas une exploitation similaire. L'exploitation pédagogique autour d'un album peut se faire sous deux angles. Un angle général et un angle spécifique découlant de la singularité de chaque album. En effet, tout album possède des caractéristiques qui lui sont personnelles et propres et qui permettront une exploitation pédagogique personnalisée.

La seconde hypothèse de recherche a porté sur le nécessaire intérêt du sujet et de l'histoire. En effet, **pour susciter l'envie chez l'élève de s'exprimer oralement, il faut que l'histoire ait pu retenir son attention, piquer sa curiosité et son intérêt**. La troisième et dernière hypothèse que nous avons émise a été la suivante. Sachant que l'expression orale découle d'une volonté propre à chacun il faut alors créer un contexte propice à la prise de parole mais pas trop contraint par sa forme pour permettre l'émergence d'une parole spontanée. **Il faut créer des conditions d'attention et d'écoute optimale pour obtenir des résultats satisfaisants**. Ce qui se traduit dans les programmes par le fait de *« Créer un climat propice aux apprentissages »*. Comment créer ces conditions ? Lesquelles sont-elles ? C'est donc à partir de ces trois hypothèses de recherche que nous avons mis en place nos expérimentations au cours de l'année.

1.1.7 L'état actuel de la recherche

1.1.7.1 Le langage oral : un outil de prédiction scolaire

Comme nous l'avons dit précédemment, le développement du langage oral constitue une priorité de l'école maternelle. Nous nous sommes intéressée aux travaux de Pierre Péroz. Ce dernier a été instituteur puis conseiller pédagogique (1973-1992) et formateur au Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants. Il est actuellement maître de conférences à l'ESPE de Nancy-Metz et à l'Université de Lorraine en sciences du langage. Ses thèmes de recherche sont la sémantique lexicale et la didactique de l'oral à l'école maternelle.

En didactique de l'oral, son travail vise à mettre en évidence le rôle du développement des compétences langagières dans toutes les dimensions de l'apprentissage du langage oral à l'école. Il est à l'origine d'un programme de recherche (2000-2005) qui a permis la publication d'un ouvrage de synthèse en 2010 au CRDP de Lorraine. Un second programme de recherche entamé en 2012 a déjà donné lieu à plusieurs communications, à Marseille sur la question des modèles théoriques d'apprentissage et à Berlin sur l'apprentissage du lexique. Lors de la conférence du 9 octobre 2013 qu'il a tenu à l'ESPE de Troyes, il avance l'idée que la maitrise de la langue française et de l'aisance orale dès l'école maternelle est un outil de prédiction permettant de mesurer la réussite scolaire à venir d'un élève. Il précise que l'oral a une double fonction qui est d'être à la fois un indicateur fiable et un outil de prédiction scolaire.

1.1.7.2 L'inégal développement du langage oral au sein de la population

D'après les données socioéconomiques prélevées dans l'article scientifique de Mireille Brigaudiot « Sciences du langage » paru en 2012 dans la revue *Le Français aujourd'hui n° 179* dans la thématique « Lecture de récits en maternelle », il apparait que la stimulation du langage chez les enfants est moindre dans les familles issues des couches défavorisées de la société. *« On sait que, d'une manière générale, le langage adressé aux enfants est moins stimulant dans les familles de milieux sociaux défavorisés. »* Une fois ce constat dressé, l'article met l'accent sur les pratiques éducatives qui sont relevées dans les milieux pauvres. *« On sait également que pour ce qui est des pratiques éducatives familiales, les parents de ces familles lisent peu de livres aux enfants, les livres sont plus rangés que fréquentés à la maison, et les Walt Disney sont souvent évoqués […] Les rappels de récits de milieux défavorisés comportent moins de propositions, ils sont moins longs, surtout quand les histoires ne sont pas illustrées. Bien sûr, ces « petites » performances en rappels de récit sont dues autant à la compréhension en général qu'à la compréhension spécifique du récit de fiction et qu'à la mise en mots lors de la production des rappels. Mais tout laisse penser que la compréhension de cette narration particulière, longue,*

complexe, fictionnelle, est au cœur du problème. » Mireille Brigaudiot met ici en évidence les pratiques observées dans les milieux défavorisés. Les enfants étant d'une part moins stimulés du point de vue du langage oral vont être moins performants à l'oral dans l'exercice du rappel de récit. Les deux causes établies sont des difficultés rencontrées en termes de compréhension et de production orale. Mireille Brigaudiot précise que le récit de fiction est « au cœur du problème » car les spécificités qui le caractérise sont autant de barrières qui s'érigent à l'encontre de la compréhension orale pour les enfants issus de milieux défavorisés. Il apparaît donc que les enfants issus des classes défavorisées n'ont pas les outils intellectuels nécessaires pour surmonter les difficultés de compréhension et de production langagière.

1.1.7.3 L'inégale participation orale des élèves dans les classes

Le fait est que le développement du langage oral est moins avancé chez les élèves issus des classes défavorisées de la société. Ce constat est ensuite à relier aux travaux d'Agnès Florin. En effet, selon cette dernière, dans le cadre des situations de classe, 30% des enfants ne participent pas ou très peu aux moments de langage. Ces élèves arriveraient donc en élémentaire avec un déficit de compétences qui mènerait à l'échec. On réalise ainsi que les enfants issus de milieux défavorisés subissent une double peine.

D'une part, dès le plus jeune âge, ils partent avec un retard réel dans le domaine du langage oral et d'autre part la fréquentation de l'école ne leur permet d'inverser le processus. Bien qu'Agnès Florin ne désigne pas tous les élèves issus des milieux défavorisés comme étant nécessairement des petits parleurs. En effet, tel que le souligne Pierre Péroz dans sa conférence *« Les raisons de l'enfant petit parleur peuvent être multiples : articulatoire, psychologique, maturité… Un petit parleur a peur et a besoin de la sécurité absolue dans ses prises de parole. »* Il semble évident que tous les petits parleurs ne sont pas forcément des enfants issus de milieux défavorisés en revanche pour le pourcentage d'enfants « petits parleurs » et également issus de milieux défavorisés les conséquences sont déplorables. En effet, Pierre Péroz dénonce le fait que l'école et ses pratiques actuelles ne permet aux enfants d'échapper au déterminisme social.

1.1.7.4 Les différents types d'oral

L'expression orale revêt différentes formes que nous allons énumérer comme suit. Tout d'abord, il existe un oral dit de situation et un oral dit d'évocation. L'oral de situation est un oral qui intervient lorsque l'élève dispose d'un support visuel sur lequel s'appuyer pour produire son discours. Les illustrations d'un album jeunesse et les « images à parler » sont des supports visuels couramment utilisés à l'école maternelle pour faire émerger ce type d'oral. Ces supports vont agir comme inducteurs pour l'élève ayant du mal à s'exprimer à l'oral et vont faciliter la prise de parole. En effet, les images se révèlent être de puissants outils pour stimuler le langage oral.

Vient ensuite le second oral, l'oral d'évocation. Il requiert quant à lui un important effort cognitif de la part de l'enfant. En effet, ce dernier va passer par des procédures cognitives complexes telles que la remémoration, le tri, la sélection d'informations ainsi que l'utilisation de ses connaissances sur la langue pour construire un discours syntaxiquement correct. Il va consister pour l'élève à produire de l'oral à partir d'éléments absents physiquement. L'élève est ainsi amené à s'appuyer sur ses connaissances et ses souvenirs. L'élève fait ainsi l'expérience de la langue en réemployant des expressions et des tournures de phrases connues afin de construire des phrases syntaxiquement correctes.

1.1.7.5 L'oral en maternelle au quotidien

En maternelle, l'exercice de la langue orale a coutume de se faire par le biais de la récitation, d'exercices articulatoires tels que les virelangues, de rapides présentations ou bilans de séances, ainsi qu'à travers le théâtre de marionnettes ou de saynètes jouées par les élèves. La journée de classe fournit des situations variées. L'oral à l'école maternelle se matérialise selon Pierre Péroz sous différentes formes. Il comporte des prises de parole publiques où le propos intéresse tout le monde, des prises de parole publique non-savantes, des prises de parole savantes, des prises de parole personnelles et privées et des prises de paroles institutionnelles. Ces moments de langage oral qui jalonnent le quotidien des élèves vont représenter pour eux autant d'opportunités de s'exercer à l'oral et d'améliorer sa maitrise de la langue néanmoins ils sont à différencier des séances spécifiques de langage oral menées à partir d'un album par exemple.

En termes de modalités de travail, Agnès Florin a mis en évidence le bénéfice des groupes conversationnels. Les groupes conversationnels sont des petits groupes de travail composés de quelques enfants centrés sur le développement du langage oral. Deux types de groupes conversationnels peuvent être mis en place. Un petit groupe qui sera conservé dans le temps et dont le travail s'inscrira dans la durée ou une succession de groupes permettant ainsi à tous les élèves de la classe de participer un minimum à des temps de langage en comité restreint mais qui présente l'inconvénient d'être moins fréquents et moins efficaces sur le long terme. L'avantage de la première modalité de travail est qu'elle se révèle efficace en termes de résultats obtenus tandis que la seconde apparait comme étant plus équitable mais moins efficace et plus difficile à mettre en œuvre par le temps qu'elle nécessite. De plus, d'après les travaux d'Agnès Florin, les petits parleurs parlaient plus facilement quand on les mettait dans des petits groupes en traitant des thèmes plus adaptés.

1.1.7.6 La pédagogie de l'écoute préconisée par Pierre Péroz

Pierre Péroz défend l'idée que l'oral joue un rôle essentiel à l'école maternelle mais dénonce cependant les pratiques actuelles employées qui sont selon lui contre-productives.

En effet, il affirme que le dialogue pédagogique ordinaire ne permet pas à tous les élèves d'exercer leur expression orale. En effet, d'après les travaux d'Agnès Florin il apparaît que dans les pratiques de classe actuelles l'enseignant occupe plus de 50 % du temps de parole totale dans une séance de langage et produit plus de 60 % des mots prononcés au cours de ladite séance. Ces chiffres témoignent du fait que les élèves n'ont objectivement pas la possibilité de s'exprimer suffisamment et de développer leurs compétences langagières et linguistiques en classe. Pierre Péroz fait le constat que le dialogue pédagogique ordinaire qui place l'enseignant au centre du dispositif est un échec total.

