

UFM de Midi- Pyrénées

UF Polyvalente

Filière Professeur des Ecoles

**Comment accompagner
la prise de parole en grand
groupe à l'école
maternelle ?**

Année 2006/07

Mémoire professionnel de
BERGON-LANCELOT Claire
Sous la direction de
Mr FONDEVILLE

SOMMAIRE

INTRODUCTION	4
<u>I. Cadres officiels et éclairage théorique</u>	5
A. Le regard des Instructions Officielles : le langage au cœur des apprentissages de l'école maternelle	
A.1 La place centrale du langage dans les programmes.....	
A.2 Les différentes compétences devant être acquises en fin d'école maternelle.....	
B. Le modèle dominant de l'enseignement du langage à l'école maternelle :	
B.1 Les observations des chercheurs.....	
B.2 Le dispositif et les interventions de l'enseignant.....	
C.. Un autre modèle de l'enseignement du langage à l'école.	
C.1 Un autre étayage de la part de l'enseignant.....	
C.2 Un dispositif spécifique permettant au langage de se construire.....	
<u>II. Présentation de la problématique et des hypothèses</u>	14
<u>III. Expérimentation et analyse</u>	16
A. Présentation du lieu et du contexte de l'expérimentation	
A.1. La classe.....	

A.2 Le cadre du stage filé.....	
A.3 Le contexte initial.....	
B. Présentation du déroulement de la séquence.....	
B.1 Les objectifs de la séquence.....	
B.2 Le dispositif choisi.....	
B.3 Les raisons motivant le choix du dispositif.....	
C. Analyse.....	
C.1 Outils et modalités de recueil de données.....	
C.2 Méthodologie employée pour l'analyse.....	
C.3 Préalable : prise en compte des observations de la première séance.	
C.4 Analyse de la deuxième séance.....	
C.5 Analyse de la dernière séance.....	
D. Bilan de l'expérimentation.....	
CONCLUSION.....	37
Bibliographie.....	38
Annexes.....	39

INTRODUCTION

Les programmes de 2002 confèrent une place centrale au langage dans les apprentissages à l'école maternelle. Or, certains enfants débutent leur scolarisation en ne prononçant aucun mot et cependant, ces mêmes élèves devront quitter l'école maternelle, quelques années plus tard, dotés d'un bagage langagier riche et déjà lancé sur le long périple du parcours d'apprenti-lecteur.

L'école est un lieu dans lequel coexistent et vivent ensemble des élèves différents, avec une hétérogénéité de comportements, de connaissances, de savoirs et par conséquent de maîtrise langagière diverse. Les temps langagiers en grand groupe, comme lors des regroupements, sont des illustrations de cette hétérogénéité : quand certains enfants sont toujours, doigt levé, désireux de prendre la parole, d'autres se renferment, en n'osant même pas répondre aux “perches” tendues par l'enseignant.

C'est cette disparité à laquelle j'ai été confrontée lors de mon stage filé en classe de grande section d'école maternelle. Effectivement, j'ai été, dès le départ, frappée par la variété de comportements lors des temps de regroupement. La gestion de ces moments me questionnait et m'a incitée à m'interroger sur ma pratique professionnelle : comment amener tous les élèves de la classe à s'exprimer ou plus précisément **quels moyens mettre en place pour accompagner les élèves les plus en difficulté à prendre la parole en grand groupe, à s'exprimer.**

Ce questionnement professionnel m'a conduite à explorer, dans un premier temps, les ressources pédagogiques déjà produites à ce sujet, à la fois les cadres officiels de référence mais aussi des étayages théoriques me permettant d'approfondir et de nourrir ma réflexion. Ceci m'a amenée, dans un second temps, à définir et expliciter la problématique de ce mémoire ainsi que les hypothèses qui vont guider mon travail. Enfin, dans un dernier temps, j'ai essayé d'élaborer et de mettre en place un dispositif permettant d'expérimenter la validité de ces hypothèses, puis en dernier lieu, de procéder à l'analyse de celui-ci.

CADRES OFFICIELS ET ECLAIRAGE THEORIQUE

A. LE REGARD DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES : LE LANGAGE AU COEUR DES APPRENTISSAGES DE L'ECOLE MATERNELLE

A.1 La place centrale du langage dans les programmes

Les programmes de 2002 placent l'apprentissage du langage comme premier domaine d'activité à l'école maternelle.

Cette volonté de situer le langage dans un axe majeur des apprentissages de l'école maternelle résulte du fait, suivant les documents d'accompagnement des programmes « le Langage à l'école maternelle », qu' « *il est attesté que les inégalités scolaires et les difficultés ultérieures de nombre d'élèves ont leur source dans le maniement du langage et de la langue. L'école maternelle joue pleinement son rôle dans la prévention de l'échec scolaire en accordant à ce domaine toute l'attention qu'il requiert sans précipiter les acquisitions.* »

De plus, l'école maternelle accueille des enfants de plus en plus jeunes (à partir de deux ans) ; ceux-ci ont un lexique très limité et la succession de mots lors d'une même production est d'une longueur relativement courte. Cependant, à l'entrée à l'école élémentaire, les élèves doivent être capables de « *construire des énoncés complexes et les articuler entre eux pour raconter une histoire, décrire un objet, expliquer un phénomène* ¹ ». Par conséquent, l'école maternelle joue un rôle majeur dans la construction du langage chez le jeune enfant. Son développement psychologique et socio-affectif très rapide lui permet, certes de progresser relativement vite, mais cette progression sera d'autant plus accentuée, si l'accompagnement de l'enseignant et l'attention qu'il porte à toutes les activités mettant en jeu le langage, sont de qualité.

A.2 Les compétences devant être acquises en fin d'école maternelle

Les compétences indiquées par les programmes abordent à la fois le langage oral et le langage écrit. De plus, dans la description de ce domaine d'activité, il est aussi fait mention « *au premier*

¹ Ministère de l'Education Nationale. « *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les programmes.* » Scéren/CNDP, XO Editions. 2005. p.70

contact avec une langue étrangère et régionale ».²

Plus spécifiquement au niveau du langage oral, les compétences sont réparties en trois sous-groupes : les **compétences de communication**, celles centrées autour du **langage d'accompagnement de l'action (langage de situation)** et enfin celles concernant le **langage d'évocation**³.

L'évaluation du langage oral est aussi abordée dans les programmes : ceux-ci mentionnent son caractère délicat, nécessitant « *une observation quotidienne* »⁴, avec par exemple la tenue d'un journal de bord notifiant les progrès ou régressions marquants de chaque élève. Les instructions officielles font aussi part de l'existence d'instruments d'évaluation plus précis à disposition des enseignants.

Ainsi, les instructions officielles accordent une place majeure à l'apprentissage du langage à l'école maternelle, en exigeant que soient acquises à la fin de l'école maternelle des compétences touchant à la fois le langage oral et le langage écrit..

Parallèlement à ces recommandations officielles, comment se déroule le plus souvent l'enseignement du langage pratiqué dans les écoles maternelles ?

B. LE MODELE DOMINANT DE L'ENSEIGNEMENT DU LANGAGE A L'ECOLE MATERNELLE :

B.1 Les observations des chercheurs :

En premier lieu, Agnès Florin insiste sur le fait, dans ses travaux de recherches en psychologie, que les enfants arrivent à l'école maternelle avec des bagages langagiers différents et des compétences à communiquer diverses. En effet, «*pour les enfants qui n'ont pu expérimenter chez eux qu'un langage instrumental, le développement de la syntaxe, de l'argumentation va poser plus de problèmes que pour un enfant qui va être sollicité pour raconter ce qu'il a fait, expliquer, dénommer.*»⁵

Or, les dispositifs mis en place par les enseignants à l'école maternelle vont favoriser le monopole des bons parleurs au détriment des petits parleurs.

2 Ministère de l'Education Nationale. «*Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les programmes.* “, op cit.

3 Les compétences concernant le langage oral sont détaillées en annexe 1.

4 Ministère de l'Education Nationale. «*Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les programmes.* “, op cit.

5 FLORIN Agnès, «*Parler ensemble à la maternelle*». Editions Ellipses. 1995.

De plus, ce même chercheur observe que la majorité des échanges enseignant-élève est de nature dissymétrique : 80 % des prises de parole en classe sont le fait de l'enseignant.

En second lieu, une étude de Joulain réalisée en 1990 portant sur le dialogue enseignant-élève en école maternelle a montré que 53 % des séquences dialogales se réduisent à un échange.

25 % se cantonnent à deux échanges.

14 % à 3 échanges.

8 % seulement dépassent 4 échanges.

Cette enquête révèle aussi que même dans les séances de langage proprement dites, 70 % sont des séquences à deux tours de parole.

Comme le souligne Michel Grandaty, chercheur associé à l'Institut National de Recherche Pédagogique, « *tout se passe comme si l'enseignant établissait un habillage dialogal sans parvenir à instaurer les conditions réelles de cet échange par manque de temps. Cela fait poser trop souvent la réussite des apprentissages sur le seul dispositif oral « question du maître/réponse individuelle de l'élève ». Dans ce contexte, il n'y a pas de place pour des négociations de , ni de coconstruction possible dans et par le langage.* »⁶

On peut s'interroger sur la cause de cette situation : ce n'est pas tant le nombre d'enfants qui est responsable de ce phénomène, mais la nature des interventions de l'enseignant.

B.2. Le dispositif et les interventions de l'enseignant :

Annick Weil-Barais, montre que la « *communication scolaire à l'école peut prendre deux formes : magistrale et conversationnelle.* »⁷ La première est celle sur laquelle je m'attarderai dans ce paragraphe. La forme magistrale est ainsi la forme de communication scolaire la plus classique : l'enseignant détient le savoir, qu'il transmet collectivement aux élèves. Cette communication induit une « *organisation sociale et physique des classes (élèves réunis en groupes, en position frontale par rapport au maître exposant le savoir).* »⁸

De même, Michel Grandaty, présente aussi une des pratiques de l'oral scolaire comme étant

6 RANDATY, Michel. De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage. In « *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissages.* » Edition Erès. 2005 p.49-60

7 WEIL-BARAIS, Annick. « *Les apprentissages scolaires.* » Collection « *Amphi Psychologie* ». Bréal Editions. Chapitre 2 : Elèves et maîtres en prise avec le savoir. p.46-65

8 WEIL-BARAIS, Annick. « *Les apprentissages scolaires.* » Op cit.

celle d'un enseignant, qui questionne les élèves mais qui demeure en permanence le maître du jeu. Cet usage de l'oral induit les effets ensuite relevés lors des enquêtes de Joulain.

Effectivement, dans cette pratique, la plupart des interventions langagières de l'enseignant sont de deux ordres : « *l'un pédagogique, l'autre d'autorité* »⁹. Le premier type d'interventions a pour but de « *remettre l'élève à sa place pour qu'il n'intervienne que lorsqu'il en a l'autorisation.* »¹⁰; il s'agit dans ce cas d'acte langagier disciplinaire. Le second type d'interventions consiste en un temps de questions-réponses, qui, mené habilement par l'enseignant, lui permet de faire progresser la séance vers la direction qu'il a choisie. Ce type de communication, comme le souligne M. Grandaty, ne permet pas à l'enfant de « *construire son apprentissage sur un oral participatif entre pairs* ».

