



HAL
open science

L'hétérogénéité du langage oral à l'école maternelle : la question des petits parleurs

Pauline Gilbert, Léa Posterle

► **To cite this version:**

Pauline Gilbert, Léa Posterle. L'hétérogénéité du langage oral à l'école maternelle : la question des petits parleurs. Education. 2021. dumas-03901787

HAL Id: dumas-03901787

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03901787>

Submitted on 15 Dec 2022

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

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

Master Métiers de l'enseignement et de l'éducation et de la formation
Mention 1 – MASTER 2

**L'Hétérogénéité du langage oral à l'école
maternelle : la question des petits parleurs**



Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master soutenu par

GILBERT Pauline

POSTERLE Léa

Directeur de mémoire : Madame MOREL Josiane

Année universitaire 2020-2021

4 sites de formation

Clermont-Chamalières
Aurillac

Le Puy-en-Velay
Moulins

INSPE Clermont-Auvergne

36, avenue Jean Jaurès C.S. 20001 - 63407 Chamalières
Cedex
Tél. : +33 (0)4 73 31 71 50 - Fax : +33 (0)4 73 36 56 48
inspe@uca.fr

Remerciements

Nous souhaitons remercier toutes les personnes qui ont participé à la réalisation de ce mémoire. Nous leur témoignons toute notre gratitude.

Nous adressons nos sincères remerciements à notre directrice de mémoire Madame MOREL Josiane, Professeure à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Chamalières ainsi qu'à Madame ERBACHER Catherine, Professeure des Écoles Maître Formatrice à l'école Aristide Briand de Clermont-Ferrand pour leurs précieux conseils, leurs encouragements, leur disponibilité et leur patience qui nous ont permis de mener à bien nos recherches et de nourrir nos réflexions.

Nous remercions également tous les professeurs de l'INSPE de Chamalières ainsi que tous les Professeurs Maîtres Formateurs qui, par leurs paroles, conseils et critiques nous ont beaucoup aidées à l'élaboration de ce mémoire.

Nous tenons à remercier les deux classes de maternelle grâce auxquelles nous avons pu mettre en place chaque dispositif : tout d'abord la classe de petite section de l'école maternelle Vercingétorix à Aubière et enfin la classe de moyenne et grande section de l'école Victor Hugo à Clermont-Ferrand.

Enfin, nous remercions nos familles pour leur soutien sans faille et leurs encouragements durant toute cette année.

4 sites de formation

Clermont-Chamalières
Aurillac

Le Puy-en-Velay
Moulins

INSPE Clermont-Auvergne

36, avenue Jean Jaurès C.S. 20001 - 63407 Chamalières
Cedex
Tél. : +33 (0)4 73 31 71 50 - Fax : +33 (0)4 73 36 56 48
inspe@uca.fr

ENGAGEMENT POUR UN RECUEIL ETHIQUE DE DONNEES EFFECTUE DANS UN ETABLISSEMENT SCOLAIRE DU PREMIER ou SECOND DEGRE

Dans le cadre du Master (notamment le mémoire) vous pouvez être amené à recueillir des données dans un établissement (questionnaires, copies d'élèves, entretiens, vidéos, photographies...) pour ensuite les analyser. Pour cela vous devez remplir et signer cette feuille d'engagement pour un recueil éthique des données.

Etudiant(e)s chargé(e)s de l'étude : Pauline Gilbert et Léa Posterle

Enseignant-Chercheur responsable : Mme MOREL Josiane

Thème de l'étude : L'hétérogénéité du langage oral à l'école maternelle : la question des petits parleurs.

École et / ou établissement dans lequel les données sont recueillies et classes concernées :
Ecole Vercingétorix, Aubière et Ecole Victor Hugo, Clermont-Ferrand

Période de recueil de données : Période 3, Janvier (Victor Hugo) et Période 4, mars (Vercingétorix)

Type de données recueillies :

Je m'engage à anonymiser l'ensemble des données que je vais recueillir afin de ne pas permettre l'identification des personnes participant à l'étude, à n'utiliser ces données que dans le cadre de la recherche, à faire signer un formulaire d'information et de consentement par les personnes qui participent au recueil de données (ou leurs représentants légaux) si les données recueillies ou une partie de ces données portent sur la vie privée des élèves, à vérifier auprès du chef d'établissement ou du directeur que les élèves ont accepté d'être filmés ou photographiés dans le cadre de leur activité scolaire si ce type de données est recueilli.

Date et signature de(s) l'étudiant(s) qui effectue(nt) le recueil de données.



Pauline Gilbert



Léa Posterle

Projet visé par (signature de) :

- le(s) responsable(s) universitaire(s) de l'étude



- le chef d'établissement* (ou son représentant), et / ou le directeur d'école*



Florence BAYLE – Maternelle Vercingétorix - Aubière



4 sites de formation

Clermont-Chamalières
Aurillac

Le Puy-en-Velay
Moulins

INSPE Clermont-Auvergne

36, avenue Jean Jaurès C.S. 20001 - 63407 Chamalières
Cedex
Tél. : +33 (0)4 73 31 71 50 - Fax : +33 (0)4 73 36 56 48
inspe@uca.fr

Attestation de non-plagiat

Je, soussigné : Léa POSTERLE
N° carte d'étudiant : 21600014

déclare avoir pris connaissance de la charte des examens et notamment du paragraphe spécifique au plagiat.

Je suis pleinement conscient(e) que la copie intégrale sans citation ni référence de documents ou d'une partie de document publiés sous quelques formes que ce soit (ouvrages, publications, rapports d'étudiant, internet etc...) est un plagiat et constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour produire et écrire ce document.

Fait le : 30/04/2021

Signature :



Attestation de non-plagiat

Je, soussigné Pauline GILBERT
N° carte d'étudiant : 21600375

déclare avoir pris connaissance de la charte des examens et notamment du paragraphe spécifique au plagiat.

Je suis pleinement conscient(e) que la copie intégrale sans citation ni référence de documents ou d'une partie de document publiés sous quelques formes que ce soit (ouvrages, publications, rapports d'étudiant, internet etc...) est un plagiat et constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour produire et écrire ce document.

Fait le 30/04/2021

Signature :



Table des matières

1	Introduction	1
2	Cadre théorique	3
2.1	Définitions	3
2.1.1	Définition du terme « langage »	3
2.1.2	Définition d'hétérogénéité.....	4
2.1.3	Définition de « petits parleurs » (Florin, Braun-Lamesch & Bramaud du Boucheron 1985).....	5
2.2	L'Oral	5
2.2.1	Ses différents stades de développement	5
2.2.2	Les composantes de la prise de parole	6
2.2.3	L'oral à apprendre et l'oral pour apprendre	7
2.2.4	Les enjeux de l'oral	8
2.2.5	Les situations pour enseigner l'oral à l'école maternelle.....	10
2.2.6	Le rôle de l'album dans les pratiques langagières.....	11
2.3	Théories et concepts clés	12
3	Dispositifs de recherche	16
3.1	Présentation de la population étudiée	16
3.1.1	Classe « A ».....	16
3.1.2	Classe « B ».....	16
3.2	Présentation de la séquence	17
3.3	Présentation des dispositifs mis en œuvre	18
3.3.1	Dispositif 1	20
3.3.2	Dispositif 2	20
4	Résultats et analyse	22
4.1	Analyse du dispositif 1 classe A.....	22
4.2	Analyse du dispositif 1 classe B	27
4.3	Conclusion commune du dispositif 1	30
4.4	Analyse dispositif 2, classe A.....	33
4.5	Analyse dispositif 2, classe B	40
4.6	Conclusion commune dispositif 2	44
5	Conclusion.....	47

4 sites de formation

Clermont-Chamalières
Aurillac

Le Puy-en-Velay
Moulins

INSPE Clermont-Auvergne

36, avenue Jean Jaurès C.S. 20001 - 63407 Chamalières
Cedex
Tél. : +33 (0)4 73 31 71 50 - Fax : +33 (0)4 73 36 56 48
inspe@uca.fr

6	Références	52
7	Annexes	54
7.1	Recueil de données : dispositif 1, classe A.....	54
7.2	Dispositif 1, verbatim, classe A.....	61
7.3	Recueil des données : dispositif 1, classe B	70
7.4	Dispositif 1, verbatim, classe B	75
7.5	Recueil de données : dispositif 2, classe A.....	83
7.6	Dispositif 2, verbatim, classe A.....	88
7.7	Recueil de données : dispositif 2, classe B	102
7.8	Dispositif 2, verbatim, classe B	104
8	Résumé.....	109

4 sites de formation

Clermont-Chamalières
Aurillac

Le Puy-en-Velay
Moulins

INSPE Clermont-Auvergne

36, avenue Jean Jaurès C.S. 20001 - 63407 Chamalières
Cedex
Tél. : +33 (0)4 73 31 71 50 - Fax : +33 (0)4 73 36 56 48
inspe@uca.fr

1 Introduction

Comme le disent les programmes de l'école maternelle, l'oral est un des fondements de la réussite scolaire. Actuellement considéré comme prérequis à l'écriture, le langage oral est au cœur des apprentissages de l'école maternelle. C'est pourquoi nous avons choisi de nous intéresser à ce thème pour notre mémoire de recherche. À la suite de la lecture de différentes études, notre questionnaire s'est porté sur la manière dont nous pouvions palier les écarts langagiers des élèves à l'école maternelle. Nous avons constaté que dans nos classes, la langue maternelle n'est pas tout le temps le français ce qui accroît les écarts langagiers. Cependant, chaque élève arrive avec des compétences que l'école se doit d'exploiter ce qui permettra à ces élèves de s'intégrer dans le milieu scolaire sereinement et sans embûches.

L'enfant qui entre pour la première fois à l'école maternelle possède déjà des savoir-faire, des connaissances et des représentations du monde ; dans sa famille et dans les divers lieux d'accueil qu'il a fréquentés, il a développé des habitudes, réalisé des expériences et des apprentissages que l'école prend en compte. (Programmes de l'école maternelle, 2020). Pour les élèves non francophones, il nous tenait à cœur de réduire ces écarts langagiers et de réfléchir aux dispositifs susceptibles de leur être bénéfiques. À la base ce sont avec ces élèves que le décalage est le plus significatif mais pour parvenir à la réussite de tous, il est nécessaire de donner plus à ceux qui ont le moins. D'un autre côté, nous avons conscience que le risque était de délaisser les autres élèves. Il faut ainsi trouver un équilibre bienveillant dans la classe puisque « *l'ensemble des adultes veille à ce que tous les enfants bénéficient en toutes circonstances d'un traitement équitable* » (Programmes de l'école maternelle, 2020).

Au vu des constats réalisés lors des différentes recherches, nous avons choisi de nous intéresser à l'hétérogénéité langagière à l'école maternelle et plus particulièrement au développement du langage chez les petits parleurs au travers de la problématique suivante : Comment faire face à l'hétérogénéité langagière à l'école maternelle ? Quels sont les gestes professionnels à adopter ? Quelles situations d'apprentissage du langage oral et dispositifs devons-nous mettre en place afin de favoriser le développement du langage oral chez les petits parleurs ?

Notre étude a alors pris forme à partir de diverses interrogations : comment mettre en place des groupes conversationnels afin d'encourager la communication entre pairs et développer leur potentiel lexical ? Quelles sont les variables que nous devons prendre en compte pour établir le profil langagier de chaque élève ? A quel moment de la journée devons-nous mettre en place les moments de langage relatifs à la narration de l'histoire ?

Comment mettre en place des situations qui favorisent l'échange entre pairs et ainsi adopter une posture de retrait chez l'enseignant ?

Pour cela, nous avons décidé de répondre à ces questions en utilisant une méthodologie mêlant une analyse de résultats qualitatifs et quantitatifs. Nous nous intéresserons au nombre de prises de parole ainsi qu'à la longueur moyenne des énoncés des élèves (point de vue quantitatif) puis à la complexité syntaxique des énoncés (point de vue qualitatif). De plus, nous réaliserons deux dispositifs afin d'étudier leur complémentarité. Notre premier dispositif cherche à mettre en confiance les petits parleurs au travers de petits groupes homogènes pour ensuite les intégrer au groupe classe. Ensuite, notre deuxième dispositif cherche à développer le langage des petits parleurs suite à une écoute active tout en restant dans un groupe restreint. Le groupe restreint est un choix qui s'effectue en continuité du premier dispositif (petit groupe conversationnel) pour conserver la mise en confiance de l'élève.

Après avoir défini les termes-clés de ce mémoire, nous expliquerons les différents stades de développement de l'oral, les composantes de la prise de parole ainsi que les divers formes et enjeux qu'il peut prendre. De plus, nous développerons les différentes situations dans lesquelles l'oral peut être enseigné à l'école maternelle plus particulièrement nous parlerons du rôle de l'album dans les pratiques langagières. Dans un troisième temps, nous nous intéresserons aux différentes théories ainsi qu'aux concepts-clés de cette thématique afin de faire un état des lieux des recherches actuelles.

Ces étapes nous amèneront à présenter notre dispositif de recherche et à analyser les résultats obtenus. Ces recueils de données nous permettront d'apporter des éléments de réponse à notre problématique initiale.

2 Cadre théorique

2.1 Définitions

2.1.1 Définition du terme « langage »

- Langage oral

Il est important de ne pas confondre langue et langage. La langue est le système linguistique que l'on décline tandis que le langage est l'activité qui se réalise en production et en réception. L'oral, quant à lui, est un discours de vive voix adressé à un interlocuteur présent, réalisé par le système phonatoire.

Le langage oral s'utilise sous deux formes : en production et en réception.

L'enfant doit entrer en communication de manière spontanée et volontaire ou de manière induite, à la suite d'une sollicitation mais également lorsqu'il apprend à l'école. Cela va de pair avec la nécessité d'adopter une posture de réception. Il est en posture de réception lorsqu'il écoute un pair ou l'enseignant parler mais cette posture n'est pas acquise à l'entrée à l'école maternelle et est en construction tout au long de sa scolarité.

Il existe deux formes de langage : le langage en situation et le langage d'évocation (Eduscol, Partie I – L'oral – Texte de cadrage).

Le langage en situation : c'est le langage premier et fondateur qui est acquis par l'enfant au contact de ses parents dès le début de sa vie. Il permet d'entrer en communication. C'est un langage en contexte, vécu et partagé avec l'interlocuteur puisque le référent est présent (support visuel et matériel). L'objet dont on parle permet d'accompagner la parole de l'enfant pour se faire comprendre. Le référent est nécessaire à la compréhension du message émis par l'enfant mais également à sa production.

Ce langage est développé à l'école maternelle, dans un milieu qui est moins familier à l'enfant, puisque son objectif est d'enrichir son lexique et d'améliorer sa syntaxe.

Le langage d'évocation ou oral scriptural : Une fois le langage en situation bien ancré, l'enfant peut décontextualiser sa parole et ainsi abandonner son référent (élément concret, à signaler comme tel) lors de ses prises de parole. On parle d'oral scriptural car les mots se suffisent à eux seuls pour comprendre le message émis par l'enfant. Sa maîtrise complète sera tardive, vers huit ans, mais il faut stimuler ce langage dès le plus jeune âge, c'est d'ailleurs « l'objectif majeur de l'école maternelle » (Eduscol, Partie I – L'oral - Texte de cadrage). Le langage d'évocation favorise en effet le développement de plusieurs processus rédactionnels dont l'écriture. Le langage d'évocation s'emploie dans des situations diverses

où il s'agit de décrire, de questionner, de relater des faits précis et d'organiser un rapport de cause à conséquence.

Pour communiquer, l'enfant utilise les langages verbal et non verbal. Ainsi, les gestes des enfants, les mimiques et les actions facilitent « l'intercompréhension¹ » (Eduscol – Partie I – L'oral – Texte de cadrage). La compréhension est nécessaire à la communication : l'enfant doit comprendre ce que les autres disent mais il doit aussi se faire comprendre pour qu'il y ait un réel échange. Il existe la compréhension interprétative ou inférentielle qui permet de donner du sens au message entendu. Pour faciliter cette compréhension, l'enseignant se doit d'être explicite et sa parole doit être modélisante (ralentir son débit, prose simplifiée qui se rapproche de la zone proximale de développement).

2.1.2 Définition d'hétérogénéité

On peut définir l'hétérogénéité comme la pluralité des profils des élèves. Elle varie selon la position sociale de l'élève et selon son capital culturel emmagasiné dans son milieu familial avant son arrivée à l'école maternelle. Il existe différents types d'hétérogénéité mais nous n'en développerons que deux types d'entre elles, en rapport avec notre sujet.

Tout d'abord, il existe **l'hétérogénéité socio-culturelle** (Berthomier & Octobre, 2018). Certains élèves appartiennent à des milieux favorisés, ce qui leur permet d'accéder à la culture en visitant des musées, en se rendant dans des médiathèques ou des bibliothèques. Le rôle des parents est important, notamment lorsqu'ils lisent des livres ou chantent des comptines avec leur enfant, lorsqu'ils lui font découvrir le monde qui l'entoure, c'est justement là qu'il y a un décalage entre les milieux favorisés et défavorisés. Cette hétérogénéité explique l'importance des différences interindividuelles entre les enfants de maternelle sur le plan langagier. Le langage qui répond le plus aux attentes de l'école est celui des enfants issus de milieux favorisés. L'objectif de la maternelle est de réduire les inégalités en développant le langage oral de tous dans de bonnes conditions.

Il existe également **l'hétérogénéité des modes d'expression et de communication** (Eduscol – Partie I – Texte de Cadrage). Certains élèves vont être à l'aise à l'oral peu importe le dispositif mis en place et le sujet dont on parle (en grand groupe, en petit groupe et en situation duelle avec l'enseignant ou avec un pair selon le modèle dialogal ou polylogal).

¹ Faculté de compréhension réciproque (entre deux ou plusieurs personnes ou groupes de personnes). <https://www.cnrtil.fr/definition/intercompr%C3%A9hension>

D'autres en revanche adoptent une posture de retrait et sont plus à l'aise quand il s'agit d'une situation duelle ou quand ils se parlent à eux-mêmes (il n'y a pas le regard des autres).

2.1.3 Définition de « petits parleurs » (Florin, Braun-Lamesch & Bramaud du Boucheron 1985)

On peut différencier plusieurs types de parleurs en fonction de trois critères quantitatifs : le nombre d'interventions lors d'un atelier ; le nombre de mots dans une phrase et la longueur moyenne de leurs énoncés. Il existe des grands parleurs, des moyens parleurs et des petits parleurs. Le fait de définir un ou plusieurs enfants comme des petits parleurs est assez subjectif et dépend de la population d'élèves qu'il y a dans la classe. On peut évaluer les élèves selon trois critères qualitatifs : la rapidité des échanges, la complexité des énoncés et la richesse du vocabulaire.

2.2 L'Oral

2.2.1 Ses différents stades de développement

Il existe différents stades de développement dans l'acquisition du langage oral (Eduscol – Partie I – L'oral – Tableau d'indicateurs).

Vers quatre ou cinq mois, l'enfant communique sous la forme de jeux vocaux utilisant des sons voyelles. Avant un an, entre six et huit mois, il se limite à la discrimination des sons de sa langue maternelle. Vers huit-neuf mois, on perçoit les premiers signes de compréhension. Il utilise des cris ce qui lui permet de manifester son anxiété, sa faim ou sa joie. C'est une forme de pré-langage, il envoie des stimuli à destination de ses parents. Aussi appelé stade pré linguistique, le stade du babillage « vocalisation » entre six et neuf mois marque l'acquisition des phonèmes et ont une signification affective : l'enfant parle s'il se sent bien. C'est une étape universelle quel que soit l'environnement linguistique. Le babillage « vocalisation » devient progressivement un babillage « linguistique ». L'enfant associe un son à un objet (fonction symbolique des sons du type « baba », « dada »). Ce stade est renforcé par le pointage ou « geste déictique » visant un référent en situation avec une intention de communication. Cette étape est variable d'un bébé à l'autre, certains peuvent avoir besoin de s'entraîner plus que d'autres. À partir de douze mois, l'enfant est capable de produire son premier mot. Il comprend environ une cinquantaine de mots. Entre douze et dix-huit mois, il prononce des « proto-mots » (onomatopées « boum », cris d'animaux, « awoi » pour dire au revoir). À dix-huit mois, il peut produire une cinquantaine de mots et en comprendre cent à cent-cinquante. De dix-huit mois à deux ans, c'est la phase du « non ».

Elle marque l'entrée dans l'accès à la fonction symbolique du langage. C'est à cet âge-là qu'il faut se poser la question s'il ne parle pas. Cette phase marque une explosion lexicale : environ trois-cents mots vers deux ans. L'enfant apprend un mot et demi nouveau par jour. Ce stade, appelé holophrastique, permet de produire un mot en tant que phrase (le mot est le « noyau » de la phrase). L'emploi de « mots valises » permet à l'enfant de produire à partir d'un même signifiant plusieurs signifiés (« bobo » signifie l'endroit de la douleur et l'origine de la douleur). À cet âge, l'enfant acquiert son prénom. Il peut ensuite combiner deux mots pour exprimer le désir, la possession, la localisation et la qualité des objets : début du langage combinatoire. On considère que c'est une phase agrammaticale : la syntaxe n'est pas acquise (« maman robe »). Après deux ans, l'enfant combine les mots entre eux et continue d'enrichir son langage avec de nouveaux mots et de nouvelles constructions phrastiques ainsi qu'une organisation de son propos. On voit apparaître un début de syntaxe ordonnée : sujet-verbe, c'est le stade syntaxique (« bibi Élève 42b bé »). À trois ans, l'enfant utilise des phrases de trois mots en moyenne. Il est capable d'écouter, d'entrer dans des petits jeux et de suivre des histoires courtes. Entre trois et quatre ans, l'enfant fait l'acquisition du « je », des pronoms et des prépositions. Il analyse la régularité des structures (ce n'est plus par imitation), il peut donc comprendre des phrases complexes. C'est quelque chose que nous remarquons chez les petits (« il a rendu »). Les enfants essaient d'appliquer les règles qu'ils ont déduites. Entre quatre et cinq ans, il peut produire environ mille-cinq-cents mots et peut produire des phrases de six mots et plus. L'articulation des mots est maîtrisée pour la plupart des élèves. L'utilisation des pronoms personnels est également acquise (le nombre et le genre), ils emploient également des comparatifs et la négation. C'est une phase où ils posent beaucoup de questions et c'est aussi le début de la conscience phonologique.

2.2.2 Les composantes de la prise de parole

La prise de parole nécessite d'utiliser différentes composantes de la communication (Le Cunff, 2005). On en distingue plusieurs telles que la composante pragmatique, discursive, linguistique et métalinguistique.

La composante pragmatique permet de s'adapter en fonction de la situation vécue. Selon les enjeux des échanges, les prises de parole peuvent être improvisées, préparées ou apprises. Le locuteur choisit la conduite discursive adaptée en fonction de son interlocuteur (il adapte son niveau de langue).

La composante discursive permet de raisonner, décrire, se justifier, argumenter, raconter et expliquer. Il faut les maîtriser car elles peuvent s'entremêler.

La composante linguistique permet de maîtriser le niveau de langue afin de l'adapter à son auditoire (changer de niveau de langue n'est pas si évident que ça). La syntaxe de l'oral n'est pas celle de l'écrit. Ce sont ces tics langagiers qui font que l'on écoute la personne : débit, tonalité, geste.

La composante métalinguistique permet de « *contrôler son discours et agir sur sa production en reformulant pour s'adapter à l'interlocuteur, mieux exprimer sa pensée* » (accélérer ou ralentir en fonction de la réaction des interlocuteurs).

Il faut aussi prendre en compte la composante psychologique de l'oral qui permet d'oser prendre la parole face à un groupe. Il faut maîtriser ses émotions mais également le débit, la voix et la posture du corps.

L'oral est difficile car toutes ces composantes interagissent entre elles, encore plus qu'à l'écrit. Il faut donc donner la possibilité de se reprendre et de s'améliorer en révisant ce que les enfants produisent. « *La médiation par le langage rend possible la relation à l'autre* », il n'y a pas de communication sans langage, il faut donc développer chacune de ces composantes.

2.2.3 L'oral à apprendre et l'oral pour apprendre

Il existe également deux sortes d'oral : l'oral à apprendre et l'oral pour apprendre (C. Garcia-Debanc & S. Plane, 2004).

Dans le premier cas, l'oral à apprendre est l'objet d'apprentissage, il est travaillé dans des situations dont l'objectif est langagier et les compétences mises en jeu sont des compétences de communication. Les élèves apprennent donc à communiquer, à maîtriser la langue orale ainsi que des genres oraux. Les apprentissages peuvent être communicationnels, linguistiques ou locutoires (jeux de rôles et activités métalangagières). Pratiquer l'oral comme objet d'apprentissage à l'école montre que l'enseignant a saisi son importance. L'élève est confronté toute sa scolarité puis dans sa vie professionnelle à des pratiques orales, notamment pour la préparation du grand oral lors des épreuves du baccalauréat. Dans les programmes, l'oral est un champ d'apprentissage présent dans l'ensemble des cycles : c'est un point central ce qui montre la prise de conscience de son enjeu. « *Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants, en se faisant comprendre et en pratiquant divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.* » (Programmes 2020).

Dans le second cas, l'oral est un outil mis au service d'objectifs autres que langagiers, spécifiques à une notion. C'est un oral vecteur des apprentissages. Les élèves apprennent par

la verbalisation et les interactions. Elles permettent à l'élève d'intégrer dans son discours des éléments venant du discours des autres. Il est possible de mettre en place des situations de pratique interactionnelle du langage pour développer ces compétences.

2.2.4 Les enjeux de l'oral

Le programme de 2020 « réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. ». Les pratiques langagières ont des enjeux sociaux, scolaires et institutionnels (Eduscol – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – Cadrage général).

D'une part, les pratiques langagières permettent de réduire les inégalités scolaires et les difficultés de certains élèves qui ont des lacunes du fait de leur contexte familial. En effet, les différences interindividuelles à l'entrée en maternelle sont très nombreuses. L'objectif est de mettre en place à l'école un cadre propice au développement du langage puisque c'est « un outil et une condition de l'acquisition de nombreuses compétences ». L'école doit pallier les inégalités sociales et culturelles en enrichissant le capital culturel de chaque élève. Il y a des différences entre les enfants dont la langue maternelle est le français et ceux dont la langue maternelle est étrangère. En effet, les enfants nés dans la langue française ont des connaissances « déjà-là » sur leur langue et son organisation syntaxique, ils présentent alors un avantage : c'est la même langue que celle parlée à l'école. À la maison, leurs parents leur parlent français, c'est une langue qui leur est adressée. *A contrario*, pour les élèves dont le français n'est pas leur langue maternelle, la langue utilisée à l'école est en décalage avec celle pratiquée dans leur famille. Ils peuvent écouter le français à la télévision mais cette dernière n'est pas une langue qui leur est adressée. Ils sont peu ou pas imprégnés de la langue française ce qui est plus coûteux pour eux en termes d'adaptation et de concentration.

D'autre part, les pratiques langagières ont des enjeux scolaires et institutionnels. À l'école, on travaille le langage comme un instrument de communication. L'enseignant est vigilant à ce que l'enfant ose entrer en communication, il met en place des situations favorables à l'entrée en communication. Le passage de la sphère familiale – où il est compris au travers des gestes et où quelques mots suffisent (langage en situation) – à la sphère scolaire peut être compliqué car il doit s'exprimer devant des personnes étrangères (hors cadre familial), c'est un cadre moins rassurant pour l'élève. Cependant, pour chercher à être compris et comprendre les autres, l'élève est forcé d'échanger. L'enseignant doit construire une culture commune et partagée par l'ensemble des élèves pour qu'ils se sentent rassurés

et ainsi qu'ils osent prendre la parole. « *Pour se dérouler harmonieusement, les échanges avec l'adulte ou les pairs doivent respecter des usages culturels que l'enfant s'approprie au cours des interactions elles-mêmes : captation de l'attention des partenaires, prise de paroles, écoute d'autrui, etc.* ».

On travaille également le langage comme un instrument de développement et construction de soi. Il sert également à se représenter le monde. Grâce au langage, l'enfant va pouvoir exprimer ses émotions et ses sentiments. Il va peu à peu développer des sentiments d'appartenance à un groupe grâce à diverses activités pratiquées avec les autres enfants et partagées au travers du langage oral. Le langage permet aussi de se construire et de se représenter le monde. L'enfant va mettre des mots sur tout ce qu'il voit et va pouvoir poser beaucoup de questions (« C'est quoi ça ? Comment ça s'appelle ? Tu fais quoi ? T'es qui toi ? »). Le fait de verbaliser permet d'organiser la pensée de l'enfant et d'accéder à celle de l'autre. Les interactions langagières facilitent la prise en compte des autres et développent le sentiment d'altérité. Le langage oral a beaucoup d'intérêt à être pratiqué car il va être important pour que le développement intellectuel, affectif et langagier se fasse. Une bonne acquisition du langage va réduire les inégalités du point de vue des apprentissages par la suite. L'intérêt est aussi de bien communiquer, se faire comprendre et comprendre. Cela tisse du lien entre le faire, le dire et le penser. Cependant, pour le développer chez les élèves, il faut créer des contextes favorables et ce, dès l'entrée en maternelle.

Le rôle de l'enseignant est d'être à l'écoute et attentif lorsque l'enfant essaie de d'entrer en communication avec lui quelle que soit la façon dont il veut communiquer. Aussi, il est important de dire à l'enfant quand on ne comprend pas ce qu'il nous dit. Cela montre qu'on a de l'intérêt pour sa prise de parole. L'enseignant, que l'on reconnaît comme interlocuteur, peut aussi se faire aider par les autres élèves pour essayer de comprendre cet élève. La relation duelle entre pairs et avec l'adulte peut également favoriser la prise de parole. Certains élèves ont plus de mal à parler devant les autres surtout pour des enfants qui sont dans le « silence » et qui progressivement veulent entrer en communication. Les temps d'accueil peuvent servir à l'enseignant pour aller voir l'élève et discuter avec lui. Dans ces moments-là, il ne faut pas se contenter d'un échange bref mais plutôt essayer de poursuivre l'échange pour donner à l'enfant plus d'opportunités de parler. La mise en place de petits groupes incite les élèves à échanger entre eux. Pour que tous les élèves parlent, il faut qu'ils soient tous en capacité de comprendre ce qu'il se dit et ce qui est en jeu. L'adulte a ici un rôle important : reformuler ce qui se dit afin que tous puissent avoir accès à la conversation.

Aménager des coins peut également être un contexte favorable aux échanges langagiers. Les enfants jouent à plusieurs et peuvent parler entre eux. L'atmosphère de la classe peut être améliorée et développer le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment d'altérité.

2.2.5 Les situations pour enseigner l'oral à l'école maternelle

Il y a différentes situations pour enseigner l'oral à l'école maternelle. On distingue les situations ordinaires dont l'enjeu est de développer le langage de l'enfant dans une relation individualisée de type duelle (adulte-enfant, l'adulte peut être l'ATSEM ou l'enseignant, adulte hors du cercle familial). Ces situations permettent de rassurer l'enfant car elles sont proches de l'univers familial. Elles mettent en jeu la dimension psychoaffective de l'élève ainsi que le développement de ce dernier grâce au langage. L'enfant parle de son vécu ce qui renforce les processus d'individuation et d'affirmation de son identité qui font partie des besoins du petit enfant. Ce genre de situations se déroulent au moment de l'arrivée en classe, du passage aux toilettes, de l'habillage et du déshabillage, de l'accueil après la sieste. Les échanges peuvent porter sur la vie extrascolaire de l'élève (partager un moment vécu le week-end avec sa famille), sur la manière dont il s'est habillé (en fonction de la météo), sur son émotion (contrariétés). Ces échanges instaurent une relation de confiance avec l'adulte.

Les situations régulières comprenant les rituels, quant à elles, permettent à l'enfant d'être rassuré et de comprendre davantage les attentes et les exigences de l'enseignant. L'enfant a le temps de s'approprier la tâche et le registre langagier associé. Ainsi, par répétition et de manière progressive, il perçoit ce qui est attendu par l'enseignant. Les situations régulières doivent permettre à chaque enfant de trouver sa place au sein du groupe et de faciliter les interactions langagières entre pairs. La régularité rassure l'enfant qui ose donc prendre la parole et s'engager dans la tâche. Ces tâches régulières se déroulent sur des temps comme un bilan de demi-journée, un lancement ou un retour d'activités. C'est pourquoi l'enseignant doit soigner ces temps : ils sont propices aux apprentissages et à l'explication car ils donnent du sens aux apprentissages (l'élève prend de la distance par rapport à son activité : il se représente les connaissances qu'il possède, les construit et apprend à les utiliser, c'est le principe de métacognition). Ces temps permettent de construire une culture commune à la classe. Pour ces situations régulières, l'enseignant doit être organisé de la manière suivante : les objets ou le matériel utilisés (supports divers : images, photographies) doivent être présents ainsi que toutes les traces de l'activité (productions ou réalisations des élèves), un coin est dédié à ce retour d'activités (généralement, le coin

regroupement). Chaque enfant a alors une place lors de ce temps et est en posture d'écoute active.