Ce dialogue pédagogique favoriserait les grands parleurs au détriment des petits parleurs et créerait une situation de classe non bénéfique pour l'ensemble des élèves. Il préconise d'adopter une pédagogie de l'écoute dans laquelle l'enseignant doit se placer en retrait et proposer des questions ouvertes accessibles à tous. Ce dernier interroge ensuite les élèves un à un, sans intervenir verbalement sur le discours produit par eux. Les élèves ont ainsi la possibilité de s'emparer du matériau linguistique des autres et de s'appuyer dessus pour produire leur propre discours. La pédagogie de l'écoute place les échanges au cœur du processus. Les élèves sont amenés à coopérer et ainsi à s'approprier par ce biais les éléments linguistiques de la langue française. Ecouter les autres devient alors primordial car le discours à venir sera construit à partir du discours donné. Les élèves procèdent à l'analyse des paroles de leurs camarades et peuvent se les approprier voir les corriger.

Avoir accès aux propos des autres élèves va permettre à l'élève d'enrichir et d'approfondir son discours oral. Le discours collectif et la qualité de ce dernier se verront profondément améliorés. Les élèves sont ainsi amenés à employer différentes stratégies linguistiques telles que la reprise, la répétition, la reformulation et l'interprétation. Pierre Péroz a la conviction que cette approche présente de nombreux avantages dont ceux de permettre une écoute active chez les élèves. En effet, pour s'emparer du matériau langagier à disposition, l'élève va être conduit à se retrouver en position d'écoute active. Cette écoute sera rendue nécessaire pour faire avancer la discussion. Par ailleurs, l'élève en verbalisant et en confrontant ses idées à celles des autres aura également la possibilité de faire évoluer sa pensée et d'entrer pleinement dans un processus langagier réflexif. Pierre Péroz ajoute que sa démarche présente l'avantage de solliciter tous les élèves sans exception. La pédagogie de l'écoute se veut donc égalitaire et profitable à l'ensemble de la classe. En effet, elle permet à l'élève dit « petit parleur » d'avoir plus de temps pour réfléchir et préparer son intervention orale tandis que l'élève dit « grand parleur » peut quant à lui continuer de faire avancer la discussion. Tous les élèves peuvent mettre en œuvre des stratégies d'analyse et de réflexion pour corriger et compléter les propos tenus. Pierre Péroz cependant précise que pour adopter ce fonctionnement, les règles conversationnelles doivent être impérativement respectées.

C’est la condition nécessaire au bon déroulement d’une séance de langage. Par règles conversationnelles, il entend les règles qui servent de cadre à la discussion telles que les modalités des prises de parole.

1.1.7.8 La pédagogie des situations

Pierre Péroz aborde la notion de pédagogie des situations. Selon lui, l’idée étant que si l’on souhaite que les élèves participent à l’oral, il faut les mettre dans des situations qui ont du sens. Il soulève ici les questions essentielles du sens et de la motivation des élèves dans les apprentissages. Les instructions officielles sont favorables à des démarches d’enseignement explicite qui consistent en une explicitation des objectifs d’apprentissage aux élèves afin qu’ils se sentent impliqués et acteurs de leurs apprentissages. Créer des situations langagières qui ont du sens pour les élèves suppose de se mettre à leurs places, de cerner leurs centres d’intérêts et de leur proposer une situation pédagogique susceptible de les concerner et de susciter l’envie de parler. Les programmes officiels précisent que plus l’élève de maternelle est jeune plus il faut lui proposer du contenu littéraire proche de son vécu personnel car il n’est pas encore capable de se décentrer. En classe de grande section, l’élève est capable de se décentrer et de faire preuve d’empathie. Ses centres d’intérêts s’accroissent également et il fait la distinction entre le réel et la fiction. Il est également capable de percevoir l’humour. La pédagogie des situations vise à proposer un cadre de travail plus attrayant en s’adaptant aux besoins des élèves notamment le besoin de comprendre ce qu’on leur demande de faire, pourquoi on le leur demande et quel intérêt cela représente pour eux.

Nous avons désormais présenté notre problématique de recherche, questionné la place et les enjeux de l’oral en maternelle, abordé les différents types d’oral existants et les exploitations pédagogiques usuelles d’albums lors des séances de langage oral. Nous nous sommes également intéressée au lien de causalité entre compréhension et expression orale. Enfin, nous nous sommes penchée sur les travaux de Pierre Péroz qui est favorable à une pédagogie de l’écoute et qui place l’élève et non plus le maître au centre du dispositif lors des séances de langage oral. Les travaux de Mireille Brigaudiot nous ont également éclairé sur la place qu’occupe l’enseignant dans une séance d’oral « courante » et le peu d’espace d’expression oral dont dispose l’élève lors de ce type de séance. Nous avons également pris la mesure des inégalités de développement du langage oral entre les élèves des classes aisées et défavorisées à la lecture de l’article scientifique d’Emmanuel Canut et de Martine Vertalier. Après avoir abordé la présentation et le cadre théorique de notre sujet, nous allons à présent développer les expérimentations qui ont été menées en classe. Ces expérimentations ont été conduites en prenant en compte les préconisations de Pierre Péroz et en tâchant d’appliquer la pédagogie de l’écoute.

2. Partie II. Expérimentations en classe

2.1 Exemples d'expérimentations menées en période 1 & 2

2.1.1 Contexte des expérimentations

2.1.1.1 Les catégories de parleurs

Les expérimentations ont pris place dans notre classe comptant 24 élèves en septembre, et 25 élèves à compter du mois de janvier. Un élève est porteur d'un trouble autistique qui ne lui permet pas de rentrer dans des interactions langagières courantes. En effet, il n'est pas en mesure de tenir une conversation avec un autre élève de la classe cependant il arrive à exprimer certaines volontés à travers le geste et la répétition de certains mots.

Les difficultés qu'il possède liées à son handicap ne lui ont malheureusement pas permis de pouvoir prendre part aux expérimentations menées en classe. Les moments de langage oral requièrent un cadre calme et silencieux. Cet élève supporte difficilement le silence et a donc été amené à troubler régulièrement les séances de langage oral à travers l'émission de petits bruits, de gémissements et de comportements provocateurs afin d'attirer l'attention car ces situations de langage s'avèrent être pour lui des moments très déplaisants.

Cette classe possède plusieurs catégories de parleurs. Nous avons relevé la présence de très petits parleurs (4), de petits parleurs (6), de moyens parleurs (6) et de grands parleurs (8). De manière globale, les élèves possèdent un bon niveau à l'oral mais ont des difficultés à s'écouter. Nous avons ainsi pris en compte ces différentes catégories d'élèves ainsi que le contexte spécifique de la classe pour proposer différentes situations d'apprentissage ayant pour objectif de développer le langage oral.

Nous avons également établi le cadre de fonctionnement des prises de parole. Celles-ci se faisaient sur la base du volontariat. Nous souhaitions en effet que les élèves prennent la parole lors des activités de langage de manière spontanée et non contrainte. La raison provenait du fait de la présence d'une diversité de profils d'élèves disposant d'une aisance orale inégale. En effet, nous ne souhaitions pas imposer aux élèves de s'exprimer mais nous voulions permettre à chacun d'intervenir au moment jugé adéquat et de pouvoir lui permettre de produire ainsi un discours réfléchi et satisfaisant. Nous ne souhaitions pas brusquer les plus réservés, au contraire notre visée consistait à vouloir mettre en œuvre des situations pédagogiques suscitant même chez les plus discrets, le désir de prendre la parole et de faire entendre sa voix. Nous avons également pris le parti de réguler la discussion en désignant du doigt les élèves levant le doigt pour leur donner la parole.

2.1.2 Pratiques expérimentales menées en période 1 et 2

2.1.2.1 Des exploitations d'albums en grand nombre

Au cours des périodes 1 et 2, les pratiques de classe se sont tournées vers la lecture d'un grand nombre d'albums. Les albums avaient été choisis à partir des thématiques de classe. Notre projet de classe annuel sur « Le tour du monde », nous permis en période 1 de découvrir le continent africain à travers plusieurs lectures d'albums (4). Durant la seconde période nous nous sommes en revanche orienté vers le thème du « monde » avec des lectures d'albums autour de la thématique des voyages (5). En plus de ces lectures en réseau, nous avons dispensé de nombreuses lectures offertes au cours des deux périodes. Nous avons comptabilisé un total de 15 lectures effectuées en l'espace de six semaines.

Notre exploitation des albums se basait sur la répétition d'un schéma prédéfini qui s'était imposé instinctivement. Ce schéma se divisait en deux temps. Un premier temps était consacré à l'analyse de la première de couverture, puis de la lecture de tout ou partie de l'album choisi avec le dévoilement progressif des illustrations. L'étayage du vocabulaire avait lieu au cours de la lecture. Lorsque les élèves ne comprenaient pas un mot, ils levaient la main et nous leur proposions une définition du terme avec un exemple illustrant notre propos. Un second temps était quant à lui réservé à des questions fermées et notionnelles visant à évaluer la compréhension des éléments de l'histoire. Les questions portaient sur le nombre de personnages, leurs dénominations, leurs caractéristiques, les décors et lieux des actions, les péripéties, les rebondissements et sur la fin de l'histoire.

Ce modèle d'exploitation pédagogique ainsi que sa mise en œuvre redondante ont eu pour conséquence de créer un début de lassitude tant pour les élèves que pour nous. Par ailleurs, un aspect négatif découlant de ce fonctionnement a été observé rapidement. En effet, les prises de parole étaient monopolisées pas les « grands parleurs » au détriment des « petits parleurs », plus réservés et moins réactifs au moment des questions. A la lumière de nos lectures nous avons donc amorcé des expérimentations dans le but de rompre la routine qui venait de s'installer et de tenter de nouvelles approches plus efficaces pour développer le langage oral.

2.1.2.2 L'atelier philosophique

Nous avons décidé de développer trois unités d'exploitations pédagogiques à partir d'albums lus en période 2. Ces trois séances étaient bien distinctes et ont été menées à des semaines d'intervalle. Elles présentent des intérêts pédagogiques différents mais concourent toutes à poursuivre le même objectif de développement du langage oral. Nous allons vous présenter dans un premier temps l'exploitation pédagogique que nous avons menée à partir de l'album *« Pauvre petit géant »* de Hiawyn Oram.