Observant les interventions langagières d'une enseignante débutante, ce même chercheur observera deux fonctions complémentaires à ces prises de parole : d'une part, l'enseignante « *essaie de faire dire quelque chose de précis à l'élève* »¹¹, quelque chose qu'elle a en tête ; d'autre part en intervenant une fois sur deux tours de parole, cette enseignante souhaite répartir la parole entre les enfants, en essayant de trouver un élève qui sache répondre, « *avec l'à priori que chacun doit participer* ».¹²

Cet étayage peu diversifié conduit à des situations langagières dans lesquelles les élèves suivent le questionnement de l'enseignant, en essayant de répondre à tout prix plutôt que d'essayer de répondre pertinemment.

Quel guidage de l'enseignant et quel type de dispositif permettrait alors d'accompagner de façon plus adaptée les élèves dans de véritables situations de communication, d'apprentissage et de construction du langage ?

C. UN AUTRE MODELE DE L'ENSEIGNEMENT DU LANGAGE A L'ECOLE

Un autre usage de l'oral à l'école, différent de celui évoqué précédemment, pourrait être, selon Michel Grandaty, un usage dans lequel l'oral « *s'apprend en classe comme outil indispensable aux apprentissages ; cet outil ne peut être construit que dans et par la coopération langagière entre*

9 GRANDATY, Michel. En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève ? In « *Didactiques de l'oral* », CRDP Basse-Normandie. p.112-123.

10 GRANDATY, Michel. En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève ? Op cit.

11 GRANDATY, Michel. En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève ? Op cit.

12 GRANDATY, Michel. En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève ? Op cit.

pairs.”¹³ Cette pratique de l'oral devrait être favorisée par des tâches et des dispositifs adaptés.

C.1. Un autre étayage de la part de l'enseignant

Ce modèle d'enseignement du langage nécessite un étayage différent de la part de l'enseignant.

C.1.1. Les fonctions de l'étayage selon Jérôme Bruner.

Cet étayage peut se décliner en différentes fonctions, qui ont été spécifiées par Jérôme Bruner. Celui-ci a mis en évidence le rôle primordial de l'adulte dans ce qu'il appelle “*l'interaction de tutelle*”¹⁴, à savoir l'aide que l'adulte apporte à l'enfant par le dialogue lors des situations de résolution de problème. Effectivement, un enfant seul ne parviendrait pas à accéder au langage, car il a besoin d'une aide particulièrement attentive pour y arriver ; cette aide constitue un véritable processus d'étayage et dépasse, par conséquent, de beaucoup le simple rôle de modèle à imiter. Cet étayage désigne chez Bruner, le processus par lequel la relation de tutelle permet à l'enfant de mener à bien une tâche qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités.

Initialement, les analyses sur les fonctions d'étayage menées par J.Bruner ont été effectuées sur des situations d'interactions duelles ; cependant, celles-ci peuvent aussi s'appliquer sur les temps langagiers scolaires.

Selon J.Bruner, dans « *Savoir faire, savoir dire* », Puf, 1983, l'étayage serait constitué:

- d'une première fonction appelée “*fonction d' enrôlement* “ : ceci consiste à engager l'intérêt et l'adhésion du chercheur envers les exigences de la tâche.
- une deuxième fonction dite de “*réduction des degrés de liberté*” : elle intervient, quand la tâche, trop complexe, nécessite d'être simplifiée.

L'enseignant peut alors prendre à sa charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves.

- une troisième axée sur le « *maintien de l'orientation* ».
- une quatrième qui va porter sur la « *signalisation des caractéristiques déterminantes* » .
- une cinquième centrée sur le “*contrôle de la frustration*”, qui permet de sauvegarder comme le dit Bruner “*les conditions de félicité*” nécessaires au bon déroulement de la tâche.
- une dernière fonction dite de “*démonstration*”, (qui est mise en évidence lors des “*réactions de l'enseignant aux dits des élèves, qu'il approuve ou désapprouve, qu'il enregistre bien et*

13 GRANDATY, Michel. En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève ? Op cit.

14 BRUNER, Jérôme, “*Savoir faire, savoir dire*”, PUF, 1983.

auxquels il donne un écho ou bien ignore” etc.)

Cet étayage doit être bien dosé, car excessif, ou insuffisant, il serait inapproprié.

Certaines de ces fonctions d'étayage peuvent être assurées, dans la classe, du moins partiellement, par les élèves eux-mêmes.

Au terme d'étayage” assuré par l'enseignant, Michel Grandaty préfère employer le terme de “*système de médiations*”¹⁵, qui recouvre “*toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des enfants*”.

C.1.2. Le système de médiations évoqué par Michel Grandaty:

Dans le travail d'apprentissage mené par les enfants à l'école, M. Grandaty distingue deux types de tâches : “*la tâche disciplinaire et la tâche langagière qui l'accompagne*”¹⁶. L'articulation entre ces deux tâches permet d'optimiser la réussite dans l'apprentissage. Ceci est rendu possible, lorsque l'enseignant utilise un “*système de médiations particulier qui modifie les représentations que les élèves se font du travail*”¹⁷ à faire . Ce système repose sur trois domaines:

➤ “*le traitement des postures et des faces : distribuer la parole à des enfants qui la demandent, soutenir la parole de certains*” élèves, “*valider une intervention, encourager, répéter ou faire répéter plus fort pour le groupe..*”¹⁸

➤ “*la gestion de la conduite discursive*”¹⁹: dont l'objectif est de “*faire rappeler l'enjeu de la tâche langagière*” .

➤ “*la gestion de l'architecture globale de l'interlocution*”²⁰ : qui consiste à “*apporter des informations*” en tant que personne ressource, mais aussi à “*recentrer sur la tâche disciplinaire, à guider et organiser le dialogue, à récapituler au profit du groupe pour le relancer et à clore.*”

Aussi bien ce système de médiations décrit par M. Grandaty que l'étayage explicité par Bruner s'éloigne d'une conception magistrale de l'enseignement de l'oral, dans lequel l'enseignant, détenteur du savoir, n'est là que pour questionner les élèves.

Ce type d'interventions spécifiques nécessite la mise en place de dispositifs particuliers.

15 GRANDATY, Michel. “*De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage*”, op cit.I

16 GRANDATY, Michel. “*De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage*”, op cit.I

17 GRANDATY, Michel. “*De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage*”, op cit.I

18 GRANDATY, Michel. “*De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage*”, op cit.I

19 GRANDATY, Michel. “*De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage*”, op cit.I

20 GRANDATY, Michel. “*De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage*”, op cit.I

C.2 Un dispositif spécifique permettant au langage de se construire :

C.2.1. Les conditions d'existence d'une situation de communication :

En premier lieu, plusieurs chercheurs rappellent que, pour exister, une situation de communication nécessite le respect de certaines conditions.

Dans ce cadre, M. Grandaty insiste sur la présence obligatoire d'un enjeu dans une interaction orale : *“A qui doit-on expliquer quelque chose et pour quelles raisons (bonnes si possible) faut-il le faire ?”*²¹ Ces raisons sont à ancrer dans les activités scolaires quotidiennes.

Complémentairement, pour être “authentique”, une situation de communication doit contenir plusieurs paramètres : la présence d'un émetteur, d'un récepteur, d'un code, d'un canal, d'un message et enfin d'un référent (ou contexte). Or, dans la plupart des situations langagières mises en place à l'école, deux paramètres sont souvent absents : le référent et le récepteur. Le référent, c'est le contexte dans lequel doit s'inscrire le message ; c'est ce qui va donner du sens à l'activité. Quant au récepteur, il est en attente du message, car *“il n'y a pas de parole sans désir, sans intention de communiquer partagée entre le récepteur et l'émetteur.”*²²

Si ces paramètres sont ignorés, on aboutit alors à des situations de communication faussées, dans lesquelles, par exemple, les récepteurs, non impliqués ne sont pas de vrais récepteurs : c'est le cas lorsque l'on demande à un élève de raconter ses vacances ; le référent ne concerne à ce moment-là pas tout le groupe.

C.2.2. La conversation scolaire : une autre forme de communication scolaire

La conversation scolaire est une forme de communication scolaire, différente de la forme magistrale vue précédemment. Elle nécessite l'interaction de plusieurs locuteurs et le respect de certaines conditions :

➤ La première concerne la coopération des interactants (les personnes qui interagissent) : *“la mise en oeuvre du principe de coopération conduit chacun des locuteurs à être attentif à la pensée des autres, à travers la recherche du sens des énoncés qu'il produit ou de ses gestes et mimiques.”*²³

➤ La seconde est liée à un partage d'univers de connaissances commun.

➤ Enfin, la dernière aborde des notions de respect et de prise en considération de la parole de l'autre : *“Chaque interlocuteur doit considérer que ce que dit l'autre est pertinent par rapport à la*

21 GRANDATY, Michel. En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève ? Op cit

22 WEIL-BARAIS, Annick. *“Les apprentissages scolaires.”* op cit.

23 WEIL-BARAIS, Annick. *“Les apprentissages scolaires.”* op cit.

situation et lui accorder de la valeur.”²⁴ En cas de non respect de ce principe, l’interlocuteur, dont la parole n’est pas reconnue, va se trouver disqualifié.

Les conversations scolaires peuvent être symétriques, lorsque les interactants ont le même statut, ou dissymétriques, quand il existe une différence de statut entre les interlocuteurs. Le statut peut être lié à la maîtrise des savoirs, ou à la position dans le groupe ou encore à la place institutionnelle occupée.

C.2.3. Un dispositif spécifique : les groupes conversationnels d’Agnès Florin :

S’appuyant sur l’observation des capacités langagières différentes des élèves à l’entrée à l’école maternelle, Agnès Florin propose la mise en place de petits groupes “conversationnels”.

Selon elle, le travail en groupe classe est nécessaire, mais exige au préalable des étapes intermédiaires, préparatoires, qui permettent aux élèves de participer ensuite “*de manière compétente au grand groupe classe*”, celui-ci générant plus de contraintes qu’un petit groupe.

Le travail en petits groupes permet de lever les contraintes du groupe classe, en accompagnant les élèves à développer des compétences “*qui seront ensuite transférables dans le grand groupe, celui qu’ils vont rencontrer tout au long de leur scolarité, voire au-delà...*”²⁵

C.2.4. La nécessité d’une alternance des dispositifs :

Ce même chercheur préconise dans l’apprentissage du langage à l’école une alternance des différents modes d’organisation. Parmi eux, elle différencie :

➤ le grand groupe : c’est une modalité favorable au démarrage, à la régulation ou au bilan d’un projet ou d’un atelier... Cette situation est intéressante, car tous les élèves peuvent être des récepteurs réels, même s’ils ne prennent pas la parole. Cependant, elle ne peut être l’unique temps en classe, dans lequel les enfants travaillent leurs capacités langagières.