Lors de la phase de conception, l'enseignant doit anticiper les mots qu'il doit utiliser afin d'employer le même vocabulaire pour chaque situation : cela crée une certaine régularité dans les apprentissages. L'objectif est que les élèves se l'approprient afin qu'ils puissent l'utiliser de manière autonome. Ce vocabulaire doit être explicité et choisi avec pertinence. Les activités ritualisées permettent de communiquer au sein du grand groupe et de travailler le langage à travers différentes activités comme l'appel, la date ou la météo. Ces activités renforcent les repères temporels des élèves (l'ordre des moments de la journée et l'ordre des jours). Les rituels sont aussi l'occasion de développer des compétences langagières plus spécifiques pour apprendre à raconter, ce qui est une conduite langagière attendue.

La compétence langagière « raconter des histoires » est très importante à l'école maternelle. Ainsi, en ritualisant ces activités, l'enseignant laisse du temps aux élèves pour expérimenter cette compétence. L'élève peut s'appuyer sur des marottes, des maquettes ou des boîtes à raconter. Ces activités s'insèrent dans une séquence autour d'un album de littérature de jeunesse. Il est nécessaire de travailler la compréhension de l'album avant de demander aux élèves de reformuler l'histoire puis de la raconter. L'enseignant doit néanmoins être vigilant : l'élève comprend davantage que ce qu'il peut produire, l'album doit donc être adapté à ses capacités.

2.2.6 Le rôle de l'album dans les pratiques langagières

Plus l'enfant sera familiarisé tôt à l'objet livre, plus le nombre de mots qu'il connaît augmentera. Il comprend que le livre est source d'interactions langagières lorsque l'adulte lui lit l'histoire et qu'il peut le manipuler (Berthomier & Octobre, 2018). Néanmoins, il n'a pas été prouvé que l'enfant sera capable d'utiliser les mots vus et entendus dans les livres. « *Les livres constituent des objets culturels essentiels au développement de l'enfant, à ses apprentissages langagiers et culturels* » (Eduscol- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – Partie IV – La littérature de jeunesse à l'école maternelle). L'école maternelle doit donc permettre à chaque enfant de s'acculturer de manière collective et individuelle à la littérature de jeunesse. Rendre accessible cette littérature pour jeunes enfants est indispensable : cela permet de réduire les inégalités et donner de l'intérêt aux apprentissages. La découverte des récits et de la fiction se fait de manière progressive dès la petite section. Les enfants se familiarisent avec le langage écrit et en comprennent le contenu (Programmes de l'école maternelle, 2020). L'enseignant doit créer des conditions favorables à cette

acculturation en permettant aux élèves de découvrir, de regarder, d'explorer et de manipuler les livres. De plus, l'enseignant doit favoriser la prise de parole des élèves afin qu'ils structurent leurs pensées (émettre un avis) et qu'ils soient en mesure de reformuler l'histoire écoutée.

L'album permet de développer des compétences en communication dès lors qu'il s'agit de s'exprimer à propos de l'album étudié. Il s'agit alors pour l'enfant de mettre en œuvre des compétences de reformulation dans le but de se faire comprendre. Aussi, il sera nécessaire qu'il organise son propos et sa pensée de façon à être compris de tous. Il devra également s'exprimer dans une syntaxe la plus compréhensible possible.

Pour développer toutes ces capacités langagières (lexique, syntaxe), l'élève pourra pratiquer diverses activités en lien avec l'album :

- Répondre à des questions posées par l'enseignant
- Expliquer ce qu'il se passe dans l'histoire
- Parler de ce que ressentent les personnages de l'histoire (Lancel, 2012).

2.3 Théories et concepts clés

Le langage oral est l'une des plus grandes préoccupations de l'école. Les recherches montrent qu'il existe une grande disparité langagière chez les élèves à l'école primaire, elle est présente avant même l'entrée de ces élèves dans le milieu scolaire. Ces différences s'expliquent notamment par l'influence des interactions selon le milieu social dans lequel évolue l'enfant. Bruner, Watson, Piveteau & Chambert (1987), dans leur approche pragmatique, expliquent que l'environnement et les interactions sociales permettent de développer le langage. Par ailleurs, des études (Berthomier & Octobre, 2018) soulignent l'importance de la lecture d'albums de jeunesse aux enfants dès leur plus jeune âge, avant l'entrée en maternelle, dans le cadre familial pour développer le langage et la compréhension des enfants. La recherche met en avant l'importance du rôle de la mère dans l'interaction langagière avec l'enfant, son rôle est plus déterminant que celui du père. 82% des mères restent souvent calmement avec l'enfant en lui parlant contre 77% des pères, 75% des mères chantent souvent des comptines à l'enfant contre 42% des pères et 43% des mères lisent souvent des livres à l'enfant contre seulement 24% chez les pères. La mère interagit plus souvent que le père ce qui peut expliquer son « rôle de premier plan ». D'autres recherches mettent en avant les facteurs qui favorisent l'acquisition du langage avant l'entrée à l'école maternelle : la régularité des activités langagières (se faire raconter une histoire) en s'aidant

de matériel d'apprentissage adapté à l'âge de l'enfant (livres et jouets) et la qualité des interactions (stimuler l'enfant et être sensible et réceptif à ce qu'il dit). Les milieux défavorisés ont moins accès à ce matériel et les parents sont moins diplômés ce qui peut freiner le développement du langage. Le langage utilisé ne permet pas à l'enfant d'acquérir autant de compétences langagières que des enfants issus de milieux plus favorisés (Tamis-LeMonda & Rodriguez, 2014).

Selon la théorie interactionniste de Vygotski, les situations de communication et les relations entre l'enfant et l'adulte ont une importance capitale. Le rôle de l'adulte est de s'approcher de la zone proximale de développement de l'enfant. La zone proximale de développement se définit comme la zone où l'élève possède certaines ressources et peut exécuter la tâche avec l'aide d'un adulte (Vygotski, 1934). Il résout des problèmes en collaboration et non de manière autonome. Pour développer le langage, il faut rester proche de cette zone qui est propre à chacun et qui est en constante évolution. Pour cela, l'adulte se place au-delà des capacités langagières de l'élève mais reste dans une zone atteignable par ce dernier pour ne pas le mettre en échec.

De plus, le jeu, selon ses modalités, peut être un moyen d'acquérir un lexique spécifique. Il est un support d'échanges et de communication. Le jeu permet de proposer des interactions proches de la zone développementale de l'enfant. L'adulte ne doit ni aller au-delà de cette zone, ni en deçà afin que le développement du langage soit optimal (Canut & Espinoza, 2016).

En outre, des dispositifs et des situations d'apprentissage ont fait l'objet de recherche pour développer le langage chez l'élève. À ce jour, on trouve plusieurs modèles d'intervention pour l'oral à la maternelle. Il en existe cinq (L. Pulido, 2016). Le modèle linguistique de la formation du langage de Lentin s'axe sur deux critères : les mots utilisés (lexique) et la structure des phrases (syntaxe). Elle fait l'hypothèse que le discours de l'adulte est modélisateur, offrant une richesse des énoncés ainsi qu'une variété et une structuration langagière correcte. Il fait évoluer les schèmes sémantico-syntaxiques de l'élève. L'oral de l'adulte stimule l'appropriation de nouvelles structures langagières chez l'élève à condition que ce discours soit individualisé. On trouve aussi le modèle d'échanges autour d'artefacts de Boisseau : il met en avant l'importance des artefacts pour engager la prise de parole de l'élève. Il fait attention à la structure des phrases que les enfants utilisent et les reformule en restant proche de la zone proximale de développement (contrairement à Lentin qui préconise une reformulation à la manière de l'adulte). Cela fait évoluer les énoncés des élèves que ce

soit au niveau de la syntaxe ou de la longueur. Ensuite, il y a le modèle d'entraînement langagier de Zorman : il insiste sur l'importance de faire parler les élèves en s'emparant des situations vécues par et avec les élèves. Il prend en charge les enfants qui parlent le moins dans des ateliers : cette pratique bénéficie ainsi aux petits parleurs puisqu'on observe chez eux des progrès dans les dimensions verbales et langagières. On retrouve également le modèle d'échanges en groupes conversationnels de Florin et le modèle polylogal de Péroz. La multitude de modèles offre aux enseignants de nombreuses ressources dans leurs pratiques professionnelles. Afin de resserrer notre propos, nous travaillerons sur deux de ces modèles, ceux de Péroz et Florin. Nos objectifs dans les dispositifs mis en place pour notre recherche sont d'instaurer une pédagogie de l'écoute, de développer le langage de chaque élève et de favoriser l'échange entre pairs à l'aide de groupes conversationnels.

Florin (1991,1995) développe l'idée qu'il existe deux types de séances de langage différentes : celles à vocation conversationnelle et celles à vocation informationnelle. Le premier type à vocation conversationnelle se travaille dans des groupes conversationnels. Cette situation favorise l'entrée de l'élève dans une démarche communicationnelle. De plus, il leur permet de produire davantage d'énoncés à condition que le sujet de conversation leur soit accessible et les intéresse. Lors de ces groupes, l'enseignant peut engager la conversation en posant des questions mais doit adopter une posture de retrait en laissant les élèves échanger et s'exprimer librement. Cette situation n'a d'intérêt que si les élèves sont en posture d'écoute. Elle aide ainsi à développer du lexique chez les élèves. Selon Florin, les groupes conversationnels doivent être constitués de manière homogène : groupes de grands parleurs, de moyens parleurs et de petits parleurs. A la suite de son étude, elle constate que dans le groupe des petits parleurs, les élèves interviennent plus mais que leurs énoncés ne sont pas plus longs (Florin, 1991,1995).

De la même manière, Péroz souhaite développer la pédagogie de l'écoute. Il recommande l'échange entre pairs à partir d'un album étudié en classe. Sa théorie est fondée sur le modèle polylogal qui est l'échange entre pairs, il l'oppose à la structure dialogale entre un enseignant et un élève. Il faut que les élèves apprennent à interagir ensemble grâce au modèle polylogal mais pour cela il faut qu'ils aient une posture d'écoute. Tout comme Florin, Péroz préconise une posture de modélisateur de la part de l'enseignant, il n'intervient que si les échanges entre pairs nécessitent des régulations. La parole de l'enseignant ne doit pas être prépondérante, ce sont en effet les élèves qui doivent interagir le plus possible. L'enseignant doit savoir se mettre en retrait lors des activités langagières orales de ses élèves.

Ainsi, les élèves sont plus à même de prendre la parole de manière spontanée ce qui n'est pas possible en classe entière ou certains peuvent se sentir gênés car ils sont moins rapides pour répondre ou qu'ils ont moins de connaissances (Péroz, 2013).

Après avoir effectué nos recherches, nous nous sommes demandé comment mettre en place des groupes conversationnels – homogènes ou hétérogènes et nombre d'élèves par groupe – afin que les enfants communiquent entre eux et développent leur potentiel lexical. Nous faisons l'hypothèse que les grands parleurs risquent de monopoliser la parole au détriment des petits parleurs lors des groupes hétérogènes et donc que les petits parleurs se sentiront lésés. A contrario, les groupes homogènes seront certainement plus bénéfiques aux petits parleurs. Nous pensons que le dispositif « groupe classe » peut être un frein au langage oral chez les petits parleurs et donc, au contraire, les petits groupes pourraient faciliter la communication et faire évoluer leur vocabulaire. Quelles variables devons-nous prendre en compte pour construire les groupes d'élèves ? Nous faisons l'hypothèse que pour construire les groupes d'élèves, il faudra s'appuyer sur le nombre de prises de parole de chaque élève, la longueur de leurs énoncés et leurs complexités syntaxiques. A quel moment de la journée devons-nous réaliser ce dispositif ? Nous pensons que le dispositif ne sera que peu efficace l'après-midi qui n'est pas un temps propice aux apprentissages et à la concentration. Nous supposons donc que le dispositif devra être mis en place le matin durant un temps spécifique d'apprentissage.

Comment mettre en place des situations qui favorisent l'échange entre pairs et ainsi adopter une posture de retrait chez l'enseignant ? Nous faisons l'hypothèse que le dispositif que nous mettrons en place sera efficace dans la mesure où l'enseignant n'interviendra que pour réguler la discussion. Nous aurons donc mis en place le modèle polylogal préconisé par Pérez.

3 Dispositifs de recherche

Nous avons choisi de mettre en place deux dispositifs différents dans les deux classes dans lesquelles nous avons enseigné afin de recueillir davantage de données pour pouvoir les croiser et préciser notre analyse. On appellera « A » la classe de Léa Posterle et « B » la classe de Pauline Gilbert. Les dispositifs seront mis en place sur deux périodes différentes : période 3 pour la classe de Léa Posterle et période 4 pour la classe de Pauline Gilbert.

3.1 Présentation de la population étudiée

3.1.1 Classe « A »

Il s'agit d'une classe à double niveau, Moyenne Section et Grande Section au sein de l'école maternelle Victor Hugo dans le quartier de la Fontaine du Bac à Clermont-Ferrand. L'effectif de cette classe est de 23 élèves dont 14 Moyenne Section et 9 Grande Section. Il y a 9 filles et 14 garçons. Ces élèves font partie d'un milieu social relativement défavorisé pour la majorité d'entre eux. Quelques familles sont monoparentales, d'autres ont un seul des deux parents qui travaille. Il y a cependant quelques exceptions avec des familles de classe moyenne. Leur lien avec la culture est relativement limité avec peu ou pas de sortie au cinéma, au théâtre, à des expositions ou au musée du fait de leur précarité. Le capital culturel des élèves est faible. Pour la plupart des élèves de la classe, le français n'est pas leur langue maternelle. Dans la majorité des cas, un seul des parents parle le français et donc un seul des parents peut parler le français à la maison avec son enfant. De plus, cela peut compliquer la lecture d'histoire à voix haute par les parents car ils peuvent ne pas lire la langue française. De retour à la maison après la journée de classe, certains élèves parlent leur langue maternelle à la maison. Cela accentue l'écart langagier par rapport aux autres élèves de la classe. Les élèves de cette classe ont des origines diverses, à majorité maghrébine. On retrouve en particulier beaucoup d'élèves d'origines turque et algérienne.

3.1.2 Classe « B »

Il s'agit d'une classe à niveau simple de Petite Section au sein de l'école Vercingétorix dans la ville d'Aubière. L'effectif est de 24 élèves : 7 filles et 17 garçons. 2 élèves ne sont pas pris en compte dans le dispositif car ils sont porteurs de handicap lourd, ils n'ont pas encore accès au langage. Les enfants de cette classe viennent d'un milieu relativement hétérogène : certaines familles sont de milieu favorisé tandis que d'autres familles sont monoparentales et de milieu défavorisé. De ce fait, les écarts culturels et langagiers sont accentués. Certains élèves ne sont pas encore entrés dans un processus

conversationnel utilisant le langage oral aussi bien à l'école que dans le milieu familial ni dans leur langue maternelle (turque) ni en français dans le milieu scolaire. Ces derniers communiquent à l'aide de gestes.

3.2 Présentation de la séquence

Nous avons choisi de travailler à partir d'un album qui s'intitule *La Moufle* de Florence Desnouveaux. *La Moufle* est un conte de randonnée qui met en scène des personnages qui cherchent un endroit où se réfugier pour se réchauffer. Les animaux entrent dans la moufle du plus petit au plus grand jusqu'à ce que le dernier, trop gros, la fasse exploser par manque de place. Tous les animaux se retrouvent donc expulsés de la moufle laissant l'opportunité à un oiseau d'en prendre un morceau pour se réchauffer.

Les objectifs généraux de la séquence mis en œuvre sont : comprendre un texte narratif ; mémoriser la syntaxe et le lexique ; apprendre des connaissances sur le monde ; apprendre à intégrer les informations successives pour fabriquer une représentation mentale correcte ; développer des compétences narratives pour pouvoir raconter une histoire tout seul, avec un support imagé ; apprendre à produire des inférences et expliciter l'implicite ; s'interroger sur les états mentaux des personnages (ce qu'ils savent, pensent...).

Lors de la première séance, l'enseignant raconte l'histoire avec ses propres mots puis lit toute l'histoire sans montrer les images pour obliger les enfants à se faire un film (dynamique) dans leur tête et à intégrer les représentations des différents personnages (en puisant dans leurs connaissances), des lieux, des déplacements, des actions. L'enseignant raconte l'histoire avec un support maquette. Il doit prendre soin de remplir tous les blancs, d'expliquer tout l'implicite, d'adapter le vocabulaire et la syntaxe aux compétences langagières des enfants, de bruyé et de mimer. Enfin, l'enseignant relit l'histoire en montrant les illustrations aux élèves. A la suite de cette première séance, un travail sur le vocabulaire est effectué, suivi des séances de motricité et des moments de comptines et chansons afin de faire vivre les mots et expressions de l'album. Nous avons ensuite réalisé une séance afin de continuer à mettre en mémoire la suite des événements et d'apprendre à raconter cette histoire. Sous forme de petit groupe homogène, nous montrons la première page avant de les interroger sur le lieu de l'histoire, les personnages présents et ce qu'ils font. Nous faisons de même pour les autres pages. C'est lors de cette séance que nous mettons en œuvre notre dispositif. Seuls les petits parleurs bénéficient de cette table d'appui. En lien avec l'histoire de *La Moufle*, nous mettons en œuvre des activités dans différents

domaines : construire les premiers outils pour structurer sa pensée (numération) et explorer le monde (empreintes d'animaux). En séance quatre, nous faisons raconter l'histoire aux élèves après une première relecture par l'enseignante. Cette séance en groupe classe nous permet de mettre en œuvre notre post-test. En séance cinq, nous conduisons un travail plus approfondi sur les animaux. Nous montrons aux élèves un diaporama montrant une image de chaque animal de l'histoire avec, à côté, sa photographie pour qu'ils se rendent compte de ce à quoi ressemble l'animal en réalité. En séance six, nous mettons en œuvre le pré-test du dispositif deux. Nous constituons des groupes hétérogènes afin de continuer de s'entraîner à raconter l'histoire. Lors de la séance suivante, le test du dispositif 2 est mis en œuvre. Le groupe d'élèves est constitué des petits parleurs, il s'agissait donc d'un groupe homogène. La séance huit nous permet de mettre en œuvre le post-test du dispositif deux avec les groupes hétérogènes. Durant tout le long de la séquence, les élèves ont à leur disposition, le matin lors de l'accueil, des marottes de l'histoire afin de s'entraîner à la raconter seul. Enfin, la toute dernière séance est consacrée à raconter l'histoire en groupe classe. Les élèves volontaires pouvaient venir raconter l'histoire au coin regroupement aux autres élèves de la classe.

3.3 Présentation des dispositifs mis en œuvre

Les dispositifs mis en place mêlent les études quantitatives et qualitatives. Ce sont des dispositifs longitudinaux prenant en compte le critère temps. L'album sert de support aux élèves pour décrire les images et raconter l'histoire.

Nous avons mis en place ces dispositifs dans les deux classes, ce qui nous permettra de comparer et d'analyser nos résultats. Pour procéder aux recueils de données, nous avons enregistré chaque phase de chaque dispositif. Puisque nos données font appel au registre oral, nous avons retranscrit nos enregistrements sous la forme de *verbatim* afin de faciliter notre analyse de données. Ces enregistrements nous permettent d'obtenir des données quantitatives en collectant les informations et en les quantifiant. Dans nos dispositifs, le nombre de prises de parole et la longueur des énoncés sont des données quantitatives. Nous notons par un trait chaque prise de parole des élèves ce qui nous permet de comparer le résultat obtenu d'un élève par rapport à un autre (comparaison quantitative). Pour la longueur des énoncés, nous procédons de la même manière en marquant d'un trait chaque mot prononcé par élève et par prise de parole. Nos dispositifs permettent de produire également

une étude qualitative en analysant la complexité syntaxique lors de leurs prises de parole et donc leur manière de s'exprimer.

Nos dispositifs s'appuient sur trois critères à évaluer :

- Nombre de prises de parole : nombre de fois où l'élève lève la main et est interrogé par l'enseignante ou lorsque l'élève prend la parole de manière spontanée.
- Longueur des énoncés : le nombre de mots par prise de parole.
- Complexité syntaxique : utilisation de mots-outils ; emploi de différents temps verbaux ; utilisation de phrases simples ou complexes ; lexique de l'histoire employé.

Le nombre de prises de parole témoigne d'une entrée dans une situation communicationnelle connue de l'élève. L'objectif est que tous les élèves puissent prendre la parole afin de créer un équilibre entre les petits parleurs et les grands parleurs pour que les grands parleurs ne prennent pas trop de place lors d'une situation de communication. Il ne faut pas empêcher les grands parleurs de parler mais simplement réguler leurs prises de parole. Intégrer les petits parleurs dans la situation de communication permet de faire évoluer leur langage et donc de prendre confiance en eux pour participer. Par ailleurs, plus le petit parleur est amené à produire un énoncé long et plus la prise de risque est importante. Les erreurs syntaxiques seront peut-être plus nombreuses mais cette évolution témoigne d'une prise de confiance de la part de l'élève. La répétition du vocabulaire et des tournures de phrases employées pour raconter l'histoire permet de réduire les hésitations et les ancrer dans leur capital linguistique. Nous souhaitons que les petits parleurs passent d'une phrase nominale ou averbale voire absence de prise de parole à une prise de parole complète et complexe grâce à la pédagogie de l'écoute et à la répétition des dispositifs mis en place. Nos dispositifs permettent de faire une étude longitudinale. En dehors des séances de langage, des séances de lexique ont été organisées au travers d'activités en motricité et lors de chants et de comptines. Pour s'imprégner du lexique, il était nécessaire de travailler les actions de l'histoire, le déplacement des personnages en le vivant avec son corps et en faisant l'expérience corporelle. Les comptines sont, quant à elles, une aide à la mémorisation du déroulé de l'histoire. Notre étude porte sur deux études de cas différentes. Même s'il s'agit de niveaux différents, nous pensons pouvoir réaliser une étude comparative en fonction de l'âge des élèves et de leurs propres capacités : il s'agit d'un modèle de comparaison. De plus, cette étude nous permet d'observer l'évolution langagière des enfants de trois à cinq ans.

3.3.1 Dispositif 1

Le dispositif se fait en trois étapes : le pré-test, la phase de test et le post-test. Le pré-test se déroule en groupe « classe », l'objectif est de réaliser une évaluation diagnostique pour déterminer le groupe homogène nécessaire à la phase de test. La phase de test est réalisée sous la forme de groupes conversationnels comme préconisé par Florin. Cette étape s'effectue sur une séance de langage. Les groupes ont été constitués de la manière suivante : les élèves faisant partie du groupe homogène lors de la phase test n'ont pas pris la parole durant le pré-test ou l'ont pris une fois (classe B). Nous nous sommes fixé un maximum de huit élèves pour le groupe homogène. Le post-test est identique au pré-test, il se déroule en groupe « classe » et nous permet de faire une évaluation formative. Les résultats obtenus nous permettent d'évaluer l'efficacité du dispositif mis en place. Nous cherchons à montrer que les petits parleurs vont prendre de l'assurance et oser parler lors des groupes conversationnels : cela va se traduire par une augmentation du nombre de prises de parole. Ils prendront ainsi confiance et ce dispositif aura des répercussions lors du post-test en groupe « classe ». Nous supposons qu'ils prendront davantage la parole lors du post-test que lors du pré-test. Il est possible que pour certains élèves, la langue reste un obstacle à la prise de parole.

3.3.2 Dispositif 2

De la même manière que le dispositif 1, le dispositif 2 se présente sous trois étapes : le pré-test la phase de test et le post-test. Ce dispositif repose sur la mise en confiance des petits parleurs pour faire évoluer leurs prises de parole du point de vue de la longueur des énoncés ainsi que la complexité syntaxique. C'est pourquoi nous avons choisi de garder le même groupe de petits parleurs qu'au dispositif 1. Le pré-test se réalise en petit groupe hétérogène. Nous formons deux groupes hétérogènes dans le but de ne pas avoir un groupe hétérogène trop important. Ces derniers sont formés de quatre à six petits parleurs, un moyen parleur et un grand parleur. Nous ne souhaitons pas ajouter trop d'élèves dans les groupes afin d'éviter d'avoir des groupes trop conséquents qui s'apparenteraient à un groupe « classe ». L'objectif de ce pré-test est d'observer plus précisément la longueur de leurs énoncés et la complexité syntaxique. La phase de test s'effectue en petit groupe homogène de manière identique au dispositif 1. Le post-test reprend la même configuration que le pré-test : petit groupe hétérogène. Nous réalisons une évaluation formative.

Nous supposons que la présence des moyens et grands parleurs, lors du pré-test, va être bénéfique aux petits parleurs notamment sur la formulation des phrases (utilisation de phrases complexes, du lexique complexe de l'album « s'ébrouer », « se faufiler », « se camoufler », « hébété », « aubaine »). Nous pensons que le petit groupe hétérogène va permettre de développer une pédagogie de l'écoute plus active de la part des petits parleurs, ils seront plus attentifs dans un groupe restreint. L'enseignant sera également plus apte à recentrer la discussion et maintenir l'attention des élèves (surtout des petits parleurs).

Lors de la phase de test, nous nous attendons à ce que les petits parleurs réutilisent certaines tournures syntaxiques employées par les moyens et grands parleurs lors du pré-test. Nous pensons que le post-test permettra de renforcer ces nouvelles acquisitions syntaxiques et donc une meilleure appropriation des petits parleurs.

4 Résultats et analyse

4.1 Analyse du dispositif 1 classe A

Lors du pré-test, 8 élèves n'ont pas pris la parole. Nous observons également que parmi les moyens et grands parleurs, plus précisément pour neuf élèves, le nombre de prises de parole varie de deux à quatre. Nous remarquons que pour deux élèves, le nombre de prises de parole est de sept. Nous avons donc partagé les élèves selon deux groupes : un groupe de petits parleurs constitué de huit petits parleurs et un groupe de moyens et grands parleurs composé de quatorze élèves, ceux-ci n'ont pas été pris dans le dispositif.

Lors du test en petit groupe homogène de 8 élèves, tous les élèves augmentent considérablement leurs prises de parole excepté Élève 14a et Élève 17a qui ne parlent toujours pas.

Nous remarquons d'ailleurs un très grand écart entre le nombre de prises de parole puisque l'étendue des données est de 16. Élève 2a, Élève 21a et Dèhbiya osent prendre la parole souvent. Élève 4a, Élève 9a et Élève 12a commencent à entrer en communication mais parlent beaucoup moins que Élève 2a et Élève 21a. Le petit groupe permet aux élèves de s'engager de façon plus importante dans l'activité, ils osent ainsi prendre la parole. Le petit groupe est donc bénéfique à certains pour entrer en communication. Cependant, une grande place est prise par deux petits parleurs qui osent beaucoup prendre la parole dans le groupe restreint (Élève 2a et Élève 21a) : peut-être que Élève 14a et Élève 17a ne trouvent pas encore leur place et n'osent pas encore entrer en communication dans ce groupe du fait de la présence de ces deux élèves. Nous pouvons faire l'hypothèse que si Élève 21a et Élève 2a parlent autant lorsqu'ils sont en petit groupe, alors c'est l'effet grand groupe qui les empêche de prendre la parole. Ce n'est pas un problème de vocabulaire ou de difficultés pour construire les phrases qui bloquent ces élèves. Au vu des résultats des données recueillies pour Élève 14a et Élève 17a, nous nous sommes posé la question de la raison pour laquelle ils n'ont pas osé entrer en communication. Nous avons alors fait le choix de refaire un groupe homogène sans la présence de Élève 2a et Élève 21a pour voir si Élève 14a et Élève 17a évoluent dans leurs prises de parole. Sans la présence de ces petits parleurs tous les élèves excepté Élève 4a augmentent leur prise de parole. Élève 4a, elle, reste à quatre. En revanche, Élève 14a et Élève 17a font partie de ceux qui augmentent considérablement leurs prises de parole puisqu'ils passent de 0 prise de parole à 9 et 10 prises de parole. Nous faisons la même hypothèse pour Élève 9a puisque nous observons également une grande évolution dans le

nombre de prises de parole, il passe de 2 à 13. L'absence d'Élève 21a et Élève 2a permet donc aux élèves plus introvertis de se dévoiler.

Lors du post-test, nous remarquons que tous les petits parleurs ont augmenté leur prise de parole excepté Élève 17a et Élève 21a, élèves pour lesquels l'effet grand groupe a un grand effet sur leur prise de parole. Nous remarquons aussi que Élève 2a a très peu augmenté ses prises de parole du pré-test au post-test avec seulement deux prises de parole supplémentaires. Elles ont également fortement diminué par rapport au test : - 14. Nous pouvons également supposer que cet élève est beaucoup moins à l'aise en grand groupe. Cela confirme notre hypothèse pour Élève 17a, Élève 21a et Élève 2a selon laquelle pour ces élèves, le grand groupe a un effet inhibiteur.

Le passage des 8 élèves dans le groupe homogène a été bénéfique de manière plus ou moins significative (Élève 4a augmente de 5 et Élève 14a de 4 contrairement à Dèhbiya qui n'augmente que de 1). Nous supposons que le groupe homogène les aide à prendre confiance en eux. Le groupe homogène permet aussi à l'enseignante de se focaliser sur ces élèves, de les mettre en confiance pour oser entrer en communication. Nous avons cependant remarqué que le nombre de prises de parole chez les petits parleurs a diminué fortement par rapport au test. Nous supposons que le retour en grand groupe a eu un impact sur leur prise de parole. Peut-être qu'ils n'étaient pas encore assez en confiance pour oser prendre plus souvent la parole. Si l'étendue du nombre de prises de parole a augmenté de 3 (passée de 7 à 10) par rapport au pré-test, nous observons tout de même beaucoup moins de différences dans le nombre de prises de parole entre les petits parleurs et les moyens/grands parleurs puisque les petits parleurs prennent plus de place. Ils prennent plus la parole que certains moyens et grands parleurs, pour qui le nombre de prises de parole n'est pas constant. Cela nous montre l'importance de l'entraînement et de la répétition dans l'acquisition de la communication orale.

En ce qui concerne la longueur des énoncés chez les élèves, nous constatons qu'elle varie énormément qu'ils soient grands parleurs ou moyens parleurs. Nous pensons que cela est dû au questionnement de l'enseignante qui peut parfois poser des questions assez fermées du type « qui entre dans la moufle ? ». Il est important de prendre en compte qu'à cette question, les élèves ne peuvent répondre que peu de mots. Les petits parleurs quant à eux ne parlent pas lors du pré-test. De ce fait, nous observons que l'étendue de la longueur moyenne des énoncés est relativement significative (21 mots en moyenne par énoncé). Certains élèves n'ont pas parlé quand d'autres comme Élève 20a, qui est en grande section par exemple a

fait deux énoncés avec une quantité de mots très importante : 77 et 39 mots par énoncé. Deux élèves ne parlent pas durant le test 1 quand d'autres augmentent considérablement la longueur de leurs énoncés qui était de 0 au pré-test. Pour certains ce n'est donc pas le manque de vocabulaire ou la construction de phrases qui posent problème pour prendre la parole. En revanche pour Élève 17a et Élève 14a nous faisons deux hypothèses. Il peut s'agir d'un problème au niveau du manque de vocabulaire ou bien au niveau de la construction de phrase (produire des phrases syntaxiquement correctes) ou bien encore un problème d'insécurité dans le groupe homogène comme dans le grand groupe. Afin de déterminer la source du blocage, et comme Élève 2a et Élève 21a ont pris beaucoup de place dans le groupe homogène, nous avons décidé de refaire une tentative de groupe homogène sans Élève 2a et Élève 21a. L'absence de Élève 2a et Élève 21a a permis à Élève 14a et Élève 17a d'entrer en communication et d'arriver à produire des énoncés d'une moyenne de plus de 4 mots par énoncé (respectivement 4,2 et 4,6). L'effet groupe avait un impact sur ces deux parleurs qui n'étaient pas en confiance, y compris avec Élève 2a et Élève 21a qui se sont transformés en grands parleurs dans le groupe homogène. Nous faisons une autre constatation, durant le test 2 sans Élève 2a et Élève 21a, tous les élèves ont augmenté la longueur de leurs énoncés (sauf Élève 9a qui est passé de 6 à 4,7 et Élève 4a pour qui le nombre est resté stable).