C'est le récit d'un petit géant qui doit aller rendre visite à sa tante et qui rencontre bien des obstacles au cours de son voyage. Sa force mentale va cependant lui permettre de se sortir de situations périlleuses avec succès tandis que sur son épaule campe un ennemi imaginaire nommé « Jamais-Jamais » qui le décourage et le somme d'abandonner dans les moments difficiles. Nous avons procédé à deux lectures de l'album afin de permettre aux élèves de bien s'approprier l'histoire, les personnages et les péripéties auxquelles est confronté le petit géant. Nous avons également dévoilé les images progressivement car elles illustraient avec justesse le contenu du texte. Ensuite, nous avons mis en place un atelier philosophique dont le thème portait sur l'échec.

La fonction de l'album était d'apporter des éléments de réflexion à partir des aventures vécues par le petit géant, les états mentaux rencontrés lors des moments difficiles et la manière dont il combat la petite voix intérieure qui le rabaisse et le pousse à l'abandon et à l'échec. La séance a eu lieu en classe entière au coin regroupement et a duré 15 minutes. Elle s'est bien déroulée mais n'a pas été particulièrement riche du point de vue de la réflexion. Les élèves ont procédé à de multiples reprises et reformulations. L'objectif de la séance était d'*« Oser entrer en communication avec les autres »* et d'intervenir dans le cadre d'une réflexion collective. Les élèves levaient la main pour parler et nous les interrogions à tour de rôle en les désignant afin que tous ceux qui le souhaitaient puissent s'exprimer. Nous avons essayé d'intervenir le moins possible au cours de la séance. Les élèves ont fait preuve d'une bonne capacité d'écoute et de reformulation des paroles tenues par leurs camarades. Ils ont évoqué le fait *« qu'échouer n'était pas grave »*, que *« cela ne servait à rien de pleurer »*, que *« pour réussir il ne fallait pas se laisser décourager par les autres »*, que l'*« on pouvait échouer mais que ça ne nous empêchait pas de réussir par la suite », que « Le plus important c'est d'essayer »*. Ils ont abordé la question de la tristesse que l'on pouvait ressentir lorsqu'on échouait et ont développé de leur propre initiative certaines situations vécues qui les ont conduits à ressentir de la tristesse. Les élèves ont bien respecté la parole de chacun. La séance s'est déroulée dans une atmosphère calme et propice à la discussion cependant la réflexion est restée superficielle. La discussion tournait un peu en rond car les élèves ne semblaient pas davantage inspirés par la question.

2.1.2.3 Les images séquentielles

Dans un deuxième temps, nous avons proposé une séance sur la remise en ordre d'images séquentielles en travaillant collectivement en groupe de six élèves. La séance a duré 20 minutes. Tout d'abord, les élèves étaient répartis dans la classe en quatre îlots distincts. Chaque groupe possédait 8 images séquentielles d'un album qui avait été lu en période 1. Les quatre albums dont il était question étaient *« Un grain de maïs »* de Manfei Obin, *« L'orange folle de foot »* de Sarang Seck et Yves Pinguilly, *« Mtoto »* d'Anne Wilsdorf et *« Le voyage de Mtoto Lunettes »* de Sylvie

Mombo. La tâche des élèves consistait à discuter et à échanger afin de replacer les images séquentielles de l'histoire dans l'ordre chronologique. Les élèves devaient donc essayer de restituer l'histoire, d'échanger, de confronter leurs points de vue et de se mettre d'accord afin de replacer les images dans l'ordre. Nous nous déplacions entre dans les différents groupes afin de les observer dans la tâche à réaliser. Les élèves ont montré rapidement des difficultés à coopérer. Certains ne voulant tout simplement pas travailler ensemble mais réaliser la tâche individuellement. Cela a eu pour conséquence que sur les quatre groupes un seul groupe a achevé le travail demandé. Par ailleurs, nous avons également dû écourter la phase de pratique collective à cause de l'émergence de conflits et de désaccords qui n'ont pas pu être résolus par le simple dialogue.

Certains élèves se criaient littéralement dessus et se montraient frustrés de ne pas être écoutés et suivis par les autres. Une élève a gardé une des vignettes illustratives dans sa main et ne voulait absolument pas la remettre aux autres tandis qu'un autre élève s'est agacé et a mélangé toutes les vignettes déjà ordonnées par son groupe pour signifier son mécontentement. Le climat n'était absolument pas propice à des échanges cordiaux. Nous avions anticipé le fait que le travail en équipe poserait certaines difficultés aux élèves mais nous ne nous attendions pas à l'émergence de telles tensions dans la réalisation de la tâche proposée. La phase de pratique collective devait conduire chaque groupe à reconstituer l'histoire de son album. Ensuite, une phase de mise en commun avait été envisagée afin que chaque groupe puisse présenter aux autres élèves de la classe la chronologie de l'histoire de son album. Notamment en rappelant les différentes étapes (situation initiale, personnages, péripéties et situation finale) tout en argumentant et justifiant l'ordre des vignettes choisi.

La visée de l'activité était de faire une proposition de reconstitution de l'histoire chronologique devant la classe et d'échanger et réfléchir ensemble sur les vignettes qui posaient des difficultés. La vérification et la validation de l'ordre chronologique pouvait se faire grâce à la présence de l'album. Les trois groupes n'ayant pas réussi à travailler collectivement ont semblé déçu et lorsque nous avons annoncé que l'on allait passer à la mise en commun. Ces groupes ont rangé leurs vignettes sans qu'on le leur demande. Nous n'avons donc pas pu revenir sur ce qu'ils avaient fait.

La mise en commun s'est donc faite à partir du travail du seul groupe ayant réussi à collaborer. L'ensemble de la classe s'est regroupé autour de leur îlot et un élève de groupe s'est imposé comme rapporteur. Il a expliqué avec conviction le déroulé de l'histoire ne laissant pas la possibilité aux autres élèves du groupe de formuler des oppositions. Les autres membres du groupe restaient silencieux. A un moment donné, une élève a souhaité partager une opinion différente mais il s'est montré très ferme à son égard et disposant de plus d'aisance à l'oral a réussi à imposer

son point de vue. Le climat de classe n'était pas vraiment propice à la discussion. Pour conclure, cette séance ne s'est pas du tout déroulée comme prévue. Nous pensions que ce travail collaboratif serait plaisant pour les élèves mais il s'est révélé au contraire source de querelles. La séance s'est avérée être une mauvaise expérience que nous ne n'avons d'ailleurs plus jamais réitéré par la suite.

2.1.2.4 Le débat d'idées

Dans un troisième temps, nous avons décidé de mettre en place une séance consistant à débattre autour des albums lus. Il était question pour les élèves d'échanger, de donner son avis et de confronter son point de vue à celui des autres. Cette séance dura 15 minutes. L'objectif de la séance était donc de formuler son opinion et de le justifier en argumentant sur l'album le plus apprécié au cours des périodes 1 et 2. Les élèves ont fait beaucoup de reprises et l'argumentation n'était pas très riche. Ils arrivaient à déterminer quelle lecture ils avaient aimé mais leur justification était brève et fermée ne permettant pas aux autres élèves de rebondir sur le propos tenu. Par exemple : *« J'ai aimé parce qu'Mtoto elle est trop rigolote. »* Certaines questions de notre part ayant pour but de relancer et d'étayer le discours n'ont pas eu l'effet escompté. Par exemple à la question « Quel a été votre passage préféré et pourquoi ? » Un élève a répondu *« Mon passage préféré c'est quand Papa Samba il embrasse Mtoto Lunettes ! »*.

A la question pourquoi, les élèves semblaient avoir des difficultés à élaborer une réponse précise. Si bien que nous devions fournir un effort pour maintenir le lien oral actif en proposant des questions visant à relancer la discussion. Nous souhaitions au départ appliquer la pédagogie de l'écoute, mais le manque de matériau linguistique et de fluidité dans les échanges nous a conduit à devoir intervenir afin de relancer la parole. Néanmoins, les réponses restaient superficielles et ne permettaient pas d'entrer dans un échange constructif. Par exemple un élève avait lancé *« Moi j'ai aimé l'orange folle de foot car j'aime le foot ! »*. Ce à quoi un autre élève a répondu qu'il aimait lui aussi le foot. Par ailleurs, les élèves cherchaient à prendre la parole dans le but d'exprimer le titre de leur lecture favorite mais non pas dans la démarche de participer à un débat collectif et d'échanger avec leurs pairs.

A l'issue de la séance, la majorité des élèves ont pu s'exprimer et donner le titre de leur histoire favorite. Cependant, les échanges se sont révélés peu probants. D'une part ils se sont révélés très brefs et très pauvres du point de vue du lexique employé, de la longueur et de la complexité des phrases formulées. La dynamique du discours n'était pas dans l'échange mais plutôt dans une démarche égocentrée comme si les élèves cherchaient davantage à voter pour la meilleure histoire et à savoir si c'était leur histoire préférée qui faisait l'unanimité qu'à entrer dans l'interaction et l'échange avec les autres.

2.2 Les expérimentations menées en période 3 et 4

2.2.1 Pratiques expérimentales menées en période 3

2.2.1.1 Bilan et évolution des pratiques

La période 3 a été l'occasion pour nous de dresser le bilan des séances de langage oral des deux précédentes périodes. Il nous est apparu que malgré une réflexion menée en amont, les séances de langage oral étaient insatisfaisantes et ne permettaient pas aux élèves de révéler le meilleur de leurs capacités. Les grands parleurs participaient tandis que les petits parleurs se faisaient très discrets. Le maintien du lien oral était parfois difficile à conduire. Cela a eu pour conséquence le raccourcissement de la durée des séances de langage faute de matière orale en provenance des élèves. De plus la notion de plaisir liée à l'expression orale semblait minime.

En période 1 et 2, nous avions travaillé à partir de nombreux albums et nous ne procédions pas à une exploitation pédagogique approfondie. En période 3, nous avons donc décidé d'expérimenter l'exploitation d'un album unique durant nos 3 semaines en responsabilité. Cela a été l'occasion de partir à la découverte du continent asiatique à travers la Chine notamment. Nous avions prévu des lectures en réseau sur ce thème dans le cadre des lectures offertes. Cependant en ce qui concernait l'exploitation pédagogique, nous avions décidé de nous focaliser sur un seul album afin de développer le langage oral et écrit en classe.