➤ Les groupes conversationnels : peuvent constituer une réponse “*aux difficultés de prise de parole rencontrées par beaucoup d’enfants lorsque le groupe est trop important. (...) Les compétences privilégiées dans ce contexte particulier renvoient à la prise de parole et à la mise en place de règles conversationnelles.*”²⁶

24 WEIL-BARAI, Annick. “*Les apprentissages scolaires*.” op cit.

25 FLORIN Agnès, “*Parler ensemble à la maternelle*”. op cit.

26 FLORIN Agnès, “*Parler ensemble à la maternelle*”. opcit.

➤ les groupes hétérogènes : qui sont composés d'enfants de plusieurs niveaux à l'intérieur d'un même cycle. Cette forme de regroupement peut être utilisée par exemple lors des conseils d'école, des comités de lecture... Elle permet de travailler plus particulièrement l'argumentation, la justification, la défense d'opinions personnelles et la co-construction de sens".²⁷

➤ Les groupes de besoins : "permettent de travailler, sur une courte période, une compétence spécifique au sein d'un petit effectif."²⁸

➤ les moments informels de relation duelle : sont souvent des temps, que certains enfants vont privilégier pour communiquer avec l'adulte, en particulier en petite section. Il est, par conséquent primordial, d'y prêter attention.

Ces différents modes de regroupement sont complémentaires. Il paraît donc important de les choisir en lien avec les compétences que l'on veut faire acquérir aux élèves.

En conséquence, il ressort de ces éléments théoriques, que l'apprentissage du langage à l'école maternelle est un élément clé des programmes. Néanmoins, certaines modalités pédagogiques mises en place dans le cadre de cet apprentissage ne permettent pas toujours aux élèves de réellement communiquer et de construire de véritables compétences langagières. Afin de lever ces obstacles, il paraît judicieux de s'orienter vers d'autres pratiques pédagogiques, qui privilégient un étayage diversifié et adapté de l'enseignant, en proposant davantage aux élèves une forme de communication conversationnelle et en variant les formes de regroupement.

27 FLORIN Agnès, "Parler ensemble à la maternelle". op cit.

28 FLORIN Agnès, "Parler ensemble à la maternelle". op cit.

PRESENTATION DE LA PROBLEMATIQUE ET DES HYPOTHESES

C'est au cours de ma pratique en stage filé, qu'a émergé la problématique de ce mémoire. En effet, en charge d'une classe de grande section en école maternelle, j'étais amenée à utiliser les différents outils, aménagements et formes de travail spécifiques à cette structure scolaire. Le temps de regroupement en groupe classe, dans un lieu particulier, réservé à cet effet, est une des modalités d'enseignement fréquemment utilisée à l'école maternelle. La gestion de ces moments collectifs m'interpellait et me mettait parfois en difficulté. En effet, j'observais, que, durant ces temps, la participation des élèves était très variable d'un enfant à un autre ; certains ne s'exprimant jamais lors de ces instances collectives, même avec des sollicitations de ma part.

Sachant que les instructions officielles placent le langage au coeur des apprentissages à l'école maternelle, je m'interrogeais sur les modalités à mettre en place pour que ces temps collectifs soient véritablement des moments d'apprentissage pour tous les élèves. Je gardais néanmoins à l'esprit, que des élèves, même « muets » lors de ces regroupements en grand groupe, pouvaient en réalité être présents intellectuellement et « absorber » tout le contenu des échanges. Cependant, il me semblait important de pouvoir les accompagner à être en capacité de prendre la parole, même en classe entière.

Ainsi, la problématique de ce mémoire s'est progressivement construite autour de la question suivante : « **Comment engager des élèves de grande section d'école maternelle dans des prises de parole en collectif ?** »

Comme des premières tentatives de réponses de ma part (sollicitations, mise en confiance des élèves les « moins parleurs », tours de parole) ont été vaines, je décidai alors de m'appuyer sur des éléments théoriques, qui me permettraient, une fois informée, d'essayer de proposer une réponse plus adaptée à cette problématique.

Mes lectures me conduirent à relever l'importance d'utiliser d'autres modalités que le grand

groupe dans les activités langagières : l'alternance des modes de travail m'est alors apparue comme primordiale. De plus, je notais que le passage en atelier constitué d'un petit nombre d'élèves était une étape préparatoire avant d'aborder les échanges en grand groupe classe. En outre, les situations langagières proposées aux enfants devaient être de véritables situations de communication, avec tous les paramètres qu'elles impliquent ; faute de quoi, les élèves ne trouveraient pas de sens à l'activité proposée et participeraient en conséquence. Enfin, je relevais quel pouvait être une forme d'étayage adapté de l'enseignant dans ces temps langagiers.

L'ensemble de ce support théorique me permis d'aboutir à l'hypothèse suivante : « **La mise en place d'un atelier langage spécifique proposé à un petit nombre d'élèves, dont le travail est ensuite repris et présenté lors du regroupement en groupe classe, permet d'accompagner les élèves dans des prises de parole en collectif.** »

PRESENTATION DE L'EXPERIMENTATION

A.PRESENTATION DU LIEU ET DU CONTEXTE DE L'EXPERIMENTATION

A.1 La classe

Comme je l'ai déjà indiqué, la problématique a émergé de ma pratique en classe lors du stage filé et l'expérimentation a été effectuée dans cette même classe. Il s'agit d'une grande section accueillant 18 élèves. Celle-ci se trouve dans une école maternelle de la ville de Tarbes, qui comporte trois autres classes.

A.2 Le cadre du stage filé

A raison d'une venue par semaine pendant toute l'année, le déroulement du stage filé a permis de mûrir le questionnement et de bénéficier de temps pour construire des dispositifs adaptés.

A.3 Le contexte initial :

Dès mon arrivée dans cette classe, j'ai été confrontée à des difficultés de gestion dans les temps de regroupement, comme je l'ai déjà mentionné antérieurement. En effet, il ressortait de mes observations que la participation des élèves durant ces moments était très inégale.

J'avais pu constituer, lors de mes constats effectués de septembre à janvier, trois groupes distincts de par leur degré de participation :

→ un premier groupe d'élèves sollicitait très fréquemment la parole ; leurs interventions restaient la plupart du temps dans les propos du débat.

→ un second groupe intervenait peu souvent de manière spontanée.

→ et enfin un dernier groupe constitué d'élèves ne participant jamais de leur plein gré. Parmi ces derniers, certains n'osaient même pas répondre à mes sollicitations.

Face à ces observations, j'ai essayé de mettre en place certaines interventions pour modifier cette inégalité de prise de parole : j'ai, par exemple, dans certains situations propices, instauré des tours de parole, pour amener tous les élèves à participer. J'ai, d'autre part, sollicité régulièrement les élèves participant peu ou pas du tout aux échanges collectifs. J'ai enfin tenté d'amener un climat de confiance, en rassurant au maximum les élèves sur leur participation.

Cependant, toutes ces tentatives n'ont pas suffi à remédier à l'inégalité de prise de parole pendant les temps de regroupement.

Pour cette raison, je me suis orientée vers la construction d'un dispositif différent, que je présenterai dans les pages suivantes.

B. PRESENTATION DU DEROULEMENT DE LA SEQUENCE

Afin de remédier aux dysfonctionnements initiaux, à savoir inégalité de participation des élèves lors des temps de regroupement, cette séquence a eu comme objectif d'accompagner les élèves à prendre la parole lors de grand groupe.

Pour mieux les préparer à aborder cette étape, j'ai mis en place un atelier « langage » adressé à un petit groupe d'élèves : je leur lisais une histoire, puis nous en discutions ensemble. L'histoire était ensuite racontée par les élèves de l'atelier à tous les autres enfants lors du regroupement.

B.1 Les objectifs de la séquence :

Ceux-ci s'inscrivent dans les programmes officiels concernant l'école maternelle. Ils se réfèrent à deux domaines d'activités : **le langage au coeur des apprentissages et le vivre ensemble.**

➤ Autour du « langage au coeur des apprentissages » :

Il s'agissait d'accompagner les élèves à :

- Progresser dans les compétences de communication :
 - Participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui en attendant son tour de parole et en restant dans les propos de l'échange.
 - Permettre à tous les élèves de s'engager dans des prises de parole en groupe classe.
 - Permettre aux plus timides d'oser enfin prendre la parole, en ayant été rassuré par un travail préalable effectué en atelier.

- Progresser dans les compétences concernant le langage d'évocation :
 - Améliorer la structure du langage et le lexique employé.
 - Comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans

ses propres mots la trame narrative de l'histoire.

- Identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et moralement.

➤ **Autour du vivre ensemble :**

- Echanger et communiquer dans des situations variées en acceptant les règles de la discussion réglée, en prenant sa place dans les discussions.

B. 2. Le dispositif choisi :

J'ai choisi de mettre en place un atelier langage sur 6 séances le mardi.

B.2.1. La composition de l'atelier :

Cet atelier s'est adressé chaque fois à trois élèves ; pendant ce temps, les autres enfants étaient, pour certains en activité avec l'ATSEM, pour d'autres, en activité en autonomie.

La composition des groupes pour l'atelier s'est faite de manière hétérogène, en ce qui concerne le degré de participation et la maîtrise du langage. En effet, je craignais que constituer un groupe avec uniquement des élèves en difficulté pour la prise de parole rendrait difficile les échanges et l'avancée de l'atelier.

B.2. 2. Le découpage d'une séance :

Chaque séance comportait la même trame, découpée en trois temps distincts :

■ 1er temps : lecture de l'histoire

Pendant ce moment, je lisais un livre de littérature jeunesse au groupe d'élèves concernés. Ce livre était bien sûr adapté aux capacités de compréhension des élèves.

Cette lecture permettait une première imprégnation et était suivie d'un recueil des impressions des élèves en réponse à la question : « Qu'avez-vous envie de dire sur le livre que nous venons de lire ensemble ? »

Ce temps d'imprégnation, d'une durée d'environ 10 à 15 min, se déroulait dans le coin bibliothèque de la classe après l'accueil du matin. Pendant ces moments, deux autres ateliers étaient proposées aux élèves, ne participant pas à la lecture de l'histoire : ceux-ci avaient comme caractéristiques d'être relativement calmes et de pouvoir être réalisés de manière autonome par les

enfants.

■ 2ème temps : explicitation de l'oeuvre

Cette phase consistait à, dans un premier temps, accompagner les élèves à comprendre l'oeuvre, se remémorer des personnages et des grandes lignes du schéma narratif ; puis dans un second temps, à amener le petit groupe d'élèves à être en capacité de raconter l'histoire à toute la classe. L'accompagnement des élèves, dans ce second moment, prenait appui sur les questions suivantes : « Qu'allez-vous dire aux autres élèves pour leur raconter l'histoire sachant qu'ils ne l'ont pas lue ? Que pourriez-vous ajouter pour leur donner envie de lire cet album ? »

Cette phase d'explicitation se déroulait après l'accueil de l'après-midi durant une vingtaine de minutes toujours au coin bibliothèque de la classe. Alors qu'un petit groupe d'élèves se consacrait avec moi à « décortiquer l'oeuvre », les autres enfants de la classe travaillaient en autonomie à partir des deux ateliers proposés le matin même : ils participaient naturellement à un atelier différent de celui de la matinée.

■ 3ème temps : présentation de l'histoire aux autres élèves de la classe.

Cette dernière phase permettait de finaliser le travail effectué en petit groupe. Lors d'un temps de regroupement en classe entière, les élèves, ayant lu et préparé le livre en question, présentaient l'histoire à tous les autres enfants. Si nécessaire, j'accompagnais les « élèves présentateurs ou émetteurs » dans la réalisation de leur tâche.