Lors du post-test, les petits parleurs ont tous augmenté la longueur de leurs énoncés par rapport au pré-test excepté Élève 17a et Élève 21a pour qui l'effet grand groupe a un impact sur leurs prises de parole et Élève 12a, qui, elle aussi a des difficultés à s'imposer dans le grand groupe. Concernant Élève 17a, la langue française est encore extrêmement fragile c'est pourquoi il répète ce que disent les autres de façon plus ou moins correcte en petit groupe où il est plus facile pour l'enseignante de le tenir attentif. Participer dans le grand groupe semble pour lui encore très compliqué, il ne comprend pas tout ce qui est dit, l'attention est très courte et il se désintéresse très vite du fait de son incompréhension. De plus, il est plus compliqué pour l'enseignante de le garder attentif dans le grand groupe. Concernant Élève 21a, c'est un enfant de nature très timide, qui a peur du regard des autres, il manque de confiance en lui. Le petit groupe lui a permis de se sentir plus à l'aise. Pour lui, le grand groupe est le principal obstacle à sa prise de parole, ce qui a un impact direct sur la longueur de ses énoncés. Pour les autres élèves, nous observons qu'ils ont tous augmenté la longueur de leurs énoncés (Élève 4a augmente ses énoncés de 3,5 entre le test et le post-test). Nous pouvons supposer que c'est grâce à leur participation au groupe restreint et homogène : ils ont pu prendre un peu d'assurance. Ils ont compris que l'enseignant était là pour les aider,

que ce n'était pas grave s'ils se trompaient. Ils ont pu redécouvrir l'histoire, observer plus de détails par rapport au pré-test, ce qui a facilité leurs prises de parole dans le grand groupe par la suite et ce qui a eu un impact sur la longueur de leurs énoncés. Lors du groupe homogène, ils ont pu expérimenter des phrases plus ou moins longues, ils ont pu revoir le vocabulaire employé dans l'histoire, le réutiliser, s'en emparer, ce qui a permis aux élèves d'augmenter la longueur de leurs énoncés : chaque élève a apporté une pierre à l'édifice pour réussir à construire des phrases plus ou moins longues. Ce vocabulaire est en cours d'acquisition et il est nécessaire de le répéter afin de le mettre en mémoire pour être capable de le réutiliser de manière autonome et dans d'autres contextes *a posteriori*. Le groupe homogène a été bénéfique pour ces élèves qui ont augmenté la longueur de leurs énoncés. Pour les autres, l'effet grand groupe a encore un impact sur leurs prises de parole (Élève 21a et Élève 17a) et sur la longueur de leurs énoncés (Élève 12a).

Chez les moyens et grands parleurs, lors du pré-test, nous observons que presque tous ont utilisé au moins un mot-outil : « après » ; « ensuite » ; « et » ; « parce que », nous faisons donc l'hypothèse qu'ils ont compris qu'il y avait une succession d'étapes dans l'histoire en utilisant « après » et font également des liens de causalité en utilisant « parce que ». Les petits parleurs quant à eux n'utilisent pas de mot-outils. Nous observons que lors du test – que ce soit lors du premier ou du second test – tous les élèves excepté Élève 17a utilisent des mot-outils. Ces mots-outils sont les mêmes que ceux employés par les moyens et grands parleurs lors du pré-test. Nous pouvons supposer que les petits parleurs ont pris exemple sur les moyens et grands parleurs et par écoute et imprégnation progressive, ils ont utilisé les mêmes mots-outils qu'eux dès lors qu'ils sont entrés dans le groupe homogène. Le fait d'écouter attentivement ce qu'il se dit dans le grand groupe permet aux élèves d'acquérir du langage, même s'ils ne parlent pas. Nous pouvons également faire l'hypothèse que ce sont des mots-outils qu'ils connaissaient déjà et qu'ils ont utilisé dans le groupe homogène dès lors qu'ils ont osé parler. Par l'utilisation de ces mots-outils, nous observons qu'ils ont compris que l'histoire était faite d'une succession d'étapes et qu'il y a des liens de causalité. A noter que les liens de causalité sont souvent induits par les questions posées par l'enseignante : « pourquoi veut-il rentrer dans la moufle ? ». Chez les petits-parleurs, lors du post-test, l'utilisation de mots-outils est plus fréquente que lors du pré-test mais moins fréquente par rapport aux tests. De plus, ils n'utilisent que « parce que » en majorité et « donc » pour faire des liens de causalité, quelquefois employés de façon maladroite « le

renard il a pas de pantalon parce qu'il a froid » pour « Le renard a froid parce qu'il n'a pas de pantalon ». Nous faisons donc l'hypothèse que l'emploi des mots-outils est encore en cours d'apprentissage et qu'il sera nécessaire de retravailler sur leur utilisation pour augmenter la fréquence et la variation de ces mots dans leurs phrases.

Les moyens et grands parleurs utilisent en majorité le passé-composé (9 élèves), l'imparfait (7 élèves) et le présent (6 élèves). L'imparfait est employé surtout pour la narration, lorsque les enfants racontent l'histoire avec leurs mots. Le passé-composé est quant à lui employé en général lorsque les élèves rapportent les discours des personnages : « il a dit ». Il est induit également par l'utilisation du passé-composé dans les questions de l'enseignante. Le présent est utilisé lorsque les élèves décrivent la scène des illustrations. Lors du test, les élèves utilisent massivement le présent et lors du post-test également, avec l'utilisation du passé-composé à quelques reprises.

Nous observons chez les moyens et grands parleurs une variété de phrases. Certains emploient des phrases simples tout le temps, d'autres font des phrases simples et complexes. Trois élèves emploient des phrases nominales et averbales. Huit élèves emploient des phrases simples, sept élèves emploient des phrases complexes. A noter que certains élèves emploient les trois types de phrases dans leurs différents énoncés. Les phrases complexes sont surtout construites lorsque les élèves utilisent également des mots-outils. L'emploi des mots outils facilite donc la construction de phrases complexes. L'emploi des pronoms relatifs (notamment dans les phrases emphatiques) permet également la construction de phrases complexes. Certains élèves font des phrases complexes même s'ils ont encore des difficultés à utiliser les pronoms relatifs : « il a dit dans sa maison il entend Ch'krii ».

Lors des tests, nous constatons que l'utilisation des mots-outils et des pronoms relatifs permet la construction de phrases complexes : « il a le nez qui coule » ; « on voit des glaces, après il met son pied en arrière » ; « ils sont mouillés parce qu'ils sont quatre ». Les élèves reprennent également des phrases complexes de l'histoire : « Si y'a personne, c'est pour ma pomme ». Les petits parleurs commencent à utiliser les phrases complexes. Il y a encore une majorité de phrases nominales, averbales ou simples cependant.

Lors du post-test, trois élèves utilisent des phrases nominales ou averbales. Nous observons une utilisation beaucoup plus prononcée de phrases simples (12 élèves). Six élèves utilisent des phrases complexes ce qui n'est pas une différence significative par rapport au pré-test où sept élèves utilisaient des phrases complexes. Nous pouvons donc dire

que le dispositif a permis de systématiser l'emploi de phrases simples et limiter les phrases nominales ou averbales. Néanmoins le dispositif ne permet pas d'intensifier l'utilisation de phrases complexes.

4.2 Analyse du dispositif 1 classe B

Nous constatons que lors du pré-test, huit enfants n'ont pas pris la parole alors que certains ont pris la parole jusqu'à 10 reprises. Seulement deux enfants n'ont pas pris la parole lors du test et un enfant petit parleur ayant réalisé le dispositif n'a pas pris la parole lors du post-test. A noter que deux autres élèves n'ont pas pris la parole lors du post-test : ces enfants ne faisaient pas partie du dispositif car ils étaient absents pour au moins une des deux phases précédentes.

Par rapport aux données numériques obtenues sur la phase de test, nous pouvons supposer que le petit groupe homogène engage les élèves à prendre la parole. Nous pensons qu'ils sont plus à l'aise et mis davantage en confiance. Cependant, nous constatons qu'au sein de ce petit groupe homogène, la prise de parole est très variée : l'étendue des données est de 17 puisque certains élèves n'ont pas pris la parole alors qu'un élève l'a prise à dix-sept reprises.

Lors du post-test, le nombre de prises de parole a diminué par rapport à la phase de test lorsqu'ils étaient en petit groupe homogène. Nous supposons qu'en grand groupe, partager la parole est plus compliqué ce qui ne permet pas aux élèves de parler autant qu'ils le voudraient. L'effet de groupe effraie également certains élèves considérés comme des petits parleurs comme cela peut être le cas pour Élève 2bet Élève 14b qui passent respectivement de 8 prises de parole au test à seulement 2 ou 3 lors du post-test. Cependant, nous constatons une augmentation de prises de parole chez les petits parleurs lors du post-test par rapport au pré-test. Pour exemple, Élève 19b est passé d'aucune prise de parole lors du pré-test, à 17 prises de parole au test puis 10 lors du post-test. Nous pouvons dire que la différence est très significative pour cet élève. Élève 14best, quant à lui, passé d'aucune prise de parole lors du pré-test, à 8 lors du test puis 3 lors du post-test. Nous supposons que l'effet grand groupe a un impact significatif sur cet élève puisque lorsqu'il passe en petit groupe homogène, le nombre de ses prises de parole augmente considérablement.

En ce qui concerne les grands parleurs, nous remarquons que pour certains le nombre de prises de parole est resté stable (Élève 17b : 6 prises de paroles au pré-test et au post-test) alors que pour d'autres, le nombre de prises de parole a diminué comme pour Élève 6b qui

est passé de 10 prises de parole au pré-test à 6 prises de parole lors du post-test. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette diminution est due au fait que les petits parleurs osent plus intervenir lors de cette phase de post-test.

De plus, la longueur des énoncés lors du pré-test varie énormément, l'amplitude est de 10,7 mots par énoncé puisque certains élèves n'ont pas parlé alors que d'autres comme Élève 6b, grand parleur, a une moyenne de longueur de ses énoncés de 10,7 avec quatre prises de paroles de plus de dix mots (13, 17, 18, 24). Les petits parleurs sélectionnés n'avaient pas pris la parole hormis Élève 22b qui avait parlé à deux reprises et avait une moyenne de 2,5 mots par énoncé.

Lors de la phase de test, les petits parleurs sont tous entre 3 et 4 mots par énoncé à l'exception des deux petits parleurs qui n'ont pas pris la parole et Élève 13b qui prononce en moyenne 5,8 mots par énoncé. Nous pensons donc que Élève 13b n'est pas bloquée par l'emploi de lexique et la construction syntaxique pour s'exprimer. Pour les autres, il semblerait qu'ils reprennent le discours de l'album de manière directe sans aucun mot pour l'introduire. Néanmoins, l'emploi de phrases nominales et averbales limite la longueur des énoncés prononcés par les petits parleurs.

Pour le post-test, nous constatons que la longueur des énoncés des petits parleurs diminue, elle est comprise entre 2 et 3 mots par énoncé, elle a donc diminué. Cependant, Élève 13b et Élève 19b continuent d'augmenter la longueur de leurs énoncés (Élève 19b : 3.5 à 4.3 mots par énoncé et Élève 13b: 5.8 à 7.5 mots par énoncé). Nous pensons que les petits parleurs osent moins s'exprimer en grand groupe et développent moins leurs énoncés. Comme l'a déjà constatée la littérature, nous observons que le « grand groupe » a un effet plus ou moins inhibiteur puisque par rapport au test, les petits parleurs ont augmenté la longueur de leurs énoncés (due à la prise de confiance en petit groupe) mais par rapport au test, ils ont des énoncés plus courts. Toutefois, Élève 13b et Élève 19b continuent d'augmenter la longueur de leurs énoncés tout au long du dispositif. Il semblerait que l'effet grand groupe n'est pas un obstacle à leurs prises de parole mais que la répétition et l'entraînement à la narration sont nécessaires pour oser prendre la parole et s'exprimer. À noter que Élève 7b prend la parole une fois à la toute fin du dispositif et obtient une moyenne de 5 mots par énoncé mais qu'il est difficile d'émettre une hypothèse sans données préalables. Il commence à rentrer en communication et nous pensons que le dispositif 2 lui sera bénéfique pour développer ses capacités langagières.

En ce qui concerne l'utilisation des mots-outils, nous pouvons voir que quatre enfants en utilisent au pré-test, il s'agit de grands parleurs. Le mot-outil majoritairement utilisé est « parce que », cela montre donc un lien de causalité mais n'induit pas l'emploi de phrases complexes. Ils l'utilisent principalement en début de phrases (« Parce que c'est l'hiver »). Lors du post-test, six enfants se servent de mots-outils dont un petit parleur, ce mot est principalement « et » et nous ne retrouvons pas le « parce que ». Nous pouvons donc souligner qu'ils ne les emploient pas de manière systématique. De plus, nous aurions pu penser que la longueur des énoncés avait une incidence sur l'utilisation de mots-outils mais il ne semble pas y avoir de corrélation entre les deux données. Élève 11b énonce 13 mots sans utiliser le moindre mot-outil alors que Élève 42b réalise un énoncé de 6 mots et a utilisé un mot-outil. Le mot-outil le plus utilisé est « et », il est employé majoritairement dans la reprise du discours de l'album « se faufile et se camoufle dans la moufle ». Par rapport aux petits parleurs sélectionnés lors du pré-test, seule Élève 13ba utilisé un mot-outil lors du test. Ce mot est « et » et se trouve dans l'histoire, nous ne savons donc pas si elle le connaissait avant ou s'il est induit par l'histoire. Le dispositif mis en place ne semble donc pas avoir d'impact sur cette utilisation plus systématique des mots-outils.

Pour le dispositif 1, les élèves utilisent très souvent le présent de l'indicatif (9 élèves) que ce soient les petits parleurs ou les grands parleurs. Nous expliquons cette utilisation du présent par le fait que les élèves sont dans une action de description des illustrations de l'album plus que dans de la narration. Ils expliquent ce qu'ils voient au moment où ils parlent. De plus, ils répètent directement les paroles du dialogue écouté « Je peux entrer ? », « Il y a de la place ». Le passé-composé est également utilisé chez 5 élèves lors du pré-test. L'auxiliaire n'est pas toujours correct. Élève 19b utilise du passé-composé lors du test « Et Ours Potelé s'est retrouvé tout seul » ainsi que Élève 20b, le reste des petits parleurs n'emploie que le présent. Seuls 2 élèves utilisent le passé-composé lors du post-test. L'emploi du passé-composé n'est donc pas systématique, les élèves décrivent à l'instant T l'illustration qui est sous leurs yeux.

Majoritairement, les élèves font des phrases nominales et simples et plus rarement des phrases complexes. Seuls un grand parleur et un petit parleur prononcent une phrase complexe. L'emploi des phrases complexes se manifeste principalement quand ils reprennent les phrases de l'histoire « Elle se faufile et se camoufle dans la moufle ». Élève 13b, petit parleur, crée une phrase complexe d'elle-même sans mot-outil « Il y a pas de

feuilles c'est l'hiver dehors ». Etant donné que ce sont des petites sections, certains ne commencent qu'à entrer dans le langage oral ce qui justifie la présence accrue de phrases nominales. De plus, certaines réponses sont précipitées et spontanées ce qui n'aide pas à la formulation de phrases simples et syntaxiquement complètes et correctes. Le questionnement de l'enseignante peut également engendrer cet emploi de phrases nominales : les questions sont parfois binaires (oui/non) voire fermées. Lors du pré-test, nous ne pouvons pas évaluer la complexité syntaxique car les petits parleurs n'ont pas pris la parole. Cependant, nous observons lors du test et du post-test que les élèves font des phrases nominales et simples. Il n'y a donc pas d'évolution sur ce point-là. Nous faisons l'hypothèse que le groupe homogène n'a pas permis de faire émerger d'autres constructions de phrases qui seraient plus complexes. Cela aurait peut-être été possible avec un groupe hétérogène où les grands parleurs pourraient donner l'exemple en employant des phrases complexes. Nous pensons par conséquent que notre dispositif 2 permettra de faire évoluer la complexité syntaxique des énoncés des petits parleurs.

Nous constatons qu'au fur et à mesure du dispositif le lexique de l'album s'est consolidé et précisé. Au début, le lexique utilisé était maladroit et confus (« lapin » pour « lièvre », « cochon » pour « sanglier ») ce qui est moins le cas en fin de dispositif. Nous avons réalisé une séance axée sur le vocabulaire spécifique des animaux de l'histoire afin de distinguer ces animaux ce qui peut justifier cette évolution lexicale. De plus, jusqu'au test, le lexique de l'album était majoritairement « ours potelé » alors qu'à la phase du post-test, du lexique supplémentaire apparaît : « se faufile », « se camoufle ». Ce nouveau lexique est utilisé majoritairement chez les grands parleurs ainsi que par deux petits parleurs (Élève 13bet Élève 19b). Un plus grand nombre d'élèves emploie du lexique de l'album entre le pré-test et le post-test (1 élève au pré-test contre 6 au post-test 2 petits parleurs). Nous pensons que la fréquentation régulière du lexique amène à intégrer et mémoriser ces mots afin d'être en mesure de les réutiliser. Nous supposons que nos séances de motricité et les comptines apprises ont permis aux élèves de mémoriser le lexique et les expressions de l'album plus rapidement.

4.3 Conclusion commune du dispositif 1

Nous remarquons que le nombre de prises de parole chez les petits parleurs a augmenté du pré-test au post-test tandis que pour les grands parleurs le nombre de prises de parole a diminué. Nous pensons que les petits parleurs ont pris davantage de place lors du post-test.

Le dispositif mis en œuvre a permis aux petits parleurs de s'exprimer et de prendre confiance en eux afin de prendre la parole. Néanmoins, nous notons que les petits parleurs ont moins parlé au post-test par rapport au test. Nous supposons que cela est dû au retour en grand groupe, ils n'ont pas totalement confiance en eux et que le travail en petit groupe homogène et hétérogène est nécessaire. Le dispositif 2 nous sert de support pour confirmer cette hypothèse. À noter que tous les élèves n'ont pas pris la parole lors du post-test dans les deux classes y compris certains élèves considérés comme moyens et grands parleurs. Nous pensons que certains élèves de petite section de la classe B ne sont pas encore entrés dans la communication orale. Pour la classe A, l'hypothèse est que les élèves ne sont pas suffisamment entraînés ce qui engendre une prise de parole plus aléatoire. Dans les deux cas, pour consolider les compétences langagières orales, il faut continuer de mettre en œuvre des situations d'apprentissage que ce soit pour les petits parleurs ou pour les moyens et grands parleurs.

Concernant la longueur moyenne des énoncés du post-test, les petits parleurs ont augmenté leur nombre de mots par énoncé par rapport au pré-test mais par rapport au test, cela est hétérogène. Certains ont continué d'augmenter la longueur de leurs énoncés quand d'autres l'ont diminuée. Nous pensons qu'il y a eu une progression par rapport au pré-test mais que, comme pour le nombre de prises de parole, certains ont encore du mal à s'affirmer dans le grand groupe. Nous observons donc le même phénomène entre la longueur des énoncés et le nombre de prises de parole : une augmentation par rapport au pré-test mais une diminution par rapport au test chez les petits parleurs. De même, nous constatons que la longueur moyenne des énoncés chez les moyens et grands parleurs a diminué entre le pré-test et le post-test. Nous pensons qu'il s'agit de la même hypothèse que celle faite sur le nombre de prises de parole : les petits parleurs prennent plus de place. Les échanges sont plus dynamiques et rapides, les élèves ont davantage de difficultés à se laisser parler entre eux et attendre leur tour. L'enseignante a plus de mal pour réguler la parole. Nous pensons que le bâton de parole pourrait les amener à maîtriser la distribution de la parole et à les mettre en confiance mais cela n'est pas certain : un petit parleur risque d'être apeuré et en position d'insécurité en ayant le bâton dans les mains et le regard de ses camarades sur lui. De plus, nous savons que l'attention des élèves à cet âge-là est limitée d'autant plus quand le français n'est pas leur langue maternelle. Il est plus facile pour l'enseignante de capter et conserver l'attention de tous les élèves en petit groupe qu'en groupe classe. Nous observons une évolution significative des élèves de petite section jusqu'à la grande section : la longueur

moyenne des énoncés du groupe de la classe B (PS) est de 3,6 mots par énoncé alors que dans la classe A (MS-GS), la moyenne s'élève à 5,35 soit 1,75 mots d'écart. De plus, la plus grande prise de parole de la classe A s'élève à 35 mots alors que pour la classe B, la plus grande prise de parole est de 16 mots soit plus du double. Cela confirme donc que nous sommes dans un moment charnière et propice au développement du langage oral à condition de le travailler régulièrement. Nous nous sommes cependant demandé à partir de quel moment la prise de confiance chez les petits parleurs était suffisante pour ne plus voir de différences entre petits groupes homogènes et grand groupe.

Concernant l'utilisation de mots-outils, le dispositif 1 n'a pas permis aux petits parleurs de s'emparer de leur utilisation pour complexifier leurs énoncés dans la classe B. Leur utilisation est rare et aléatoire mais surtout peu diversifiée : « et » qui est induit par l'histoire « se faufile et se camoufle ». Cependant, dans la classe A, les grands parleurs semblent avoir une influence dans la construction syntaxique des énoncés des petits parleurs. Ces derniers utilisent des mots-outils lors du test. Nous n'en sommes néanmoins pas certaines car ils n'avaient pas pris la parole au pré-test. Ils avaient peut-être déjà ces mots-outils dans leur vocabulaire. Nous observons toutefois dans les deux classes une utilisation maladroite de ces mots-outils ce qui montre que cela est en cours d'apprentissage. Cet apprentissage est long, il se fait sur la durée puisque nous le constatons de la petite section jusqu'à la grande section. L'entraînement est indispensable pour systématiser et varier l'emploi de mots-outils. Nous remarquons que dès le début du dispositif, la classe A utilise plus de phrases complexes que la classe B. Pour le pré-test, sept élèves de la classe A ont réalisé des phrases complexes contre seulement un élève dans la classe B. L'écart est moins significatif au post-test car les élèves de la classe B ont répété la phrase complexe réalisée en début de séance par un élève : « Elle se faufile et se camoufle dans la moufle ». L'emploi du « et » semble induire la construction de phrases complexes tandis que l'utilisation du « parce que » est encore perfectible : les élèves commencent leurs phrases par « parce que » : « parce que il avait pas de place ». Ce type de réponses est la conséquence directe du questionnement de l'enseignante : « Pourquoi ? ». Nous constatons que dans les deux classes, les élèves font des phrases averbales et nominales souvent par précipitation ou bien induit pas les questions fermées de l'enseignante : « Qu'est-ce qui a explosé ? » L'élève peut simplement répondre « La moufle ».

Pour ce qui est du lexique, la classe A et la classe B reprennent principalement le discours de l'album : « Je peux entrer ? ». Nous remarquons également la confusion

régulière entre lapin et lièvre ainsi que cochon et sanglier. Des séances de langage et de vocabulaire supplémentaires sont donc nécessaires pour insister sur la différence entre ces animaux (à l'aide d'images et de photographies). Lors du dispositif 1, les élèves semblent avoir acquis le lexique simple de l'histoire notamment celui des animaux « Ours Potelé » et des expressions « Si y'a personne, c'est pour ma pomme ». L'emploi de lexique spécifique est plus rare, il faut donc le travailler au travers de séances de motricité et de rituels comptines.

Nous constatons une surutilisation du présent de l'indicatif ainsi que l'utilisation du passé-composé.

4.4 Analyse dispositif 2, classe A

Le dispositif 2 a été construit en se basant sur les groupes de petits, moyens et grands parleurs du dispositif 1. Nous avons fait le choix de faire deux groupes hétérogènes pour ce dispositif afin de ne pas surcharger les groupes qui sont censés être restreints. Ainsi, le groupe hétérogène 1 est composé de deux moyens et grands parleurs : Élève 3a et Élève 20a, ainsi que quatre petits parleurs : Élève 9a, Élève 12a, Élève 17a et Élève 21a.

Lors du pré-test, tous les élèves participent. Nous supposons que le dispositif 1 a été efficace dans le sens où tous les petits parleurs osent entrer en communication cette fois-ci en petit groupe, Élève 17a également. Ils commencent donc à prendre confiance en petit groupe, qu'il soit hétérogène ou bien homogène. On observe d'ailleurs que tous les petits parleurs à l'exception d'Élève 17a atteignent presque 10 prises de parole voire les dépassent comme Élève 12a qui prend 11 fois la parole. Nous constatons une évolution par rapport au dispositif 1 où les deux petits parleurs qui se sont transformés en grands parleurs (Élève 2a et Élève 21a) avaient un effet inhibiteur sur les autres. Dans cette situation-là, nous observons que les deux moyens et grands parleurs n'ont pas cet effet inhibiteur sur les petits parleurs. D'ailleurs, Élève 3a, considéré comme moyen parleur est celui qui prend le moins de fois la parole après Élève 17a. Ainsi, même si Élève 20a reste l'élève qui prend le plus la parole, une place est faite à chacun d'entre eux, laissant ainsi la possibilité aux petits parleurs d'intégrer le petit groupe de façon plus prononcée que lors du dispositif 1. Nous pouvons faire l'hypothèse que les élèves ont pris l'habitude de parler en groupe et respectent la parole des camarades tout en l'écoutant. Cela permet donc à tous les élèves de participer aux échanges du groupe. De plus, l'entraînement et la répétition de l'histoire permettent aux petits parleurs d'être plus à l'aise pour la raconter.

Le groupe hétérogène 2 est composé de deux moyens et grands parleurs : Élève 15a et Élève 10a ainsi que de quatre petits parleurs : Élève 14a Élève 4a, Élève 2a et Dèhbiya (absente cette fois-là).

Lors du pré-test, comme pour le groupe hétérogène 1, tous les élèves participent aux échanges. Même si on intègre dans ce groupe deux élèves considérés comme des moyens et grands parleurs, nous observons qu'ils n'ont aucun impact sur le nombre de prises de parole des petits parleurs. Même si Élève 10a est celui qui a le plus pris la parole dans le groupe, Élève 15a (moyen parleur) a le même nombre de prises de parole que Élève 14a (petit parleur). Il est à noter que Élève 2a, qui était – lors du groupe homogène du dispositif 1 – l'élève qui avait pris le plus souvent la parole, est cette-fois-ci l'élève qui a le moins pris la parole. Mais nous verrons lorsque nous analyserons la longueur de ses énoncés que presque à chaque fois qu'il prend la parole, ses énoncés atteignent ou dépassent les dix mots. Comme pour Élève 17a, nous observons que Élève 14a ose prendre la parole en petit groupe hétérogène, ce qui n'était pas le cas lors du test du dispositif 1 quand Élève 21a et Élève 2a se sont transformés en grands parleurs. Nous pouvons donc supposer que cette élève commence à prendre confiance en elle dans les petits groupes, qu'ils soient homogènes ou hétérogènes. Il est également à noter que Élève 4a est celle dont l'évolution est la plus significative. En effet, lors du groupe homogène du dispositif 1, elle était à quatre prises de parole et à cinq lors du post-test, tandis que maintenant, dès le pré-test du dispositif 2, elle fait plus que doubler le nombre de prises de parole. Élève 4a montre également beaucoup d'enthousiasme lors de ces échanges en petits groupes et a développé beaucoup plus de confiance en elle.

Lors du test (retour en petit groupe homogène de huit élèves), Élève 21a et Dèhbiya sont absents. Élève 14a est malade ce jour-là, d'où la chute du nombre de prises de parole de cette élève : de sept prises de parole elle est passée à quatre. Élève 12a est passée de dix prises de parole à onze, ce qui n'est pas une baisse significative. En revanche, les autres ont tous augmenté le nombre de prises de parole de façon plus ou moins significative : Élève 9a double le nombre de prises de parole pour arriver à vingt, Élève 17a passe de deux prises de parole à dix et Élève 2a passe de cinq à vingt-sept : cinq fois plus de prises de parole pour ces deux élèves. Élève 4a augmente elle aussi ses prises de parole mais de façon moins significative puisqu'elle passe de onze prises de parole à treize. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette évolution des prises de parole pour la plupart des élèves de ce groupe résulte de la participation à un groupe restreint et hétérogène et à l'exemple que leur donnent

les moyens et grands parleurs lors des échanges. Par imitation, les petits parleurs vont s'essayer à la prise de parole plus régulière ce qui va leur permettre de prendre confiance en eux et de faire évoluer leur langage oral.

Lors du post-test, tous les élèves osent prendre la parole comme lors du pré-test. Nous observons que les deux moyens et grands parleurs ont pris la parole une dizaine de fois. De plus, sur quatre petits parleurs présents, deux d'entre eux ont participé moins souvent que lors du pré-test : Élève 12a, qui est passée de onze à huit prises de parole et Élève 21a qui est passé de dix à huit prises de parole. Ces baisses ne sont pas vraiment significatives puisqu'elles sont relativement légères. En revanche, deux petits parleurs ont augmenté leurs prises de parole de façon assez significative : Élève 9a qui est passé de neuf à dix-sept et Élève 17a qui est passé de deux à neuf. L'entraînement en petit groupe homogène ou hétérogène a permis à ces deux élèves de prendre réellement confiance en eux. Les petits groupes semblent les rassurer, qu'ils soient hétérogènes ou homogènes puisque que ce soient pour Élève 17a ou Élève 9a, le nombre de prises de parole reste assez constant lors du test et du post-test (Élève 9a vingt et dix-sept respectivement et Élève 17a douze et neuf respectivement). De façon générale, du test au post-test, tous les petits parleurs ont vu leur nombre de prises de parole régresser. Cependant, ces régressions sont légères et ne peuvent donc pas être considérées comme significatives. Pour ce qui est du groupe hétérogène 2, les élèves considérés comme des moyens et grands parleurs sont aux alentours de dix prises de parole. Pour ce qui est des petits parleurs, nous observons que deux d'entre eux voient leur nombre de prises de parole dépasser celle des élèves considérés comme moyens et grands parleurs, ce qui est une évolution par rapport au pré-test. Ces élèves-là prennent réellement confiance en eux et osent davantage entrer en communication et échanger avec les autres. Élève 4a augmente encore le nombre de prises de parole (pré-test : onze ; test : treize et post-test quinze) tandis que l'on observe une régression du nombre de prises de parole du test au post-test chez Élève 2a (de vingt-sept, il passe à quinze). Nous observons également que Dèhbiya ne participe qu'une seule fois lors du post-test. Nous faisons la supposition que cette régression de participation est due au fait qu'elle a été absente deux semaines et qu'elle n'a pas participé au pré-test et au test. Enfin, pour Élève 14a nous observons une régression du nombre de prises de parole par rapport au pré-test (-2) et une hausse (+1) par rapport au test. Il est à noter que Élève 14a était encore très fatiguée, son état de santé a eu un impact sur sa participation lors des échanges dans les groupes.

Pour ce qui est de la longueur des énoncés, lors du pré-test, nous constatons que dans le groupe hétérogène 1, les petits parleurs ont une longueur des énoncés moyenne qui varie autour de 5,5 mots par énoncé. Pour ce qui est des deux élèves considérés comme moyens et grands parleurs, leur moyenne est autour des 15 mots par énoncé. Nous observons donc une différence assez conséquente entre petits parleurs et moyens/grands parleurs. Pour le groupe hétérogène 2, il y a une différence de longueur moyenne des énoncés chez les deux moyens et grands parleurs (Élève 15a a une moyenne de 6,7 et Élève 10a 13,5). Pour ce qui est des petits parleurs, nous observons que c'est également assez hétérogène puisque Élève 14a atteint presque la moyenne d'un grand parleur (13,4) mais tous sont au-dessus de la moyenne d'un moyen parleur (Élève 2a a une moyenne de 11,2 et Élève 4a 8,9). Nous pouvons supposer que le dispositif 1 a permis au préalable aux petits parleurs de produire des énoncés assez longs. Nous avons d'ailleurs conclu précédemment que le dispositif 1 avait permis à ces élèves d'augmenter la longueur de leurs énoncés. Cette constatation se confirme donc lors du pré-test de ce dispositif 2 puisque, que ce soit pour le groupe hétérogène 1 ou 2, tous ont augmenté la longueur de leurs énoncés depuis le dispositif 1.

Nous pouvons constater une constante évolution chez quatre élèves petits parleurs au cours du dispositif 2. En effet, nous remarquons que Élève 9a, Élève 12a, Élève 17a et Élève 21a augmentent à chaque fois la longueur moyenne de leurs énoncés du pré-test au post-test : Élève 12a, par exemple, passe d'une longueur moyenne de 5,7 mots par énoncé lors du pré-test, à 7,7 mots lors du test et 10 mots lors du post-test. Élève 14a elle, augmente également mais pas de façon constante puisque lors du test, la longueur moyenne de ses énoncés est plus courte que lors du pré-test. En revanche, du pré-test au post-test son évolution est significative (+4,7). Pour Élève 4a, la longueur moyenne de ses énoncés est relativement constante (8,9 ; 7 ; 8,3), nous n'observons donc pas d'évolution significative. Pour Élève 2a, nous observons que plus il prend la parole, plus la longueur moyenne de ses énoncés diminue, cela peut être dû au fait qu'il répond souvent aux questions posées par l'enseignante qui ne nécessite pas forcément des phrases trop importantes du point de vue de leur longueur, ce qui fait diminuer sa longueur moyenne des énoncés. Nous pouvons faire l'hypothèse que le dispositif 1 a permis aux petits parleurs d'augmenter la longueur moyenne de leurs énoncés. Mais nous pouvons également supposer que le fait de participer à des groupes restreints et hétérogènes a permis aux petits parleurs d'écouter les moyens et les grands parleurs parler, ce qui peut permettre à ces élèves de faire évoluer leur langage par écoute et imprégnation progressive et ainsi d'augmenter petit à petit la longueur de leurs énoncés.