2.2.1.2 Exploitation de l'album « Les trois grains de riz »

Nous avons choisi de travailler à partir de l'album *« Les trois grains de riz »* d'Agnès Bertron et de Virginie Sanchez. Notre choix s'est porté sur cet album car nous voulions une histoire dont la trame serait simple à mémoriser, dont les personnages seraient intéressants à explorer et possédant des illustrations agréables pour stimuler la motivation des élèves. Le récit en randonnée ainsi que le vocabulaire ne présentaient pas d'obstacles de compréhension pour les élèves. L'exploitation pédagogique de l'album a été transversale. En arts visuels, il a été question d'un travail collectif afin de reproduire l'immense dragon de l'histoire dans le but de l'exposer dans le hall de l'école. Plusieurs activités en langage écrit ont été également réalisées telles que le titre de l'album à reconstituer, des correspondances entre les noms des personnages en script minuscule et en majuscule, un puzzle de couverture à reconstituer, des appariements de personnages à des objets associés. En mathématiques, des activités de dénombrement avec les personnages de l'album ainsi que de rangement par taille ont été faites. Cette exploitation pédagogique transversale s'est révélée être motivante pour les élèves. Lors des séances de langage oral, la découverte de l'album s'est faite à travers la lecture du texte tapuscrit aux élèves. Le texte a été lu en trois temps afin de permettre aux élèves d'avancer progressivement dans le récit.

Des rappels de récits ont eu lieu en appliquant la pédagogie de l'écoute. Ils se sont très bien déroulés. Les élèves se sont montrés particulièrement intéressés par cette lecture. Une fois le texte intégralement lu, nous avons procédé à deux autres lectures afin de permettre aux élèves de bien s'imprégner de l'histoire, de son déroulé et des phrases prononcées par les personnages. Nous voulions également qu'ils se construisent et renforcent les images mentales existantes à partir des informations récoltées au cours des relectures. Nous avons ensuite décidé de mettre en place une séance de restitution de l'histoire à travers la théâtralisation de celle-ci à l'aide de marottes.

Dans un premier temps, une séance a été consacrée à la création des marottes des personnages de l'histoire. Les élèves ne les connaissaient pas car les illustrations n'avaient pas été dévoilées. La première partie de la séance a été employée à colorier, découper et scotcher la marotte de son personnage sur un bâtonnet en bois. La seconde partie de la séance a consisté en une phase d'entrainement. Cela a été l'occasion pour les élèves de se familiariser avec les marottes et d'essayer de reconstituer l'histoire en groupe de six. La séance qui a suivi a permis aux groupes qui le souhaitaient de faire la démonstration de l'histoire avec leurs marottes devant leurs camarades. Une dernière séance a permis de relire et surtout de découvrir les illustrations de l'histoire.

. 2.2.2 Pratiques expérimentales menées en période 4

2.2.2.1 Exploitation de l'album « Petit indien Terre-de-Neige »

Le thème de la période 4 s'est centré sur « L'Amérique » avec notamment la découverte des modes de vie des cow-boys et des indiens. Une mise en réseau autour de ce thème a été faite lors des lectures offertes. Les exploitations lors des séances de langage oral se sont focalisées sur l'étude de deux albums. Le premier *« Petit indien Terre-de-Neige »* de Géraldine Elschner raconte l'histoire d'un indien qui ne possède pas les qualités nécessaires à un indien telles que la ruse, la rapidité et l'intelligence. Cela fait de lui un piètre indien, ce qui l'attriste. Le cours de son existence se voit bouleversé le jour où il rencontre un cheval sauvage blessé. Il le soigne et un lien unique se développe entre les deux personnages. Le petit indien décide alors de tout abandonner afin de parcourir le monde avec son nouvel ami. Cet album a été sélectionné pour la qualité de son texte, de ses illustrations, pour son lien avec le projet de classe et également pour le nombre restreint de personnages. En effet, nous voulions travailler plus spécifiquement les états mentaux des personnages. Le fait qu'il n'y ait qu'un personnage qui s'exprime dans le récit nous semblait pertinent pour servir notre objectif pédagogique. Nous avions donc choisi ce récit pour travailler les états mentaux du petit indien à travers notamment l'utilisation de bulles de paroles et de pensées. L'histoire avait été lue à plusieurs reprises sans en dévoiler les illustrations. Ensuite une séance de rappel de récit a eu lieu, suivie d'une lecture à dévoilement progressif des illustrations.

L'objectif de la séquence pour les élèves était de percevoir les états mentaux d'un personnage, d'observer l'évolution de ses états mentaux au cours de l'histoire et d'exprimer les pensées du personnage en s'appuyant sur le contexte de l'histoire. A un moment donné, le petit indien est décrit comme étant peu habile et n'arrivant pas à attraper les poissons qui ne cessent de lui filer entre les doigts. Nous avons questionné les élèves : *« A votre avis, que pense le petit indien Terre-de-Neige à ce moment précis ? »*. Un élève a répondu : *« J'aurai peut-être dû être plus rapide »* et un autre a ajouté *« Je ne pense pas manger de poisson ce soir. »*.

C'était la première fois que nous travaillions sur les bulles de paroles et de pensées. Les élèves ont parfois montré certaines difficultés à s'exprimer à la place du personnage. En effet, cela requiert d'employer la première personne du singulier et donc de procéder à un détachement par rapport au « je » que l'on emploie pour parler de soi. Nous avons noté le fait que plusieurs reformulations ont donc eu lieu au cours de la séance pour amener les élèves à se détacher de la troisième personne du singulier. Ensuite, une seconde séance a eu lieu et s'est focalisée sur les pensées des personnages au cours de leur rencontre et l'évolution de leurs états mentaux après la rencontre.

Les pensées du cheval découlaient d'une interprétation très libre de la part des élèves sachant que ce personnage ne s'exprimait pas dans l'histoire. Les illustrations ont permis d'amorcer l'expression orale, en fournissant certaines informations qui n'étaient pas présentes dans le texte et en permettant aux élèves de stimuler leur imagination. Une troisième séance a été mise en place et a été l'objet d'une expérimentation singulière. Nous souhaitions amener un rappel de récit différent de ceux que nous avions l'habitude de mener. Nous avons choisi de désigner une élève sur la base du volontariat afin d'interpréter le personnage de petit indien. Nous l'avons placée de manière à ce qu'elle puisse faire face à l'ensemble des élèves de la classe. La consigne que nous lui avons donnée était la suivante : *« Petit indien Terre-des-Neiges, peux-tu nous raconter ton histoire ?»* L'élève s'essaya à raconter l'histoire à la première personne du singulier. Les autres élèves lui venaient en aide dans son rappel de récit et complétaient son propos en levant la main pour avoir la parole.

L'élève désignée n'était pas timide et faisait partie de la catégorie des grands parleurs. L'exercice oral présentait son lot de difficultés car il fallait se mettre à la place du personnage. Cela exigeait de procéder à une transformation entre le récit entendu à la troisième personne et le récit à raconter à la première personne. De plus, le récit n'offrant que peu de péripéties, il s'agissait pour l'élève de réinvestir le matériau langagier ayant émergé lors des séances précédentes pour décrire les états mentaux ressentis par son personnage au cours de l'histoire. Par ailleurs, la séance pouvait paraître risquée car elle reposait en partie sur l'élève qui contait l'histoire. Le rôle des autres élèves était cependant essentiel.

Ils pouvaient intervenir pour modifier l'histoire contée en étayant ou en complétant le propos énoncé. A la fin du contage de l'histoire, les élèves ont été invités à poser des questions au petit indien. L'élève qui avait endossé le rôle devait y répondre en s'appuyant sur les éléments de l'histoire. L'interprétation était possible cependant le propos se devait de rester plausible dans le cadre du texte lu. Certaines questions ont émergé de la part des élèves telles que : *« Comment tu as fait pour guérir ton cheval ? », « Que mange ton cheval ? », « Quel âge as-tu ? »* Les élèves ont semblé apprécié ce jeu de rôle. La séance s'est donc très bien déroulée. Les élèves se sont impliqués et nous avons relevé de nombreuses participations tandis que le cadre s'avérait favorable aux échanges.

2.2.2.2 Exploitation de l'album « C'est moi le plus fort »

Nous avons ensuite exploité un second album *« C'est moi le plus fort »* de Mario Ramos qui relève de l'univers des contes et n'est pas à relier avec notre projet de classe. C'est l'histoire d'un loup qui décide d'aller se promener en forêt pour digérer et dans l'idée de savoir ce qu'on pense de lui. A chaque nouvelle rencontre, il demande à son interlocuteur *« Qui est le plus fort ? »* dans l'attente que celui-ci lui réponde que c'est lui. Tout se passe bien jusqu'au moment où il rencontre une sorte de petit crapaud qui affirme que sa mère est plus forte que lui.

La première séance a été consacrée à un recueil des représentations initiales des élèves sur les loups. Il est apparu pour les élèves que *« Les loups sont méchants sauf les loups blancs. », « Les loups sont dangereux. », « Les loups préparent des pièges. », « Les loups veulent manger les enfants. »*. Après avoir effectué ce recueil des représentations initiales des élèves, nous avons procédé à la lecture de l'album avec les illustrations car elles complétaient avec justesse le texte lu et concouraient à servir la compréhension de l'histoire. Par ailleurs, le texte possédait des références à d'autres histoires telles que *« Blanche-Neige et les sept nains », « Les trois petits cochons »* et *« Le petit chaperon rouge »*. Nous avons vérifié que l'ensemble des élèves connaissait l'univers de référence de l'histoire et était en mesure de comprendre les références données.