Après cette présentation s'engageait un moment de discussion avec l'ensemble des enfants de la classe : les élèves « auditeurs » avaient, durant ce temps-là, la parole pour poser des questions sur des points à éclaircir, sur des opinions par rapport à l'oeuvre présentée, sur des « pistes d'interprétation différentes »...

Cette ultime étape avait lieu en fin d'après-midi, après la récréation et durait une quinzaine de minutes au coin regroupement.

B.3. Raisons motivant le choix du dispositif

La mise en place de ce dispositif est justifié par plusieurs raisons, liées à la fois à la situation, aux spécificités de l'atelier et à celles du grand groupe.

B.3.1. La situation :

Raconter une histoire à d'autres enfants ne la connaissant pas constituait une véritable situation

de communication dotée d'un enjeu. De plus, celle-ci plaçait les élèves de l'atelier dans de réels rôles d'émetteurs, et faisait des autres élèves de la classe de véritables récepteurs.

En outre, il existait un message à transmettre ; ce qui permettait à certains enfants, ne sachant pas toujours quoi dire à certains moments dans le grand groupe, d'avoir un contenu à véhiculer.

B.3.2. L'atelier :

Celui-ci, seulement composé d'un petit groupe d'élèves, rassurait et invitait les plus inhibés à participer.

Le nombre restreint d'enfants participant à l'atelier me permettait d'être plus disponible et de consacrer davantage de temps et d'attention aux élèves présents dans cette instance.

Par ailleurs, dans ce contexte, les élèves pouvaient préparer le contenu de ce qu'ils allaient par la suite présenter en grand groupe ; cette préparation pouvait être d'un étayage important pour certains, qui, ainsi, ne se lançaient pas complètement dans l'inconnu lors du regroupement avec tous les élèves. En résumé, le passage dans l'atelier était une étape préparatoire à la présentation et au travail langagier en groupe classe.

B.3.3. La présentation au sein du grand groupe :

Celle-ci permettait de transférer au grand groupe le travail effectué lors de l'atelier.

Elle donnait, de plus, un nouveau statut aux « élèves émetteurs » : ceux-ci avaient quelque chose à transmettre aux autres. Cette phase pouvait aussi valoriser et redonner confiance aux enfants, qui n'osaient pas participer habituellement.

Enfin, les « élèves récepteurs » avaient aussi un rôle à tenir : d'abord dans une position d'écoute attentive, ils étaient, par la suite, invités à engager la discussion avec leurs camarades et à les questionner par rapport à ce qu'ils venaient de raconter.

C. ANALYSE

C.1. Outils et modalités de recueil de données

Lors de cette expérimentation, les outils utilisés pour recueillir les données ont été, pour certaines séances, le dictaphone et pour d'autres, la vidéo.

Le dictaphone a permis de se centrer sur l'écoute des échanges. La vidéo avait l'avantage supplémentaire de relever en outre les comportements, attitudes des élèves et les miennes et d'observer

les composantes matérielles du dispositif.

Tous les échanges ont été retranscrits. La difficulté a été de savoir comment retranscrire certains comportements, silences, bruits, hésitations.

C.2. Méthodologie employée pour l'analyse

L'analyse va se centrer sur **deux temps forts dans le déroulement de la séquence** : un premier situé au début de l' application du dispositif correspondant à la deuxième séance et un second temps axé sur la dernière séance. Ceci permettra d'aboutir à une analyse comparative entre les deux moments repérés, relevant les évolutions dans le dispositif et l'impact ou non de l'expérimentation proposée.

Avant d'entamer cette analyse détaillée, il m'a semblé pertinent de préciser le déroulement de la séance initiale, qui m'a permis, dès ce moment, de mettre en place des modifications dans le dispositif proposé.

C.3. Préalable : prise en compte des observations de la première séance

Cette séance a permis de présenter le dispositif aux élèves, ses enjeux, son fonctionnement. De plus, elle a donné lieu à la mise en place de l'atelier langage, avec présentation devant l'ensemble du groupe à la fin de l' après-midi.

Cependant, cette séance, ayant lieu un jour où l'emploi du temps habituel était modifié, n'a pas suivi son découpage habituel en trois temps. La matinée étant réservée à l'accueil des correspondants de la classe, seule l'après-midi a pu être, pour une partie, consacrée à l'expérimentation. Disposant de moins de temps, j'ai préféré rassembler les deux premières phases dans un même temps : ainsi, j'ai lu l'histoire avec un petit groupe d'élèves, puis nous avons enchaîné sur l'explicitation de l'histoire et la préparation à la présentation devant le grand groupe.

Ceci m'a permis de mesurer que les trois étapes prévues étaient réellement nécessaires pour l'imprégnation des enfants à l'histoire et au vu des limites de capacités de concentration des élèves. Dans cette première séance, les élèves n'ont pas eu le temps suffisant pour s'approprier l'histoire, la « mûrir » entre le temps de lecture et le moment d'explicitation.

De plus, j'ai pu aussi constater, que les ateliers proposés aux autres élèves devaient pouvoir se faire réellement en autonomie. Or, ce n'était pas le cas ici. La tâche demandée, trop complexe, a amené les élèves à me solliciter de nombreuses fois ; ces interventions ont perturbé le bon fonctionnement de

l'atelier langage.

Par conséquent, la mise en place de cette première séance m'a permis à la fois de me conforter dans le découpage temporel du dispositif – à savoir trois étapes nécessaires - , mais aussi d'adapter les tâches proposées dans les autres ateliers, en veillant bien, que ce soient de véritables activités de réinvestissement ou alors des activités pouvant être réellement effectuées en autonomie par tous les élèves.

C.4. Analyse de la deuxième séance

Lors de cette séance, le dispositif initial avec un découpage en trois temps a été respecté. L'histoire proposée était Plouf de Philippe Corentin.

Par rapport à la séance précédente, des modifications ont pu se mettre en place :

- ➔ j'ai pu négocier avec l'ATSEM, qu'elle soit présente durant les moments d'ateliers, pour pouvoir superviser le travail d'un autre groupe d'élèves.
- ➔ j'ai proposé des activités beaucoup plus abordables pour les élèves ne participant pas à l'atelier : ceux-ci ont pu s'investir dans leur travail de manière autonome, sans avoir à me solliciter pour des questions.

Ainsi, en instaurant ces deux changements, le fonctionnement de l'atelier n'a pas été perturbé par la venue d'autres élèves et cette continuité dans le travail en a gagné en efficacité.

Concernant cette séance, l'analyse portera à la fois sur la **participation des élèves** et sur l'**étayage de l'enseignant** lors des temps d'atelier et lors de la présentation en grand groupe. Ceci permettra ensuite de synthétiser cette séance en caractérisant les points positifs et les éléments à améliorer. Ces derniers pourront naturellement induire des perspectives de remédiation, d'évolution ou de transformation du dispositif.

C.4.1. Temps d'atelier

■ la participation des enfants

Lors de cette séance, trois élèves devaient participer à l'atelier : la phase de lecture de l'histoire dans la matinée s'est donc adressée à ces trois enfants. Cependant, un de ses trois élèves, étant absent l'après-midi, je n'ai pas jugé pertinent de le remplacer par un autre, à qui il aurait manqué des informations et la connaissance de l'histoire. Par conséquent, l'explicitation du livre, ainsi que sa

présentation devant la classe entière, ont été effectuées uniquement par deux enfants.

Parmi eux se trouvait un enfant T., ayant l'habitude de s'exprimer en grand groupe et prenant souvent la parole et un autre Sa., beaucoup plus réservé et ne communiquant en groupe classe que sur sollicitation de ma part.

Durant ce temps d'atelier, Sa. a participé beaucoup plus qu'à son habitude. Le groupe restreint l'a accompagné à prendre confiance et à oser s'exprimer. Cependant, Sa. a surtout pris la parole essentiellement sur demande de ma part, lorsque je lui posais une question et peu de sa propre initiative. Pendant toute l'explicitation, Sa. va, la plupart du temps, respecter la parole de l'autre élève et l'interrompt très rarement (une seule fois).

Les phrases utilisées par Sa. sont plutôt courtes : la réponse est souvent contenue dans une seule phrase, parfois nominale :

l 44²⁹ : “M³⁰ : *Alors dans cette histoire, vous vous rappelez de quoi ?*”

Sa. : *Du cochon, du lapin, de la grenouille.*”

En effet, les prises de parole de Sa. se limitent le plus souvent à répondre à la question posée en une ou deux phrases et elle ne développe son discours que très rarement, sauf par exemple l. 89, où elle explicite un peu plus :

“M : *C'est à dire ; tu peux l'aider Sa.*

Sa. : *En fait, les lapins , il se met debout, il se met debout sur les fesses. Le renard, euh le loup, il prend la corde, comme ça le lapin il remonte et après le loup, il va tomber dedans.*”

Sa. ne se bloque qu'une fois, lorsque je l'interroge. Dans l'ensemble, malgré les prises de parole assez courtes et sollicitées par des questions de ma part, Sa. participe beaucoup plus qu'à l'accoutumée et le travail langagier en petit groupe paraît lui profiter.

En ce qui concerne T., la problématique lors de cet atelier était différente de celle de Sa. La difficulté a consisté pour lui à essayer de se canaliser, de respecter la parole de l'autre en laissant S. s'exprimer.

Effectivement, durant ces temps, T. participe beaucoup et a du mal à respecter son tour de parole. A plusieurs reprises, il interrompt Sa., malgré mes interventions pour lui rappeler les règles de prise de parole : comme l. 30

“M : *Avec quoi on la ramasse l'eau, Sa. ?*”

29 Le script des échanges de cette séance est situé en annexe 3.

30 M : maîtresse

T. : (répondant très vite) : Avec un seau.

M. : Attends. Dès fois, je te demande de parler, mais aussi, dès fois on laisse parler Sa.

Tout le monde s'exprime, d'accord ?

T. : Oui.”

En outre, lorsqu'il ne participe pas, T. a du mal à se concentrer sur les interventions de Sa. et il est souvent distrait par le spectacle environnant des autres élèves de la classe.

Cependant, T. est l'élément moteur de l'atelier : il permet de faire avancer l'explicitation de l'histoire, de suggérer certaines idées, d'apporter de nouveaux termes lexicaux comme “puits” que Sa. ne connaissait pas :

“**Sa** : Il se passe, qu'il y a le loup qui tombe dans l'eau, dans un....(hésitations)

T. : Eh beh, en premier, il croyait qu'il y avait un morceau de fromage tout en bas d'un puits.

M. : Ah, c'est quel mot qu'elle cherchait Samia, tu viens de le dire ? C'est ce mot-là que tu cherchais Sa. ?

Sa. acquiesce par un hochement de tête.”

Pour ce qui est de la compréhension de l'histoire proposée, les deux élèves ont bien saisi la trame narrative générale de l'histoire, puisqu'ils en rendent compte oralement. T. a, de plus, imaginé des suites probables à cette fin :

“**M.** : Et à votre avis, le loup, qu'est ce qu'il va faire ?

T. : Il pleure.

M. : Il pleure et ensuite est-ce qu'il va pouvoir s'en sortir?

T et Sa : Non.

M. : Comment il va faire ? Vous avez des idées ?

T. : Avec ses griffes, il va les planter et après il va remonter.

M. : Peut-être. Tu as une autre idée Sa. ?

Sa. (hochant négativement de la tête).