Lors du pré-test, tous les élèves utilisent le lexique de l'histoire excepté Élève 12a et Élève 17a qui font des phrases sans utiliser les mots de l'histoire. Les élèves considérés comme petits parleurs ont tendance à utiliser le lexique simple de l'histoire. Par « simple » nous parlons surtout du lexique des animaux : souris, lièvre, renard, sanglier, ours potelé, oiseau ; ainsi que les expressions qui reviennent très régulièrement dans l'histoire : « quelle aubaine » ; « maison de laine » ; « si y'a personne, c'est pour ma pomme » entre autres. Nous constatons que les deux élèves considérés comme des moyens et grands parleurs dans le groupe hétérogène 1 (Élève 3a et Élève 20a) utilisent le lexique complexe de l'histoire : « se dispersent à toute vitesse » par exemple. Notons qu'Élève 20a ne les emploie pas vraiment comme tels, mais elle utilise des synonymes, ce qui montre qu'elle a bien compris le sens de ces mots : « se secouent » pour « s'ébrouent » et « ils courent » pour « ils se dispersent à toute vitesse ». Élève 15a et Élève 10a – les deux élèves considérés comme moyens et grands parleurs du groupe hétérogène 2 – utilisent le lexique simple de l'histoire, comme le font les petits parleurs. Nous pouvons faire l'hypothèse que certains élèves ont besoin de plus de temps pour s'imprégner du vocabulaire complexe de l'histoire. Ils ont certainement besoin qu'il soit répété à de nombreuses reprises et employé dans un contexte différent pour s'en emparer.

Lors du test, nous ne constatons pas de différence dans l'emploi du lexique de l'histoire, les élèves utilisent toujours le lexique des animaux ainsi que les expressions courantes de l'histoire qu'ils ont apparemment bien intégrées. Seul Élève 2a utilise le lexique complexe de l'histoire, notamment « ils s'ébrouent » et « hébété ». Nous faisons l'hypothèse que ce lexique complexe n'est pas employé par les élèves du groupe homogène car il est peu utilisé dans l'album, simplement à la fin de l'histoire. Les élèves n'ont donc pas eu assez de temps pour s'en emparer lors du dispositif.

Lors du post-test, ce sont toujours Élève 3a, Élève 20a et Élève 2a qui utilisent le lexique complexe de l'histoire, les autres utilisent encore le lexique simple. À noter que Élève 2a utilise « hébété » mais ne le comprend pas vraiment puisqu'il pense que ça veut dire « éclaté ». Nous pouvons dire que le lexique « simple » est acquis dans le langage de tous. Ce qui est positif. Ils semblent le comprendre puisque lorsqu'on leur demande ce que veut dire « quelle aubaine », par exemple, ils sont capables d'en donner une traduction. De plus, comme la mémoire ne retient que ce qu'elle comprend, alors il faut réaliser un travail important sur la compréhension. C'est justement ce qui a été fait sur le vocabulaire des animaux : un diaporama a été présenté aux élèves, montrant des images et photographies de

chaque animal afin que les élèves aient une représentation mentale. Pour que les mots de vocabulaire soient acquis, il faut veiller à leur mémorisation. Un mot doit être présenté à plusieurs reprises, dans des situations assez variées pour consolider sa mémorisation. Nous pouvons également faire l'hypothèse que comme nous avons beaucoup travaillé sur les animaux les élèves considérés comme petits parleurs se sont focalisés sur ce vocabulaire-ci et ont prêté moins d'attention au vocabulaire plus complexe.

Nous observons lors du pré-test que tous les élèves font des phrases simples. Entre le groupe 1 et le groupe 2, huit d'entre eux utilisent des phrases complexes, dont quatre petits parleurs sur sept. Élève 12a fait une phrase complexe qui n'est pas tout à fait correcte cependant : « il dit il veut rentrer » pour « il dit qu'il veut entrer ». Trois élèves utilisent des phrases nominales ou averbales.

Lors du test, les élèves utilisent en majorité des phrases simples. En revanche, nous observons qu'il y a une légère augmentation du nombre d'élèves utilisant des phrases complexes puisqu'ils sont cinq maintenant à les utiliser. Deux élèves font encore des phrases nominales : Élève 17a et Élève 9a. Notons cependant qu'Élève 9a ne fait pas que des phrases nominales mais également des phrases simples et complexes. Nous pouvons faire l'hypothèse que le fait que les élèves participent à des groupes restreints avec des moyens et grands parleurs leur permet de prendre exemple sur ces élèves qui utilisent régulièrement des phrases complexes. Ces constructions de phrases utilisées par les moyens et grands parleurs sont à la portée des élèves plus fragiles et lorsqu'ils les écoutent, cela leur permet de s'en inspirer. Ainsi par imitation, les petits parleurs s'essaient à l'utilisation de phrases complexes. Il est à noter que le langage de l'adulte est également important. Si nous complexifions nos phrases en fonction du niveau des élèves, alors ceux-ci pourront produire des énoncés de plus en plus complexes. Pour attirer la production de l'élève vers le haut, nous devons nous placer un peu au-delà ce que peut produire l'enfant à l'instant T (zone proximale de développement).

Lors du post-test, nous observons que huit élèves utilisent des phrases complexes, dont cinq élèves considérés comme petits parleurs (c'est un élève de plus par rapport au pré-test et le même nombre d'élèves par rapport au test). Neuf élèves utilisent des phrases simples et quatre des phrases nominales ou averbales. Il est à noter que sur les quatre élèves qui utilisent des phrases nominales et averbales, deux sont des petits parleurs. De plus, ces élèves n'utilisent pas simplement des phrases nominales, mais également des phrases

complexes. Nous pouvons aussi dire que les phrases averbales produites par ces élèves résultent souvent de la question posée par l'enseignante : « comment est-elle arrivée là ? – Par le vent ». C'est d'ailleurs également le cas pour les deux moyens et grands parleurs. Nous pouvons faire l'hypothèse en s'appuyant sur ces résultats que les groupes hétérogènes ont permis à plus de petits parleurs de construire des phrases complexes. Cependant nous ne pouvons pas vraiment dire que cela a un impact sur l'utilisation de phrases nominales ou averbales puisque certains élèves en utilisent toujours, bien que souvent ce soit dû au questionnement de l'enseignant.

Lors du pré-test, les élèves utilisent en majorité le présent de l'indicatif (10 élèves) et le passé-composé (8 élèves). Ils utilisent plus rarement l'imparfait (1 élève) et un élève utilise le présent à valeur de futur proche et une fois le futur simple de façon maladroite.

Lors du test, les élèves utilisent majoritairement le présent et le passé-composé. Un élève utilise l'imparfait, Élève 2a .

Lors du post-test, les élèves utilisent le présent de l'indicatif et le passé-composé, en majorité ; quelques élèves utilisent le présent à valeur de futur proche « il va rentrer » ; et deux élèves (petits parleurs) utilisent le plus-que-parfait « il était envolé » « il avait éclaté », de façon un peu maladroite.

Les élèves, qu'ils soient petits, moyens ou grands parleurs utilisent des mots outils. En général les plus fréquents sont « parce que » ; « après » et « et ». Ces mots-outils permettent à la plupart de construire des phrases complexes : « encore ils sont serrés parce que il dit « rentre, rentre » ». Cependant, pour beaucoup de petits parleurs, dans certaines de leurs phrases, lorsqu'ils utilisent les mots-outils, cela ne leur permet pas de construire des phrases complexes puisqu'ils les utilisent en début de phrase : « Parce que a froid ». Ces réponses sont induites par l'utilisation de « pourquoi » dans les questions de l'enseignante entre autres. Nous observons cependant une forte utilisation de « après » ou « et après », ce qui signifie que les élèves ont bien compris que l'histoire était faite d'enchaînement d'étapes.

Lors du test, les petits parleurs font des phrases complexes grâce à l'utilisation du mot-outil « et » en particulier. « Après » et « maintenant » sont également utilisés en début de phrases. Le mot outil « parce que », utilisé par les élèves montre qu'ils ont compris qu'il y a des relations de cause à effet dans l'histoire. Ce qui permet aux élèves de construire des phrases complexes le plus souvent est le mot-outil « et ». Les élèves construisent également des phrases complexes en reprenant le discours des personnages de l'histoire. Nous pouvons

faire l'hypothèse que les mots-outils leur permettent de faire des phrases complexes, mais leur utilisation dans ce cas-là n'est pas assez variée, puisque c'est le mot « et » qui leur permet le plus souvent d'en faire. Bien que certains utilisent aussi « parce que », son utilisation est surtout faite en début de phrase. Il sera donc nécessaire de travailler plus particulièrement sur l'utilisation des mots-outils pour qu'elle permette de construire des phrases complexes plus variées.

Nous voyons une amélioration lors du post-test : utilisation de « après » par Élève 4a qui lui permet de construire une phrase complexe. Nous constatons également l'utilisation de pronoms relatifs pour construire des phrases complexes. Seuls les élèves considérés comme moyens et grands parleurs ont utilisé à quelques reprises les pronoms relatifs lors du pré-test ainsi que des compléments circonstanciels : « Quand il fait froid, on a le nez qui coule ».

Lors du test, les phrases complexes sont construites grâce à l'utilisation de « et » en général mais aussi grâce aux reprises du discours des personnages. Élève 14a en revanche utilise souvent « parce que ». Ce mot-outil lui permet de construire des phrases complexes.

Lors du post-test, une amélioration se voit quant à l'utilisation des mots-outils pour la construction de phrases complexes. Quelques petits parleurs utilisent les mots-outils « et » ; « et après » ; « parce que » dans leurs phrases complexes (Élève 9a, Élève 4a, Élève 14a). Nous voyons également de plus en plus l'utilisation de pronoms relatifs : « Et après, y'aurait ours potelé qui va éclater ». Nous pouvons supposer que plus les élèves pratiquent, plus cela leur permet de s'approprier l'utilisation des mots-outils pour créer des phrases complexes. Il y a cependant une évolution notable sur la diversité des mots-outils utilisés par les petits parleurs, même s'ils ne leur permettent pas de construire des phrases complexes. Les petits parleurs utilisent des mots nouveaux tels que « d'abord », « maintenant », « comme », « encore ».

4.5 Analyse dispositif 2, classe B

De même que pour la classe A, les groupes ont été formés à partir des données recueillies lors du dispositif 1. Tous les petits parleurs n'ont, cependant, pas été repris pour plusieurs raisons : nous ne voulions pas que les groupes soient trop nombreux. Il n'y a pas eu la possibilité de réaliser deux groupes hétérogènes comme cela a été le cas pour la classe A par manque de temps (dispositif réalisé lors du stage de trois semaines dans un cycle différent) et à cause d'un taux d'absentéisme plutôt élevé étant donné les conditions

sanitaires actuelles. Trois petits parleurs ont donc été retirés du dispositif 2 : Élève 10b, Élève 15b et Élève 22b . Six petits parleurs font donc partie de ce groupe hétérogène. Trois moyens et grands parleurs ont également été pris afin de réaliser un groupe hétérogène. Le choix de ces élèves s'est effectué de manière réfléchi : leurs structures syntaxiques étaient relativement développées afin de vérifier notre hypothèse concernant le développement de la complexité syntaxique des énoncés des petits parleurs en s'appuyant sur les énoncés des grands parleurs. Il était souhaitable de ne pas prendre trop de grands parleurs afin d'éviter d'étouffer les petits parleurs et trouver une harmonie au sein de ce groupe hétérogène. Le post-test n'a pas pu être réalisé à cause des conditions sanitaires actuelles.

Lors du pré-test, seulement deux petits parleurs n'ont pas pris la parole (Élève 7b qui n'avait pris la parole qu'une fois au post test du dispositif 1 et Élève 20b dont la participation au post test du dispositif 1 était de 2). Mis à part Élève 6b qui a pris 15 fois la parole, nous remarquons que certains petits parleurs ont pris davantage la parole que les deux autres grands parleurs. En effet, Élève 13b et Élève 14b ont pris 5 fois la parole contrairement à Élève 18b et Élève 17b , grands parleurs, qui ont pris la parole à 4 et 2 reprises. Cette répartition assez homogène de la prise de parole (à l'exception de Élève 6b) peut s'expliquer par le fait que les petits parleurs ont pris confiance en eux et osent s'exprimer en petit groupe. Néanmoins, le petit groupe est cette fois-ci hétérogène ce qui ne semble pas libérer la parole de manière accrue et aussi importante qu'en petit groupe homogène (cf. test dispositif 1). Nous pensons que pour le test du dispositif 2 nous allons retrouver un plus grand nombre de prises de parole de la part de nos petits parleurs comme cela a été le cas pour le test du dispositif 1.

Lors du test, nous pouvons en effet noter que le point le plus significatif est que tous les petits parleurs ont pris plus de 10 fois la parole sans aucune exception. Élève 7b et Élève 20b n'avaient pas pris la parole lors du pré-test et prennent ici respectivement 11 et 12 fois la parole. Le retour en petit groupe homogène semble être propice à la prise de parole chez les petits parleurs. Bien qu'ils ne soient plus complètement inhibés en petit groupe hétérogène, les résultats de notre dispositif montrent que l'homogénéité d'un groupe rassure davantage afin de prendre la parole. À noter qu'il a été difficile sur ce dispositif de répartir la parole tant les élèves souhaitaient tous réagir. Il serait possible d'envisager l'utilisation d'un bâton de parole afin de faire comprendre aux élèves qu'ils doivent attendre leur tour pour s'exprimer et qu'il ne faut pas tous parler en même temps. Cet engouement, très prononcé lors de cette phase, peut s'expliquer par le moment de la journée lors duquel s'est

déroulé l'enregistrement. Cet enregistrement a eu lieu un après-midi après un temps de sieste et d'éveil. Les élèves semblaient plus agités.

Concernant la longueur des énoncés lors du pré-test, nous notons que la longueur moyenne des énoncés reste globalement stable par rapport au post-test du dispositif 1 que ce soient les petits ou grands parleurs (Élève 2b : 2,5 et 2,6 mots par énoncé ; Élève 6b : 5,5 et 5,7 mots par énoncé ; Élève 18b : 4 et 4,3 mots par énoncé). Nous devons noter toutefois que Élève 13b a raccourci ses énoncés passant de 7,5 mots par énoncé à 4,6 ce qui est assez conséquent. Sa progression fluctue. De plus, Élève 17b n'a pris la parole qu'à deux reprises mais a réalisé des phrases bien plus longues et obtient une moyenne de 19,5 mots par énoncé alors qu'au premier dispositif ses énoncés tournés autour de 5 mots. Il aurait été intéressant de faire le comparatif avec le post-test pour savoir si cette évolution se confirmait ou était encore fragile dans ses apprentissages.

Lors du test, nous remarquons qu'ils ont tous individuellement progressé par rapport au test du dispositif 1 (comparaison avec cette phase car nous sommes dans les mêmes conditions). Élève 2b passe de 3,5 à 4,3 mots par énoncé, Élève 13b de 5,8 à 7,1 mots par énoncé, Élève 20b de 3,6 à 4 mots par énoncé, Élève 14b de 3,6 à 5,5 mots par énoncé et Élève 7ba réalisé une progression fulgurante en réalisant 2,9 mots par énoncé mais a réalisé plusieurs prises de parole avec au moins 5 mots. Ils ont également augmenté la longueur moyenne de leurs énoncés par rapport au pré-test du dispositif 2. Nous pouvons donc écrire que les élèves progressent petit à petit au fur et à mesure du dispositif. Cette progression est assez régulière car nous ne notons pas de régression significative. Nous pouvons remarquer que les plus longues prises de parole des petits parleurs pour la phase de test du dispositif 1 étaient de 6 mots par énoncé. En revanche, au test du dispositif 2, nous remarquons que tous les petits parleurs ont pris la parole en utilisant jusqu'à 8 mots pour Élève 7b qui entre tout juste dans la communication orale langagière et plus de 10 mots par énoncé pour la moitié des petits parleurs du dispositif (Élève 2b : 12 mots, Élève 13b : 15 mots et Élève 20b : 11 mots). Au test du dispositif 1, seule Élève 13b avait réalisé un énoncé à plus de 10 mots. Lors du test du dispositif 2, Élève 2b utilise à 2 reprises plus de 10 mots dans un énoncé et Élève 13b à 3 reprises. Le dispositif 2 a donc permis aux petits parleurs d'augmenter leur nombre de mots prononcés par énoncé. Nous faisons l'hypothèse qu'ils ont gagné en confiance grâce aux nombreux entraînements et à la répétition de cet exercice. Cette prise de confiance se ressent également car l'enseignante n'a parfois pas le temps de poser des questions, les élèves interagissent entre eux de manière spontanée dans la mesure où ils complètent leurs

énoncés ou prennent la suite de l'énoncé précédent (« Je peux rentrer ? – La souris a dit oui »). Parfois, ils répètent ce qui a été dit de manière différente. Nous pensons aussi que les moyens et grands parleurs, notamment Élève 17b et Élève 6b grâce à leurs longs énoncés, ont permis, lors du pré-test, de montrer l'exemple aux petits parleurs. Ainsi, ils ont été des modèles sur lesquels les petits parleurs ont pu s'appuyer afin de construire eux-mêmes leurs phrases.

De manière globale, que ce soit au pré-test ou au test, nous remarquons l'apparition de phrases complexes « y voit qui y a plus de place », « se faufile et se camoufle ». Certains petits parleurs comme Élève 20b et Élève 19b essaient d'en employer lors du test : « S'ils la poussent y a des gens qui y est », « A personne est pour ma pomme ». Bien que syntaxiquement incorrectes, ces phrases montrent la volonté pour ces petits parleurs de s'exprimer en faisant des énoncés plus complexes. Le dispositif 2 semble avoir permis de limiter l'utilisation de phrases nominales et simples bien que l'hypothèse du questionnement fermé de l'enseignante soit toujours sous-jacente. Les phrases nominales restent présentes également du fait de la précipitation de leurs réponses. Nous remarquons également que Élève 6b, lors du pré-test, tente d'utiliser le discours direct et précise même les didascalies : « A quelqu'un ? dit le lièvre ».

Pour le lexique, nous observons qu'il se précise et s'affine lors du pré-test : « camoufle » « faufile » « tourneboulent ». L'emploi de ces mots est plus systématisé étant donné la répétition du travail de cette histoire. Lors du pré-test, Élève 13b répète ce qu'a dit Élève 6b en utilisant du lexique spécifique puis quelques minutes plus tard, elle prend l'initiative de réutiliser cette même formule de manière spontanée. Cette appropriation du lexique plus spécifique se confirme lors du test puisque les petits parleurs réutilisent les structures écoutées lors du pré-test en présence des parleurs plus aguerris. En ce qui concerne Élève 7b, il semble répéter les mots qu'il a entendus. Nous pensons qu'il expérimente le lexique simple qu'il est en train d'apprendre. Les prononciations restent incorrectes mais il cherche à s'exprimer et à réellement entrer en communication. Nous faisons l'hypothèse que l'ensemble de ces deux dispositifs a été nécessaire pour cet élève afin de prendre confiance en lui et prendre la parole. Le lexique plus spécifique n'est pas encore acquis pour cet élève. De plus, Élève 20b s'exprime en utilisant du lexique simple (« sanglier ») et ne prononce pas certains mots (« faufile », « camoufle ») que l'on qualifie de plus complexes du fait de leur nouveauté. Élève 20b semble avoir besoin d'être mis en confiance par l'enseignante. Il répète à plusieurs reprises « ça c'est 3 » et attend la confirmation. Après confirmation de

l'enseignante, il interagit davantage lors de cet échange en petit groupe. De plus, c'est un élève pour qui l'attention est très limitée. La validation de sa proposition l'a probablement reconcentré et motivé puisqu'il s'essaie davantage à des phrases complexes après ce passage.

L'emploi des mots-outils s'intensifie également lors de ce dispositif. Lors du pré-test, nous constatons que leur utilisation est plus variée : « alors » qui est utilisé par un moyen parleur et un petit parleur. Lors du test, quatre petits paroleurs en utilisent (Élève 2b, Élève 13b, Élève 19b et Élève 14b). Ils sont également un peu plus variés que ceux utilisés en dispositif 1 (majoritairement « et »). Nous notons des mots comme : « mais » et « après ». Seuls Élève 20b et Élève 7bn'emploient pas de mots-outils. Nous pensons qu'il est encore trop tôt pour ses élèves d'acquérir les mots-outils étant donné que le lexique spécifique n'est pas encore acquis et que le lexique simple demeure fragile. Néanmoins, il semblerait que la diversification des mots-outils est un apprentissage qui prend beaucoup de temps.

De plus, les élèves continuent d'employer alternativement le présent de l'indicatif et le passé-composé dans leurs énoncés que ce soit chez les petits paroleurs ou chez les moyens et grands paroleurs. Notre dispositif n'a donc pas permis de voir apparaître l'utilisation de nouveaux temps comme l'imparfait. Les interventions les plus simples font appel au présent de narration. Le présent est, de plus, induit par le questionnement de l'enseignante et les illustrations de l'album.

4.6 Conclusion commune dispositif 2

Nous constatons que dans les deux classes, tous les petits paroleurs ont pris la parole lors du pré-test dans la classe A et quasiment tous dans la classe B (ceux qui ont commencé à entrer en communication ont encore des prises de parole assez aléatoires). Nous pensons donc que le petit groupe favorise la prise de parole pour les petits paroleurs. Notre hypothèse établie lors du dispositif 1 semble se confirmer. Néanmoins, nous remarquons que cette augmentation est à relativiser car en groupe homogène (test du dispositif 2) les petits paroleurs s'expriment davantage qu'en groupe hétérogène (pré-test et post-test du dispositif 2). Nous faisons l'hypothèse que le groupe homogène rassure plus les élèves que le groupe hétérogène. Les petits paroleurs prennent parfois plus de temps pour répondre, le groupe homogène laisse plus de place aux petits paroleurs pour s'exprimer. Ils ne peuvent plus s'effacer derrière un élève ou se cacher. En présence de moyens et grands paroleurs, un petit parleur peut plus facilement être dans le rôle d'observateur et écouter ses pairs. Comparé au grand groupe effectué lors du dispositif 1, nous observons que les petits paroleurs ont

augmenté le nombre de leurs prises de parole. Nous pensons que le petit groupe permet de prendre plus facilement la parole qu'en grand groupe. De plus, la confiance développée lors du dispositif 1 semble se prolonger lors du pré-test du dispositif 2. Les élèves sont plus à l'aise qu'au début du dispositif 1. Cela confirme bien que l'entraînement et la répétition sont indispensables pour mettre les élèves en situation de réussite. Les moyens et grands parleurs ne prennent plus toute la place et les petits parleurs ont appris à davantage s'imposer.

Le dispositif 2 semble avoir permis d'augmenter la longueur moyenne des énoncés pour les petits parleurs. Certains ont commencé à augmenter le nombre de mots utilisés dès le pré-test notamment dans la classe A tandis que d'autres ont augmenté la longueur de leurs énoncés comme cela a été le cas dans la classe B. Nous remarquons également que les moyens et grands parleurs ont augmenté la longueur de leurs énoncés par rapport au post-test du dispositif 1 : Élève 17b (élève de la classe B) passe de 6 à 19,5 mots en moyenne par énoncé, Élève 3a (élève de la classe A) passe de 7 à 14,8 mots en moyenne par énoncé. Le petit groupe hétérogène est par conséquent bénéfique pour tous les élèves. Il leur permet d'avoir plus de temps pour s'exprimer ce qui favorise l'augmentation de la longueur de leurs énoncés. Du pré-test au post-test du dispositif 2, nous remarquons que les petits parleurs ont augmenté la longueur de leurs énoncés. Cela confirme notre conclusion établie concernant le nombre de prises de parole.

Comme il s'agit de trois niveaux différents nous avons adapté la notion de lexique spécifique et simple. Nous avons considéré que pour la classe A, le lexique complexe était celui de type « s'ébrouer », « hébété », « se disperser » alors que pour la classe B, le lexique complexe était « se faufiler », « se camoufler », « tournebouler » en plus du lexique considéré complexe par la classe A. Nous constatons donc que dans la classe A, les petits parleurs utilisent en majorité le lexique simple puisque seul un élève se sert du lexique complexe « s'ébrouer », « hébété ». Cependant, dans la classe B, nous observons une complexification dans l'utilisation du lexique. Contrairement à la classe B, les petits parleurs de la classe A ne semblent pas avoir complexifié leur lexique lors du dispositif 2. Le lexique du type « hébété » n'a été utilisé en classe A que par un élève et de manière ponctuelle. Dans la classe B, les élèves ne sont pas allés jusqu'à ce lexique, cependant nous notons que la plupart des élèves utilisent « se faufile et se camoufle » lors du dispositif 2, ce qui n'était pas le cas jusqu'à présent.

Les phrases simples sont majoritairement utilisées par tous les élèves lors du dispositif 2. De plus, nous notons que dans les deux dispositifs, il y a une augmentation de

l'utilisation des phrases complexes bien que parfois elles restent maladroitement et donc syntaxiquement incorrectes (Élève 12a en classe A, Élève 20b en classe B notamment chez les petits parleurs). Nous remarquons également une légère diminution dans l'utilisation des phrases averbales et nominales mais ce n'est pas de manière significative. Cela est dû en particulier au questionnement de l'enseignante et à la spontanéité prépondérante des jeunes élèves.

Concernant l'utilisation des temps verbaux, nous constatons une surreprésentation et une surutilisation du présent de l'indicatif ainsi que du passé-composé lors du dispositif 2 que ce soit dans la classe A ou dans la classe B. Néanmoins dans la classe A, nous observons une utilisation très ponctuelle de l'imparfait de l'indicatif.

Chez les petits parleurs dans les deux dispositifs, les élèves augmentent leur utilisation de mots-outils de manière modérée. Ils diversifient leur répertoire avec un ou deux nouveaux mots-outils (« après », « maintenant »). Nous notons une amélioration de l'emploi du mot-outil « et ». La classe A l'utilise de manière autonome. Les élèves créent leurs propres phrases en insérant le mot-outil « et ». Dans la classe B, l'utilisation de ce mot est induite par l'histoire car ils répètent « se faufile et se camoufle dans la moufle ». L'utilisation de ces mots-outils permet de structurer leurs phrases : enchaîner deux idées qui se succèdent (connecteurs temporels : « et »), structurer le temps « maintenant il reste tout hébété sur la moufle », établir des comparaisons « comme » (connecteurs logiques : « il a un bonnet comme le oiseau »), ainsi que des liens de cause à effet avec le « parce que » (connecteurs logiques : « parce que le sanglier il est gros », « parce qu'ils sont trop »).

5 Conclusion

Notre travail s'est appuyé sur deux dispositifs mis en œuvre dans deux classes différentes pour obtenir un recueil de données assez conséquent afin de répondre à notre question de départ qui était « Comment peut-on faire face à l'hétérogénéité langagière à l'école maternelle ? Quels sont les gestes professionnels à adopter et quelles situations d'apprentissage du langage oral et dispositifs mettre en place afin de favoriser le développement du langage oral chez les petits parleurs ? »

Nous avons décidé premièrement de partir sur l'utilisation d'un album intitulé *La Moufle* qui est un album qui peut être étudié dès la petite section car il s'agit d'un ouvrage bien approprié à la compréhension des élèves de cet âge-là. En fonction des recherches que nous avons faites, nous avons décidé de mettre en œuvre deux dispositifs différents dans les deux classes. Les variables choisies étaient le nombre de prises de parole ; la longueur des énoncés ainsi que la complexité syntaxique, ce qui nous permettait d'avoir une vue d'ensemble de l'évolution du langage oral chez les petits parleurs. Le premier dispositif devait rendre compte en priorité de l'évolution des prises de parole et de la longueur des énoncés. Les données sur la complexité étaient, dans ce dispositif, un bonus mais nous avons tout de même souhaité les analyser. Nous nous doutions que les petits parleurs parleraient très peu voire pas du tout lors du pré-test du dispositif 1. Ce pré-test nous a servi d'évaluation diagnostique pour repérer nos petits parleurs. Les pré-test et post-test se déroulaient en groupe classe et le test se déroulait en petit groupe homogène pour reproduire le modèle préconisé par Florin dans des groupes conversationnels. Nous cherchions – pour ce dispositif – à observer le changement de comportement des petits parleurs du passage du grand groupe hétérogène au groupe homogène et du groupe homogène au retour en grand groupe hétérogène. Nous voulions observer si le petit groupe homogène avait un impact sur la participation des petits parleurs une fois revenus en groupe classe. Nous pouvons signaler que le passage par le groupe homogène a permis à de nombreux petits parleurs d'avoir un peu plus confiance en eux puisque beaucoup ont participé par la suite lors du post-test en grand groupe dans les deux classes. Ainsi notre hypothèse selon laquelle le groupe homogène leur permettrait de prendre confiance en eux et de participer plus activement est confirmée. Le groupe homogène leur permet d'avoir un temps nécessaire de réflexion sans qu'un élève plus performant intervienne et les prive d'une prise de parole. L'essai-erreur est davantage possible en petit groupe homogène qu'en grand groupe (peur du regard des autres). Nous voulions mettre en place le dispositif 1 en premier car il nous a semblé plus logique de

développer la confiance des élèves petits parleurs avant de travailler sur l'évolution et la complexification de leurs énoncés. Peut-être que pour obtenir plus de confiance de la part des petits parleurs, le petit groupe homogène aurait mérité plusieurs séances avant de revenir en grand groupe. Avec le dispositif 1, nous avons la volonté de permettre aux élèves de prendre confiance en eux, et c'est ce qui nous a poussé à mettre en place des groupes conversationnels constitués d'élèves petits parleurs uniquement. Lors du dispositif 2 - afin de faire évoluer le nombre de prises de parole, la longueur des énoncés ainsi que la complexité syntaxique – nous avons choisi de mettre en place des petits groupes hétérogènes dans lesquels il y avait deux moyens et grands parleurs ainsi que quatre à six petits parleurs. Nous avons pour objectif que les petits parleurs s'appuient sur le langage des grands parleurs par imitation pour développer la longueur de leurs énoncés et leur complexité syntaxique. Ainsi, lors de ce dispositif, les petits parleurs pouvaient écouter attentivement les grands parleurs et développer une pédagogie de l'écoute afin de s'imprégner de leurs tournures de phrases. Par la suite, ils pouvaient s'en emparer et les réutiliser à leur tour. Cela aurait pu également se faire en grand groupe, mais le but était que les petits parleurs osent encore prendre la parole, c'est pour cela que nous avons choisi de faire des petits groupes hétérogènes. Nous voulions que les petits parleurs continuent à prendre confiance en eux, ce qui était davantage possible en petits groupes.

Les résultats que nous avons obtenus nous permettent d'affirmer qu'après les dispositifs 1 et 2, les petits parleurs ont gagné en confiance, cela s'est perçu au niveau de l'augmentation de leurs prises de parole. De plus, la longueur moyenne de leurs énoncés a augmenté de manière significative, ce qui est dû à l'entraînement, les élèves connaissaient de mieux en mieux l'histoire, mais c'est également dû au modèle langagier montré par les moyens et grands parleurs lors du groupe classe pour le dispositif 1 et lors de groupes hétérogènes pour le dispositif 2. L'observation et l'écoute des pairs sont actives car elles ont permis le développement du lexique spécifique, une utilisation de mots-outils plus variée et la complexification syntaxique des énoncés des petits parleurs. Les résultats obtenus lors du dispositif 2 nous l'ont d'ailleurs montré puisque c'est à ce moment-là que les petits parleurs ont commencé à acquérir le lexique spécifique, à s'essayer dans la réalisation de phrases complexes et ont commencé à systématiser et diversifier l'utilisation des mots-outils. Nos dispositifs ont donc favorisé la prise de confiance chez les petits parleurs en augmentant le nombre de prises de parole et l'augmentation de la longueur moyenne de leurs énoncés. Nous avons pu constater qu'ils ont permis également aux élèves de construire, petit à petit des

phrases de plus en plus complexes. Cependant, ce dispositif n'a pas permis aux élèves d'évoluer sur l'utilisation des temps verbaux. Le présent et le passé-composé de l'indicatif sont les deux temps les plus utilisés dans les deux dispositifs, aucune évolution n'a été notée, excepté quelques utilisations ponctuelles de l'imparfait de l'indicatif. Après réflexion, nous pensons qu'il est possible que ce soit dû à notre choix d'utiliser un album comme support de l'activité langagière. En effet, les élèves se sont beaucoup appuyés sur la description des images pour raconter l'histoire. Les élèves de la classe B étaient en majorité sur de l'activité de description. Dans la classe A, les élèves considérés comme moyens et grands parleurs n'étaient pas tout le temps dans cette activité de description, mais les petits parleurs l'étaient très souvent. Nous pensons que pour avoir une évolution dans l'emploi des temps avec l'utilisation de l'imparfait en particulier, il faudrait essayer de faire ces dispositifs avec des textes non illustrés. Cela leur permettrait de ne plus s'appuyer sur les images pour raconter l'histoire et donc de ne plus être dans une activité de description des images à l'instant T.