La fin de l'histoire est ouverte à l'interprétation et a été l'objet d'une discussion dans laquelle les élèves exprimaient des hypothèses sur la suite de l'histoire. La dernière illustration de l'album, laisse en effet entrevoir une partie du corps gigantesque de la mère du petit crapaud. La subtilité de la chute de l'histoire réside dans le fait que le loup change d'attitude lorsqu'il comprend qu'effectivement la mère du petit crapaud qui est en réalité un petit dragon est bien plus forte que lui. Il se montre alors apeuré et se déclare être brusquement un gentil loup. Le texte ne rend pas explicite les intentions du loup. Certains élèves ont tout de suite compris que le loup avait changé d'attitude de peur des représailles de la dragonne mais d'autres ont eu besoin d'un peu plus de

temps et des explications de leurs camarades pour se laisser convaincre. La deuxième séance a été employée à travailler sur les personnages de l'histoire. Notamment sur leurs états mentaux ainsi que sur leurs caractéristiques morales et physiques. Les élèves ont perçu que le loup n'était pas forcément méchant et n'avait pas l'intention au début de manger les autres personnages car il avait déjà déjeuné. Ils ont également perçu le fait que les autres personnages ne disaient pas ce qu'ils pensaient réellement mais répondaient au loup ce qu'il souhaitait entendre car ils avaient peur de lui. L'utilisation de bulles de pensées et de paroles a permis aux élèves d'approfondir la compréhension des états mentaux des personnages. Ils ont été en mesure de discerner les intentions non-explicites des personnages.

Lors de la troisième séance, nous nous sommes focalisée sur le personnage de la dragonne. Les élèves ont essayé d'envisager la suite de l'histoire et les réactions possibles de cette dernière. Certains ont suggéré qu'elle allait *« se fâcher et gronder le loup »*, tandis que d'autres ont imaginé qu'*« elle cracherait du feu sur le loup pour lui donner une leçon. »*. Chacun a pu exprimer et émettre des hypothèses quant à sa réaction. La deuxième partie de la séance a été consacrée à essayer de représenter la dragonne. Ce travail de prolongement s'est fait à partir de la dernière illustration de l'album. Nous avons manqué de temps pour la verbalisation autour des différentes représentations de la dragonne mais il aurait été intéressant de s'y attarder car cela représentait un support oral pertinent qui aurait pu faire l'objet d'une séance dédiée.

La dernière séance a permis aux élèves le souhaitant de jouer l'histoire à l'aide de marottes. Deux groupes de six élèves sont ainsi passés devant l'ensemble de la classe. La répartition des rôles s'est faite de manière indifférente sur la base du volontariat. Nous ajouterons que les élèves ne s'étaient pas entrainés au préalable, il s'agissait donc d'une représentation faisant office d'entrainement.

2.2.2.3 Expérimentation en APC à partir de l'album « *Western* »

Dans le cadre des activités pédagogiques complémentaires, nous avons eu l'occasion d' expérimenter des séances de langage oral en très petit groupe comme préconisé par Mireille Brigaudiot. Nous allons développer l'une de ces séances. Nous avions sélectionné trois élèves « très petits parleurs » qui participaient très peu lors des moments de langage en classe entière. Nous allons vous détailler succinctement le profil des trois élèves concernés. Le premier que nous nommerons élève 1 est le plus jeune de la classe et possède un niveau fragile à l'oral. Il a grandi au Portugal, est arrivé en France l'année précédente ne parlant pas un mot de français. Les séances de langage oral en petit groupe lui ont donc été particulièrement bénéfiques. L'élève 2 n'a pas de difficultés orales particulières mais n'intervient jamais lors des moments de langage en classe entière car il est souvent dans ses pensées et présente un déficit de l'attention. L'élève 3 est arrivée

en janvier d'Angleterre. Elle comprend et peut s'exprimer en français mais ne se sent pas encore à l'aise pour oser prendre la parole devant le groupe classe. Elle possède un tempérament timide et adopte une attitude de repli lors des échanges oraux collectifs.

L'objectif de la séance était de raconter oralement et en s'aidant des illustrations de l'album d'histoires sans paroles « *Western* » de Gaétan Dorémus. L'album ne comportait que des illustrations, la compréhension de l'histoire passait obligatoirement par l'interprétation des dessins. L'album était rendu visible aux trois élèves. La consigne que nous avions donnée était la suivante « Racontez-moi l'histoire. ». Chaque élève racontait une page de l'histoire et à la fin les autres pouvaient compléter ou modifier son propos. Il fallait donc utiliser ses compétences en analyse et interprétation en plus de ses compétences en langue orale afin de relever les indices présents et de les mettre en lien les uns avec les autres.

Après avoir abordé les expérimentations menées tout au long de l'année de la période 1 à la période 4 en nous attachant à décrire des situations pédagogiques variées ayant pour objectif le développement du langage oral, nous allons désormais nous atteler à analyser ces expérimentations et à en faire émerger des résultats.

3. Partie III. Analyse, résultats et conclusions

3.1 Analyse des résultats

3.1.1 Analyse des pratiques

3.1.1.1 Période 1 et 2

Les expérimentations menées en période 1 et 2 n'ont pas été très satisfaisantes du point de vue des résultats obtenus. Les échanges restaient superficiels. Les élèves démontraient l'envie de participer et les prises de parole étaient variées cependant très courtes et ne permettant pas de donner lieu à des échanges constructifs. D'autre part les élèves restaient dans le propos certes mais ne s'écoutaient pas. Les échanges inter-élèves étaient pauvres. Les séances de langage ne se déroulaient pas comme nous les avions programmées en amont. Plusieurs facteurs en étaient la cause. Nous avons réalisé que nos questions s'avéraient être fermées et notionnelles dans la majorité des cas. Cette manière de procéder n'était donc pas favorable aux échanges.

Par ailleurs, les élèves étaient encore immatures psychologiquement pour les activités pédagogiques que nous leur proposions. Notamment en ce qui concernait le travail coopératif.
En effet, nous attendions d'eux qu'ils possèdent des capacités d'analyse, des compétences langagières leur permettant de se justifier, d'argumenter et de débattre alors qu'ils n'en n'étaient pas encore capables à ce stade de l'année. Nous les avions surestimés et nous leur avions proposé

des activités qui n'étaient pas adaptées à leurs possibilités. Ce qui a conduit à des séances d'échanges superficiels, à une récurrence du manque de matière orale, ainsi qu'à l'émergence de querelles inter-élèves car ils n'étaient alors pas encore en mesure de penser collectivement. Le plaisir d'échanger et de réfléchir ensemble n'était pas encore présent car les élèves étaient plus dans une recherche de performance individuelle et concurrentielle avec les autres. Nous avons tout au long de l'année travaillé sur des projets coopératif (œuvres collectives, jeux collectifs…) afin de développer l'esprit d'équipe et la collaboration au sein des groupes. Des résultats positifs sont apparus petit à petit et ces pratiques se sont ancrées progressivement dans les habitudes de travail des élèves.

Un dernier facteur qui a contribué à l'échec de certaines séances concerne l'application des règles conversationnelles délimitant le cadre des échanges. Elles n'étaient avec du recul pas suffisamment rendues explicites pour les élèves. Certains élèves prenaient la parole sans lever le doigt et nous les laissions faire car ils faisaient avancer la séance et répondaient à nos questions. Par la suite, nous avons mené une réflexion sur notre pratique et nous avons explicité le cadre des échanges aux élèves tout en prenant bien garde de le respecter précautionneusement pour ne pas créer de sentiment d'inégal traitement entre les élèves.

Les lectures d'albums se faisaient dans un cadre silencieux, les élèves étaient à l'écoute et montraient une curiosité et un intérêt réel pour les histoires lues cependant la qualité de l'écoute ne se ressentait pas dans les situations de langage oral. Les élèves émettaient de courtes phrases et réagissaient aux questions de manière pragmatique. Ils fournissaient des réponses correctes mais se montraient incapables de justifier leur propos de manière développée. L'analyse de la situation nous a amené à penser que la pauvreté de l'expression orale des élèves provenait des situations pédagogiques proposées. Le dispositif ne nous semblait pas suffisamment clair ni régulier pour permettre aux élèves de s'y familiariser et de se l'approprier. Il permettait une trop grande liberté d'expression orale ce qui conduisait à obtenir l'effet inverse de celui escompté. Les « grands parleurs » réussissaient à trouver leur place et saisissaient les occasions de s'exprimer mais leur participation n'était pas toujours pertinente car ils réagissaient à vif sans prendre le temps de la réflexion. De plus leur participation orale se faisait au détriment de celle des petits parleurs qui étaient quasi inexistante.

3.1.1.2 Période 3

La période 3 a amorcé des changements dans l'exploitation pédagogique des albums et s'est révélée très positive. La pédagogie consistant à travailler à partir d'un album unique a montré ses bénéfices. Les élèves se sont révélés extrêmement motivés. Le choix de l'album *« Les trois grains de riz »* ainsi que son ancrage au sein du projet de classe ont donné lieu à des moments de langage très satisfaisants. Les rappels de récits ont été également meilleurs.

Nous avons constaté le résultat et les bénéfices du travail mené en parallèle lors de moments langagiers de la vie quotidienne et cela s'est ressenti indéniablement lors des activités orales. En effet, un travail conséquent sur les règles de vie avait été réalisé en période 1 et 2 dans le cadre du projet d'école. Les élèves étaient régulièrement sollicités pour réfléchir ensemble sur la résolution de problèmes collectifs concernant la vie de la classe. D'autre part, la régularité des mises en commun et bilans des ateliers ont semblé contribuer positivement à développer une activité réflexive chez les élèves.

L'ambiance de classe et les relations inter-élèves se sont vues nettement améliorées. De plus, du fait de leur croissance physique et psychologique, les élèves ont vu leur maturité s'accroître. Cela a eu pour conséquence directe de favoriser les activités orales. La prise de parole s'est faite plus naturelle et des petits parleurs se sont révélés à travers des interventions de qualité. Le travail de valorisation de la parole a également porté ses fruits. Les élèves semblaient tous de plus en plus à l'aise à travers le fait de s'exprimer devant le groupe. En effet, il s'avérait également en début d'année que quelques élèves avaient encore tendance à ramener le propos à eux, ce qui n'était pas constructif pour l'ensemble du groupe.