M. : Non. C'est peut-être un bonne idée l'histoire des griffes, effectivement. Comment il pourrait s'en sortir sinon ?

T. : Sinon, Sinon, il creuse ! (mimant le geste avec les mains).”

En outre, les deux élèves sont entrés dans une compréhension plus fine de l'oeuvre, en élaborant des hypothèses quand à la spécificité du format choisi par l'auteur et à ses enjeux (faire ressortir la profondeur du puits).

Malgré cette compréhension de l'oeuvre, je ne suis pas persuadée que les deux élèves aient bien perçu

l'enjeu de la situation qui était, ici, de s'approprier l'histoire, pour être en mesure de la raconter après à l'ensemble de la classe. Le fait de mélanger les temps d'explicitation et de préparation à la présentation (qui va parler, que va-t-on dire aux autres...) leur a peut-être complexifié cette perception.

■ Les interventions et l'étayage de l'enseignant

Mes interventions ont eu plusieurs objectifs :

- rappeler les règles dans l'atelier : l 22

“M : T., tu te retournes, tu es avec nous pour l'instant !”

➤ et en complémentarité de cet objectif : faire respecter les tours de parole pour que les deux élèves puissent s'exprimer.

- reformuler les paroles des élèves, en leur demandant parfois de valider : l 57

“T : Et beh, il a dit, le loup, que je suis bien là j'ai pas froid et puis y'a le fromage et il croit le cochon c'est vrai y'a un morceau de fromage.

M : C'est pour ça que le cochon tombe dans l'eau parce qu'il croit qu'il y a un morceau de fromage ?

T : Non, c'est le loup qui lui a dit ; mais c'est faux.”

- demander des explications complémentaires : l 97

“M : Le loup va donc tomber dans le...”

T : Puits. Et après ouin et puis crac !

M : Qu'est ce que c'est le bruit que tu me fais ? Qu'est ce qui se passe ?

Sa : C'est le seau qui tombe.”

- guider, accompagner les élèves à avancer dans l'histoire : l 59

“M : Après, quels personnages entrent en scène, vous vous souvenez ?”

Je suis, au cours de cet atelier, très souvent intervenue. Certains échanges n'avaient seulement lieu qu'entre un des élèves et moi-même. Il me semble, que cet étayage était excessif, et qu'il aurait été peut-être plus opportun que je laisse s'écouler un peu plus de temps avant d'intervenir dans les échanges des élèves. Ceux-ci auraient été, certes, moins guidés, mais leurs prises de parole, en particulier pour Sa., auraient été plus spontanées et auraient moins pris la forme de réponse à mes questions.

Néanmoins, ces modalités d'étayage, sûrement excessives, ont été aussi favorisées par le fait que les élèves n'aient pas bien intégré les enjeux du travail en atelier et qu'il me paraissait important d'intervenir pour le leur rappeler.

C.4. 2. Temps de présentation devant le groupe classe

La présentation s'est déroulée après la récréation de l'après-midi. J'avais installé deux chaises à côté de la mienne pour les deux enfants, T. et Sa., qui allaient raconter l'histoire aux autres : cette disposition matérielle permettait déjà de leur conférer un statut particulier, repérable par les autres élèves.

Ce temps a d'abord débuté par une rapide introduction de ma part rappelant le cadre de ce travail et les deux phases dans cette présentation : une première, durant laquelle les élèves, ayant participé à l'atelier allaient raconter l'histoire et une seconde, d'échanges avec les élèves de la classe. J'ai bien spécifié que, durant la première période, seuls avaient la parole les enfants relatant l'oeuvre, et que, naturellement, toutes les questions et les remarques des enfants auditeurs pourraient émerger lors de la seconde partie. En outre, ce moment serait d'autant plus riche, s'il était alimenté par de nombreuses interventions intéressantes.

L'analyse de ce temps de présentation va porter à la fois sur le contenu de la **participation des enfants chargés de la présentation, leurs échanges avec leurs camarades**, mais aussi sur la **pertinence (ou non) de mes interventions et de l'étyage apporté.**

■ Participation des “enfants présentateurs”

Sa., élève timide et peu enclin à prendre la parole dans le grand groupe, a dans l'ensemble participé assez fréquemment.

Certes, les débuts ont été quelque peu délicats : Sa. a eu du mal à démarrer ; il a refusé de prendre la parole lorsque je lui proposais. Mais, progressivement, il s'est lancé, d'abord en s'exprimant tout doucement, puis rapidement, gagnant confiance en lui sur un mode plus aisé.

Dans les premiers temps, Sa. intervient uniquement sur demande de ma part, puis rapidement, il prend aussi la parole de manière spontanée. Il enchaîne même plusieurs phrases, comme l.48.

Lors de la phase d'échanges avec les autres élèves, il est vrai que ce n'est pas lui qui répond majoritairement, mais Sa. s'exprime, assure quand même une réponse pertinente à certaines questions, explique et rectifie l'erreur des autres élèves : l.108-112

***Mya** : Dans l'histoire, ...dans l'histoire, on dirait que c'est l'histoire des trois petits cochons, parce qu'il y a trois petits cochons.*

(M. sort du regroupement pour mettre un élève agité un peu plus loin).

***Sa** : Non, il y a trois petits lapins.*

***Mya** : J'ai dit trois petits cochons.*

***Sa** : Toi, t'as dit “trois petits cochons” et moi trois petits lapins.*

T : *En plus, c'est trois petits lapins.*”

Dans d'autres cas, Sa. apporte une précision aux éléments de réponse donnés par T. : l. 151

Mya : *Euh, est-ce que, est-ce que les cochons, ils sont grands ou petits ?*

T : *Grand.*

Sa : *Grand. Il n'y en a qu'un.*”

T. prend la parole aisément, sans avoir besoin d'être sollicité. Il intervient de manière pertinente, fait avancer l'histoire. Par contre, je dois intervenir à plusieurs reprises pour recadrer sa prise de parole ; effectivement, comme dans l'atelier, il lui arrive plusieurs fois d'interrompre Sa.

Malgré ces quelques irrespects dans la prise de parole, les deux élèves arrivent, dans l'ensemble, à présenter l'histoire de manière cohérente et à se passer la parole. Ils se complètent, comme l35-37

Sa : *(parlant tout doucement) Il se passe que le loup, il tombe dans l'eau.*

M : *Ah, bon ?*

T : *Dans le puits.*”

Se rectifient dans d'autres cas, enchaînent l'un après l'autre sans que j'ai toujours besoin de les relancer : l39-40

T : *Il tombe dans l'eau et dans l'eau, il y a une grenouille. Il tombe dans le puits.*

Sa : *(montrant l'illustration) Il croit qu'il y a la lune.*

T : *Il croit, il croit qu'il y a un morceau de fromage mais c'était le reflet de la lune.*”

■ La réaction des enfants auditeurs

Ces élèves sont assis sur les bancs et ont, dans les premiers temps, quelques difficultés à ne pas participer : beaucoup veulent intervenir et je dois à plusieurs reprises au départ, reposer clairement le cadre, en indiquant qu'ils pourront exposer leurs remarques dans un second temps. Puis, les élèves auditeurs s'approprient rapidement les règles du dispositif. Toutefois, plusieurs d'entre eux veulent voir les images du livre, que seuls ont sous les yeux, les enfants racontant l'oeuvre.

Enfin, dans la partie d'échanges, plusieurs questions sont formulées mais émergent seulement de trois élèves. Les autres écoutent, mais ne s'expriment pas.

■ Mes interventions

L'analyse de cet aspect peut être formulé sous cette question : l'étayage apporté par

l'enseignant a-t-il contribué à soutenir la participation des élèves présentateurs ou au contraire a-t-il freiné leur implication ?

Dès le départ, je suis assise à côté de Sa. et T. ; je leur montre le livre et les aide à avancer dans l'histoire en tournant les pages et en les invitant à s'exprimer sur les différentes images, qui défilent sous leurs yeux. Lorsque j'interviens pour les solliciter, j'essaie de le faire de la manière la plus discrète, en chuchotant.

Mes prises de parole lors de la première phase vont avoir des objectifs différents :

- soit pour réguler l'ensemble de la classe et dans ce cas, le ton employé ne sera pas sur le mode du chuchotement mais à vive voix : par exemple, pour rappeler les règles de ce dispositif.
- Soit pour accompagner les élèves "présentateurs", en particulier Sa. à prendre la parole : l 33
"M : Qu'est-ce qui se passe alors, Sa. ?
Sa : (parlant tout doucement) Il se passe que le loup, il tombe dans l'eau."
- Soit pour répartir la parole et veiller à ce que Sa. puisse aussi s'exprimer.
- Soit pour répéter plus fort des paroles que les élèves ont dit tout doucement et qui n'ont pas forcément été entendues.
- pour explicitier une idée déjà avancée, en la reformulant.
- Ou pour clarifier un passage, en posant une question qui va permettre aux élèves présentateurs d'apporter des informations nécessaires à la compréhension, comme l.64
"T : Eh beh, là, il a pas attrapé un seul lapin.
M : Qui n'a pas attrapé un seul lapin ?
Sa et T : Le loup !"
- Ou encore pour amener les enfants racontant l'histoire sur des pistes évoquées lors de l'atelier : comme la spécificité du format du livre ou l'explication du titre.

La fréquence de mes interventions a varié tout au long de la présentation. Assez nombreuses dans un premier temps pour aider les enfants à se lancer, mes prises de parole ont ensuite diminué, pour reprendre lors de la fin de la présentation. En effet, à ce moment-là, j'ai guidé T. et Sa. à aborder deux aspects de l'histoire travaillés lors de l'atelier et qu'ils avaient omis.

Pendant la phase d'échanges, j' ai pris la parole pour :

- indiquer l'élève qui allait poser la question
- reformuler la question posée, quand celle-ci n'était pas suffisamment explicite.
- Accompagner les élèves à faire référence au livre pour répondre au questions :par exemple 129
"Chloé : Et, est-ce qu'il était gourmand ?
T : Peut-être.

***M**: Est-ce que le livre nous le dit ou pas, vous vous souvenez ?*

***T et Sa**: Non.*

***M**: Le livre ne le dit pas, non.”*

- m'assurer que la réponse avait été prise en compte.
- Et au final pour clôturer la séance.

Il me semble, que la place que j'ai occupée durant ce temps de discussion était inappropriée : effectivement, physiquement, j'étais assise à côté des élèves présentateurs et cette occupation matérielle, doublée d'une prise de parole, a contribué à effacer le statut des élèves présentateurs. Les élèves auditeurs m'adressaient les questions au lieu de questionner directement Sa. et T. Je m'en suis aperçue mais trop tardivement : l 148

*“**M**: Attends, Chloé, il y en a d'autres qui veulent parler.*

Oui Mya, tu voulais poser une autre question.

***Mya** (me regardant) : Euh, est-ce que ..*

***M**: Demande leur à eux (montrant Sa. et T.) ; c'est eux qui ont lu l'histoire. “*

Ainsi, l'étayage mené paraît à certains moments suffisant, adapté à la situation et aidant pour les enfants présentateurs, en particulier lorsqu'ils racontent l'histoire. Par contre, durant la phase d'échanges, il semblerait plus opportun, que je puisse me retirer davantage pour que les discussions puissent réellement s'établir entre les enfants de l'atelier et le reste des élèves.