Nous avons remarqué que dans nos séances il nous a été difficile de gérer le groupe, notamment lorsqu'il s'agissait du groupe classe. La régulation de la parole était donc compliquée à gérer. Les élèves souhaitaient tous prendre la parole, parfois ils avaient du mal à s'écouter puisqu'à cet âge l'élève est encore autocentré. Nous avons pourtant bien stipulé les règles du groupe en vain. Nous avons réfléchi à une autre façon de faire puisque finalement, lorsque nous sommes en grand groupe, ces situations bénéficient aux grands parleurs qui monopolisent sans arrêt la parole au détriment des petits parleurs, plus discrets dans ces cas-là. Pour mettre en place des situations qui favorisent l'échange et l'écoute entre pairs, nous avons pensé instaurer une règle, celle du bâton de parole. La règle est que l'élève qui parle est celui qui a le bâton de parole. Quand un élève a le bâton de parole, les autres se taisent et l'écoutent. Il permet de mettre la production orale de l'élève en avant. L'enseignante est alors le maître de la parole et distribue le bâton aux élèves qui lèvent la main. Cette façon de faire cadre les interventions des élèves et l'enseignante peut plus facilement se mettre en retrait. Sans le bâton de parole, nous avons souvent été dans l'obligation d'intervenir dans les échanges pour reprendre certains élèves. De plus, afin de favoriser le respect des règles et l'attention des élèves, il est préférable de mettre en place ces séances de langage le matin, lorsque les élèves ont une capacité attentionnelle assez élevée. Le test du dispositif 2 dans la classe B a été réalisé un après-midi. La prise de parole a été certes conséquente lors de ce test mais les élèves étaient très agités. Ils ne s'écoutaient pas comme sur les autres phases : chacun était centré sur sa prise de parole. De même, les

échanges divaguaient notamment dans la chronologie : les élèves ellipsaient certains passages ou bien ils se concentraient uniquement sur les détails de l'illustration comme ceux des gouttes sur chaque animal. Il a donc été très difficile de les recentrer sur la narration et le déroulé de l'histoire. Nous avons remarqué que les réponses étaient parfois très précipitées et que de ce fait, la présence de phrases averbales et nominales était relativement élevée lors de ce test. Il aurait été intéressant de refaire cette phase de test le matin afin de pouvoir comparer la posture des élèves et leurs énoncés. Cela aurait pu se faire en rapprochant les deux tests afin de s'assurer que les élèves n'aient pas progressé entre et ainsi obtenir des résultats non biaisés.

Ainsi, nous pouvons conclure que pour faire face à l'hétérogénéité langagière à l'école maternelle et pour favoriser le développement du langage chez les petits parleurs, il est nécessaire de mettre en place des dispositifs tels que les groupes conversationnels hétérogènes et homogènes. Les groupes homogènes permettront aux élèves de prendre confiance, d'oser entrer en communication. Les groupes hétérogènes permettront de faire évoluer les élèves dans leur langage, que ce soit au niveau de la complexité syntaxique ou bien au niveau de la longueur moyenne de leurs énoncés. L'essentiel est également pour l'enseignant de pousser les élèves à se dépasser tout cela en étant bienveillant. Le petit groupe permet à l'enseignant d'être plus à l'écoute des élèves, tenir attentif la totalité du groupe. L'élève considéré comme petit parleur obtient bien plus de feedbacks venant de l'enseignant que s'il est dans un groupe classe. Ils permettront de soutenir l'élève dans ses essais et le motiveront. Le modèle langagier de l'enseignant est également très important. Il s'agit d'un cercle vertueux, plus l'enseignant complexifie ses énoncés en fonction des enfants qu'il a en face, plus l'enfant, en réponse à l'adulte, produira des réponses complexes, ce qui le fera progresser. C'est également le cas lorsque les élèves se confrontent à leurs camarades ayant une plus grande complexité syntaxique qu'eux. En échangeant avec eux, ils complexifieront leurs énoncés.

Nous avons également réfléchi à la manière dont notre questionnement pouvait induire les réponses des élèves. Nous avons remarqué que les questions qui commençaient par « pourquoi » induisaient des réponses qui commençaient par « parce que » et étaient donc syntaxiquement maladroitement voire incorrectes. Ce questionnement a pour effet néanmoins d'utiliser ce mot-outil. De plus, il est difficile de se placer dans la zone proximale de développement de chaque enfant puisqu'elle est différente d'un enfant à l'autre. Nous

pensons qu'une analyse de nos questions pourrait être bénéfique pour notre pratique professionnelle. Nous avons en effet constaté grâce à la retranscription des verbatim qu'il nous arrivait de sur-étayer nos élèves c'est-à-dire qu'il nous est arrivé d'en dire trop dans nos questions ou bien de commencer une phrase et attendre que les élèves la terminent. De plus, cela nous a montré que nous parlions parfois trop sur les différentes phases bien que nous ayons remarqué que les élèves étaient de plus en plus autonomes dans la narration de l'histoire. La manière d'interagir avec les élèves est déterminante. Le type de questions de l'enseignant, les relances et les reprises qu'il fait permettent de développer le langage d'un élève. À l'avenir, nous devons également insister sur la reformulation des mots nouveaux pour nous assurer de la compréhension des élèves. En effet, un élève peut répéter un mot sans en avoir perçu le sens. De plus, nos dispositifs nous ont permis de pousser notre réflexion sur l'importance de la répétition dans nos apprentissages. À partir de quel moment devons-nous estimer que le dispositif a été suffisamment répété ? Comment répéter un dispositif tout en faisant évoluer les compétences langagières de nos élèves ? Par ailleurs, certains moyens et grands parleurs n'ont quant à eux pas progressé lors de ces dispositifs. Ces résultats nous poussent à être vigilantes sur l'ensemble des élèves et ne pas nous centrer uniquement sur les petits parleurs. Est-ce que les groupes hétérogènes suffisent pour ces moyens parleurs ? Devons-nous intégrer plus de moyens parleurs lors de ces groupes ? Enfin, nous avons été confrontées à des élèves qui ne sont pas encore entrés dans une communication orale langagière totalement spontanée. Cette expérience nous a permis de comprendre la nécessité de mettre en avant toute tentative de communication de la part de ces élèves. En effet, ces élèves cherchent parfois à s'exprimer à travers notamment un langage corporel. Nous devons ainsi les valoriser, reformuler cette expression afin de vérifier que ce que nous avons compris correspond à ce qu'ils ont voulu exprimer. L'enseignant peut s'appuyer sur les compétences langagières avancées de certains élèves qui comprennent plus vite et plus facilement que leurs pairs. Par ailleurs, il est indispensable que ces élèves soient imprégnés par la langue française pour amorcer un développement des compétences de compréhension des messages linguistiques français. Amplifier les compétences de compréhension de la langue française en mode « réception », amènera petit à petit les élèves à accroître leurs réalisations de messages en mode « émission ». Nous pensons qu'avec ces enfants, il faut privilégier les relations duelles avec l'enseignant.

6 Références

Livres :

- Bruner, J. S., Watson, R., Piveteau, J., & Chambert, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Editions Retz.
- Florin, A., Braun-Lamesch, M.-M., & Bramaud Du Boucheron, G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. P. Mardaga.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle : La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Ellipses.
- Garcia-Debanc, C., & Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Hatier.
- Lancel, N. (2012). *Le rôle de l'album dans le développement de l'enfant au travers des pratiques scolaires et familiales de lecture*. 56.
- Péroz, P. (2013). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ?*
- Tamis-LeMonda, C. S., & Rodriguez, E. (2014). *Rôle des parents pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition du langage chez les jeunes enfants*. 8.

Chapitre dans un livre :

- Vygotski, L. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly et P. Bronckart, *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-47). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Article d'un périodique:

- Berthomier, N., & Octobre, S. (2018). Primo-socialisation au langage : Le rôle des interactions langagières avec les parents durant les 365 premiers jours de l'enfant d'après l'enquête Elfe. *Culture Etudes*, 2(2), 1. <https://doi.org/10.3917/cule.182.0001>
- Canut, E., & Espinosa, N. (2016). Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle : Regard sur la posture langagière de l'enseignant. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 93. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0093>
- Pulido, L. (2016). Modèles d'intervention pour l'oral à la maternelle et approche instrumentale. *Tréma*, 45, 31-41. <https://doi.org/10.4000/trema.3493>

Colloque :

- Le Cunff, C. (2005). *La prise de parole en classe : Construction progressive d'un modèle*. 23-33.

Sites :

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. (2015). éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire.

<https://eduscol.education.fr/105/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions>

J'enseigne au cycle 1. (2020). éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. [https://eduscol.education.fr/83/j-](https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1)

[enseigne-au-cycle-1](https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1)

7 Annexes

7.1 Recueil de données : dispositif 1, classe A

Pré-test, dispositif 1, classe A

	PRE-TEST DISPOSITIF 1		
	Nombre de prises de parole	Longueur des énoncés (nombre de mots)	Complexité des énoncés: mots-outils ; temps verbaux ; phrases nominales ; simples et complexes ; lexique
Eleve 1a	4	2-13 - 7 - 7 Moyenne: 7,25	Reprise du sujet: "Un ours, il avait éclaté"; Utilisation du présent "c'est la moufle", de l'imparfait "il avait pas de place" et du PQP "il avait éclaté"; Utilisation de "parce que"; "ensuite"; "et" Réemploi de quelques mots de l'histoire "ours"; "moufle"; Phrases nominales; phrases simples et phrases complexes.
Eleve 2a	1	5 Moyenne: 5	Utilisation de "parce que" Phrase simple Passé composé: emploi du mauvais auxiliaire "elle a rentré".
Eleve 3a	1	6 Moyenne: 6	Utilisation de "parce que"; Utilisation de l'imparfait "ils étaient déjà quatre". Phrase simple.
Eleve 4a			
Eleve 5a	4	20- 4- 21 - 2 Moyenne: 11,75	Reprise du sujet Reprise du discours des personnages "c'est pour ma pomme" Confusion féminin/masculin: "le souris" Utilisation de "et" et "après" Utilisation du présent "il entre", de l'imparfait "ils étaient quatre" et du passé composé "il a dit". Phrases simples et complexes. Utilisation de quelques mots de l'histoire: "souris"; "moufle"; expression "c'est pour ma pomme".
Eleve 6a			
Eleve 7a	2	12 - 26 Moyenne: 19	Reprise du sujet Utilisation de "et après" Utilisation du présent "j'entends"; passé composé "elle a dit" "elle est rentrée". Utilisation du lexique "souris", "moufle", "neige" Phrases simples et complexes
Eleve 8a	2	3- 5 Moyenne: 4	Utilisation de "ensuite" Phrase nominale Utilisation du lexique "moufle"
Eleve 9a			

Eleve 10a	2	7 - 9 Moyenne: 8	Reprise du discours des personnages "Y'a quelqu'un?" "est-ce que je peux rentrer?" Utilisation du passé composé "il a dit"
Eleve 11a	2	5 - 2 Moyenne: 3,5	Phrases simples et phrases nominales. Utilisation du présent "c'est comme un lapin"
Eleve 12a			
Eleve 13a	4	7 - 6 - 2 - 6 Moyenne: 5,25	Confusion de préposition "à la neige" Confusion singulier/pluriel "un animaux". Utilisation du présent "c'est un gros lapin sauvage"; du passé composé "j'ai compris" Utilisation du lexique "neige" Phrases simples
Eleve 14a			
Eleve 15a	1	13 Moyenne: 13	Utilisation de "parce que" Phrase complexe Utilisation du passé composé "il a dit"; de l'imparfait "il avait trop trop froid" Reprise du discours d'un personnage "je peux rentrer ?"
Eleve 16a	2	8 - 10 Moyenne: 9	Phrases simples Utilisation du passé composé "il a dit" et de l'imparfait "l'avait pas de place"; N'utilise pas la négation. Emploi erroné du pronom "l'avait" pour "il" Utilisation du lexique de l'histoire.
Eleve 18a	3	8 - 15- 1 Moyenne: 8	Utilisation de "et" "après"; Phrases complexes Reprise du sujet "elle a dit le n'ours" Confusion du genre "elle a dit le n'ours" Utilisation du passé composé "il est rentré". Utilisation du lexique de l'histoire "ours"

Eleve 19a	1	4 Moyenne: 4	Phrases simples Utilisation du présent "c'est pour moi"
Eleve 20a	7	77 - 5 - 39 - 3 - 8 - 8 - 7 Moyenne: 21	Utilisation de "après"; "parce que" Phrases complexes Utilisation de passé composé "j'ai compris"; "elle est venue"; de l'imparfait "y'avait une moufle"; "il était trop gros" Mauvaise concordance des temps "il fallait que la moufle elle était un peu gross" pour "il fallait que la moufle soit un peu grosse". Quelques reprises du sujet "la souris elle l'a trouvée"; "un ours, il est allé dans la moufle" Utilisation du lexique de l'histoire "moufle"; "souris"; "renard"; "lièvre"; "ours"
Eleve 21a			
Eleve 22a	7	22 - 12 - 9 - 6 - 2 - 9 - 5 Moyenne: 9,3	Reprises du sujet "la moufle elle a éclaté" Reprise du discours des personnages "Qu'est-ce qu'il s'est passé?" Utilisation de "parce que" "et" Utilisation de l'imparfait "elle était petite"; du passé composé "elle a éclaté"; présent "il dit" "il y a" Phrases complexes Lexique de l'histoire: "moufle"; ours"; "lièvre"; "souris"
Eleve 23a	ABSENTE		

Test 1, dispositif 1, classe A

	DISPOSITIF 1		
	Nombre de prises de parole	Longueur des énoncés	Complexité des énoncés: mots-outils; temps verbaux; phrases nominales; simples et complexes; lexique
Eleve 2a	16	7 - 8 - 5 - 8 - 17 - 12 - 4 - 25 - 4 - 2 - 11 - 6 - 13 - 3 - 11 - 3 Moyenne: 8,7	Phrases simples Présent: "Et elle veut rentrer dans la moufle" utilisation de; "et"; "après" Utilisation du lexique et des expressions de l'histoire: "moufle"; "souris"; maison de laine"; "c'est pour ma pomme"
Eleve 4a	4	2 - 7 - 3 - 4 Moyenne: 4	Phrases nominales et phrases simples: "Un lapin"; "y'a une moufle et le renard" Présent: "Ils sont quatre"; "Il veut rentrer" Lexique: confusion lapin/lièvre; "renard"; "moufle". Utilisation de "et"
Eleve 6a	7	2 - 3 - 3 - 5 - 4 - 4 - 11 Moyenne: 4,6	Phrases simples et phrases nominales. Reprises du sujet: "il va dire le renard" Présent "Il a de la glace" et futur "il va dire" Oubli du pronom personnel "A un slip". Lexique: "renard"; "maison de laine"; "souris"
Eleve 9a	2	9 - 3 Moyenne: 6	Phrases complexe (reprise du discours); phrase simple (reprise du discours): "Si y'a personne, c'est pour ma pomme" "qui es-tu ?" Présent: "Qui es-tu ?" Lexique: utilisation de l'expression "c'est pour ma pomme"
Eleve 12a	2	10 - 7 Moyenne: 8,5	Phrases complexes Utilisation de "parce que", "après". Présent: "il a le nez qui coule"; futur proche "elle va mettre"
Eleve 14a	0		
Eleve 17a	0		
Eleve 21a	12	2 - 3 - 10 - 11 - 2 - 5 - 2 - 4 - 15 - 5 - 3 - 8 Moyenne: 5,8	Phrases nominales, simples et complexe Utilisation de "parce que", "et" Présent: "il est gelé"; passé composé "ils sont mouillés" Lexique: "lièvre"; "souris"; "renard"; "sanglier"

Test 2, dispositif 1, classe A

	DISPOSITIF 1		
	Nombre de prises de parole	Longueur des énoncés	Complexité des énoncés: mots-outils; temps verbaux; phrases nominales; simples et complexes; lexique
Eleve 4a	4	3 - 2- 5- 6 Moyenne: 4	Phrase nominale et phrases simples. Utilisation de "parce que" Présent: Il veut entrer dans la moufle" Lexique: "renard"; "moufle"; "neige"
Eleve 6a	ABSENTE		
Eleve 9a	13	5-3-6-6-3-3-5-2-5-6- 4-8-5 Moyenne: 4,7	Confusion féminin/masculin. Confusion singulier/pluriel. "Le nez de le renard il est rouge": article défini contracté + reprise du sujet. Phrases simples; phrase complexe incorrecte "ça veut dire il est content" Utilisation de "comme"; "et"; "ensuite" Présent "elle dort" Lexique: expression "c'est pour ma pomme"; "souris"; "moufle"; "renard"
Eleve 12a	3	12 - 6 - 10 Moyenne: 9,3	Phrase simple et complexes. Présent: "Il a le nez qui coule" Utilisation de "et"; "parce que"; "et aussi"
Eleve 14a	9	5-2-6-5-5-5-3-5-2 Moyenne: 4,2	Présent "Elle rentre"; "elle dort" Reprise du discours "quelle aubaine !" Reprise du sujet: "la souris elle dort". Utilisation de "parce que". Phrases simples: "Elle dort"; "Il a froid". Lexique: "moufle"; "souris"; "quelle aubaine"
Eleve 17a	10	7 - 8 - 2 - 5 - 3 - 4 - 3 - 4 - 3 - 7 Moyenne: 4,6	Confusion dans le genre. Paroles rapportées. Problèmes de prononciation : "Il est bou choir" = il a besoin d'un mouchoir. Présent: "Elle rentre" Lexique: "c'est pour ma pomme" --> répète ce qu'on dit les autres plusieurs fois. Phrases simples

Post-test dispositif 1, classe A

	POST-TEST DISPOSITIF 1		
	Nombre de prises de parole	Longueur des énoncés	Complexité des énoncés: mots-outils; temps verbaux; phrases nominales; simples et complexes; lexique
Eleve 1a	4	3 - 8 - 5 - 5 Moyenne: 5,25	Utilisation de "parce que" Présent "Il vit dans la forêt"; futur proche "il va rentrer" Phrases simples Lexique: "lapin" pour "lièvre".
Eleve 2a	2	11 - 12 Moyenne: 11,5	Utilisation de "parce que " Présent "il a froid"; passé composé: "elle a dit" Phrase simple et complexe Lexique: "C'est pour ma pomme"; "renard"
Eleve 3a	7	7 Moyenne: 7	Phrase nominale: énumération de ce qu'il voit sur l'illustration.
Eleve 4a	5	6 - 9 - 8 - 9 - 4 Moyenne: 7,2	Phrases simples et complexes Confusion de genre. Présent. "Il a froid donc il entre dans la moufle" Utilisation de "donc" Lexique: "moufle"; "lapin" au lieu de "lièvre"
Eleve 5a	1	6 Moyenne: 6	Phrase averbale. Reprise des mots de l'histoire. Lexique: "quelle aubaine"; "maison de laine"
Eleve 6a	1	5 Moyenne: 5	Phrase simple Présent: "il est" Utilisation de "encore".
Eleve 7a	0		
Eleve 8a	2	6 - 3 Moyenne: 4,5	Phrase simple Présent: "il a froid"; Passé composé "elle est posée"
Eleve 9a	ABSENT		
Eleve 10a	1	6 Moyenne: 6	Phrase simple Présent "elle dit"
Eleve 11a	1	6 Moyenne: 6	Phrase simple Confusion de genre. Futur proche "il va rentrer". Lexique: "moufle".
Eleve 12a	3	4 - 3 - 5 Moyenne: 4	Phrases simples et phrases averbales Présent: "c'est de la glace"

Eleve 13a	3	4 - 10 - 9 Moyenne: 7,6	Phrases simples Présent: "c'est pour moi" Lexique: "lapin" pour "lièvre"
Eleve 14a	4	4-16- 8 - 12 Moyenne: 10	"parce que". Présent: "Elle veut rentrer parce que a froid". Phrases simples et complexes Phrase incorrecte. (Syntaxe). Lexique: "neige"; "renard"; "moufle"
Eleve 15a	1	5 Moyenne: 5	Phrase simple Imparfait: "il était sauvage" Utilisation de "parce que"
Eleve 16a	4	8 - 12 - 8 - 5 Moyenne: 8,25	Reprise du sujet Présent: "il a froid"; passé composé "elle a dit" Phrases simples: "le lièvre, il veut rentrer dans la moufle" et complexes. Lexique: "lièvre"; "moufle"; "renard"; "c'est pour ma pomme"
Eleve 17a	0		
Eleve 18a	1	6 Moyenne: 6	Phrase averbale.
Eleve 19a	0		
Eleve 20a	3	4- 22-14 Moyenne: 13,3	Phrases complexes Présent "on voit" et passé composé "sont endormis" Utilisation de "et"; "parce que" Lexique: "lapin" pour "lièvre"; "moufle"; "souris";
Eleve 21a	0		
Eleve 22a	10	5 - 9 - 35 - 2 - 9 - 13 - 4 - 9 - 5 - 13 Moyenne: 10,4	Propos un peu confus lors de la grande prise de parole. Imparfait: "ils étaient"; "ils savaient"; présent: "ils dorment"; passé composé " qui l'a perdue"; Utilisation de "et"; "parce que"; "après"; Lexique: "moufle"; "souris" Phrases complexes, simples, nominales.
Eleve 23a	0		

7.2 Dispositif 1, verbatim, classe A

Pré-test, verbatim, classe A

M- Qu'avez-vous compris dans cette histoire ? Pour me dire ce que vous avez compris, on lève la main et on attend que je vous interroge avant de parler.

Élève 20a – J'ai compris que y'avait une moufle par terre, la souris elle l'a trouvée, elle est venue dedans et après, et après, c'est un renard qui l'a trouvée et après, et après c'est un lièvre qui l'a trouvée, qui est entré dedans et après, et après, et après c'est, et à la fin c'est un ours, il est allé dans la moufle et après, et après il a explosé.

M- Qu'est-ce que c'est qui a explosé ?

Élève 1a - Un cochon

M – Tu es sûr ?

Élève 1a – Un ours, il avait éclaté et ensuite le n'ours il avait éclaté !

M – Est-ce que c'est l'ours qui a éclaté ?

Élève 20a- Non c'est la moufle !

Élève 1a – C'est la moufle qui avait éclaté.

M- Pourquoi elle a éclaté cette moufle ?

Élève 1a – Parce que il avait pas de place.

Élève 16a – Et parce que l'avait pas de place.

M – Alors, Élève 16a, toi, tu dis que la moufle a éclaté parce qu'il n'y avait pas de place. Pourquoi il n'y avait pas de place ? (...) On lève la main. Pourquoi il n'y avait pas de place dans la moufle ?

Élève 3a – Parce qu'ils étaient déjà quatre.

Élève 22a – La moufle elle a éclaté parce que parce que (...) parce que la moufle elle était petite et l'ours il était gros.

M – Et l'ours, qu'est-ce qu'il a essayé de faire lui ?

Élève 18a – Il est rentré et après il a explosé.

M – Oui, tu as raison, l'ours a essayé de rentrer dans la moufle et après la moufle... qu'est-ce qu'il s'est passé ?

Élève 18a – Elle a explosé et après elle a dit le n'ours « c'est quoi ça » ?

M- Oui tu as raison, la moufle a explosé, et l'ours, comment il s'est senti tout d'un coup ?

Élève 18a – Bizarre.

M- Bizarre c'est tout ?

Élève 22a – Non il a dit « Qu'est-ce qu'il s'est passé ? »

M – « Mais qu'est-ce qu'il s'est passé ? ». Vous vous en souvenez ? Qui peut me dire un peu plus de choses encore sur cette histoire ?

Élève 5a- Ils étaient quatre, il a dit souris « y'a pas d'place et y'a n'ours il a fâché ».

M – Qui a dit « il n'y a pas de place » ?

Élève 5a– C'est la souris.

M – Pourquoi elle a dit qu'il n'y avait plus de place ?

Élève 20a- Parce qu'ils étaient déjà quatre et même il était trop gros l'ours et après il a essayé de rentrer dedans mais après il a explosé, et beh il fallait que la moufle elle était un peu grosse.

M- Oui, parce qu'ils étaient déjà quatre dans la moufle et que l'ours était trop gros pour rentrer dedans. Il a quand même voulu essayer de rentrer mais la moufle a explosé, il aurait fallu que la moufle soit plus grande.

Séance 2 suite pré-test - Verbatim :

(...)

M – Qui est-ce qui peut me dire ce qu'il se passe dans cette histoire ?

Élève 5a - Le souris il entre dans le moufle. Il l'a vue et après il a dit « c'est pour ma pomme ».

M – Ah tu te souviens de ce que la souris a dit. Alors, la souris a vu la moufle et elle a dit « si y'a personne, c'est pour ma pomme ! ». Qu'est-ce que ça veut dire ça ? Ecoutez bien et levez la main.

Élève 19a – C'est pour moi.

M – Pourquoi elle dit ça la petite souris ?

Élève 20a – Parce que il a personne.

M – Il n'y a personne, où ?

Élève 20a – Dans la moufle.

M – Il n'y a personne dans la moufle, et alors la petite souris, qu'est-ce qu'elle fait ?

Élève 16a- Et parce que il a dit « c'est pour sa pomme ».

M- Et oui ! La souris dit « c'est pour moi ! ». Et ensuite qu'est-ce qu'elle fait la souris ?

Élève 5a – Elle rentre !

M – Elle est rentrée où ?

Élève 8a – Dans la moufle.

M – D'accord, la petite souris est rentrée dans la moufle parce qu'il n'y avait personne dedans. Et ensuite, qu'est-ce qu'il se passe ?

Élève 8a- Ensuite « Ch'krii Ch'krii Ch'krii Ch'krii »

M – C'est quoi ce bruit que vous faites ? C'est le bruit de quoi ? Ah ! Regardez ce que N fait avec ses pieds ! Oui ce sont des bruits de pas ! Des bruits de pas dans quoi ? Elle marche où la souris ?

Élève 7a – Quand je marche par la neige, à la maison j'entends « Ch'krii Ch'krii Ch'krii Ch'krii ».

M – Ahhhh, est-ce que vous avez entendu ce que vient de dire A ?

Élève 22a – Il a dit dans sa maison il entend « Ch'krii Ch'krii Ch'krii Ch'krii ».

M – Pas tout à fait.

Élève 13a– Moi j'ai compris ! J'ai compris !

M- N a dit, en faisant le geste, que c'étaient des bruits de pas, et A a dit quelque chose de très intéressant aussi.

Élève 22a – Il dit des bruits de pieds.

M – Oui des bruits de pas quand on marche. Mais sur quoi il a marché ?

Élève 13a– Moi je sais ! A la neige.

M – Oui ! Sur de la neige ! Sur de la neige. La souris a marché sur de la neige. Et ensuite que se passe-t-il ?

(...)

Élève 7a – La souris entend les cris de pattes et après elle entend « Ch'krii Ch'krii Ch'krii Ch'krii », elle a dit « entrez ! » et après la souris elle est rentrée dans la moufle.

M – Super ! A dit que la souris a entendu des pas et dit « entrez ! ». Mais à qui elle a dit « entrez ! » ?

Élève 13a– Un animaux !

M - Un animal, oui ! Quel animal ?

Élève 22a – Un lièvre !

Élève 11a – Le lièvre !

M – Qu'est-ce que c'est un lièvre ?

Élève 13a– C'est comme un lapin !

M – Oui mais le lièvre vit dehors, dans la nature, c'est un lapin sauvage.

Élève 13a– C'est un gros lapin sauvage !

Élève 20a – Qu'est-ce que ça veut dire sauvage ?

M – Sauvage, c'est quand il vit en liberté dans la nature.

(...)

M – Que se passe-t-il ensuite ?

Élève 20a – Le lièvre il dit « y'a quelqu'un ? »

Élève 1a – Oui y'a quelqu'un, dans la moufle il y a une souris.

M – Vous avez entendu ce qu'a dit A ?

Élève 22a – Oui, dans la moufle il y a une souris.

Élève 10a – Il a dit « est-ce que je peux rentrer ? »

M – Oui ! tu as raison B ! Le lièvre demande s'il peut rentrer ! Pourquoi il demande s'il peut rentrer ? On lève la main.

Élève 15a – Il a dit « je peux rentrer ? » parce qu'il avait trop trop froid.

Élève 20a – Et il a pas d'habit même.

Élève 22a – Il a que un slip !

M – Donc le lièvre est rentré dans la moufle avec souris. (...)

Nous verrons la suite la prochaine fois.

Test, dispositif 1, verbatim, classe A

M- Que voyez-vous sur cette image ?

Regardez ce que F a montré, qu'est-ce que c'est ?

Élève 21a– Des traces.

M – Des traces de quoi ?

Élève 21a– De la souris.

M – Que voyez-vous encore dans cette image ?

Dèhbiya- Une souris.

Élève 2a - Et elle veut rentrer dans la moufle.

M- La souris veut rentrer dans la moufle, oui.

Élève 12a – Elle va mettre sa main comme ça, après elle dit...

Élève 9a - Si y'a personne c'est pour sa pomme.

M- Ah oui, la souris dit « Si y'a personne c'est pour ma pomme ». Et qu'est-ce que ça veut dire « c'est pour ma pomme » ?

Élève 2a – ça veut dire c'est pour ma maison.

M- C'est pour ma maison, tu es sûr ? « C'est pour ma pomme », qu'est-ce que ça veut dire ?

Dèhbiya – Je sais pas.

M- « C'est pour ma pomme », ça veut dire « c'est pour moi ». Si il n'y a personne dans la moufle, alors la moufle est pour moi, je vais rentrer dedans. C'est pour me réchauffer.

Élève 21a– A ma maison j'ai une pomme et un fromage.

Élève 2a – C'est pour ma pomme ça veut dire c'est pour la souris a la moufle.

M- Et oui ça veut dire c'est pour moi.

Dèhbiya - A un slip.

Élève 21a– Non c'est un tee-shirt. Non c'est un short.

M- Qu'avez-vous d'autre à dire ? Que voyez-vous sur l'image.

Élève 2a – Ahah, il a une culotte.

Élève 4a - Un lapin.

M- Oui, mais c'est un lapin qui est sauvage, comment on l'avait appelé le lapin sauvage ?

Élève 21a– Un lièvre.

M- Oui c'est un lièvre, bravo.

Élève 2a – Et sur ses oreilles il a des glaces.

M- Et qu'est-ce qu'il demande à la souris le lièvre ?

Élève 2a - Il a dit « est-ce que je peux entrer ? » et après la souris « oui ! y'a souris. »

M- Pourquoi le lièvre veut rentrer dans la moufle ?

Élève 21a– Parce qu'il a froid.

M- Eh oui, il a froid le lièvre. Comment on voit qu'il a froid le lièvre sur l'image ?

Dèhbiya - Il a de la glace.

Élève 2a – Sur ses oreilles.

M – Et oui il a de la glace sur ses oreilles le lièvre. Est-ce que vous voyez autre choses qui peut nous montrer que le lièvre a froid ?

Élève 2a - Oui on voit des glaces, après il met son pied en arrière.

M- Ah oui, il est en train de marcher le lièvre.

Élève 2a - Il marche en arrière.

M- Il regarde derrière lui. Et qu'est-ce qui nous permet de voir que le lièvre a froid ?

Élève 2a - Il voit que y'a une moufle, après il dit à souris, et après il rentre, et après il rentre. Après, une maison de laine.

M- Ah oui, tu dis « une maison de laine », qui peut me donner la petite expression entière, souris aussi l'a dit quand elle a vu la moufle. Elle était très contente, vous vous souvenez ?

Élève 2a - Après elle a rigolé.

M- Elle était contente oui, mais qu'est-ce qu'elle a dit ? « Quelle..... »

Élève 2a - « Quelle aubaine ! »

Dèhbiya- « Une maison de laine ! »

M- Oui ! « Quelle aubaine, une maison de laine ! »

Élève 2a - Et regarde elle met sur ses oreilles ici. Et après TOC TOC TOC.

Dèhbiya- Y'a le renard.

M- Que fait le renard ?

Élève 2a - Il dit « une maison de laine ».

Élève 4a - Y'a une moufle et le renard.

M – D'après vous qu'est-ce que va faire le renard ?

Élève 9a – Qui es-tu ?

Dèhbiya - Il va dire, le renard, il va dire (...) je sais plus.

M- Que dit le renard ? Comme la souris et le lièvre quand ils ont vu la moufle.