Cela ne permettait pas aux échanges de se faire et il arrivait aux élèves d'être parfois dans le hors propos. Ceci a progressivement disparu. Par ailleurs, les élèves ont bénéficié de deux sorties au théâtre. Ces sorties ont été également l'opportunité de les sensibiliser à la primordialité du respect des règles conversationnelles indispensables au bon déroulé de tout échange oral. Le contexte était optimal et l'utilisation de marottes a eu pour conséquence un regain de motivation de la part des élèves. Au moment de l'élaboration de la séquence pédagogique, nous éprouvions quelques craintes quant à l'appropriation des marottes par les élèves. Toutefois, nous avons été agréablement surprise de constater le plaisir et l'enthousiasme des élèves à jouer et rejouer l'histoire avec les marottes.

Par ailleurs, durant une phase d'entrainement en groupe à l'aide des marottes lors de l'exploitation pédagogique de l'album *« Les trois grains de riz »*, il est apparu que certains groupes rejouaient l'histoire mais la modifiait également. En effet, certains élèves inventaient des dialogues et des péripéties. Certes, cela relevait du domaine du jeu symbolique et n'était pas forcément négatif pour le développement du langage mais ce n'était pas l'objectif poursuivi par la séance. Nous avons par la suite décidé de supprimer les phases d'entrainement en groupe et de s'entrainer directement devant la classe. En effet, le risque que cela présentait était que certains élèves n'arrivent pas à dissocier le récit en lui-même du récit transformé lors des temps d'entrainement. En effet, les élèves pouvaient être amenés à retenir les dialogues inventés et ainsi transformer la mémoire du récit. Il nous a semblé important que la connaissance et la mémorisation du récit devait être parfaitement stabilisées avant de permettre aux élèves de transformer le récit.

L'enregistrement de la prestatation théâtrale faite par les élèves a témoigné de certaines fragilités. Les élèves ne développaient pas encore suffisamment leur propos mais le constat positif que nous avons noté résidait dans la motivation grandissante des élèves. Ce nouvel entrain de leur part a amené une dynamique dans les échanges. Lors de la performance devant la classe, les spectateurs ainsi que les acteurs de l'histoire ont montré un réel plaisir à jouer et à regarder se jouer l'histoire de l'album lu. L'utilisation de marottes s'est révélée être un véritable succès et a permis aux élèves de se projeter avec une réelle conviction dans les activités de langage oral. Pour finir, nous n'avons pas fait de mise en commun suite aux pratiques devant la classe. Cela aurait été pertinent pour désigner les points à améliorer et amener les élèves à réfléchir sur les contraintes du jeu théâtral. (Positionnement de la voix, prendre la parole au bon moment, placements…)

3.1.1.3 Période 4

La période 4 s'est avérée être la suite logique de la période 3. Les élèves se sont montrés de plus en plus à l'aise au cours des échanges. Chacun a trouvé petit à petit sa place. Les « petits parleurs » s'affirmant davantage. Les jeux de rôles grâce aux marottes ont permis aux élèves les plus discrets de s'insérer dans les échanges oraux. Les règles conversationnelles qui consistaient à respecter la parole des autres, à attendre son tour avant de parler, à prendre en considération ce qui a été dit précédemment afin de faire avancer la discussion ont été de mieux en mieux respectées. Lors de l'entrainement de *« C'est moi le plus fort »* devant l'ensemble de la classe, les élèves ont été particulièrement à l'écoute. En effet, les 25 élèves étaient réunis. Par ailleurs, comme il ne s'agissait pas d'une production finale mais plutôt d'un entrainement collectif, les tâtonnements étaient forcément présents. Les élèves ont été capables de se synchroniser afin de proposer un déroulement chronologique de l'histoire. Nous avons observé que les élèves ont essayé de respecter le texte avec précision. En effet, ils ont réemployé des mots et des expressions fidèles au texte lu telles que « T'es mignonne à croquer. », « Cette couleur te va à ravir. », « Dis-moi qui est le plus fort ? », ainsi que « Les zinzins du boulot ».

Il a également été intéressant d'observer que les élèves procédaient à de l'autocorrection afin de proposer des reformulations syntaxiquement correctes. En effet, l'élève jouant le loup était en train d'essayer de se souvenir de sa réplique à donner aux trois petits cochons lorsqu'un élève du public lui a soufflé la phrase : *« Ça doit être très prudent d'être loin de leur maison. »* L'élève qui jouait le rôle du loup s'est alors approprié le propos et l'a transformé et l'a enrichi. *« Ça doit être pas très très prudent de se promener loin de loin de votre maison. »* L'élève a réussi à utiliser le matériau qui lui avait été transmis, à le transformer afin de proposer une version améliorée de ce qui avait été dit précédemment.

Les deux narratrices dans les deux versions ont réussi à pressentir les moments dans lesquels elles devaient intervenir et ont donc su trouver leur place entre les dialogues de manière pertinente. Les élèves spectateurs ont également été actifs et ont aidé leurs camarades en leur soufflant des répliques au bon moment. Parfois les spectateurs avaient également tendance à court-circuiter la parole des acteurs en proposant la réplique trop tôt ne laissant pas le temps à l'élève acteur de réfléchir et de trouver la réplique par lui-même. La difficulté résidait en ce point que les spectateurs avaient le droit d'intervenir pour aider mais certains élèves avaient des difficultés à se retenir de ne pas tout souffler. En effet, souffler une réplique permet à l'élève acteur de ne pas se sentir en difficulté et de rebondir grâce à cette aide apportée mais souffler peut également interférer négativement sur le jeu théâtral car l'élève qui souffle trop fort ou trop tôt recouvre la voix de la personne en train de jouer. Cela a pour conséquence de gêner le jeu des acteurs et d'entraver leur expression orale car ils n'ont alors pas le temps de réfléchir et d'interpréter l'histoire dans de bonnes conditions et à leur manière.

D'autre part, l'inconvénient que présente la pédagogie de l'écoute est le fait de ne pouvoir intervenir pour corriger les erreurs orales en temps réel. Cela a été le cas notamment lorsqu'un élève a soufflé *« Alors disez-moi, qui est le plus fort ? »* et que l'élève jouant le rôle du loup a répété mot pour mot la phrase soufflée. Néanmoins, la pédagogie de l'écoute permet d'identifier rapidement les difficultés orales rencontrées et d'envisager ensuite des remédiations. Les points positifs qui émergent de ce travail oral en classe entière ont été une implication très satisfaisante de la part des élèves. Tous ont pu trouver la place qui leur convenait le mieux et être intellectuellement actif durant la séance.

3.1.1.5 Analyse de la pratique en très petit groupe

La séance s'est bien déroulée. Les élèves ont pu prendre appui sur les images pour produire du langage oral. L'effectif très réduit et le cadre des APC a permis de travailler dans le calme et de permettre aux élèves de produire des énoncés plus longs et plus complexes. Le support utilisé s'est révélé efficace et suffisamment riche. Les élèves ont pu interpréter les images, faire des liens et interagir ensemble pour comprendre l'histoire. Par ailleurs, l'histoire en elle-même en lien avec notre projet de classe sur « L'Amérique » a éveillé leur intérêt. Le support de l'album a donc joué son rôle en étant au service du langage oral cependant il a montré quelques limites. En effet, nous avions demandé aux élèves de nous raconter l'histoire. Les élèves ont su utiliser les connecteurs et les marqueurs temporels adéquats « Il était une fois », « Mais », « Soudain » ... Toutefois, le fait de devoir produire du récit en temps réel a conduit à des erreurs syntaxiques. Cela s'explique par le fait que les illustrations convoquent naturellement le langage en situation (présent) tandis que l'émission d'un récit convoque le langage d'évocation (temps du passé).

La consigne s'est donc révélée source d'erreurs orales liées à la confusion des temps à utiliser. Après réflexion, nous pensons qu'il aurait plus judicieux de procéder en deux temps. Une première phase de langage en situation ayant pour objectif de décrire les illustrations et une seconde phase une fois toutes les illustrations rencontrées visant à reconstituer l'histoire de mémoire sans utiliser l'album en support. Les élèves ont néanmoins démontré qu'ils savaient organiser un récit et la mise en récit d'emblée a probablement facilité la compréhension des liens de causalité entre les différents éléments de l'histoire. L'utilisation de connecteurs et de marqueurs temporels a permis de structurer le discours et de construire la compréhension de l'histoire chez l'élève au fur et à mesure. Une analyse trop centrée sur la description aurait pu également entraver la compréhension de l'histoire en empêchant l'élève d'avoir une vue d'ensemble et à se focaliser sur les détails et non sur sens global de l'histoire.

Décrire suggère de s'attarder sur les détails et d'être méthodique afin de tendre vers l' exhaustivité. Décrire peut sembler être plus fastidieux que raconter pour les élèves. La contrainte du temps a été décisive concernant le choix du déroulement de la séance de langage. C'est la raison qui nous a poussé à mettre en œuvre une séance de langage dense, riche et capable de fonctionner en une unité indépendante. Les objectifs d'expression orale et de compréhension ont été atteints mais nous avons également réalisé que cette séance n'a pas permis aux élèves de produire une narration fluide et de grande qualité. Une deuxième séance de réappropriation de l'histoire et de mise en récit en dictée à l'adulte aurait éventuellement été pertinente pour conduire à ce résultat.

3.1.1.6 Conclusions

Les résultats de nos expérimentations montrent que le choix et l'exploitation d'un album de jeunesse sont des facteurs cruciaux pouvant contribuer à la réussite ou à l'échec d'une séance de langage en maternelle. En effet, l'album peut s'avérer être un puissant support pour le développement du langage oral mais même s'il est d'une grande qualité il ne peut se substituer à une exploitation pédagogique pertinente. Le choix de l'album est motivé par plusieurs critères mais doit poursuivre un objectif pédagogique précis. En effet, un album sans texte va amener naturellement l'emploi d'un langage en situation. Il ne faut pas perdre de vue que les illustrations doivent servir pleinement le sens du texte et sa compréhension.

Les séances de langage visent à développer le langage oral sous toutes ses formes, le support utilisé doit agir comme élément facilitateur ou inducteur. Son utilisation doit donc être judicieusement pensée en amont. L'utilisation d'un album agit directement sur la motivation des élèves. Il faut donc être attentif à ne pas laisser le pouvoir des images prendre le dessus sur le pouvoir des mots car l'on souhaite développer chez les élèves des compétences d'évocation d'une histoire lue et non de mémorisation d'images illustratives.