■ **Modifications à apporter**

Afin d'améliorer l'efficacité du dispositif mis en place, il paraît plus judicieux de :

- ne pas me positionner à côté des enfants présentateurs, mais d'aller plutôt m'asseoir avec les autres élèves sur les bancs. Ceci permettrait aux élèves racontant l'histoire d'avoir un véritable statut et d'être réellement les interlocuteurs privilégiés ; lors du temps d'échanges, l'ensemble des élèves s'adressant alors plutôt directement à eux qu'à moi. Ce changement de positionnement permettrait, par conséquent, que l'enjeu de la communication soit clarifié : ce sont les élèves ayant participé à l'atelier qui sont chargés de raconter l'histoire à l'ensemble de la classe.
- de me retirer davantage de la phase de questions et de laisser les enfants présentateurs gérer les tours de parole des autres élèves et leurs réponses.
- de ne pas prévoir de raconter l'histoire après, car les élèves auditeurs perdent alors de l'intérêt à écouter la présentation de leurs camarades.

C.5. ANALYSE DE LA DERNIERE SEANCE

Cette dernière séance a respecté les trois temps du dispositif initial et a pris en compte les réajustements souhaités dans les séances précédentes.

L'histoire choisie était "On a volé Jeannot lapin" de Claude Boujon.

Trois élèves étaient concernés : Ma., un enfant participant assez fréquemment et facilement en grand groupe, C. un élève s'exprimant aussi très volontiers et de manière aisée lors des regroupements et enfin S. un enfant très renfermé, n'intervenant jamais en classe, même lorsqu'on le sollicite.

C. 5. a. Temps d'atelier

Dans cette phase, j'ai voulu bien distinguer un moment pendant lequel nous avons découvert, puis expliqué l'histoire et un autre durant lequel nous avons abordé l'organisation de la présentation devant les autres élèves de la classe. Cette distinction a permis une meilleure efficacité de la part des élèves, les deux aspects n'étant pas traité en même temps.

■ La participation des élèves

Globalement, sur l'ensemble de l'atelier, deux élèves sont majoritairement intervenus. Il s'agit de Ma. et de C. Le premier s'est exprimé de manière fréquente et régulière comme à l'accoutumée, en formant des réponses assez courtes. Le second, C. est celui, parmi les trois élèves, qui a pris le plus la parole. Il a enchaîné de longues phrases, utilisé les temps du récit, comme l 78 à 81³¹

“C : Et le petit renardeau. Et le maître renard, il lui dit au petit renardeau : eh, beh, eh beh, tu peux tirer les oreilles comme une valise et après ça, il part. Il dit : Entraîne-toi à tirer les oreilles. Mais il tira les oreilles dix fois et il retomba comme un savon. Et après il joue. “

Cependant, C. a parfois du mal à se retenir pour laisser s'exprimer ses camarades et je dois le lui rappeler comme l 186 à 188.

S., lui, a eu de grandes difficultés pour prendre la parole, même en groupe restreint, comme cela est le cas dans l'atelier. J'ai essayé de le solliciter soit en l'invitant à s'exprimer sur l'histoire en général (l 19).

soit en le guidant avec une question précise : comme l 115

“M : Alors, pendant la nuit S. , qu'est-ce qu'il se passe ?”

Dans certains cas, mes questions ou invitations ont été suivies de silences, dans d'autres, S. a esquissé

31 Le contenu intégral des échanges se trouve en annexe 4.

une réponse courte. J'ai été parfois obligée de l'aider pour finir sa phrase l 39 à 41.

M : Alors, S. qu'est-ce qu'il se passe ?

S : Le renard, il amène... (silence)

M : Il amène qui ?

S : Le lapin.”

S. a aussi répété beaucoup ce que ses camarades disaient avant lui.

Une fois, cet élève a pris la parole spontanément et a rectifié sa phrase avec mon aide : l 128

M : Alors, c'est Ma, qui va le raconter ça.

(silences)

Qu'est-ce qu'il se passe alors ?

S : Moi, je sais. Il a retrouvé son père.

M : Il a retrouvé son père ?

S : Non, sa mère.”

A travers la retranscription des échanges produits lors de l'atelier, il est frappant de remarquer la faible participation de S., comparé aux deux autres élèves et ceci malgré mes nombreuses sollicitations.

■ Mes interventions

Au cours de cet atelier, je suis très souvent intervenue, parfois presque un échange sur deux. J'ai eu l'impression de devoir très souvent soutenir les élèves, les orienter, les guider, les relancer, en prenant chaque fois la parole. En effet, mes interventions ont eu essentiellement pour objectifs :

→ d'accompagner les élèves à prendre la parole et à poursuivre le récit de l'histoire : par exemple l 43 “continuez”.

→ de leur demander d'explicitier leurs propos ou de repréciser : l 88

S : Ils font ça.

M : C'est quoi ça ?

Ma : Ils font des roulades.”

→ De leur poser des questions pour les guider : comme l 93-94

M : Vous vous souvenez de ce qu'il lui dit ?

C : Et après, tu lui croqueras les..., tu lui tiendras les oreilles et tu lui croqueras.

Tu lui croqueras dedans. Et après, le renard, il dit : “Jamais, je ne croquerai dedans mon ami.”

Je suis aussi souvent intervenue pour amener S. à s'exprimer, pour le solliciter, le rassurer, en

demandant aux autres de respecter aussi son tour de parole.

Comme lors des premières séances, il semble que les élèves aient encore des difficultés à saisir l'enjeu de la situation ; cette difficulté m'a, je pense, incitée à prendre la parole pour rappeler le cadre du travail.

Paradoxalement, je suis davantage intervenue lors de l'explicitation pendant cette dernière séance, que lors des séances précédentes. Pour expliquer cette différence, deux hypothèses peuvent être émises : soit la composition du groupe d'élèves, qui participaient à cet atelier pour la première fois ; soit le livre proposé peut-être plus difficile car constitué de nombreuses actions et de plusieurs personnages. Cet étayage était peut-être excessif, car il ne laissait pas suffisamment de temps aux enfants pour réfléchir avant de s'exprimer.

C.5. 2 Temps de présentation devant la classe

Le dispositif initial a été modifié pour prendre en compte les ajustements souhaités dans les séances précédentes. Ainsi, je me suis assise aux côtés des élèves auditeurs sur les bancs, afin que les enfants présentateurs puissent complètement exercer leur rôle.

■ La participation des élèves présentateurs

Les enfants de l'atelier, lors de la présentation de l'histoire à l'ensemble de la classe, n'ont pas souvent pris la parole de manière spontanée ; il a été parfois nécessaire que je les sollicite.

S., élève en grande difficulté au niveau du langage, est intervenu tout de même une dizaine de fois durant cette phase. Néanmoins, il a pris uniquement la parole, quand je le lui ai demandé ou quand je lui ai posé une question.

Au départ, de nombreuses périodes de silences ont précédé les réponses de S., comme l 23

“M: Qu'est-ce qu'elle fait maman lapin ?

(silence)

S: Il cherche le fils.”

Puis les silences s'estompent et S. prend la parole plus rapidement., par exemple l. 90-91

“M: Que se passe-t-il ensuite ?

S: Il a trouvé son père.”

Il est à noter que S. s'exprime, malgré des erreurs dans le compte rendu de l'histoire : cet élève parle d'un loup, tandis que dans l'histoire, il s'agit d'un renard et plus tard évoque les retrouvailles du petit lapin avec son père, alors que c'est la mère qui est mentionnée dans l'oeuvre d'origine.

Malgré ces maladresses, on peut observer que S. participe beaucoup plus qu'à son habitude et que le travail en atelier semble lui avoir été profitable.

Néanmoins, en s'attachant à la retranscription de la phase de discussion, on émettra quelques limites à ces observations précédentes, car S. ne répond jamais aux questions posées par les élèves auditeurs. Il s'exprimera uniquement pour donner la parole à un enfant assis sur les bancs.

Ma., lui, intervient régulièrement, tantôt de manière spontanée, tantôt sur sollicitation de ma part comme l. 26

“M : (chuchotant) : Ma., raconte la suite.

(silence)

Ma : Elle a trouvé le hibou.”

Pendant l'étape d'échanges avec la classe entière, Ma. est actif et s'exprime à la fois pour donner la parole et répondre aux questions des autres enfants : l 116

“Théo : Pourquoi le renard, il était en colère ?

Ma : Parce que... Parce qu'il n'y a pas demandé.”

C. est l'élève qui participe le plus. Mais contrairement au travail en atelier, il arrive à se contrôler, à ne pas interrompre et à attendre son tour pour prendre la parole. Il intervient souvent de manière spontanée.

Il rectifie les propos de S., en indiquant qu'il s'agit de la mère et non du père.

Tout comme M., il est actif durant la phase de questionnement, pendant laquelle il donne la parole aux élèves auditeurs et répond à leurs questions.

Dans l'ensemble, ces trois élèves se sont, certes, exprimés mais ont été très accompagnés.

■ La participation des élèves auditeurs

Les enfants récepteurs ont eu quelques difficultés à suivre le cours de l'histoire, car les narrateurs avaient du mal à enchaîner les propos. Pour cette raison, certains ont décroché durant le temps de narration et par conséquent, le temps d'échanges a subi des répercussions de ce manque d'accroche à l'histoire. Les élèves auditeurs paraissaient moins motivés pour interroger leurs camarades et le moment d'échanges a été plus court et moins riche que dans les séances précédentes. Toutefois, six élèves ont pris la parole pour questionner leurs camarades.

■ Mes interventions

L'analyse du script de la séance montre que mes interventions ont été très nombreuses en

particulier pendant la période, durant laquelle les élèves présentent l'histoire aux autres.

J'ai surtout pris la parole pour :

→ accompagner les élèves à démarrer, car les temps de silence étaient très nombreux et les élèves récepteurs commençaient, certains, à manquer de patience et surtout à ne plus suivre et à perdre le fil de la compréhension.

→ aider les autres enfants, pour qui l'oeuvre est inconnue, à suivre l'histoire. Pour cela, j'ai posé des questions aux élèves présentateurs, afin qu'ils apportent des précisions, nécessaires à une bonne compréhension : par exemple l.10

M : On a volé Jeannot Lapin.

C : Claude Boujon.

M : Qui est Claude Boujon ?

C : C'est l'auteur."

Mes prises de parole ont aussi eu comme objectifs de faire avancer l'histoire, mais aussi d'inviter les élèves présentateurs à s'entraider et de leur rappeler qu'ils ne s'adressent pas à moi mais à l'ensemble de leurs camarades.

En prenant du recul, cet étayage me semble peut-être excessif. En effet, en intervenant systématiquement pour les inviter à prendre la parole, j'ai sûrement conduit les élèves à attendre ma sollicitation pour s'exprimer et à réduire leurs prises de paroles spontanées. Cependant, je m'interroge pour savoir si mon étayage est réellement responsable de ce manque d'initiative et de dynamisme de la part des élèves présentateurs ou s'il en est la conséquence.

Toutefois, durant le temps de discussion, je me suis retirée davantage et ai laissé les élèves gérer les échanges. Je suis seulement intervenue pour relancer des questions comme l. 126

M : Jacques, tu n'avais pas une question tout à l'heure. Pose la maintenant.