Élève 2a - Quelle aubaine ! Une maison de laine. Après « oui oui, c'est moi ! Souris et ... »

M- Il ne demande pas quelque chose le renard à ceux qui sont dans la moufle d'abord ?

Élève 21a- Y'a quelqu'un ?

M- Qu'est-ce qu'ils répondent dans la moufle ?

Élève 2a - Je suis gelé.

M- Ah le renard, il dit « j'ai si froid ». Il y a bien quelqu'un qui dit « je suis gelé », mais qui le dit ?

Élève 21a– Le renard.

M- Non ce n'est pas le renard. Il dit « j'ai si froid ».

Élève 21a– Il a une culotte.

M- Et oui donc il a froid le renard. Et regardez, qui vient après le renard ?

Élève 21a– Le sanglier. La souris elle dit « il y a un tout petit peu de place ».

M- Oui et le sanglier dit quoi ? Pourquoi il veut rentrer dans la moufle ?

Élève 21a- Parce qu'il est gelé !

Élève 4a- Il veut rentrer.

M- Oui mais pourquoi il veut rentrer ?

Élève 4a- Il est en slip.

M- Regardez bien, il a le nez qui coule, qu'est-ce que ça veut dire ?

Élève 21a– Il est gelé.

Élève 2a – Et après il y a tout le monde dans la moufle.

M- Combien ils sont dans la moufle.

Élève 2a - Ils sont quatre.

M- Regardez bien leur tête. Qu'est-ce qu'ils pensent ces animaux.

Élève 12a – Là il a le nez qui coule.

M- Ah ce n'est pas son nez, c'est son front. Qu'est-ce que c'est cette goutte ? Ils disent « Quelle erreur ! » Pourquoi ?

Élève 21a– Ils sont mouillés parce qu'ils sont quatre.

M- La prochaine fois nous essayerons de dire ce que ressentent les personnages à ce moment-là.

Test, dispositif 1 (Sans Élève 21a et Élève 2a), verbatim, classe A

M- Vous allez essayer de me dire ce qu'il se passe dans l'histoire en vous aidant des images.

Élève 9a – C'est pour ma pomme !

Élève 17a – Je sais, c'est pour ma pomme !

Élève 9a – Il est content.

M- Qu'est-ce que ça veut dire « Si y'a personne, c'est pour ma pomme » ?

Élève 9a – Ça veut dire il est content.

M- Non ça ne veut pas dire « il est content ».

Élève 17a – Il est parti, c'est pour ma pomme.

M – ça veut dire c'est pour moi. La moufle est pour moi. Et qu'est-ce qu'elle va faire la souris ?

Élève 14a– Elle va rentrer. Elle rentre.

Élève 17a – Elle rentre.

M – Et qu'est-ce qu'elle dit ?

Élève 17a – C'est pour ma pomme.

M- Mmmmh, quelle...

Élève 14a- Quelle aubaine !

M- Alors elle dit « quelle aubaine » quand elle trouve la moufle. « Quelle aubaine ça veut dire « quelle chance ! ». Comme j'ai de la chance d'avoir trouvé cette moufle !

Élève 12a – Et après elle dit que alors c'est pour ma pomme, c'est pour moi.

M – Oui très bien, et ensuite, regardez l'image, que voyez-vous ?

Élève 9a – Et ensuite, la souris, elle dort.

Élève 12a – Et bah le petit lapin il a de la neige sur les oreilles.

M- Oui, mais ce n'est pas tout à faire de la neige, comme on appelle cela ?

Élève 9a – De la glace !

M – Oui ! Bravo ! c'est de la glace. Et ça regardez, qu'est-ce que ça peut être ?

Élève 4a - De la neige.

M- Non ça n'est pas de la neige.

Élève 9a – Des petits points.

M – C'est quoi ces petits points ?

Élève 14a– Tu sais, la souris elle dort.

M- Ah, tu as l'impression qu'elle dort parce qu'elle a les yeux fermés ? Oui, peut-être. Et que fait le lièvre ? regardez-le bien.

Élève 17a – Pourquoi ? Il dort ?

M- Que fait le lièvre.

Élève 9a – Ils vont dans la moufle.

M – Oui I ! Il rentre dans la moufle.

Élève 14a– Il rentre dans la moufle.

M- Donc là, c'est l'intérieur de la moufle. Pourquoi il veut rentrer dans la moufle le lièvre ?

Élève 14a– Parce qu'il a froid.

M- Oui ! Et comment tu vois qu'il a froid ?

Élève 17a – C'est quoi ça ?

M- Ce sont les oreilles du lièvre. Les oreilles.

Élève 17a – Même ça là.

M – Oui tu as raison, là aussi ce sont ses oreilles.

Élève 14a - Je le vois parce que ...

Élève 9a – La glace.

M – Où est-ce que tu la vois la glace ?

Élève 9a – La glace elle est là.

M- Oui et qu'est-ce que ça veut dire la glace sur ses oreilles ?

Élève 9a – C'est comme de l'eau.

M – Oui de l'eau très froide qui a gelé.

Élève 14a- Il a froid.

M- Oui, il a froid ce lièvre !

Élève 9a – « Ch'krii Ch'krii Ch'krii Ch'krii ».

M- Qui arrive maintenant ?

Élève 4a – Le renard ! Parce que a froid !

Élève 12a - Il a le nez qui coule et il dit « je peux rentrer » ?

M- Pourquoi il demande s'il peut entrer ?

Élève 12a – Parce qu'il a trop froid.

Élève 14a– Parce que il a froid.

M – Et oui il a froid.

Élève 4a – Il veut entrer dans la moufle.

Élève 9a – Le nez de le renard il est rouge.

Élève 17a – Il est bou choir.

M – Il a besoin de mouchoir ? C'est ce que tu veux dire Élève 17a ? Oui !

Élève 12a – Et aussi le nez qui coule ça va Élève 42b ber là.

Élève 17a – ça va Élève 42b ber.

Élève 9a – Et ça va devenir mouillé.

Élève 14a– Elle dort.

M – Qui dort ?

Élève 17a – Il dort tous y çà. La souris.

M – Ils dorment tous.

On continuera tout à l'heure. On va faire la même chose mais avec tout le monde dans la classe.

Post-test, verbatim, classe A

M – Vous allez essayer de raconter ce qu'il se passe dans cette histoire de la moufle. Vous pouvez vous aider des images que je vous montre.

Élève 5a – Quelle aubaine ! Une maison de laine !

Élève 22a – Elle a vu la moufle !

Élève 20a – Y' a quelqu'un ?

M – Alors, la règle dans le grand groupe c'est de lever la main. Donc qu'est-ce qu'il se passe dans cette histoire ?

Élève 16a – Il dit que c'est pour ma pomme.

M – La petite souris dit « C'est pour ma pomme ». Que voyez-vous d'autre sur l'image ?

Élève 14a – On voit la moufle.

M – Oui on voit la moufle. Où est-elle ?

Élève 8a – Elle est posée par le vent.

Élève 22a – C'est une petite fille qui l'a perdue ?

M – Je vais vous lire l'histoire, vous me direz si c'est dit dans l'histoire. Alors que voyez-vous sur l'image ?

Élève 3a – La moufle, de la neige, un arbre.

E – « Ch'krii Ch'krii Ch'krii Ch'krii ».

Élève 12a – La souris ! Qui arrive.

M – Où arrive cette souris ?

Élève 12a – Vers la moufle !

M – Qu'est-ce qu'elle fait cette petite souris ?

Élève 11a – Il va rentrer dans la moufle.

Élève 2a – Elle dit « y'a quelqu'un ? C'est pour ma pomme. »

M – Pourquoi elle demande s'il y a quelqu'un cette petite souris ?

Élève 16a – Elle a dit « Y'a quelqu'un ? C'est pour ma pomme ! ».

M – « S'il n'y a personne c'est pour ma pomme ! ». Qu'est-ce que ça veut dire « C'est pour ma pomme » ?

Élève 13a – C'est pour moi !

Élève 22a – Elle dit « Y'a personne », c'est pour savoir que y'a quelqu'un parce qu'après celle qu'est dans la moufle ou celui qu'est dans la moufle il va la dire non.

M – Et qui est-ce qui rentre dans la moufle d'abord ?

Élève 22a – La souris.

(...)

M – Alors qu'est-ce qu'elle a fait la petite souris ?

Élève 1a – Il va rentrer.

M – Et là, que voyez-vous ?

Élève 4a – Y'a la moufle. Un lapin.

M – Est-ce qu'on ne l'a pas appelé autrement le lapin ?

Élève 20a – Un lièvre !

M – Pourquoi on a dit que c'était un lièvre ?

Élève 15a – Parce que il était sauvage.

Élève 1a – Un lapin sauvage parce qu'il est méchant.

M – Qu'est-ce que c'est un lapin sauvage ?

Élève 1a – C'est un méchant lapin.

M – Non il n'est pas méchant. C'est quoi un lapin sauvage ?

Élève 22a – Ça veut dire que il vit dans la forêt.

Élève 1a – Il vit dans la forêt.

M – Oui il vit en liberté.

Élève 13a– Oui et d’abord un lapin ça mange des carottes.

Élève 15a – Et il vit tout seul.

M – Non pas forcément, il peut vivre avec d’autres lièvres. Que pouvez-vous dire d’autre sur l’histoire ?

Élève 14a - On voit que le lapin sauvage elle rentre dans la moufle parce que l’a froid.

M – Oui ! On voit qu’il y a un lapin sauvage qui entre dans la moufle parce qu’il a froid.

Bravo !

Comment vous savez que le lièvre a froid ?

Élève 4a – Il a froid donc il entre dans la moufle.

Élève 22a – Parce qu’il a de la glace. Et il a pas de pantalon.

Élève 20a – Parce que aussi il a pas de short, il a pas de bonnet, il a pas de gants et même il neige.

Élève 13a– Oui il a une culotte, il a une culotte.

M – Et oui, il a froid parce qu’il a juste une petite écharpe mais il n’a pas de bonnet, pas de manteau, il n’a pas de chaussettes, pas de pantalon.

(...)

Élève 4a – Elle a de la neige dans ses oreilles.

M – Est-ce que c’est vraiment de la neige dans ses oreilles ?

Élève 12a- C’est de la glace.

M – Quand il a mis sa tête dans la moufle, il a vu une petite souris.

Élève 16a- Le lièvre, il veut rentrer dans la moufle.

(...)

M – Que voit-on sur cette image ?

Élève 20a – Renard !

Élève 14a– Renard ! Elle veut rentrer parce que a froid.

M- Comment vous le voyez qu’il a froid ce renard.

Élève 4a- Il a froid, il veut rentrer dans la moufle.

M- Comment tu sais qu’il a froid ?

Élève 4a – Il est en slip.

M – Mais il n’y a pas autre chose qui nous montre qu’il a froid ?

Élève 16a - Le renard il a froid.

Élève 22a – Il coule du nez !

Élève 14a– C’est le nez parce que, elle coule parce que de neige.

M – Parce qu’il neige ! Parce qu’il fait froid. Que pouvez-vous dire encore ?

Élève 2a - Le renard il a pas un pantalon, parce qu’il a froid.

Dèhbiya - Il est encore en slip.

E- Comme lièvre.

Élève 18a – De la glace dans sa queue.

M – Qu’est-ce que ça veut dire ?

Élève 8a – Il a froid.

Élève 20a – On voit que le lapin et la souris qui sont endormis dans la moufle.

M – Oui on voit le lapin, qu’on appelle plutôt un lièvre avec la souris qui dorment.

Élève 22a – Il dorment parce qu’ils savent pas où dormir.

M – Ah si, regarde, ils sont où ?

Élève 22a – Ils sont à l’intérieur.

M – Ils sont à l’intérieur de quoi ?

Élève 22a – De la moufle mais quand ils étaient dehors, ils savaient pas où dormir.

M – Oui tu as raison, jusqu’à ce qu’ils trouvent la moufle, ils ne savaient pas où dormir.

On va s'arrêter là, c'est bientôt l'heure. C'est très bien !

7.3 Recueil des données : dispositif 1, classe B

Pré-test, dispositif 1, classe B

PRE-TEST DISPOSITIF 1			
	Nombre de prises de parole	Longueur des énoncés	Complexité des énoncés: mots-outils ; temps verbaux ; phrases nominales, simples et complexes ; lexique
Eleve 1 b	2	2-3 Moyenne : 2,5	Phrases simples Utilisation du présent
Eleve 2b	0	0	
Eleve 3b	ABSENT		
Eleve 4b			
Eleve 5b	4	2- 7-6-4 Moyenne : 4,75	Phrases simples et averbales Propos confus ou syntaxiquement incorrects Utilisation présent et passé composé "a cassé"
Eleve 6b	10	10-6-3-17-5-7-13-4-18- 24 Moyenne : 10,7	Phrases averbales, simples et complexes Utilisation mots-outils "parce que", "maintenant" Reprise du discours de l'album et discours rapporté "elle dit "y a quelqu'un ?" Utilisation du présent et passé composé "est tombé", "a rentré"
Eleve 7b	0	0	
Eleve 8b	ABSENT		
Eleve 9b	3	2-3-3 Moyenne : 2,6	Phrases nominales ou simples Utilisation du présent
Eleve 10b	0	0	
Eleve 11b	6	6-2-6-13-5-7 Moyenne : 6,5	Phrases simples Reprise du discours de l'album et discours rapporté "elle dit "tu peux venir il y a de la place" Reprise du sujet "la souris elle dit" Utilisation mots-outils "comme" Utilisation du présent
Eleve 12b	2	8-9 Moyenne : 8,5	Phrases simples Reprise du sujet "la souris elle veut" Reprise du discours de l'album : "un tout petit peu de place" Utilisation du présent
Eleve 13b	0	0	
Eleve 14b	0	0	
Eleve 15b	0	0	

Eleve 16b	1	3 Moyenne : 3	Phrase simple Phrase confuse du point de vue de la syntaxe Utilisation du passé composé "a déchiré"
Eleve 17b	6	7-10-2-3-8-5 Moyenne : 5,8	Phrases simples Reprise du sujet "il a pas de manteau le renard" Reprise du lexique de l'album "quelle chaleur" Utilisation du présent
Eleve 18b	9	2-4-5-7-6-7-9-5-1 Moyenne : 5,1	Phrases simples et averbales Reprise du sujet "la souris elle est" Utilisation du passé composé "est passée"
Eleve 19b	0	0	
Eleve 20b	0	0	
Eleve 21b	6	3-3-2-8-4-5 Moyenne : 4,1	Phrases nominales ou simples Erreur de prononciation "nours" Propos confus "il est cassé" Utilisation de mots-outils "parce que" Utilisation du présent et du passé composé "est cassé"
Eleve 22b	2	1-4 Moyenne : 2,5	Phrase simple ou nominale Utilisation du présent
Eleve 23b			
Eleve 24b	2	6-4 Moyenne : 5	Utilisation mots-outils "parce que" Phrases simples Utilisation du présent

Test, dispositif 1, classe B

TEST DISPOSITIF 1			
	Nombre de prises de parole	Longueur des énoncés	Complexité des énoncés: mots-outils ; temps verbaux ; phrases nominales, simples et complexes ; lexique
Eleve 2b	8	3-5-4-1-3-4-2-6 Moyenne : 3,5	Phrases averbales et simples Reprise du discours de l'album "On peut rentrer?", "A quelqu'un?"; Confusion du pronom "on" pour "je" Utilisation du présent
Eleve 7b	0	0	
Eleve 10b	0	0	
Eleve 13b	9	15-1-7-4-6-6-3-9-2 Moyenne : 5,8	Phrases averbales, simples et complexes "il y a pas de feuilles c'est l'hiver dehors"; Pronom "il"; Utilisation présent "veut" Utilisation mots-outils "et"
Eleve 14b	8	4-3-5-3-2-4-2-6 Moyenne : 3,6	Phases averbales "dans la moufle", "ours potelé" et simples ; Reprise du discours de l'album "C'est pour ma pomme", "Peux rentrer ? A plus de place"; Oubli du sujet "peux rentrer" Utilisation du présent
Eleve 15b	ABSENTE		
Eleve 19b	17	7-3-2-3-5-3-2-6-3-1-3-5-1-5-3-1-8 Moyenne : 3,5	Utilisation mots-outils "parce que", "et" ; Phrases simples "Ours potelé s'est retrouvé tout seul" et averbales "non", "ours", "explosé" Utilisation du lexique de l'album "ours potelé" Utilisation du présent et du passé composé "s'est retrouvé"
Eleve 20b	5	3-2-4-3-6 Moyenne : 3,6	Reprise du discours de l'album "Je peux rentrer?"; Phrases simples "Il a mis la tête dedans" ou averbales "la tête dedans" Utilisation du passé composé
Eleve 22b	5	6-3-3-2-1 Moyenne : 3	Confusion lexique sanglier/cochon ; Utilisation du lexique de l'album "ours potelé" Phrases nominales "ours potelé" et simples Utilisation du présent

Post-test, dispositif 1, classe B

POST-TEST DISPOSITIF 1			
	Nombre de prises de parole	Longueur des énoncés	Complexité des énoncés: mots-outils ; temps verbaux ; phrases nominales, simples et complexes ; lexique
Eleve 1 b	1	4 Moyenne : 4	Phrase simple Utilisation du présent
Eleve 2b	2	2-3 Moyenne : 2,5	Reprise du discours de l'album "Je peux entrer?" Phrases nominales et simples Utilisation du présent
Eleve 3b	0	0	
Eleve 4b			
Eleve 5b	3	5-1-1 Moyenne : 2,3	Phrases avec un mot, Réaction à ce que disent les autres Utilisation du présent
Eleve 6b	6	9-3-2-9-5-5 Moyenne : 5,5	Utilisation mots-outils "et" Phrases averbales, simples et complexes "Il se faufile et se camoufle dans la moufle" Reprise du lexique de l'album " faufile", "camoufle"; Utilisation du pronom "il" Utilisation du présent
Eleve 7b	1	5 Moyenne : 5	Confusion lexicale : lapin/lièvre Phrase simple Utilisation du présent
Eleve 8b	1	4 Moyenne : 4	Phrase nominale
Eleve 9b	4	2-10-9-5 Moyenne : 6,5	Phrases nominales et simples Syntaxe incorrecte "les lapins c'est un peu plus gros les lièvres" Utilisation du présent "il rentre"
Eleve 10b	0	0	
Eleve 11b	7	9-6-3-4-4-3-16 Moyenne : 6,4	Phrases nominales, simples et complexes, Description de l'illustration, Utilisation mots-outils "quand" Reprises des expressions de l'album "si y a personne c'est pour ma pomme" Utilisation présent, passé composé "a fait" et imparfait "avait"
Eleve 12b	3	3-3-4 Moyenne : 3,3	Phrases simples et nominales Utilisation du lexique de l'album "se faufile" Utilisation du présent
Eleve 13b	6	10-1-7-7-5-15 Lila : 7,5	Reprise du lexique de l'album " faufile", "camoufle", "tourneboule"; Utilisation du pronom "elle" pour la souris Phrases nominales, simples et complexes Utilisation mots-outils "et" Utilisation du présent
Eleve 14b	3	2-2-5 Moyenne : 3	Phrases nominales et simples Reprise du discours "A quelqu'un ?"; Répétition de ce qui a été dit Utilisation du présent
Eleve 15b	0	0	

Eleve 16b	1	4 Moyenne : 4	Phrase simple Utilisation du présent
Eleve 17b	6	2-1-3-9-3-7 Moyenne : 4,1	Phrases simples et nominales Utilisation mots-outils "et" Répétition du sujet "L'oiseau il a pris" Utilisation du présent et du passé composé "a pris"
Eleve 18b	6	2-4-8-2-6-4 Moyenne : 4,3	Utilisation mots-outils "après", "et", Phrases averbales, simples et complexes Utilisation du lexique de l'album "se faufile et se camoufle" Utilisation du présent
Eleve 19b	10	2-2-4-4-8-5-3-2-9-4 Moyenne : 4,3	Phrases nominales "une patte" et simples, Utilisation du lexique de l'album "une maison de laine", Enumère dans l'ordre de l'histoire les parties du corps que l'ours rentre Utilisation du présent
Eleve 20b	2	4-1 Moyenne : 2,5	Répétition du sujet "les lapins ça saute" syntaxiquement incorrect Phrase simple et nominale Utilisation du présent
Eleve 21b	3	2-1-3 Moyenne : 2	Reprise du lexique de l'album "se camoufle", "faufile"; Phrases averbales et avec seulement le verbe; Erreur de prononciation "moule" pour dire "moufle" Utilisation du présent
Eleve 22b	4	2-2-2-2 Moyenne : 2	Phrases nominales et simples Répétition de ce qui a été dit; Erreur de prononciation "enard" pour "renard" Utilisation du présent
Eleve 23b			
Eleve 24b	3	3-8-9 Moyenne : 6,6	Phrases simples; Utilisation du présent "est", "reste", "a"; Reprise du discours de l'album "il reste un tout petit peu de place"; Utilisation mots-outils "en plus"

7.4 Dispositif 1, verbatim, classe B

Pré-test, dispositif 1, verbatim, classe B

M – Comment s'appelle le livre ?

Élève 21b – La petite moufle.

Élève 6b– La moufle qui s'est fait envoler par le vent.

M – Le titre c'est « La moufle » oui. Qu'est-ce que l'on voit ici ?

Élève 9b– Une moufle.

M – Oui il y a une moufle. Qu'est-ce que vous voyez d'autre ?

Élève 5b – Des animaux.

M – Est-ce l'on voit des animaux sur cette page ?

Élève 18b – Un arbre.

M – Tu as raison. Est-ce qu'il a des feuilles cet arbre ?

En chœur – Non.

M – Pourquoi il n'a pas de feuilles ?

Élève 42b – Parce que c'est l'hiver.

Élève 6b– Parce que c'est l'hiver.

M – Et en hiver les feuilles sont Élève 42b bées ...

Élève 21b : Elles s'envolent.

M – Que s'est-il passé ici ?

Élève 9b– Une petite souris.

Élève 6b– Encore un arbre.

M – Et est-ce qu'on se rappelle ce qui s'est passé ?

Élève 12b– La souris elle veut rentrer dans la moufle.

Élève 6b– Elle dit « toc toc toc ». Elle dit « Y a quelqu'un ? » mais il y a personne qui répond.

M – Oui la souris a dit « Y a quelqu'un ? » et après elle a dit « S'il y a personne, c'est pour ma pomme ! » Ça veut dire « c'est pour moi », c'est moi qui vais aller dans la moufle.

Élève 5b – La pomme c'est dans le cou.

M – Non ce n'est pas cette pomme-là.

Élève 11b – Elle veut rentrer dans la moufle.

M – Qui veut rentrer dans la moufle ?

Élève 11b : La souris.

M – Ensuite qu'est-ce qu'il se passe ici ?

Élève 22b – Lièvre.

Élève 18b – C'est un lapin.

M – Est-ce que tu te souviens comment on l'a appelé ce lapin ?

Élève 21b – Un lièvre.

M – Très bien, un lièvre. Un lièvre c'est un lapin sauvage qui vit dans la nature alors que le lapin il est à la maison.

Élève 6b– Il est dans la ferme.

Élève 22b – Y'a deux lapins.

M – Tu en es sûre Élève 22b ?

Élève 6b– Non, non, un lapin et une souris.

M – C'est Lièvre oui et c'est le même Élève 22b . Que fait-il ?

Élève 2a – Il marche.

Élève 18b – Il rentre dans la moufle.

M – Tu as raison. Et la Souris, qu'est-ce qu'elle dit ?

Élève 11b – Il y a de la place.

M – Oui. Et maintenant ils sont combien dans la moufle ?

En chœur – 2.

M – Ensuite, que se passe-t-il ?

Élève 42b – Le renard veut entrer.

Élève 18b – Le renard veut rentrer dans la moufle.

Élève 11b – La souris elle dit « tu peux venir il y a de la place ».

M – « Quelle chaleur ! », pourquoi ils disent ça ? Ils ont encore froid ?

Élève 17b – Il a pas de manteau le renard.

M – Oui c'est vrai, c'est peut-être pour ça qu'il a froid. Est-ce qu'il a toujours froid dans la moufle ?

Élève 21b – Non parce que y a pas de neige.

Élève 17b – Bah oui, y a pas de neige dans la moufle.

M – Vous avez raison. Ils sont combien dans la moufle maintenant ?

En chœur – 3, Renard, Souris et Lièvre.

M – Ensuite, qui arrive ?

Élève 9b – C'est Sanglier.

M – Et que se passe-t-il ?

Élève 18b – Il veut rentrer dans la moufle.

Élève 5b – Mais y en a déjà trop.

M – Oui. Et qu'est-ce qu'il dit Sanglier ?

Élève 17b – Quelle chaleur.

M – Tu es sûre ?

Élève 17b – J'ai froid.

M – Et est-ce qu'il peut rentrer ?

Élève 6b – Y a encore un petit peu de place. Il écrase tout le monde.

M – Très bien Élève 6b. Ils sont combien dans la moufle maintenant ?

En chœur – 4.

M – Il y a qui ?

Élève 17b – Le sanglier, le renard, la souris, le lièvre (en montrant avec ses doigts).

M – Et c'est tout ils sont 4

Élève 6b – Et maintenant l'ours.

Élève 21b – Après y a le ours.

M – Il y a un ours. Comment il s'appelait ? C'était Ours potelé. C'est quand on est bien rondouillet et qu'on a un gros ventre. Il est comment cet ours ?

Élève 17b – Il est gros gros gros.

Élève 18b – Il peut pas rentrer dans la moufle.

Élève 2a – Il veut rentrer.

Élève 6b – Parce que sinon il risque de craquer la moufle parce qu'il n'y a plus de place.

M – Vous avez raison. Et que dit la souris ?

Élève 11b – Y a plus de place.

Élève 12b – Y a un tout petit peu de place.

Élève 18b – La souris elle est passée dans le petit trou.

M – Et Ours potelé, qu'est-ce qu'il va faire ?

Élève 21b – Il va écraser la moufle.

Élève 18b – Il va casser la moufle.

M – Oui il va craquer la moufle, vous vous rappelez on entend « crac ».

Élève 11b – ça fait du bruit comme l'aspirateur.

Description de l'entrée de l'ours dans la moufle en collectif : la tête, une patte, la deuxième patte, le ventre rebondi et au moment de mettre la queue...

Élève 18b – Ecrabouillé.

Élève 21b – Il est cassé.

Élève 5b – Il a cassé tout.

Élève 16b – Il a déchiré.

Élève 6b– Aussi lui il a la patte, et après il est Élève 42b bé, et il lui il a rentré le ventre et se retrouve tout seul.

Test, dispositif 1, verbatim, classe B :

M – Que raconte notre histoire ?

Élève 14b– C'est la moufle.

Élève 13b– Il y a pas de feuilles c'est l'hiver dehors. On voit une moufle

M – Que se passe-t-il ?

Élève 19b – Y a souris. Dit « y a quelqu'un ? »

M – Qu'est-ce qu'elle dit après ?

Élève 14b– Y a personne

Élève 19b – Y'a rien.

Élève 14b– C'est pour ma pomme.

M - Et que fait la souris ?

Élève 19b – Elle rentre.

M – Oui on peut même dire qu'elle se faufile et se camoufle ...

Élève 2b: Dans la moufle.

M – Très bien et ensuite qui arrive ?

Élève 13b– Lièvre.

Élève 22b – Euh

Élève 19b – Je vais rentrer.

PE – Où est-ce qu'il va rentrer ?

Élève 14b: Dans la moufle.

Élève 22b : Elle va rentrer dans la moufle.

M – Pourquoi il voulait rentrer dans la moufle ?

Élève 19b – Parce que il fait froid.

Élève 13b– Et il veut rentrer dans la moufle.

Élève 22b – Il a froid.

Élève 2b– il a un truc bleu.

M – C'est quoi ce truc bleu ?

Élève 2b– Un tour de cou.

Élève 19b – Non une culotte.

M – Oui il a une culotte et il a quoi d'autres ?

Élève 19b – Des chaussures.

M – Et Lièvre il demande quoi à Souris ?

Élève 20b – « Je peux rentrer ? »

M – Et Souris répond quoi ?

Élève 2b– Oui.

M – Elle dit « oui viens te réchauffer ». Et maintenant ils sont combien dans la moufle ?

Élève 13b- Deux dans la moufle. (Avec ses doigts)

Élève 19b – Il veut rentrer il fait froid.

Élève 13b– Et il a pas de manteau.

M - Oui il n'a pas de manteau mais qu'est-ce qu'il a ?

Élève 20b – Une culotte.

M- Et qu'est-ce qu'il dit ?

Élève 19b – Il a froid.

Élève 13b– Il veut rentrer dans la moufle.

Élève 2b– « On peut rentrer ? »

M – Oui et il demande aussi : « Y a quelqu'un ? »

Élève 20b – A tous les deux.

M – Ce sont qui les deux ?

Élève 2b– Bah Souris et Lièvre.

M – Que se passe-t-il ici ? Qu'est-ce que l'on voit ?

Élève 14b – Ours potelé.

M – Est-ce que c'est Ours potelé ?

Élève 19b – Non.

Élève 22b – C'est cochon.

M – Comment on l'avait appelé ?

Élève 13b – C'est ... sanglier.

M – Oui c'est sanglier : Et qu'est-ce qu'il a lui aussi ?

Élève 19b : Il a froid.

Élève 14b: Il a une culotte.

M – Qu'est-ce qu'il dit Sanglier ?

Élève 2b – « A quelqu'un ? »

Élève 13b – Il veut rentrer mais y a plus de place.

Élève 19b – Et il arrive à rentrer.

M – Oui et ils sont combien dans la moufle maintenant ?

En chœur – 4.

Élève 2b – Ils se roulent dans la boue.

M – Et ensuite, qui est-ce qui arrive ?

Élève 19b – Ours.

Élève 22b – Ours potelé.

M – Et que fait Ours potelé ?

Élève 14b – « Peux rentrer ? a plus de place ! »

Élève 19b – Y a plus de place.

M – Oui mais il essaie quand même ...

Élève 20b – La tête dedans.

M – Il met la tête dans la moufle. Ensuite ...

Élève 19b – Un seul bras.

M – Non ce n'est pas un bras chez les animaux.

Élève 13b – Une griffe.

Élève 14b – Une patte.

PE : Oui une patte, puis une autre et que se passe-t-il ensuite ?

Élève 20b – Il a mis la tête dedans.

M – Oui et qu'est-ce qu'il s'est passé avec la moufle ?

Élève 19b – Explosé.

Élève 22b – Explosé.

M – Elle a explosé et elle a craqué.

Élève 19b – Et Ours potelé s'est retrouvé tout seul.

Post-test, dispositif 1, verbatim, classe B :

M – Je vous écoute, que voyez-vous ?

Élève 16b – Y a le renard.

M – Il y a Renard en premier ?

Élève 9b – La souris.

M – Oui Élève 9b. Que se passe-t-il avec Souris ?

Élève 18b – A quelqu'un ?

Élève 12b – Personne ne répond.

Élève 11b – Si y a personne c'est pour ma pomme.

M – Que fait Souris ensuite ?

Élève 13b – Elle se faufile et elle se camoufle dans la moufle.

Élève 18b – Après y a Lièvre.

M – Qui vient après Élève 2b ?

Élève 2b – Le renard.

Élève 13b – Lièvre.

M – Oui Lièvre ! Que dit-il ?

Élève 20b – Les lapins ça saute.

Élève 2b – Je peux entrer ?

Élève 19b – A quelqu'un ?

M – Qu'as-tu dit Élève 7b ?

Élève 7b – Que c'est un lapin.

Élève 5b – Non c'est un lièvre.

PE – Attention on se rappelle la différence, dans notre histoire c'est un lièvre, il est sauvage. Très bien.

Élève 9b – Les lapins c'est un peu plus gros les lièvres.

M – Ce sont les lièvres qui sont plus gros que les lapins. Après avoir dit ça, que fait Lièvre ?

Élève 6b – Il se faufile et se camoufle dans la moufle.

Élève 12b – Il se faufile.

Élève 21b – Se camoufle.

M – Et ?

Élève 21b – Faufile.

Élève 18b – Se faufile et se camoufle dans la moufle.

Élève 21b – Dans la moule.

M – Moufle Élève 21b attention. Ensuite qui arrive ?

Élève 22b – Un lapin.

M – Non on a dit que c'était Lièvre et il est déjà arrivé Élève 22b .

Élève 17b – Le renard.

Élève 22b – Le renard.

Élève 19b – Le renard.

M – Oui, vous avez raison, Renard arrive. Que dit-il ?

Élève 14b – A quelqu'un ?

Élève 19b – Une maison de laine !

M – Oui : « Quelle aubaine ! Une maison de laine ! »

Élève 6b – Y a quelqu'un ?

M – Et que répond Souris ?

Élève 19b – Bah Souris et Lièvre.

M – Et est-ce qu'il peut rentrer Renard ?

Élève 5b – Oui.

Élève 9b– Y a pas d'entrée il rentre par là (en montrant la moufle).

Élève 11b – Dans la moufle qu'est là.