Enfin, les expérimentations faites en petit groupe présentent un apport efficace et de qualité en particulier pour les petits parleurs. Pour finir, la pratique théâtrale à l'aide de marottes a su canaliser l'attention et la motivation de l'ensemble du groupe. Les élèves ont pu découvrir le plaisir d'être observé dans sa performance et d'observer ensuite celle des autres. Chacun a pu entrer dans une attitude réflexive et active.

Mener une séance de langage en classe entière nécessite que tous les élèves puissent avoir l'opportunité de s'exprimer à l'oral. Cependant même avec la répartition d'une parole équilibrée, la pédagogie de l'écoute ne permet pas à tous les élèves de s'exprimer. En effet, le rythme à suivre est celui imposé par la dynamique de groupe et les élèves les plus lents auront toujours des difficultés à intégrer un rythme collectif. Pour remédier à cela, il faut être attentif à eux et proposer à l'ensemble du groupe des temps de réflexion silencieuse pour permettre aux plus lents de réfléchir à leur rythme. Il est aussi important de réguler la parole en donnant la priorité aux petits parleurs afin qu'ils puissent également tirer profit de ce type de dispositif. De plus, il est capital de les identifier et de leur proposer en complément des séances en classe entière, des séances de langage en groupe restreint dans lesquelles ils seront plus à l'aise et pourront révéler pleinement leur potentiel oral. Une séance de langage en grande section s'avère être un exercice subtil dont la réussite ou l'échec va dépendre d'une multiplicité de facteurs et dont les difficultés sont parfois difficiles à anticiper.

Pour réunir les conditions optimales assurant le bon déroulé d'une séance orale, il apparaît essentiel que les élèves puissent bénéficier d'un cadre conversationnel bien défini. De plus, les périodes d'alternances ont pu être le lieu d'expérimentations mais certaines auraient mérité de s'inscrire dans la durée et dans la répétition pour mener à de meilleurs résultats.

3.1.1.7 Perspectives et évolutions des pratiques envisagées

Nos expérimentations ont suivi les préconisations fixées par Pierre Péroz afin de mener des séances de langage oral efficaces. En effet, notre mise en retrait a permis de multiplier les interactions inter-élèves. Le plus difficile nous a semblé être d'instituer le cadre conversationnel et de mettre en œuvre des situations pédagogiques pertinentes et ayant du sens pour les élèves. Par ailleurs, la méthode de la pédagogie de l'écoute s'est révélée efficace et a fonctionné au sein de notre classe. Cette réflexion a donc été bénéfique pour notre pratique personnelle et nous a permis de repenser notre enseignement des séances de langage oral.

Nous souhaitons poursuivre dans l'application de cette méthode. Par ailleurs, dans le cadre de la classe, nous projetons à ce stade de l'année de travailler plus particulièrement le développement du langage oral à partir non plus d'albums mais de textes lus.

Parallèlement à cela, nous allons présenter avec ma collègue un spectacle de fin d'année aux parents à partir du personnage du Loup. Il s'agirait de revisiter ce personnage à travers les quatre histoires : *« C'est moi le plus fort »*, *« c'est moi le plus beau »* et *« Il est revenu »* et *« Les trois petits cochons »*. Nous avons donc l'intention après avoir initié les élèves à la pratique théâtrale par le biais de marottes de nous orienter désormais vers le jeu théâtral.

Conclusion

Les exploitations pédagogiques d'albums à des fins de développement du langage sont multiples. Un éventail de pratiques est donc envisageable. L'album de jeunesse apparait être un support incontournable aux séances de langages orales menées en maternelle. Les résultats et l'analyse de nos expériences sur le terrain nous ont amené à nous interroger sur les bénéfices de son utilisation en classe dans le développement du langage oral. Il apparait qu'il représente effectivement un support intéressant. En effet, il se veut être un objet rassurant pour le jeune élève non-lecteur dont les illustrations vont agir comme des outils de validation de la compréhension de ce qui lui a été lu. Les illustrations par le pouvoir d'attention qu'elles possèdent ne peuvent résoudre la question de la compréhension orale mais peuvent agir en complément de la lecture à servir la compréhension de l'histoire à condition qu'elles se rapportent précisément au texte lu.

Nous avons proposé de multiples situations pédagogiques donnant lieu au développement du langage à partir de l'exploitation d'un album de jeunesse cependant il en ressort que les activités de pratique théâtrale ont obtenu les résultats les plus satisfaisants. En effet, elles ont permis de créer un engouement collectif et une coopération inter-élèves optimale. Elles ont également permis à l'ensemble des élèves de s'approprier des rôles différents et d'être actif tant dans l'observation que dans la pratique. Les élèves ont apporté du soin à leur production orale, ce qui nous a permis d'identifier et de diagnostiquer les erreurs et le type d'erreur commise dans le but de les résoudre.

Pour conclure, les expérimentations menées nous ont permis de réaliser que le bon déroulé d'une séance de langage orale découle de plusieurs facteurs. En premier lieu le choix d'un album unificateur traitant d'un sujet susceptible de susciter l'intérêt collectif. En second lieu, les exploitations pédagogiques d'albums sont à varier afin de mobiliser et renouveler l'attention des jeunes élèves. Dans un troisième temps, les modalités de travail sont déterminantes. Les séances d'oral en classe entière présentent l'avantage de permettre aux élèves de vivre une expérience qui développe la cohésion et s'inscrit dans un vécu collectif. Mais ce sont les séances en groupes plus restreints qui s'avèrent plus bénéfiques et sources de progrès cependant elles se révèlent chronophages et pas toujours aisées à mettre en œuvre au sein de la classe.

Comment travailler l'expression orale avec un petit groupe tout en permettant au reste de la classe de travailler de manière autonome et silencieuse ? De plus, il faut être attentif à ce que les séances de langage oral fassent appel au langage en situation mais davantage au langage d'évocation. Il faut également ajouter que ces expérimentations ont été mené dans notre contexte de classe et d'école qui bien sûr présente des singularités qui lui sont propres.

Nos hypothèses de recherche ont été validées au fur et à mesure de notre recherche. En effet, il importe de sélectionner avec soin un album de jeunesse dans le but d'en assurer une exploitation pédagogique pertinente et efficace qui répond à des objectifs pédagogiques précis. La recherche de la thématique et du contenu de l'histoire lue sont des critères déterminants qui vont permettre de susciter l'intérêt et ainsi l'envie de parler chez l'élève. Le cadre conversationnel est essentiel car il permet de réunir les conditions optimales favorables au dialogue.

Il va concourir à développer un climat de classe dans lequel la parole de chacun est valorisée et respectée, où le statut de l'erreur n'est pas paralysant mais au contraire peut permettre de susciter des échanges, de développer l'entraide et la compréhension orale, d'apprendre et surtout à progresser ensemble. Se pose par-là, la question du vivre ensemble et du bien être à l'école dès le plus jeune âge.

Par ailleurs, la mise en œuvre de groupes de parole restreint durant le temps scolaire pose de véritables questions quant à sa mise en œuvre concrète qui semble difficile. D'une part car l'activité est chronophage, d'autre part car elle suppose que le reste de la classe doit être en mesure de travailler de manière autonome et silencieuse durant cet atelier dirigé. En tant que jeune enseignante, nous ne possédons pas encore les clés nous permettant d'appliquer ce dispositif en classe. Mais cela nous fourni de nouvelles pistes de réflexion passionnantes pour la suite.

Bibliographie

1. Pages sur internet

► Ministère de l'Education nationale, *Les programmes de l'école maternelle*
https://www.education.gouv.fr/pid24321/les-programmes-de-l-ecole-maternelle.html

► Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse, *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*
http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html#lien0

► Académie Poitiers, *Les travaux de Pierre PEROZ : la pédagogie de l'oral*
http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden79-pedagogie/spip.php?article789

►Académie Paris, *Pierre Péroz, la pédagogie de l'écoute*
https://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s2_2134682/fr/pierre-peroz-la-pedagogie-de-l-ecoute

►Canopé Académie de Reims, *Apprentissage du langage à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute.*
http://www.cndp.fr/crdp-reims/ressources/conferences/peroz/peroz.htm

2. Articles scientifiques

► Emmanuelle Canut et Martine Vertalier, « Lire des albums : Quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? », *Le français aujourd'hui, n°179, 2012, pages 51 à 66*

► Mireille Brigaudiot, « Sciences du langage », *Le français aujourd'hui,* n°179, pages 129 à 138

► Évelyne Collin, « Politiques scolaires et dispositifs de formation », *Le français aujourd'hui,* n°179, pages 101 à 112

3. Ouvrages

► Jean François Halté et Marielle Rispail, *L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, Octobre 2005, 283 pages

►Frédéric François, *Pratiques de l'oral*, Nathan pédagogie, 1995, 225 pages

Transcription de la pratique théâtrale « Les trois grains de riz »

Elève 1 : Panda
Elève 2 : Canard
Elève 3 : Narratrice
Elève 4 : Dragon et singe
Elève 5 : Petite sœur Li

Elève 5 : J'suis petite sœur Li
Elève 2 : Moi je suis le canard.
Elève 1 : Moi je suis le panda
Elève 4 : Moi je suis le dragon et le singe.
Elève 3 : Et moi je suis celui qui raconte.
Elève 3 : Il était une fois. Y'avait une petite fille qui s'appelait Petite sœur Li.
Public : Et il va au marché.
Elève 3 : Et soudain, un singe sauvage.
Elève : Non c'est pas ça.
Elève 3 : Un canard sauvage vient.
Elève 2 : Petite sœur Li, petite sœur Li, donne-moi une poignée de riz.
Elève 5 : Après ?
Elève 2 : Merci.
Elève 3 : Et soudain après un panda.
Elève 1 : Bonjour petite sœur Li, est-ce que tu peux me donner une poignée de riz ?
Elève 5 : Tiens !
Elève 1 : Merci
Elève 3 : Et soudain un singe.
Elève 4 : Petite sœur Li, petite sœur Li tu peux me donner une poignée de riz.
Elève : Tiens pour toi.
Elève : Et tu dis merci.
Elève 4 : Merci.
Elève 3 : Et soudain, quand petite sœur Li monta sur le pont un dragon sortit du Lac.
Elève 4 : Bonjour Dragon !
Public : Mais allez Sergueï. Dis quelque chose.
Elève 4 : Moi je veux une poignée de grain de riz.
Elève 5 : Tiens.
Elève 4 : Ça me suffit pas. Donne-moi tout ton riz.
Elève 5 : Nan mais je dois le vendre au marché pour que mes parents ont besoin d'argent.
Public : C'est n'importe quoi.
Elève 3 : Soudain un canard sauvage.
Elève 2 : Petite sœur Li, j'ai un grain de riz pour toi, tiens.
Elève 5 : J'ai un gros bateau mais moi je n'sais pas naviguer les bateaux.