C : Oui, Jacques."

Enfin, j'ai pris aussi la parole durant ce temps pour amener une précision concernant une question de vocabulaire.

■ Comparaison avec la deuxième séance

Il me semble tout d'abord important de noter que lors de cette dernière séance, il ne s'agit pas du même groupe que lors de la séance numéro deux. Dans le dernier cas, un élève se trouvait en grande difficulté dans la prise de parole quotidienne et avait un retard de langage significatif. De plus, trois élèves présentaient cette fois-ci, alors qu'ils étaient seulement deux auparavant.

Ces deux remarques entrent en jeu pour créer une dynamique différente. Effectivement, à travers l'analyse des scripts des présentations, on peut observer que les prises de parole étaient plus fluides et spontanées lors de la deuxième séance que lors de la dernière.

Alors que j'avais souhaité lors du bilan de cette deuxième séance intervenir de manière moins fréquente lors des futures présentations, il est à noter que le contraire s'est produit et que mon étayage a été plus important. Pourtant, j'avais mis en place un retrait physique significatif, en m'asseyant sur les bancs auprès des élèves auditeurs. Cette disposition matérielle n'a pas été suffisante.

La question est maintenant de savoir si la fréquence de mes interventions était justifiée ou non. Comme je l'indiquais ci-dessus, je m'interroge sur le fait que mon comportement très "interventionniste" ait pu induire un manque de dynamisme, d'initiative et de participation de la part des élèves présentant l'histoire. Un étayage plus discret aurait-il permis aux élèves de s'exprimer davantage ? Ou au contraire sans cet accompagnement soutenu, les enfants auraient-ils été encore plus effacés, et les autres élèves de la classe auraient-ils eu des difficultés plus grandes à suivre ?

Une première réponse pourrait être de lier, comme je l'ai déjà suggéré, mes modalités d'étayage à un manque de perception des enjeux de la situation : les élèves de l'atelier n'ont pas tous encore réellement saisi, qu'ils sont les "porteurs de l'histoire" à l'ensemble de la classe. Ceci montre que cette dimension est difficile à acquérir, qu'elle nécessite du temps, de la répétition et la ritualisation dans ce type d'activités, afin que tous les enfants puissent réellement mesurer les enjeux de ces situations.

Néanmoins, au-delà de ces interrogations concernant ma pratique professionnelle, il paraît important de relever, que ce dispositif a permis, dans tous les cas, à des élèves en difficulté au niveau de la prise de parole de s'exprimer davantage qu'à leur habitude et d'oser prendre la parole devant la classe entière. En effet, comme je l'ai souligné précédemment, il est difficile de se baser sur cette dernière séance pour observer une évolution. Mais les autres séances proposées entre ces deux temps de comparaison m'ont permis de relever des premiers éléments d'évolution concernant en particulier un élève : celui-ci, S., à l'oeuvre lors de la deuxième séance, a, au cours des ateliers, gagné en confiance, en prenant plus fréquemment la parole lors du travail d'explicitation en petit groupe, mais aussi lors de la présentation devant la classe. De plus, ceci a eu aussi des effets sur sa participation générale lors des regroupements, puisqu'il ose un peu plus lever le doigt pour s'exprimer spontanément. En dehors de cet élève, je n'ai pas constaté d'autres modifications significatives, à l'exception de la ritualisation de ce temps, que les enfants ont inscrit dans leur mémoire.

D. BILAN DE L'EXPERIMENTATION

La mise en place de ce dispositif m'a confirmé l'intérêt de travailler en groupe réduit pour accompagner les élèves dans l'acquisition de leurs compétences langagières. Le travail en atelier proposé à un petit groupe d'élèves, puis repris et transféré au groupe classe, me semble une procédure pertinente pour permettre aux enfants les plus en difficulté au niveau de la prise de parole d'oser s'exprimer et de progresser dans la maîtrise du langage oral.

Dans le contexte présenté, la durée limitée de l'expérimentation ne nous a pas permis de tirer des conséquences à long terme et de repérer des changements importants dans les comportements des élèves participant à l'atelier. Il aurait fallu pour réellement mesurer les répercussions de ce dispositif spécifique pouvoir le mener sur une année scolaire.

En outre, j'émettrais quelques limites concernant les éléments et contraintes liés au dispositif. L'expérimentation a été menée sur un temps relativement court. En effet, l'application stricte de cette procédure n'est pas faisable de manière régulière, car la prise en charge d'un groupe de trois élèves implique que la majorité de la classe soit en autonomie pendant ces temps-là. La présence de l'ATSEM lors de ces moments, qui normalement était affectée à d'autres tâches, a été d'une aide précieuse. Ainsi, l'effectif des classes actuel conduirait plutôt à aménager le dispositif, en gardant la même procédure mais en modifiant la taille des groupes travaillant dans l'atelier langage. Il me semblerait plus réalisable de constituer des groupes de 5 à 6 élèves.

De plus, il serait aussi envisageable de créer des situations gardant les mêmes caractéristiques - à savoir le statut d'un élève qui à quelque chose à raconter à un groupe - mais reposant sur un dispositif moins contraignant et proposant un autre support que celui de l'histoire. Cela pourrait être le cas lorsqu'un petit groupe d'élèves utilise un nouveau jeu et va par la suite expliquer les règles à l'ensemble de la classe, ou lorsque certains enfants, vont indiquer, après un travail de recherche préalable comment faire une recette de cuisine aux autres...Il existe, ainsi, une diversité de situations qui pourraient être utilisées dans le cadre de ce travail.

CONCLUSION

Ce travail m'aura aidée à clarifier et à rechercher des moyens de transposition entre les recommandations officielles concernant l'apprentissage du langage à l'école maternelle et les mises en place sur le terrain ponctuées de difficultés. La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, en ce qui concerne leurs compétences langagières, n'est pas une tâche aisée. Mes expériences en classe, ainsi que des recherches théoriques m'ont conduite à penser que l'on ne peut pas réduire l'apprentissage du langage au seul moment de parole en grand groupe classe. Effectivement, ce temps ne peut pas être suffisant et satisfaisant pour pouvoir prétendre accompagner les élèves dans la construction du langage. Il doit être complété par une variété de dispositifs, à la fois des interactions individuelles spontanées lors des moments d'accueil, de jeux, mais aussi des phases de travail en atelier, où le nombre réduit des élèves permet à tous et en particulier aux plus timides de s'exprimer. Ces dispositifs sont des étapes nécessaires avant d'aborder la communication en groupe classe ; de plus, certaines des activités langagières, travaillées dans le cadre des ateliers peuvent par la suite être transférées au sein du grand groupe. L'essentiel étant aussi de proposer des situations langagières « vraies » : c'est à dire des situations dans lesquelles de véritables émetteurs véhiculent un contenu à de réels récepteurs. La situation de communication doit donc avoir un sens, sans quoi elle perd tout son intérêt et fonctionne à vide.

Concernant ma pratique professionnelle, ce mémoire m'aura permis de me questionner, de prendre du recul par rapport à ma pratique, de l'interroger, la remettre en question. En effet, l'expérimentation de dispositifs autour du langage m'a amenée à analyser mes interventions, à passer au crible la façon dont je me positionnais avec les élèves, la manière dont je les guidais ou pas. Cette critique m'a aidée à réfléchir sur l'intention de mes prises de parole, leurs pertinences. Tout ce travail a contribué à ma prise de conscience concernant l'importance d'un étayage pertinent de l'enseignant dans des constructions de situations de langage. Un même dispositif, avec deux modes d'interventions très différents de la part d'un professeur peut aboutir à des fonctionnements et des résultats très variés.

Finalement, je retiendrai comme ligne de force de cette étude la faculté de garder une attitude réflexive et critique par rapport à sa pratique. Cette prise de recul, pas toujours facile à adopter dans le quotidien de l'année scolaire, permet de maintenir une attitude distanciée nécessaire à la prise de recul et aux réajustements.

BIBLIOGRAPHIE

Documents officiels

- **MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE.** « *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les programmes.* » Scéren CNDP. XO Editions.
- **MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE.** « *Le langage à l'école maternelle.* » Documents d'accompagnement des programmes.

Autres ouvrages

- **BRUNER, Jérôme,** « *Savoir faire, savoir dire* », PUF, 1983.
- **FLORIN, Agnès,** « *Parler ensemble à la maternelle* ». Editions Ellipses. 1995.
- **GRANDATY, Michel.** De l'influence des tâches langagières. In « *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage.* » sous la direction de Laurent Talbot. Editions Erès. 2005 p. 49-60
- **GRANDATY, Michel.** En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève ? In « *Didactiques de l'oral* », CRDP Basse-Normandie. p.112-123.
- **WEIL-BARAIS, Annick.** « Les apprentissages scolaires ». Collection “Amphi Psychologie”. Bréal Editions. Chapitre 2 : Elèves et maîtres en prise avec le savoir. p.46-65

ANNEXES

PRESENTATION DES ANNEXES

Annexe 1 : les compétences langagières orales devant être acquises en fin d'école maternelle.

Annexe 2 : récapitulatif du dispositif proposé

Annexe 3 : liste des albums utilisés

Annexe 4 : script de la séance du 23/01/07 (2ème séance)

Annexe 5 : script de la séance du 13/02/07 (dernière séance)

ANNEXE 1 : Les compétences langagières orales devant être acquises en fin d'école maternelle.

Extrait de Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Ministère de l'Education Nationale. Scéren Editions.

➤ **Compétences de communication :**

être capable de :

- Répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité (à trois ou quatre ans).

- Prendre l'initiative d'un échange et le conduire au-delà de la première réponse.

- Participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui en attendant, son tour de parole et en restant dans les propos de l'échange.

➤ **Compétences concernant le langage d'accompagnement de l'action (langage de situation):**

être capable de :

- Comprendre les consignes ordinaires de la classe.

- Dire ce que l'on fait ou ce que fait un camarade (dans une activité, un atelier...)

- Prêter sa voix à une marionnette.

➤ **Compétences concernant le langage d'évocation :**

être capable de :

- Rappeler en se faisant comprendre un événement qui a été vécu collectivement (sortie, activité scolaire, incident...)

- Comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l'histoire.