M – Et maintenant ils sont combien dans la moufle ?

Élève 5b – Trois.

Élève 11b – Un deux trois.

M – Il y a qui maintenant dans la moufle ?

Élève 20b – Sanglier.

Jérémie – Lièvre Souris et Renard.

Élève 13b– Bah y a Lièvre Souris et Renard.

M – Très bien. Ensuite, Élève 42b ?

Élève 42b – C'est sanglier.

M – Et que se passe-t-il avec Sanglier ?

Élève 9b– Il rentre dans la moufle.

Élève 18b – Sans demander.

Élève 6b– Quelle chaleur.

M – Quand Sanglier rentre dans la moufle ils ne disent pas « quelle chaleur », que disent-ils ?

Élève 11b – Une maison de laine.

Élève 42b – Il reste un tout petit peu de place.

M – Ah très bien Élève 42b ! Et ensuite que fait Sanglier ?

Élève 18b – Il se faufile et se camoufle.

Élève 6b– Il se faufile et se camoufle dans la moufle.

M – Combien sont-ils dans la moufle maintenant ?

Élève 17b – Quatre.

En chœur – Un, deux, trois, quatre (en s'appuyant sur les illustrations).

Élève 6b– J'enlève le pouce moi (en faisant quatre avec ses doigts).

M – Qui est-ce qu'il y a Élève 12b ?

Élève 12b– Sanglier, Renard, Lièvre, Souris.

Élève 19b – Y a un tout petit peu de place.

M – Ensuite qui est-ce qui arrive ?

Élève 18b – C'est Ours potelé.

M – Très bien !

Élève 13b– Y a la queue du Renard là (en montrant l'illustration).

M – Et que dit-il ?

Élève 19b – Y a plus de place.

M – Et que va faire Ours potelé ?

Élève 17b – Y va écraser.

Élève 11b – A plus de place.

Élève 19b – Je peux voir ?

M – Très bien ! Et ensuite ?

Élève 2a– Il essaie de rentrer.

Élève 6b– Il rentre la tête dedans.

Élève 19b – Une patte.

Élève 11b – Une autre patte.

Élève 19b – Une autre patte ... et la queue Le ventre rebondi.

M – Très bien le ventre rebondi !

Élève 19b – Et aussi la queue.

M – Et que se passe-t-il au moment de passer la queue ?

Élève 14b– Il explose.

Élève 22b – Il explose.

Élève 13b– Ils tourneboulent dans la neige.

Élève 17b – Et il y a la patte de l'ours.

Élève 14b– La patte de l'ours.

Élève 11b – Et quand on a fait l'autre page y avait la souris aussi sur le trou.

Élève 13b– Oui le trou de la moufle. Le truc rouge là ça s'appelle les coussinets.

M – Très bien Élève 13b! Ce sont les coussinets des animaux.

Élève 42b – En plus y a un pouce pour mettre dedans.

M – Oui et où se retrouve le pouce de la moufle ?

Élève 17b – Dans la moufle.

M – Non on se rappelle quand la moufle craque, qui se retrouve avec une partie de la moufle ?

Élève 17b – L'oiseau il a pris le pouce.

Élève 22b – Le pouce.

7.5 Recueil de données : dispositif 2, classe A

Pré-test, dispositif 2, classe A

	PRE-TEST DISPOSITIF 2 (GROUPE HETEROGENE 1)		
	Nombre de prises de parole	Longueur des énoncés	Complexité des énoncés: mots-outils; temps verbaux; phrases nominales; phrases simples et complexes; lexicque
Eleve 3a	6	11- 17 - 9 - 6 - 31 Moyenne: 14, 8	Phrases simples et complexes Reprise du discours. Présent: "il a froid" Utilisation de "et" Lexique: "se faufille et se camoufle"; "quelle aubaine"; "maison de laine"; "souris", "lièvre", "renard", "sanglier"; "moufle"; "se dispersent"; "à toute vitesse"
Eleve 9a	9	6 - 4 - 4 - 3 - 12 - 8 - 3 - 5 - 5 Moyenne: 5,5	Utilisation du présent: "il dit"; passé composé: "il est gelé"; "ils sont tombés" Phrases simples. Utilisation de "et après" Lexique: "sanglier"; "neige"
Eleve 12a	11	7 - 8 - 5 - 4 - 4 - 5 - 4 - 9 - 4 - 8 - 5 Moyenne: 5,7	Reprise du discours Utilisation de "et"; "parce que"; "d'abord" Phrases simples et essai d'une phrase complexe "il dit il veut rentrer" Utilisation du présent "il met" et du passé composé "ils sont tout mouillés".
Eleve 17a	2	3 - 2 Moyenne: 2,5	Construction des phrases erronée: "il tête" pour "il a passé la tête". Phrases simples ou essais de phrases simples.
Eleve 20a	16	37 - 15 - 38 - 6 - 7 - 12 - 5 - 6 - 15 - 17 - 8 - 2 - 81 Moyenne: 15,6	Phrases nominales, simples et complexes; Utilisation de "après"; "parce que"; "aussi" Présent: "c'est tout doux"; Passé composé "il a pris" Utilisation du lexique présent dans l'histoire. Quelques erreurs de syntaxes (oublie d'un mot dans une phrase). Erreur de conjugaison: "il se fait un bonnet pour il a pas froid"). Quelques reprises du sujet.
Eleve 21a	10	3 - 6 - 2 - 7 - 4 - 5 - 14 - 8 - 3 - 9 Moyenne: 6,1	Reprise du sujet Reprises du discours. Utilisation de "parce que" Utilisation du passé composé: "il est gelé" et du présent "il a froid"; imparfait "il était trop gros"; Lexique de l'histoire: "moufle"; "neige"; "renard"; "sanglier" "gelé"; "nours potelé" pour "ours potelé". Phrases nominales et simples en majorité.

PRE-TEST DISPOSITIF 2 (GROUPE HETEROGENE 2)			
	Nombre de prises de parole	Longueur des énoncés	Complexité des énoncés: mots-outils; temps verbaux; phrases nominales; phrases simples et complexes; lexique
Eleve 15a	7	5 - 3 - 10 - 12 - 4 - 10 - 3 Moyenne: 6,7	Reprise du sujet Reprise du discours. Confusion de genre Phrase simples en majorité; phrase complexe Présent: "ils se regardent"; Utilisation "parce que" Lexique: "souris" ; "quelle aubaine"
Eleve 10a	12	47 - 4 - 47 - 7 - 10 - 2 - 3 - 13 - 6 - 3 - 6 - 14 Moyenne: 13,5	Reprise du sujet Reprise du discours ; Phrases simples et phrases complexes; Présent: "il met sa main "; passé composé "il a pris" Utilisation de "après"; "comme" Utilisation du lexique de l'histoire.
Eleve 14a	7	4 - 36 - 15 - 5 - 10 - 18 - 6 Moyenne: 13,4	Reprise du sujet; Reprises du discours Beaucoup de confusions de genre Phrase courtes; simples; complexes; Utilisation de "parce que"; "encore"; "après" Utilisation du présent et du passé composé; Utilisation du lexique de l'histoire.
Eleve 4a	11	6 - 8 - 23 - 3 - 10 - 10 - 3 - 6 - 9 - 15 - 5 Moyenne: 8,9	Reprise du sujet Reprises du discours Confusion de genre Phrases simples et complexes; Phrases simples Utilisation de "après"; Utilisation du présent: "la souris rentre dans la moufle" Utilisation du lexique de l'histoire.
Eleve 2a	5	4 - 12 - 10 - 5 - 15 - 10 Moyenne: 11,2	Reprise du sujet Paroles rapportées Confusion de genre Phrase simples et phrases complexes; Utilisation du passé composé: "il s'est passé" et du présent "il rentre"; futur simple "ils seront fatigués"; futur proche "il va éclater". Utilisation de "maintenant"; "après"; "et" Lexique de l'histoire
Eleve 6a	ABSENTE		

Test, dispositif 2, classe A

DISPOSITIF 2 (GROUPE HOMOGENE)			
	Nombre de prises de parole	Longueur des énoncés	Complexité des énoncés: mots-outils ; temps verbaux ; phrases nominales ; phrases simples et complexes ; lexique
Eleve 4a	13	9 - 7 - 3 - 11 - 1 - 14 - 7 - 5 - 3 - 11 - 7 - 6 - 7 Moyenne: 7	Reprise du sujet Reprise du discours Utilisation du présent: "il met sa tête"; passé composé "elle a tout éclaté"; Utilisation de "et après"; "parce que" "et" Phrases simples et phrases complexes; Utilisation du lexique simple de l'histoire.
Eleve 9a	20	9 - 6 - 4 - 5 - 4 - 4 - 2 - 2 - 10 - 2 - 3 - 7 - 5 - 2 - 13 - 11 - 5 - 6 - 14 - 2 Moyenne: 5,8	Reprise du sujet Reprises du discours Oubli du pronom "Parce que a froid"; Utilisation du présent "il a de la neige" et du passé composé "ils ont tourné"; Phrases nominales; simples et essai de phrase complexe "ça veut dire on y voit" Utilisation de "et après"; "comme"; "parce que" Utilisation du lexique de l'histoire.
Eleve 12a	10	5 - 7 - 5 - 25 - 8 - 5 - 5 - 5 - 7 - 5 Moyenne: 7,7	Reprises du sujet; Reprise du discours Erreur article contracté "Elle parle à le renard" au lieu de "au renard" Utilisation de "d'abord"; "et"; "parce que" Utilisation du présent "il a de la glace" et du passé composé "elle a fermé les yeux" Phrases simples Utilisation du lexique de l'histoire.
Eleve 17a	12	3 - 3 - 2 - 5 - 1 - 5 - 6 - 4 - 3 - 3 - 3 - 5 Moyenne: 3,6	Syntaxe incorrecte Phrases nominales et parfois phrases simples Confusion dans l'utilisation des bons verbes: "il est bonnet" pour "il a un bonnet" Français encore très fragile "Elle est partie de neige" pour "Elle est partie dans la neige"; "Il est tombé de neige" pour "Il est tombé dans la neige". Présent: "il dort"; passé composé "elle est partie" Utilisation de quelques mots de lexique de l'histoire.
Eleve 14a	4	10 - 10 - 15 - 7 Moyenne : 11	Reprise du sujet Confusion de genre "Le lièvre elle rentre dans la moufle parce qu'elle a froid mais le souris il dort". Utilisation de "après" et "parce que" Utilisation du présent et parfois du passé composé Utilisation du lexique de l'histoire.
Eleve 2a	27	6 - 4 - 2 - 19 - 5 - 21 - 4 - 1 - 3 - 4 - 3 - 6 - 2 - 3 - 18 - 5 - 3 - 3 - 34 - 3 - 5 - 10 - 8 - 3 - 2 - 25 - 10 Moyenne: 7,8	Reprises du sujet Utilisation du présent "elle rentre dans la moufle" et du passé composé "elle est posée"; parfois de l'imparfait Phrases simples et complexes Utilisation de "après"; "maintenant"; "et" Utilisation du lexique complexe de l'histoire "ils s'ébrouent"; "hébété"
Eleve 21a			ABSENT
Eleve 6a			ABSENTE

Post-test, dispositif 2, classe A

POST-TEST DISPOSITIF 2 (GROUPE HETEROGENE 1)			
	Nombre de prises de parole	Longueur des énoncés	Complexité des énoncés: mots-outils ; temps verbaux ; phrases nominales ; phrases simples et complexes ; lexique
Eleve 3a	10	5 - 19 - 33 - 16 - 14 - 7 - 32 - 7 - 6 - 2 - Moyenne: 14,1	Reprise du sujet; Utilisation de "Ensuite"; "parce que"; Phrases simples et complexes. Reprises du discours; Utilisation du présent et du passé composé (un fois); Utilisation du lexique complexe de l'histoire "dispenser"; "sourir"; "s'ébrouer"; phrases complexes.
Eleve 9a	17	11 - 3 - 3 - 13 - 3 - 4 - 26 - 2 - 9 - 20 - 5 - 3 - 1 - 5 - 7 - 6 - 10 Moyenne: 7,7	Reprise du sujet "La moufle il était dans la neige, il était envolée"; Utilisation de "après"; "et"; "parce que" Reprise du discours; Utilisation du du PQP "il était envolée", du présent "il est dans la neige", du passé composé "oiseau a mis un petit bout de la moufle" en majorité; Phrases simples et phrases complexes. Lexique simple de l'histoire (animaux)
Eleve 12a	8	18 - 5 - 8 - 1 - 8 - 7 - 12 - 21 Moyenne: 10	Reprise du sujet; Utilisation de "parce que", de "déjà"; Reprise du discours Utilisation du présent "il a de la glace" Phrases complexes.
Eleve 17a	9	4 - 3 - 5 - 7 - 11 - 2 - 7 - 5 - 3 Moyenne: 5,2	Reprise du sujet "souris il dort"; Confusion féminin/ masculin; Confusion singulier/pluriel "elle est là souris et renard"; Mauvais emploi des verbes "il est là bonnet, culotte" pour "il a un bonnet et une culotte"; Phrases simples Utilisation du présent "il dort" en majorité et du passé composé "Elle est tombée"; "il est parti"; Utilisation du lexique simple de l'histoire.
Eleve 20a	12	40 - 6 - 5 - 11 - 7 - 40 - 27 - 2 - 5 - 94 - 8 - 13 Moyenne: 21,5	Reprise du sujet; Paroles rapportées sans erreur de syntaxe; Phrases complexes Utilisation de "après"; "et encore"; "et"; "parce que"; "aussi" Utilisation du présent ; "elle vient"; "personne la voit"; "ils s'ébrouent" Utilisation du lexique plus complexe de l'histoire "s'ébrouer"; "se faufler"; "se camoufler"; "se disperser" etc.
Eleve 21a	8	6 - 6 - 14 - 2 - 7 - 4 - 12 - 6 Moyenne: 7,1	Reprise du sujet; Reprise du discours Phrases simples Utilisation de "et"; "parce que" Utilisation du présent "il coule" "il est gros"; futur proche "il va éclater" Utilisation du lexique moins complexe de l'histoire.

POST-TEST DISPOSITIF 2 (GROUPE HETEROGENE 2)			
	Nombre de prises de parole	Longueur des énoncés	Complexité des énoncés: mots-outils; temps verbaux; phrases nominales; phrases simples et complexes; lexique
Eleve 15a	8	7 - 15 - 12 - 12 - 12 - 8 - 2 - 3 Moyenne: 8,9	Utilisation de "parce que" Présent "ils disent"; "ils ont chaud"; passé composé "ils sont serrés" Phrases nominales et simples Lexique: animaux de l'histoire; "maison de laine"; "quelle aubaine"
Eleve 10a	10	17 - 7 - 8 - 19 - 2 - 4 - 2 - 2 - 2 - 3 Moyenne: 6,6	Phrases nominales, simples et complexes. Présent "elle est dans la moufle"; futur proche "elle va venir" Lexique simple de l'histoire.
Eleve 14a	5	3 - 10 - 43 - 18 - 17 Moyenne: 18,2	Utilisation de "parce que"; "et"; Phrases courtes; complexes Présent "il voit la moufle" Lexique simple de l'histoire.
Eleve 4a	15	8 - 31 - 3 - 10 - 8 - 3 - 11 - 13 - 3 - 11 - 5 - 4 - 5 - 10 Moyenne: 8,3	Reprises du discours Phrases simples; complexes Utilisation de "et"; "après"; Présent: "elle est dans la moufle"; passé composé "ils sont serrés"; futur proche "il va éclater"; PQP "il avait éclaté" mal utilisé. Lexique simple de l'histoire (animaux entre autres)
Eleve 2a	15	32 - 6 - 17 - 2 - 2 - 5 - 4 - 5 - 2 - 9 - 10 - 11 - 3 - 1 - 2 Moyenne: 7,4	Reprise du discours Utilisation de "et après" Phrases courtes; simples; complexe Présent "ils s'ébrouent"; "il veut"; futur proche "elle va venir", "elle va rentrer"; passé composé "elle est déposée"; Lexique complexe de l'histoire: "ils s'ébrouent"; "hébété"
Eleve 6a	1	4 Moyenne: 4	Phrase simple Présent "c'est ours potelé" Lexique: "ours potelé"

7.6 Dispositif 2, verbatim, classe A

Pré-test, verbatim, classe A – Groupe hétérogène 1

M – Vous allez raconter l'histoire de la moufle. Que se passe-t-il dans cette histoire ?

Élève 20a – Eh beh la souris elle voit la moufle et après elle dit « Quelle aubaine, une maison de laine, y'a quelqu'un ? » après comme personne répond, elle dit « Si y'a personne, c'est pour ma pomme ».

M – Et donc que fait-elle ?

Élève 12a – Elle dit c'est pour ma pomme.

Élève 3a – Souris se faufile et se camoufle dans la moufle. « Quelle douceur ! »

M – C'est bien ! et ensuite qu'est-ce qu'il se passe ?

Élève 17a – Elle est partie.

M – Elle est partie la souris, elle est partie où ?

Élève 21a – Dans la moufle.

M – Et qui arrive ensuite ?

Élève 20a – C'est le lièvre qui vient et après, après il dit « y'a quelqu'un ? »

M – Qu'est-ce qu'il dit le lièvre quand il voit la moufle ?

Élève 20a – Il dit « Quelle aubaine, une maison de laine, y'a quelqu'un ? » et après elle dit la souris « Oui oui, il y a moi, souris » et après le lièvre il se faufile et se camoufle dans la moufle.

M – Ils sont combien dans la moufle ?

Elèves – 2 !

Élève 12a – Il a de la glace dans ses oreilles.

Élève 21a – Il a froid, il est gelé.

Élève 12a – Il a de la glace.

Élève 9a – De la neige sur les chaussures.

M – Oui sous les chaussures, il marche sur la neige.

Élève 21a – Ch'kriiii Ch'kriiii.

M – Oui qu'est-ce que tu fais A ?

Élève 21a – C'est les bruits de la neige.

M – C'est la neige qui fait ce bruit ?

Élève 9a – C'est le lièvre.

Élève 20a – C'est les bruits de pas.

M – Oui c'est bien, ce sont les bruits de pas sur la neige. Regardez l'image suivante.

Élève 21a – C'est le renard.

M – Qu'est-ce qu'il se passe ?

Élève 3a – Il a froid. « J'ai si froid, y'a quelqu'un ? » « Quelle aubaine, une maison de laine ! »

Élève 20a – Et aussi il a juste des chaussures.

Élève 3a – Renard se faufile et se camoufle dans la moufle.

M – Pourquoi il se faufile dans la moufle le renard ?

Élève 9a – Parce que a froid.

M – Parce que le renard a froid.

Élève 20a – Et il a juste des chaussettes il a pas des chaussures chaudes.

Élève 9a – Il est gelé.

Élève 12a – Il est en culotte.

Élève 21a – Parce qu'il a froid.

Élève 12a – Il coule du nez.

Élève 21a – Il a qu'une culotte a sa maison, il a froid, il est gelé.

Élève 12a – Et là ils sont quatre.

Élève 9a – Y'a le sanglier, il dit « est-ce que je peux rentrer ? »

M – Il ne dit pas autre chose quand il voit la moufle ?

Élève 3a – Quelle aubaine, une maison de laine ».

Élève 12a – Ils sont tout mouillés.

Élève 20a – Ils sont tous tout mouillés.

M – Pourquoi ils sont tout mouillés ?

Élève 20a – Parce qu'ils ont trop chaud.

Élève 12a – Parce que ça coule. Parce que il fait chaud.

Élève 21a – Parce que le sanglier il était trop gros.

Élève 20a – Et aussi la moufle elle est chaude, c'est tout doux alors c'est chaud.

Élève 12a – Ils sont tout mouillé.

Élève 20a – Et aussi, si c'est tout doux ça veut dire que c'est chaud dans la moufle.

M – Eh oui il fait chaud dans la moufle.

Élève 20a – Et le sanglier c'est encore plus chaud.

M – Alors qu'est-ce qu'il dit le sanglier quand il arrive ?

Élève 3a – Quelle aubaine, une maison de laine, y'a quelqu'un ? Oui oui y'a nous souris, lièvre et renard. « Je peux entrer ? » Sanglier se faufile et se camoufle dans la moufle.

M – Et ensuite qui arrive après le sanglier ?

Élève 21a – Le ... Nours potelé !

M – Comment il s'appelle ?

Élève 20a – Ours potelé.

M – Qu'est-ce qu'il va faire ours potelé ?

Élève 12a – Il va, il met d'abord une patte.

M – Avant de passer la tête qu'est-ce qu'il dit ?

Élève 12a – Il dit il veut entrer.

Élève 17a – Il tête.

M – Il veut rentrer la tête oui, mais avant.

Élève 9a – Y'a pas de place ? Je peux voir ?

Élève 20a – Juste avant, « Une maison qui bouge ? Y'a quelqu'un ? » Et souris elle dit « Oui, y'a souris, renard, sanglier et lièvre ». Et après il dit « je peux entrer ? » et après la souris elle dit « Y'a plus de place » et après l'ours il regard, après il met sa tête, une patte, une autre patte, après une autre patte, une autre patte, le ventre rebondi et après quand il essaye de mettre le bout de sa queue, la moufle explose.

M – Et ensuite, qu'est-ce qu'il se passe, la moufle craque et puis ?

Élève 9a – Ils sont Élève 42b bés.

Élève 20a – Ils se secouent.

M – Oui, ils se secouent, et ils s'ébrouent.

Élève 3a – Ils se dispersent à toute vitesse.

M – Qu'est-ce que ça veut dire « ils se dispersent à toute vitesse ? »

Élève 20a – Ils courent !

Élève 9a – Et après ils sont partir.

Élève 21a – Mais qu'est-ce qu'il s'est passé ?

Élève 9a – Il est assis par terre.

M – Oui l'ours est assis par terre sur la moufle.

Élève 20a – Et l'oiseau il a pris un bout de la moufle pour il se fait un bonnet pour il a pas froid.

M – Oui il se fait un bonnet comme ça il n'a pas froid.

Très bien, vous avez bien raconté l'histoire, bravo !

Pré-test, verbatim, classe A – Groupe hétérogène 2

M – J'aimerais bien que vous me racontiez l'histoire de la moufle tous ensemble.

Élève 10a – Y'a la moufle elle dit, et y'a la souris elle dit « Quelle aubaine, une maison de laine, y'a quelqu'un ? » Oui ! Y'a personne, elle dit « c'est pour ma pomme. Elle dit Ch'krii Ch'krii. C'est le lièvre il dit « une maison qui bouge ? ».

M – C'est le lièvre qui dit « une maison qui bouge ? »

Élève 15a – La souris dit « Quelle aubaine ! ».

Élève 14a – Une maison de laine.

M – La souris dit « quelle aubaine, une maison de laine, y'a quelqu'un ? »

Élève 4a – La souris rentre dans la moufle.

M – Qu'est-ce qu'on dit quand elle rentre dans la moufle ?

Élève 4a – Y'a personne, c'est pour ma pomme.

M – Qu'est-ce que ça veut dire « c'est pour ma pomme » ?

Élève 2a – C'est pour moi !

Élève 14a – Après le lièvre il est venu et après elle dit « quelle aubaine, une maison de laine, y'a quelqu'un ? » « Oui oui, c'est moi souris et toi ? » « Je suis lièvre, je peux rentrer ? » « Oui oui ! »

M – Super L ! Bravo !

Élève 4a – Lièvre elle rentre dans la moufle, y'a quelqu'un ? je veux rentrer dans la moufle ! Elle a le froid dans ses oreilles.

M – Lièvre se faufile...

Elèves – Et se camouflent dans la moufle.

Élève 10a – C'est quoi ça ?

M – Le lièvre a le nez qui coule. Tu sais quand on a froid, souvent on a besoin de se moucher parce qu'on a le nez qui coule. Et ensuite que se passe-t-il.

Élève 4a – Ils sont deux.

Élève 10a – Quelle aubaine, une maison de laine, y'a quelqu'un ? Oui oui y'a souris, et toi, qui es-tu ? Je suis lièvre, euh, je suis renard, est-ce que je peux rentrer ? Lièvre se faufile et se camoufle dans la moufle. Ahhhh soupirent-ils en cœur.

Élève 14a – Encore elle, la lièvre. Le renard il coule le nez parce que l'a froid.

Élève 10a – Comme le lièvre. Quand il fait froid.

Élève 4a – Après il va dire il veut rentrer. Je suis Renard.

Élève 2a – Se faufile et se camoufle dans la moufle. Maintenant ils sont trois.

M – Qui y-a-t-il dans la moufle ?

Élève 10a – Quand il fait froid, on a le nez qui coule.

Élève 4a – Elle a un grand slip ! Après elle veut rentrer dedans.

M – Mais comment il s'appelle ?

Élève 10a – Le sanglier !

Élève 14a – Le sanglier il veut rentrer.

Élève 4a – Ils sont serrés.

Élève 14a – Encore ils sont serrés parce que il dit « rentre rentre ».

Élève 4a – Non y'a plus de place.

M – « Y'a plus de place » c'est quand il y a l'ours qu'elle le dit.

Élève 15a – Ils ont chaud.

M – Comment tu sais qu'ils ont chaud.

Élève 15a – Parce qu'il y a de l'eau qui coule.

Élève 10a – C'est serré.

M – Ils respirent oui.

Élève 2a – Après ils seront fatigués et l'ours potelé il va éclater !

Élève 14a – L'ours potelé il dit « une maison qui bouge, y'a quelqu'un ? » « Oui oui, lièvre, souris, renard ».

Élève 4a – La souris elle s'est fâchée, elle va éclater.

M – L'ours va peut-être faire éclater la moufle. Et qu'est-ce qu'elle dit la souris ?

Élève 2a – « Y'a plus de place ! ».

Élève 10a – « Je peux voir ? » L'ours il met sa main dans la moufle, crrrr.

Élève 15a – Il dit « Y'a une maison qui bouge ? Y'a quelqu'un ? »

Élève 10a – Non je l'ai déjà dit !

Élève 15a – « Non, plus de place ! »

Élève 10a – « Je peux voir ? »

Élève 4a – Il passe sa main dans la moufle, il veut entrer, y'a plus de place.

Élève 15a – Elle dit « je peux voir ? » « Y'a plus de place ! ».

Élève 14a – Et sa tête, et sa patte...

Élève 2a – Une deuxième patte, son ventre tout rebondi. Il rentre sa queue dans la moufle, crac !

Élève 4a – La moufle elle a éclaté.

Élève 10a – La moufle tout éclatée ! S'ébrouiller !

M – C'est bien Ba ! On dit ils s'ébrouent !

Élève 15a – Ils se regardent.

Élève 2a – Mais, mais, qu'est-ce qu'il s'est passé ?

Élève 10a – L'oiseau il a pris un bout de la moufle et après elle part.

M – Bravo, vous la connaissez super bien ! Vous avez très bien raconté, bravo.

Test, verbatim, classe A

M- Nous allons raconter l'histoire, je vous montre les images et vous allez me dire ce qu'il se passe dans l'histoire.

Élève 4a – La moufle par terre, la souris elle rentre dedans.

M – Est-ce qu'elle rentre tout de suite dedans ?

Élève 2a – Elle est posée par le vent.

Élève 14a– C'est le moufle elle est partie dans le vent.

M – Elle est partie à cause du vent la moufle, très bien.

Élève 17a – Elle est partie.

M – Qu'est ce qui est parti Ib ?

Élève 17a – Elle est là.

M – Oui elle est sur quoi la moufle Ib ?

Élève 17a – La neige.

Élève 12a – Elle dit « je peux rentrer ? »

Élève 2a – « Y'a quelqu'un ? »

M – Qu'est-ce qu'elle dit en premier quand elle voit la moufle ?

Élève 2a – « Quelle aubaine ! »

Élève 9a – « Y'a quelqu'un ? C'est pour ma pomme ».

Élève 2a – « Quelle aubaine, une maison de laine, y'a quelqu'un ? Si y'a personne, c'est pour ma pomme ».

Élève 14a– Mais après pourquoi elle dit c'est pour ma pomme ?

Élève 12a – Parce qu'il n'y a personne.

M – Donc la souris va faire quoi ?

Élève 4a – Et après la souris elle rentre dedans.

Élève 12a – Se faufile et se camoufle ...

M - Elle se faufile et se camoufle dans la moufle. Qu'est-ce que ça veut dire « se faufile ».

Élève 2a – Elle rentre dans la moufle.

M – Oui ça veut dire qu'elle rentre dans la moufle. E « se camoufle ».

Élève 17a – Elle est partie de neige.

M – Elle est partie dans la neige ? Elle marche dans la neige, c'est ce que tu veux dire Ib ?

Élève 17a - Oui.

M – Oui tu as raison, c'est bien Ib. Qu'est-ce que ça veut dire « se camoufler » ?

Élève 9a – ça veut dire on y voit.

M – On la voit ? Non justement, ça ne veut pas dire qu'on la voit.

Élève 4a – Elle se cache.

M - Oui ! Très bien F. La souris rentre dans la moufle et se cache dedans.

Élève 12a – Et bah y'a le lièvre il veut rentrer dans la moufle et il dit que y'a souris. « Oui oui ! Y'a quelqu'un ! »

M – Très bien, le lièvre quand il voit la moufle il demande s'il y a quelqu'un dedans. Souris lui répond qu'elle est à l'intérieur.

Élève 12a – Il a de la glace dans ses oreilles.

M – Que dit le lièvre en voyant la moufle ?

Élève 2a – « Quelle aubaine, une maison de laine, y'a quelqu'un ? » « Oui oui, y'a souris ! » « Est-ce que je peux entrer ? ».

M – Pourquoi le lièvre veut entrer ?

Élève 9a – Parce que a froid.

Élève 2a – Il a si froid.

Élève 9a – Il a de la glace.

M – Pourquoi il a de la glace aux oreilles ?

Élève 9a – Parce que a froid.

Élève 4a – La souris dit qu'elle veut entrer, j'ai si froid !

M - Qui dit « J'ai si froid » ?

Élève 2a – Lièvre.

Élève 4a – Lièvre.

Élève 17a – Il dort, il est là.

Élève 9a – Elle ferme ses yeux.

Élève 2a – Elle s'allonge.

Élève 12a – Elle a fermé les yeux.

Élève 14a – Lièvre elle rentre dans la moufle parce que elle froid mais le souris elle dort.

M – Le lièvre entre dans la moufle parce qu'il a froid et souris dort. Peut-être qu'elle est en train de lui parler aussi, regardez elle a la bouche ouverte.

Élève 12a – Il est qu'en slip.

Élève 2a – Maintenant ils sont deux.

Élève 17a – Il est caché et il dort.

M – Ils sont cachés, parce qu'ils sont deux et ils dorment. C'est bien Ib.

Élève 17a – Elle est tous souris.

M – Elle tousse souris ?

Élève 2a - Elle dit « Ah ».

Élève 12a – Elle parle à le renard.

M – Elle parle au renard. Qu'est-ce qu'il dit le renard quand il arrive ?

Élève 2a – Quelle aubaine, une maison de laine.

M – Rappelez-moi ce que ça veut dire « quelle aubaine ».

Élève 2a – La chance.

M – Oui ! Quelle chance, d'avoir trouvé une maison de laine.

Élève 4a – « Y'a quelqu'un ? Je suis renard, je peux rentrer ? J'ai si froid ! »

Élève 9a – « Oui oui ! »

M – Qui dit « oui oui » ?

Élève 9a – La souris.

Élève 2a – Lièvre il dort.

Élève 17a – Souris il dort.

M – Elle lui parle au renard, je ne suis pas sûre qu'elle dorme. Qu'est-ce qu'il fait renard à la fin ?

Élève 4a – Ahhhh il veut rentrer dans la moufle.

Élève 2a – Et après, il se faufile et se camoufle dans la moufle, ahhhh quel bonheur.

Maintenant ils sont trois.

Élève 9a – Quelle aubaine, une maison de laine ! Y'a quelqu'un ?

M – Et maintenant qui dit ça ?

Élève 9a – Le sanglier.

Élève 2a – Il a une culotte aussi.

Élève 10a – Ils sont quatre !

Élève 17a – Il est bonnet.

M – Oui ! Il a un bonnet, c'est bien Élève 17a.

Élève 9a – Comme le oiseau.

M – Comme l'oiseau oui, pourquoi.

Élève 9a - C'est un petit bout la moufle.

Élève 2a – Ils ont chaud.

Élève 12a – C'est un petit bout de là.

M – C'est là où on met le pouce. Oui et maintenant ils ont chaud.

Élève 9a – C'est comme ils respirent.

M - Oui pourquoi ils respirent ?

Élève 4a – Parce qu'ils ont chaud.

M - Et donc qu'est-ce qu'il a dit sanglier avant d'entrer ?

Élève 2a – « Quelle aubaine, une maison de laine, y'a quelqu'un ? » « Oui oui, y'a souris, lièvre, renard » « Est-ce que je peux entrer ? » « Oui oui y'a juste un tout petit peu de place. »

Élève 4a - Je peux voir ?