L'histoire n'a pas été enregistrée dans son intégralité.

Transcription de la pratique théâtrale « C'est moi le plus fort », groupe 1

Elève 1 : Narratrice

Elève 2 : Loup

Elève 3 : Lapin :

Elève 4 : Petit chaperon rouge

Elève 5 : Les trois petits cochons

Elève 6 : Les sept nains

Elève 7 : Le crapaud

Elève 8 : La dragonne

Elève 1 : Il était une fois un loup qui avait déjà mangé. Il avait plus faim. Il a décidé de faire une p'tite promenade.

Elève 2 : Si j'allais voir qu'est-ce que les autres pensent de moi ? Coucou Belles Oreilles, est-ce que tu sais qui est le plus fort ?

Elève 3 : C'est vous, Monsieur le loup. Certain..

Elève : On peut jamais se trom…

Elève 3 : ..per Monsieur le loup.

Elève 2 : Oh je l'savais.

Elève 1 : Et maintenant il allait voir le petit chaperon rouge.

Elève : Nan.

Elève 2 : Allez Dino.

Enseignante : Et là il alla voir. Il rencontra soudain le petit chaperon rouge dans la forêt.

Elève 2 : Salut, salut.

Enseignante : Est-ce qu'il dit salut, attention à ce que vous dites.

Elève 2 : Bonjour, tu sais que…

Elève : Tu sais que tu es très belle avec…

Elève 2 : Tu sais que cette couleur te va très très bien.

Elève : A ravir.

Elève 2 : A ravir. T'es mignonne à croquer. Alors dis-moi qui est le plus fort ?

Elève 4 : Ben c'est vous Monsieur le loup.

Habib : On peut jamais se tromper.

Elève 4 : On peut jamais se tromper.

Elève 1 : Maintenant il alla voir les trois petits cochons.

Elève : Pourquoi, tu montres pas le visage des trois petits cochons.

Enseignante : Tournez dans l'autre sens, on voit pas le personnage.

Elève : Et ça va les p'tits dodus ?

Elève 2 : Salut les p'tits dodus.

Elève : Allez dit !

Elève 6 : Ça doit être très prudent d'être loin de leur maison.

Elève 2 : Ça doit être pas très très prudent de se promener loin de loin de votre maison.

Elève 7 : Alors disez-moi, qui est le plus fort ?

Elève 2 : Alors disez-moi, qui est le plus fort ?

Elève 5 : C'est vous maitre loup. On peut pas se tromper.

Elève 2 : Ah je le savais

Public : C'est moi le plus fort, le plus costaud et…

Enseignante : Noam, tu le feras après…

Elève 2 : Allez-les zinzins du boulot.

Elève 1 : Et maintenant, il allait voir les zinzins du boulot très loin.

Elève 2 : Hé salut les zinzins du boulot. Qui est le plus fort ?

Elève 6 : Ah c'est vous, grand maitre loup.

Elève 2 : Ah je l'savais.

Public : Mais maitresse on comprend rien, Camille il parle bizarrement.

Elève 1 : Et maintenant, il alla voir le petit crapaud.

Public : Et tu dis : « Ça va horrible chose ? »

Elève 2 : Ça va horrible chose ?

Elève 7 : Et je suppose que tu sais, c'est qui le plus fort ?

Elève 2 : Je suppose que tu sais, c'est qui le plus fort ?

Elève 7 : Oui, c'est ma maman.

Elève 2 : Quoi ? Tu peux répéter euh artichaut, tête de gargouille euh.

Elève : Tête de lard.

Elève 7 : Pauvre gargouille.

Elève 2 : Pauvre gargouille, tu peux répéter c'est qui le plus fort ?

Elève 5 : Tête de lard. Tête de lard.

Elève 6 : J'ai peut-être mal entendu ?

Elève 2 : Dis-moi s'il te plait c'est qui le plus fort ?

Elève 7 : Mais je te l'ai dit, c'était ma maman et toi qui es-tu ?

Elève 2 : Moi je suis le gentil petit loup.

Transcription de la pratique théâtrale « C’est moi le plus fort », groupe 2

Elève 1 : Narratrice

Elève 2 : Loup

Elève 3 : Lapin

Elève 4 : Chaperon rouge

Elève 5 : Les trois petits cochons

Elève 6 : Les sept nains

Elève 7 : Le petit crapaud

Elève 8 : La dragonne

Elève 1 : Il était une fois un loup qui avait si bien mangé. Il se disa qu’il pouvait aller faire une… une promenade pour aller digérer.

Elève 2 : Mais viens Victoire.

Public : On t’vois pas Victoire. Tu dois y’aller devant.

Elève 1 : Soudain le loup rencontra un lapin.

Elève 2 : Ça va petite.. Belles oreilles ? Je suppose que tu sais c’est qui le plus cos(taud) le plus fort ?

Public : T’es sur la chaise Adrien.

Elève 3 : C’est bien vous Monsieur grand Loup. C’est sûr et certain. Il n’y a personne de plus fort à part vous.

Elève 2 : Maintenant c’est l’heure de Alice.

Elève 1 : Et soudain, il rencontra le petit chaperon rouge.

Elève 2 : Tu sais, cette couleur te va à ravir. T’es mignonne à croquer.

Et soudain. Je te suppose que c’est qui le plus fort ?

Elève 4 : C’est vous Monsieur Loup.

Elève : Non méchant loup.

Elève 1 : Et soudain et soudain, il rencontra les trois petits cochons.

Elève 2 : Alors c’est pas du tout, très prudent de se promener loin de leur maison.

Vous.. Je vous suppose que c’est qui le plus fort ?

Elève 5 : C’est vous grand.. Grand maitre ? Maitre Loup ?

Elève 2 : Grand méchant loup.

Elève 2 : Je le savais. Maintenant…

Elève 1 : Soudain il rencontra les sept nains.

Elève 2 : Hé ho ça va les zinzins du boulot ? Je vous suppose que c'est qui le plus fort ?

Elève 6 : C'est vous maitre loup. Y'a rien à dire c'est vous.

Elève 2 : Répondent d'une seule voix les pe.. Les zinzins du boulot.

Public : Nan mais c'est de l'autre côté sinon les autres ils voient rien.

Elève : Non tu viens t'asseoir Joseph...

Elève 1 : Et soudain il rencontra une sorte de petit crapaud.

Elève 2 : Alors, moche petite chose. Je vous suppose que c'est qui le plus fort ?

Elève 7 : Ben oui c'est ma maman.

Elève 2 : Attends, c'est quoi après ?

Elève : Qu'est-ce que tu dis ?

Elève 8 : Qu'est-ce que t'as dit tête d'artichaut ? Misérable crapaud.

Elève 2 : Pauvre misérable crapaud, tête d'artichaut.

Public : Tête de gargouille.

Public : Tête de lard. C'est tête de lard.

Elève 2 : Tu peux le répéter, j'ai peut-être mal entendu ?

Public : Mais arrête de crier.

Elève 7 : Mais oui je te l'ai dit. C'est ma maman et la plus gentille. Pas eux qui sont méchants avec moi.

Elève : Mais Hugo on voit rien.

Public : Hugo on voit pas.

Elève 2 : Et toi tu dis-moi t'es qui ?

Elève : C'est toi qui l'dit.

Elève 7 : Toi t'es qui ?

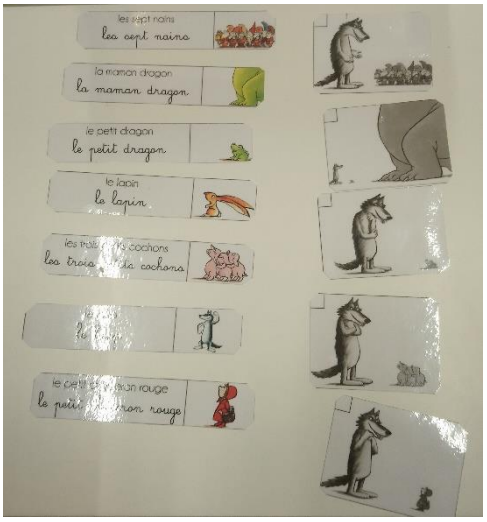
Elève : Et moi je suis le petit, gentil loup.

Elève 2 : Moi je suis le petit gentil loup. Ah je vais tomber.

La dragonne à prolonger « C’est moi le plus fort »

Séance de langage : « C’est moi le plus fort »

Matériel pédagogique « C’est moi le plus fort »



Elèves manipulant les marottes

Matériel pédagogique « Les trois grains de riz »

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Christiane Herth. Je la remercie de m'avoir encadré, orienté, aidé et conseillé.

Résumé (français)

Le développement du langage oral est une priorité à l'école maternelle. Face à cet impératif nous avons cherché à mettre en place des situations d'apprentissage visant à développer spécifiquement le langage oral en classe de grande section. Nous avons essayé de comprendre comment l'album de jeunesse pouvait s'avérer être un support privilégié visant à développer le langage oral chez les élèves et quelles tâches d'apprentissage pouvaient être mises en place à partir de son exploitation pédagogique. Nous nous sommes appuyée sur les travaux de Pierre Péroz en nous intéressant plus particulièrement à la pédagogie de l'écoute qu'il préconise. Nous avons mené des expérimentations en classe afin d'explorer les différentes exploitations pédagogiques possibles à partir d'un album de jeunesse.

Résumé (anglais)

The development of oral language is a priority in the french nursery school. We tried to set up learning situations aimed at specifically developing oral language in a pre-school class. We tried to understand how the youth album can be a help for developing oral language in class. We relied on the work of Pierre Péroz by focusing on the pedagogy of listening. We conducted classroom experiments to explore the different educational uses possible from a youth album.