M – Ah c'est bien ce que tu dis F, mais ce n'est pas sanglier qui dit ça, c'est qui ?

Élève 9a – Our potelé !

Élève 4a – Il passe une patte dans la moufle, une deuxième patte, crrrrr.

M – Attendez, au tout début qu'est-ce qu'il dit ?

Élève 2a – Elle se fâche.

Élève 17a – Il est mangé.

M – Il veut les manger ? Tu es sûr ?

Élève 9a – « Je peux entrer ? » « Non non y'a plus de place ! J'peux voiiiiir ? »

M – Our potelé regarde à l'intérieur, il veut rentrer, souris lui répond et que fait-il ?

Élève 12a – Il fait d'abord ça.

M – Qu'est-ce que c'est ça ?

Élève 2a – Il veut mettre sa tête.

Élève 14a – Elle va sa tête dans la moufle.

M – Il passe sa tête dans la moufle, puis...

Élève 9a – Sa main, il est là avec sa main dans la moufle.

M – Sa patte, on va dire sa patte pour un animal.

Élève 4a – Il met sa tête dedans et éclate.

M – Mais d'abord il met une première patte, puis...

Élève 2a - Et après une deuxième, crrrrr. Son ventre rebondi son ventre.

Élève 9a – Il met sa queue, crrrrr.

Élève 2a – Maintenant il reste tout hébété sur la moufle.

Élève 9a – Ils ont tourné sur la neige.

M – Ils ont tourneboulé.

Élève 17a – Ils sont Élève 42b bés de neige.

M – Ils sont Élève 42b bés dans la neige oui.

Élève 2a – Ils s'ébrouent !

M – C'est bien B ! Ils s'ébrouent, qu'est-ce que ça veut dire ?

Élève 2a – Ils secouent.

Élève 4a – Et crac elle a tout éclaté.

Élève 2a - Et ours il reste tout hébété sur la moufle et la souris elle est partie. « Mais, mais, qu'est-ce qu'il s'est passé ? ».

Élève 9a – « Qu'est-ce qu'il s'est passé ? » Et après les animaux sont partis.

Élève 4a – Qu'est-ce qu'il se passe ?

Élève 2a – Et après il prend un petit bout de la moufle.

M – Qui prend un petit bout de la moufle ?

Élève 9a – Le oiseau.

M – L'oiseau, oui. Bravo, c'est très bien, vous avez bien raconté l'histoire de la moufle.

Post-test, verbatim, classe A – Groupe hétérogène 1

M- Je vais vous montrer les images et vous allez me raconter l'histoire de la moufle. (...) La règle du groupe c'est de lever la main quand on a envie de parler et on attend que j'interroge.

Élève 9a – La moufle il est dans la neige et il était envolé.

M- Elle s'était envolée à cause de quoi ?

Élève 9a – De la neige.

Élève 21a – Du vent ! A cause du vent !

Élève 3a – Une moufle dans la neige.

Élève 20a – La souris « Ch'krii Ch'krii Ch'krii Ch'krii », la souris elle vient, et après elle dit « quelle aubaine, une maison de laine ! Y'a quelqu'un ? » et après comme personne répond, elle dit « Si y'a personne c'est pour ma pomme ».

M- C'est bien E ! Qu'est-ce que ça veut dire « c'est pour ma pomme ? »

Élève 12a – C'est pour ma pomme ça veut dire que si y'a personne c'est pour ma pomme.

M – Et si y'a personne ça veut dire que c'est pour ...

Élève 12a – moi ! c'est pour moi.

Élève 3a – Ensuite, la souris elle rentre dans la moufle, « se faufile et se camoufle dans la moufle, ahh quelle douceur ! ».

M – Par quoi on peut remplacer « se faufile et se camoufle » pour que ça puisse dire exactement la même chose ?

Élève 21a – ça veut dire on s'assit.

M- Non ça ne veut pas dire « on s'assoit ».

Élève 20a – ça veut dire qu'elle rentre.

M- Oui ça veut dire qu'elle rentre dans la moufle « se faufile » ça veut dire « rentre ». Et « se camoufle » qu'est-ce que ça veut dire ?

Élève 12a – ça veut dire qu'elle est bien dedans.

M – ça veut dire qu'elle est dedans et qu'elle se ...

Élève 12a – cache !

Élève 20a – Comme ça personne la voit.

Élève 9a – « Je peux rentrer ? »

M- C'est qui ça ?

Élève 17a – C'est la souris.

M- C'est la souris qui dit ça ?

Élève 9a – non c'est le lièvre. Après il dit... « je peux rentrer ? » « Oui oui ! ».

M- Et qu'est-ce qu'il dit quand il voit la moufle ? Vous ne vous souvenez pas ?

Élève 3a – « Quelle aubaine ! une maison de laine ! Y'a quelqu'un ? » « Oui ! oui ! c'est moi souris ! » « Je peux entrer ? » « Oui, oui ! ». Lièvre se faufile et se camoufle dans la moufle... Ah quelle douceur !

M- Très bien Élève 3a ! Que voyez-vous d'autre sur l'image ?

Élève 9a – De la glace !

Élève 12a – Il a de la glace dans ses oreilles !

M – Pourquoi il a de la glace dans ses oreilles ?

Élève 9a – Parce que a froid.

M – Parce qu'il a froid, oui. Combien ils sont maintenant dans la moufle ?

Elèves – 2 !

M – Après le lièvre, que se passe-t-il ?

Élève 3a – Le renard dit « Ah une maison de laine, y'a quelqu'un ? » « Oui, oui ! Souris, Lièvre »

M – C'est très bien Élève 3a ! Tu te souviens de beaucoup de choses !

Élève 9a – Il dit « Oui ! Y'a Souris et Lièvre ! » et après il dit « y'a quelqu'un ? » « Oui oui, Souris et Lièvre ! » « Je peux rentrer ? » « Oui oui ! ».

M – Qui est-ce qui dit « je peux rentrer » ?

Élève 9a – Le renard.

Élève 12a – Il dit que « j'ai si froid ! ».

M- Comment on voit qu'il a froid quand on regarde les images ?

Élève 12a – Eh beh ça veut dire que il a si froid comme ça !

M- Oui, il a très froid. Comment on voit que le renard a froid ?

Élève 21a– Dans sa queue il y a de la glace. Et son nez il coule.

Élève 9a – A froid parce que, là y'a des arbres.

Élève 20a – Et encore là c'est glacé et dans ses oreilles aussi.

M- Alors I, tu as quelque chose à nous dire aussi ?

Élève 17a – Deux il dort

M- Tu crois qu'ils dorment ? comment tu sais qu'ils dorment d'après toi ?

Élève 17a – La souris, souris il dort.

M – Comment tu le sais ? Qu'est-ce qui te montre que Souris est en train de dormir ?

Élève 20a – Parce que ils ont fermé les yeux.

M – Oui ils ont fermé les yeux alors peut être qu'ils sont en train de dormir. Combien ils sont maintenant dans la moufle ?

Elèves – 4 !

Élève 21a- Non 3 !

Élève 17a – Il est là bonnet culotte ! Regarde bonnet !

M – Oui il a un bonnet et une culotte.

Élève 3a – Ils passent plus dans la moufle ! Il dit « quelle horreur ! » Ils ont si chaud !

M – Ils ont si chaud oui ! Ils ne disent pas « quelle horreur » mais « quelle erreur ! ». Qui arrive après le renard ?

Élève 9a – Le sanglier. Et le Sanglier c'est comme, le sanglier il met un bout de la moufle comme le oiseau.

M – Ah bon ? Le sanglier met un bout de la moufle sur la tête comme l'oiseau ? Vous êtes sûrs ? Regarde bien de quelle couleur il est son bonnet.

Elèves – Vert !

M- Et regarde la moufle. De quelle couleur elle est ?

Elèves – Rouge !

Élève 20a - Il a un bonnet et il dit « est-ce que je peux entrer » et après la souris elle dit « oui oui ! entre ! » Et après le sanglier il rentre et il dit, « quel horr... » et après ils disent tous « quelle horreur ! ».

M- Et pourquoi ils disent « quelle erreur ! » ? Ils disent « erreur » pas « horreur ». Pourquoi ils disent ça ?

Élève 21a– Parce que le sanglier il est gros !

M- Et alors ? Qu'est-ce que ça fait qu'il soit gros ?

Élève 21a– ça fait trop serré !

Élève 20a – Et aussi ils ont chaud, et la moufle elle est chaude et encore le sanglier il est chaud parce qu'il a des poils, des grands poils.

M- Oui il a des poils, c'est vrai !

Élève 17a – Il est parti, il est là et renard, Souris et Renard.

M- Oui qui d'autre ? Comment il s'appelle lui I ?

Élève 9a – Elle s'appelle le lièvre.

M – Combien ils sont maintenant dans la moufle ?

Élève 9a – Ils sont trois.

M- Alors ça ce n'est pas trois que tu me montres I.

Élève 9a – Quatre !

Élève 3a – La Souris elle se fâche la Souris.

M – Et pourquoi elle se fâche ? (...) Qui vient après le sanglier ?

Élève 20a - Ours potelé !

M- Qu'est-ce qu'il fait Ours potelé ?

Élève 21a– Il rentre sa tête, il rentre son bras, il rentre ses oreilles.

M – Et avant de rentrer dans la moufle, qu'est-ce qu'il dit ?

Élève 3a - Il dit « Une maison qui bouge ? Y'a quelqu'un ? » « Oui oui, y'a plus d'place ».

La Souris elle dit y'a plus de place par ce qu'elle se fâche.

M – Elle se fâche, et pourquoi il n'y a plus de place dans la moufle maintenant ?

Élève 9a – Parce que « Je peux voir ? »

M- Ecoute bien ma question : pourquoi il n'y a plus de place dans la moufle maintenant ?

(...)

Élève 12a – Parce que y'a tout le monde déjà. Y'a Renard et Sanglier et la Souris et Lièvre et Souris et...

M – Et pourquoi il n'y a plus de place ?

Élève 20a – Parce que ils sont quatre.

Élève 3a – Parce qu'ils sont tous là-dedans !

M- Ils sont beaucoup dans la moufle et ils sont trop serrés. Et si Ours potelé rentre, qu'est-ce que ça va faire ?

Élève 21a– ça veut dire il va éclater !

Élève 20a- Eh beh il dit, Ours potelé il dit « quelle aubaine une maison de laine, y'a quelqu'un ? » Après la Souris elle dit « oui oui il y a Souris, Lièvre, Renard et Sanglier, et toi, qui es-tu ? » « Je suis Ours Potelé ». Et après il met une patte dans la moufle, et une autre patte et encore une autre patte et encore une autre patte et après il met son ventre rebondi, il pousse tout son corps dans la moufle et quand il essaie de mettre le bout de sa queue, elle se casse.

M – C'est très bien Élève 20a !

Élève 17a – A éclaté.

M – Qu'est-ce qu'elle a la moufle ?

Élève 9a – Elle est déchirée et elle est éclatée.

M- Et que se passe-t-il alors ?

Élève 17a – Elle est Élève 42b bée de le las Souris.

(...)

M- Et alors que se passe-t-il après ?

Élève 3a - Ils se dispersaient à toute vitesse.

M- ça veut dire quoi « se disperser » ?

Élève 3a - Il part.

M- Ils partent dans tous les sens, à toute vitesse.

(...)

Élève 9a – Il est assis dans la neige.

Élève 17a – Il est Élève 42b bé de neige.

M – Il est Élève 42b bé dans la neige. Très bien I.

Élève 9a – Et oiseau a mis un petit bout de la moufle.

Élève 17a – Il est casse.

Élève 20a - On a aussi oublié quand ils s'ébrouent.

M – Ah !! Et qu'est-ce que ça veut dire « ils s'ébrouent » ? Montre leur E !

Élève 20a – ça veut dire qu'ils font comme ça (fait le mouvement avec la tête). Et après ils se regardent.
(...)

Post-test, verbatim, classe A – Groupe hétérogène 2

M – Aujourd'hui, nous allons raconter une dernière fois la petite histoire de la Moufle.

Qui peut commencer à me raconter l'histoire ?

Élève 2a – Une moufle déposée par le vent. Une moufle, elle est par terre et après, et après et après la souris elle va venir, elle va venir dans la moufle, elle va rentrer.

M – Oui c'est bien, il y a une moufle par terre dans la neige. Comment est-elle arrivée là ?

Élève 2a – Elle est déposée par le vent !

Élève 14a- Par le vent.

M – Oui, la moufle est arrivée sur la neige grâce au vent.

Élève 4a – Il y a une moufle par terre, après...

M – Et après, que se passe-t-il ?

Élève 10a – La souris, elle va venir, elle va dire « Si y'a personne, c'est pour ma pomme ! ».

M – Qu'est-ce que ça veut dire « C'est pour ma pomme » ?

Élève 10a – ça veut dire « c'est pour moi ».

Élève 15a – ça veut dire « c'est pour moi ».

M – Qu'est-ce qu'elle va faire la petite souris ?

Élève 4a – Elle est dans la moufle. Après la souris elle rentre dans la moufle, après y'a la moufle par terre, après elle rentre dans la moufle, après elle a des points.

M – Ah oui tu parles des traces que laisse la souris derrière elle quand elle marche dans la neige.

Élève 2a – Après « y'a quelqu'un ? » Personne ne répond, « si y'a personne, c'est pour ma pomme ! ».

Elèves - Souris se faufile et se camoufle dans la moufle, ahhhh quelle douceur.

M – Et qu'est-ce que ça veut dire « se faufile » ?

Élève 10a - ça veut dire elle est dans la moufle.

Élève 2a – Elle rentre.

M – Oui ça veut dire qu'elle rentre dans la moufle. Et « se camoufle », qu'est-ce que ça veut dire ?

Élève 10a – ça veut dire qu'elle va dans la moufle et si y'a personne c'est pour ma pomme.

M - Ecoute bien ma question. Qu'est-ce que ça veut dire « se camoufler » ?

Élève 2a – Quelle chance !

M – Non, « quelle aubaine », ça veut dire « quelle chance ! ». Mais « se camoufler », qu'est-ce que ça veut dire ?

Élève 4a – Elle se cache !

M – C'est bien F ! Elle se cache. Qu'est-ce qu'il se passe ensuite dans l'histoire ?

Élève 4a – Y'a la moufle, après la souris elle s'assoit.

M- Très bien et que se passe-t-il ensuite ?

Élève 14a– Elle rentre dans la moufle parce que il a froid.

M - Qui a froid ?

Élève 10a et Élève 14a– Le lièvre.

Élève 2a – Et il a une culotte.

M – Oui et comment on le sait encore qu'il a froid ?

Élève 2a – Et sur ses oreilles !

Élève 4a – De la glace ! Il a de la glace.

M – Et sur son nez ?

Élève 10a – Il a une goutte.

Élève 2a – C'est de l'eau.

M - Oui quand on a froid on a le nez qui coule.

Élève 4a – Il a froid.

M – Oui et donc que se passe-t-il ?

Élève 15a – Se faufile et se camoufle dans la moufle, ahhhh quelle douceur soupirent-ils en cœur.

Élève 10a – Quelle chance !

Élève 4a – Souris elle dort. « Moi aussi je veux rentrer dans la moufle » !

M – Qui dit « Moi aussi je veux rentrer dans la moufle » !

Élève 4a – Le renard. « Je peux rentrer ? Je suis renard ». « Y'a plus de place ! ».

M – C'est maintenant qu'elle dit qu'il n'y a plus de place ?

Élève 15a – Renard se faufile et se camoufle dans la moufle, ahhhh quelle chance !

M – Et quand les animaux voient la moufle par terre, que disent les animaux ?

Élève 4a – « Je peux entrer ? »

Élève 2a – « Quelle chance ! »

M – Alors ils ne disent pas tout à fait « quelle chance », ça veut dire la même chose, tu as tout à fait raison, mais qu'est-ce qu'ils disent ?

Élève 15a – Ils disent « Quelle aubaine, une maison de laine, y'a quelqu'un ? »

M – Et donc que fait renard ensuite ?

Élève 4a – Il se faufile et se camoufle dans la moufle, quel bonheur !

M – Qui est l'animal suivant ?

Elèves – Sanglier !

Élève 14a – Le sanglier ! Le nez qui coule parce que a froid. Il voit la moufle et il dit « quelle aubaine, une maison de laine, y'a quelqu'un ? » « Oui, oui, y'a moi, y'a souris, lièvre et renard, et toi qui es-tu ? »

Élève 4a – Y'a plus de place !

M – Alors que fait sanglier ?

Élève 4a – Y'a plus de place, ils sont serrés.

Élève 15a – Quelle horreur ! Il y a des gouttes parce qu'ils ont chaud.

Élève 10a – Quelle erreur !

M - Pourquoi « quelle erreur » ?

Élève 15a – Parce qu'ils ont chaud, ils sont serrés.

Élève 10a – Très nombreux.

Élève 2a – Et après y'aurait ours potelé qui va éclater.

M – Ah oui, que se passe-t-il ensuite ?

Dèhbiya – C'est ours potelé.

M – Oui et que fait-il ?

Élève 14a– Il voit souris, elle dit « y'a plus de place ! » « Ah boooooon ? Je peux voiiiiir ? »
Après il rentre.

Élève 4a - Après il va éclater.

M – Qu'est-ce qui va éclater ?

Élève 15a - Ours potelé !

M – C'est ours potelé qui éclate ?

Élève 14a– Il passe une patte, une deuxième patte crrrrrrr, et quand il rentre le bout de sa queue...

Élève 2a - Et quand il veut rentrer le bout de sa queue....

Elèves – Crac !!!

M – Et c'est quoi qui craque ?

Elèves – La moufle !

M – Ah et oui c'est la moufle c'est pas l'ours.

Élève 10a – La moufle craque !

M – Et une fois que la moufle a éclaté que se passe-t-il ?

Élève 2a – Il s'ébrouent. Qu'est-ce qu'il s'est passé ?

Élève 4a – Il avait éclaté la moufle.

M – Ours potelé a fait éclater la moufle. Et comment se retrouvent les animaux ?

Élève 2a – Ils s'ébrouent.

M - Ah c'est bien, ils s'ébrouent, qu'est-ce que ça veut dire ?

(Les élèves font le geste).

M - C'est bien, ils se secouent pour faire Élève 42b ber la neige.

Elèves - Mais, mais, qu'est-ce qu'il s'est passé ?

M – Comment il est ours potelé ? Comment se sent-il ? Il se sent tout...

Élève 2a – hébété.

M – Oui B ! Qu'est-ce que ça veut dire « il se sent tout hébété ? »

Élève 2a – Tout éclaté.

M – Non, ça veut dire qu'il se sent tout bête.

Élève 4a – L'oiseau il a pris un bout de la moufle.

M - Et où il le met ?

Élève 15a – Sur sa tête.

Elèves – C'est comme-ci, c'est comme-ça, le compte finit là.

M – Bravo ! C'est super, félicitations, vous avez bien raconté l'histoire !

7.7 Recueil de données : dispositif 2, classe B

Pré-test, dispositif 2, classe B

PRE-TEST DISPOSITIF 2 (GROUPE HETEROGENE)			
	Nombre de prises de parole	Longueur des énoncés	Complexité des énoncés: mots-outils ; temps verbaux ; phrases nominales, simples et complexes ; lexique
Eleve 2b	3	2-3-3 Moyenne : 2,6	Description de l'illustration Phrases nominales ou syntaxiquement incorrectes (oubli du sujet "a fait carquer") simples et complexes Utilisation du passé composé Utilisation mots-outils "alors"
Eleve 6b	15	2-3-9-2-5-11-9-1-2-11-3-11-3-9-5 Moyenne : 5,7	Reprise du discours de l'album Utilisation du lexique de l'album "se camoufle", "se faufile", "tourneboulent" Utilisation mots-outils "et" Phrases complexes "Y a personne qui répond" Utilisation du présent
Eleve 18b	4	6-1-3-6 Moyenne : 4	Utilisation du lexique de l'album "ventre rebondi" Reprise du discours de l'album Utilisation mots-outils "alors" Phrases simples Utilisation du présent
Eleve 13b	5	9-3-1-9-1 Moyenne : 4,6	Répétition de ce qui a été dit puis prise d'initiative Utilisation du lexique de l'album "se camoufle", "se faufile" Utilisation mots-outils "et" Phrases complexes "se faufile et se camoufle" Utilisation du présent
Eleve 17b	2	17-22 Moyenne : 19,5	Utilisation du lexique de l'album "Quelle aubaine une maison de laine" Reprise du discours de l'album Utilisation mots-outils "au moment de" Phrases complexes Utilisation du présent
Eleve 20b	0	0	
Eleve 19b	ABSENT		
Eleve 14b	5	6-2-3-3-5 Moyenne : 3,8	Utilisation du lexique de l'album "Quelle aubaine une maison de laine" Reprise du discours de l'album Phrases simples Utilisation du présent
Eleve 7b	0	0	

Test, dispositif 2, classe B

DISPOSITIF 2 (GROUPE HOMOGENE)			
	Nombre de prises de parole	Longueur des énoncés	Complexité des énoncés: mots-outils ; temps verbaux ; phrases nominales, simples et complexes ; lexique
Eleve 2b	11	1-5-10-3-5-1-12-4-3-2-2 Moyenne : 4,3	Oubli fréquent du sujet " a un trou pour Souris" Reprise du discours de l'album "Je peux entrer ?" Reprise du lexique de l'album "se faufile" Phrases simples, presque plus de phrases nominales, phrases complexes Utilisation mots-outils "alors" Utilisation du présent
Eleve 13b	15	3-9-10-9-15-1-9-4-4-3-13-5-5-4-5-8 Moyenne : 7,1	Reprise du lexique de l'album "se faufile et se camoufle", "tourneboulent" Phrases complexes et simples Utilisation mots-outils "mais" Utilisation du présent
Eleve 20b	12	5-2-2-4-4-11-6-2-5-2-4-1 Moyenne : 4	Phrases incorrectes syntaxiquement et nominales Reprise du sujet "le sanglier il pleure" Erreur de prononciation "espose" Peu de lexique employé Utilisation du présent et passé composé "a dit"
Eleve 19b	16	2-5-7-7-6-1-3-4-5-2-3-2-2-3-9-1 Moyenne : 3,8	Phrases nominales ou phrases simples pas toujours correctes syntaxiquement Utilisation du discours et du lexique de l'album "c'est pour ma paume", "se faufile" Erreur prononciation "esplosé" Utilisation mots-outils "après", "parce que"
Eleve 14b	14	4-8-6-7-5-4-5-6-5-7-6-4-5-6 Moyenne : 5,5	Questionnement sur les illustrations Phrases simples Reprise du lexique de l'album "Quelle aubaine une maison de laine" Utilisation mots-outils "parce que", "et" Utilisation du présent et passé composé
Eleve 7b	11	1-5-2-3-2-8-2-5-1-2-1 Moyenne : 2,9	Phrases nominales et phrases simples Prononciation incorrecte Répétition de ce qui a été entendu Lexique maladroit "lapin" Utilisation du présent

7.8 Dispositif 2, verbatim, classe B

Pré-test, dispositif 2, verbatim, classe B

M – Que se passe-t-il ici ?

Élève 2b– Des traces.

Élève 6b– La moufle. Y a souris.

Élève 14b– « Quelle aubaine une maison de laine ».

Élève 6b– Un arbre et il y a de la neige.

M – Oui mais racontez moi l'histoire maintenant. Que dit Souris ?

Élève 6b– A quelqu'un ?

Élève 14b– A quelqu'un ?

Élève 6b– Y a personne qui répond.

Élève 18b – Alors c'est pour ma pomme.

IMAGE SUIVANTE

Élève 6b– Y a quelqu'un ? dit le lièvre ... Oui y'a moi souris.

Élève 14b– Y'a Souris.

M – Très bien ! Et que fait Lièvre ?

Élève 6b– Lièvre se faufile et se camoufle dans la moufle.

Élève 13b– Il se faufile et se camoufle dans la moufle.

M – Bien et maintenant ils sont combien dans la moufle ?

Élève 6b– 2.

Élève 13b– Souris et Lièvre.

M – Après Lièvre qui est-ce ?

Élève 13b– Renard.

Élève 18b – Renard.

M – Qu'est-ce qu'il dit ?

Élève 6b– Se camoufle.

M – Avant de se camoufler ?

Élève 6b– A quelqu'un ? et il dit c'est moi Souris et Lièvre.

Élève 14b– Souris et Lièvre.

M – Et ensuite ?

Élève 18b – Qui es-tu ?

Élève 6b: Je suis Renard.

M – Et que fait Renard ?

Élève 13b– Et se faufile et se camoufle dans la moufle.

IMAGE SUIVANTE

Élève 17b – Quelle aubaine une maison de laine ! Est-ce qu'il y a quelqu'un ? Oui Souris Lièvre et ...

Élève 13b– Renard.

Élève 2b– Y a Sanglier.

Élève 6b– A quelqu'un ? et il dit c'est moi Renard Souris Lièvre.

M – Et que fait-il ?

En chœur – Il se faufile et se camoufle dans la moufle.

M – Qui arrive ensuite ?

Élève 6b– A Ours potelé.

Élève 14b– Y'a plus de place.

Élève 6b– Et y voit qui y a plus de place.

M – Et que fait Ours potelé Élève 2b ?

Élève 2b– A fait craquer.

M – Il fait craquer la moufle.

Élève 17b – Il passe une patte une autre patte les deux pattes la tête le ventre et au moment de mettre la queue crac.

Élève 18b – Son ventre rebondi on l'appelle.

Élève 6b – Ils tourneboulent dans la neige

M – Très bien ça ! Ils tourneboulent dans la neige.

Test, dispositif 2, verbatim, classe B

M – Je vous écoute, de quelle histoire parle-t-on ?

Élève 14b– C'est une moufle.

Élève 19b – L'hiver.

Élève 7b– Moufle.

Élève 19b – Et feuilles est pas là.

Élève 2b– Ch'krii Ch'krii Ch'krii .

M – Racontez-moi un peu qui arrive et ce qu'il se passe.

Élève 13b– C'est Souris.

Élève 14b– Si y a personne est pour ma pomme.

Élève 19b – A personne c'est pour ma pomme.

Élève 2b– A un trou pour Souris.

Élève 7b– Une souris et la moufle.

Élève 13b– Elle se faufile elle se camoufle dans la moufle.

M – Très bien ! Élève 2btu veux dire quelque chose ?

Élève 2b– A quelqu'un ? Personne répond alors elle entre dans la moufle.

Élève 19b – A personne est pour ma pomme.

Élève 7b– Un lapin.

Élève 19b – Lièvre. Il faufile dans la moufle.

Élève 13b– Il se camoufle et il se faufile dans la moufle.

M – Il entre directement dans la moufle ? Que se passe-t-il avant ?

Élève 14b– « Quelle aubaine une maison de laine ».

Élève 2b– Je peux rentrer ?

Élève 20b – La souris a dit oui.

Élève 7b– Y a souris.

M – Qui arrive ensuite ?

Élève 7b– Un lapin.

M – Ce n'est pas un lapin c'est un lièvre attention. Il est déjà arrivé Élève 7b.

Élève 19b – Renard.

M – Renard arrive oui. Qu'est-ce qu'il se passe ?

Élève 14b– Ça c'est Lièvre et ils dorment.

Élève 20b – Dedans ça.

M – Dedans quoi ?

Élève 20b – La moufle.

Élève 13b– Y'a quelqu'un ? Y a nous Lièvre et Souris.

M – Très bien et que fait Renard ?

Élève 2b– Se faufile dans la moufle

Élève 13b– Il rentre dans la moufle, il se camoufle et il se faufile dans la moufle

Élève 19b – Dans la moufle.

M – Très bien et ensuite ?

Élève 14b– Là ils sont 4 là.

Élève 19b – 4 dans la moufle.

M – Est-ce qu'ils sont 4 ? Est-ce qu'il est rentré lui (en montrant Sanglier) ?

Élève 14b– Non, ils sont 3.

Élève 13b– 3.

Élève 14b– 3 c'est ça 3 (avec ses doigts).

Élève 20b – Ça c'est 3 (avec ses doigts).

Élève 2b– Ch'krii Ch'krii Ch'krii.

M – Oui, que se passe-t-il ?

Élève 2b – Bah il dit y a quelqu'un ? Y a Lièvre Souris et Renard.

Élève 20b – Ça c'est 3 (avec ses doigts)

M – Oui Élève 20b c'est ça tu as raison.

Élève 14b – Et c'est quoi ce truc ?

M – Ils ont une petite goutte car ils ont très froid.

Élève 20b – S'ils la poussent y a des gens qui y est.

Élève 13b – Mais oui ils ont tous les mêmes petites gouttes

Élève 2b – Ils peuvent plus bouger.

M – Oui tu as raison. Pourquoi ils ne peuvent plus bouger ?

Élève 13b – Ils sont trop serrés.

Élève 20b – Ça va tout casser la moufle.

Élève 14b – Et c'est quoi là ?

M – Ce sont ses yeux et ils ont tous une petite goutte. Vous vous rappelez ils disent « Quelle erreur ». Pourquoi ils disent ça ?

Élève 14b – Parce qu'ils ont des petites gouttes.

Élève 19b – Parce qu'ils sont trop.

M – Oui parce qu'ils sont trop nombreux dans la moufle. Que se passe-t-il ensuite ?

Élève 19b – Ours potelé !

M – Oui Ours Potelé, que se passe-t-il ?

Élève 19b – La tête dedans.

Élève 7b – Il eeeut aller dans la moufle voir Souris

M – Très bien Élève 7b! Il veut aller dans la moufle voir Souris.

Élève 14b – C'est quoi ce truc orange ?

M – C'est sa langue. Qu'est-ce qu'il se passe quand Ours Potelé arrive ?

Élève 19b – Il explose.

Élève 20b – Il espose.

M – Qui est-ce qui explose ?

Élève 13b – C'est la moufle.

M – Ah oui ce n'est pas Ours Potelé, c'est la moufle !

Élève 7b – La moufle.

M – Il essaie de faire quoi Ours Potelé ?

Élève 19b – La tête (en faisant les mouvements).

Élève 14b: Bah oui la tête.

M – Ensuite il essaie de passer ... ?

Élève 7b – La moufle sur la tête.

Élève 13b – L'autre patte.

Élève 19b – L'autre patte.

Élève 13b – Il veut essayer le bout de sa queue bah il peut pas rentrer.

M – Bravo très bien.

Élève 19b – Après il se faufile dans la moufle et crac.

M – Très bien. Que se passe-t-il quand la moufle explose ?

Élève 13b – Ils tourneboulent dans la neige.

Élève 19b – Esplosé.

Élève 7b – Rentré.

Élève 20b – La moufle a tout cassé.

M – Et qu'est-ce que l'on peut rajouter d'autre ?

Élève 20b – Le sanglier.

M – Oui que se passe-t-il avec Sanglier ?

Élève 20b – Le sanglier il pleure.

Élève 13b– Il perd son bonnet.

M – Il ne pleure pas.

Élève 2b– Il pleure pas.

Élève 14b– Il a perdu son bonnet.

Élève 7b– Pas bonnet.

M – Non il ne porte plus de bonnet Élève 7btu as raison, il l'a perdu

Élève 13b– Il porte pas de bonnet.

Élève 14b– Et le renard il est coincé.

M – Et Ours Potelé où se retrouve-t-il ?

Élève 2b– Tout seul.

Élève 13b– Il se retrouve dans la moufle toute craquée.

Élève 20b – Cassé.

Élève 2b– Tout seul.

Élève 7b– Raqué.

8 Résumé

L'apprentissage du langage oral fait partie intégrante de la réussite scolaire des élèves. De nombreuses recherches ont été réalisées sur le sujet et ont montré que l'écart langagier en maternelle était conséquent (Pulido, 2016). Au vu de ces constats, nous nous sommes questionnées sur la manière dont la formation de groupes pouvait influencer le développement du langage oral. Notre sujet se centre sur la question des petits parleurs. Nous savons que le petit groupe favorise la prise de parole de ces derniers par rapport au grand groupe mais nous voulons pousser notre étude sur les conséquences du développement du langage oral lorsqu'on se situe dans un groupe homogène ou hétérogène. Nous étudions, dans ce mémoire de recherche, l'influence de ces dispositifs sur le nombre de prises de parole, la longueur moyenne des énoncés des élèves et leur complexité syntaxique. Notre recherche est réalisée sur des niveaux de classe différents allant de la petite section à la grande section afin d'analyser l'évolution du langage des élèves petits parleurs de trois ans à cinq ans. Les résultats de nos recherches montrent que le groupe homogène permet la mise en confiance des élèves considérés comme petits parleurs et que le groupe hétérogène induit une complexification des énoncés (phrases complexes, lexique spécifique, mots-outils) grâce à une écoute active entre pairs.

INDEX :

Mots-clés : complexité syntaxique, dispositifs, hétérogénéité, homogénéité, langage oral, longueur des énoncés, petits parleurs, prise de parole