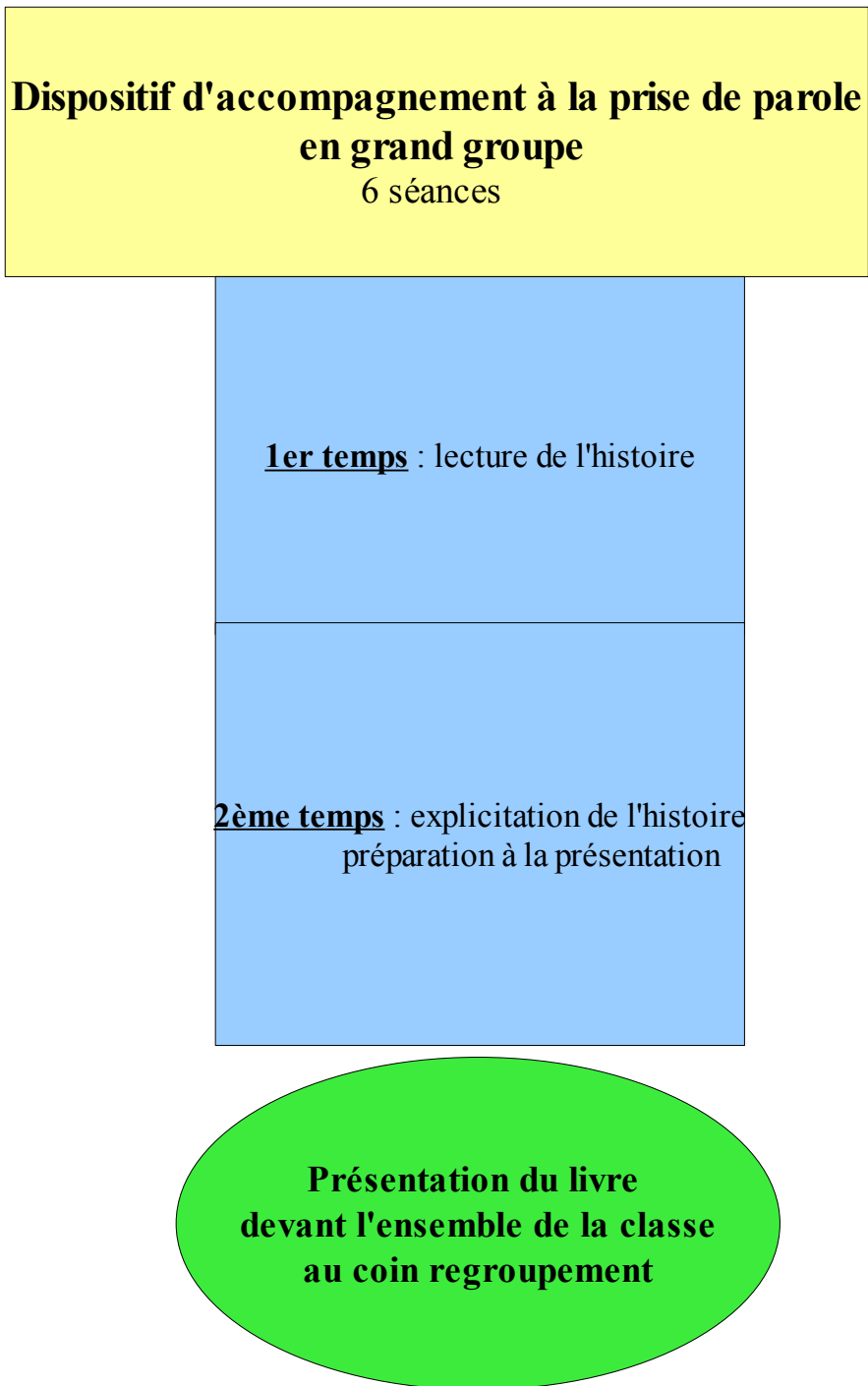
- Identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et morale-ment, les dessiner

- Raconter un conte déjà connu en s'appuyant sur la succession des illustrations.

- Inventer une courte histoire dans laquelle les acteurs sont correctement posés, où il y aura au moins un événement et une clôture.

- Dire ou chanter chaque année au moins une dizaine de comptines ou de jeux de doigts et au moins une dizaine de chansons et de poésies.

ANNEXE 2 : Récapitulatif du dispositif proposé



ANNEXE 3 : Liste des albums utilisés.

- **1ère séance** : La petite poule rousse de Byron Barton.
- **2ème séance** : Plouf de Philippe Corentin.
- **3ème séance** : Léo de José Aruego et Robert Kraus.
- **4ème séance** : Toutou dit tout de Claude Boujon.
- **5ème séance** : C'est moi le plus fort de Mario Ramos.
- **6ème séance** : On a perdu Jeannot lapin ! de Claude Boujon.

ANNEXE 4 : script de la séance du 23/01/07, à partir de la vidéo.

Temps d'atelier : explicitation du livre (Plouf de Philippe Corentin).

J'ai envoyé les deux élèves T. et Sa. au coin bibliothèque avec le livre lu ce matin ; pendant ce temps, je finis de donner les consignes de travail aux autres élèves.

Sa. et T. commencent à regarder le livre, puis T. prend un autre livre à disposition dans la bibliothèque sur les types d'habitats dans le monde. Ils sont en train de discuter à ce propos, quand j'arrive auprès d'eux.

1 **M** : « Alors.

T. : Hein que, maîtresse, les igloos c'est fait avec de la neige ?

M : Oui, c'est fait avec de la neige ; mais pour l'instant, tu vas refermer ce livre.

T. : Eh ben aussi la neige, on la fait pour que ça devienne de la glace et comme ça on peut faire un igloo.

M. : Oui, c'est vrai ; mais pour l'instant, on ne regarde pas ce livre. Si tu veux, tu pourras le regarder à un autre moment ; s'il t'intéresse, tu pourras le regarder, d'accord ? On repart sur ce livre-là. Vous vous rappelez du...

(*les enfants interrompant*): Plouf !

10 **M** : Plouf, ça c'était le titre. Vous vous souvenez, qu'est-ce qu'il se passe dans cette histoire? Je vous laisse le lire, si vous voulez le regarder. Alors, qu'est-ce qu'il se passe, Sa. ?

Sa. : Il se passe, qu'il y a le loup qui tombe dans l'eau, dans un....(hésitations)

T. : Eh beh, en premier, il croyait qu'il y avait un morceau de fromage tout en bas d'un puits.

M. : Ah, c'est quel mot qu'elle cherchait Sa., tu viens de le dire ? C'est ce mot-là que tu cherchais Sa. ?

Sa. acquiesce par un hochement de tête.

M. : Comment ça s'appelle ? Le ... (Silence) Tu le redis T. , tu l'aides ?

T. : Il croyait qu'il y avait un morceau de fromage tout au fond du puits.

M. : Du puits (en insistant et articulante). Tu te souviens, ce que c'est que le puits ? Qu'est ce que c'est que le puits Sa. ? 20

Sa. : C'est ça (*en montrant du doigt l'illustration du puits dans le livre.*)

M. : Tu sauras l'expliquer aux autres ? Comment tu vas dire ? T., tu te retournes, tu es avec nous pour l'instant !

Sa. : Je vais dire que c'est comme un puits.

M. : Alors un puits, comment on peut dire aux autres, comment on peut expliquer pour qu'ils comprennent, ceux qui n'en n'ont jamais vu ? Qu'est ce que tu peux dire Sa. ? C'est pour faire quoi, le puits ?

T. : C'est pour ramasser de l'eau.

M. : Avec quoi on la ramasse l'eau, Sa. ?

30 **T.** (répondant très vite) : Avec un seau.

M. : Attends. Dès fois, je te demande de parler, mais aussi, dès fois on laisse parler Sa. Tout le monde s'exprime, d'accord ?

T. : Oui.

- M**: Alors Sa., on la ramasse avec quoi l'eau ? Comment ça s'appelle cet instrument ?
- Sa**. On monte l'eau avec la corde.
- M**: Avec la corde et le ...
- Sa**. : Seau.
- M**: Alors dans cette histoire, vous vous rappelez de quoi ?
- Sa** : Du cochon, du lapin, de la grenouille.
- 40 M** : Du cochon, du lapin, de la grenouille, tu te rappelles d'autre chose T. ?
- T** : Eh, beh, aussi avec le loup, le cochon et les lapins ; eh, beh, le loup essayait d'attraper un seul...le cochon et avec les lapins, il essaye d'attraper un seul lapin au passage
- M** : Alors, d'accord, donc au début, qu'est ce qu'il se passe Sa., tu te souviens ?
- Sa** : Il tombe dans l'eau le loup.
- M** : Le loup tombe dans l'eau, d'accord ; et ensuite (en tournant les pages). Alors pourquoi, il tombe dans l'eau, le loup ?
- T** : Parce qu'il croyait qu'il y avait un morceau de fromage, mais c'était ...
- Sa**. (l'interrompant) : La lune.
- T** : Mais c'était le reflet de la lune.
- 50 M** : C'était le reflet de la lune. Alors, comment va-t-il faire pour s'en sortir Sa. ? Tu te souviens ?
- Sa** : Oui, il va se mettre dans le seau, et après il va remonter, et le cochon, il va se mettre ici et après...
- T** (l'interrompant) : Le loup, il va essayer de l'attraper.
- Sa**. : Oui. Et après, le cochon, il va être coincé dedans.
- T** : Et beh, il a dit, le loup, que je suis bien là. J'ai pas froid et puis y'a le fromage et il croit le cochon que c'est vrai y'a un morceau de fromage.
- M** : C'est pour ça que le cochon tombe dans l'eau parce qu'il croit qu'il y a un morceau de fromage ?
- T** : Non, c'est le loup qui lui a dit ; mais c'est faux.
- M** : Après, quels personnages entrent en scène, vous vous souvenez ?
- 60 T** : Le lapin.
- M** : Où est-ce qu'on le voit le lapin ? (en montrant les pages du livre)
- T** : Après, après.
- M** : Le cochon, on voit le cochon qui est tombé.
- T** : Après.
- M** : Sa., tu nous racontes.
- Sa** : Après, après.
(T. se retournant derrière).
- M** : T. , écoute, parce qu'il faut que tu prennes la relève de Sa., quand elle a une difficulté. Toi tu l'aides. Et toi pareil Sa. tu écoutes bien, parce que quand T. parle et qu' il ne se souvient **70** plus de quelque chose, toi tu l'aides, d'accord ?
- S** : Et aussi, le cochon, il dit qu'il fait pas froid dedans et qu'on est bien dedans et ...
- T** : (interrompant) Eh beh il dit ...
- M** : (chuchotant) On s'écoute, on s'écoute ; chacun son tour.
- S** (reprenant) : Qu'on est bien dedans et qu'il peut nager ...
- T** : Et plonger!
- S** : Et qu'il peut plonger.
- M** : Il peut plonger, d'accord. Donc après, vous me parliez de qui ? Qui c'est qu'il voit ?
- Sa** : les lapins.
- M** : Alors qu'est ce qui se passe avec les lapins ?
- 80 S** : En fait, le cochon, il s'accroche à la corde et après les lapins dans le seau, ils tombent dans l'eau.
- M** : Tu as quelque chose à rajouter T. par rapport à ça avec les lapins? ...

Par rapport au moment avec les lapins?

T : Non sauf que je crois que ça (montrant une grenouille dans l'illustration) c'est une grenouille.

M : Alors après que font les lapins T ?

T : Eh beh, il dit le loup, il y a des lapins, on peut manger...

M : Alors, tu peux nous en dire un peu plus.

T : Eh, euh.... (silences)

90 **M** : C'est à dire ; tu peux l'aider Sa.

Sa : En fait, les lapins , il se met debout, il se met debout sur les fesses. Le renard, euh le loup, il prend la corde, comme ça le lapin il remonte et après le loup, il va tomber dedans.

T : Et après, le loup, il pleure, ouin...

M : Qui c'est qui pleure ?

T : Le loup.

M : Le loup va donc tomber dans le...

T : Puits. Et après ouin et puis crac !

M : Qu'est ce que c'est le bruit que tu me fais ? Qu'est ce qui se passe ?

Sa : C'est le seau qui tombe.

100 **M** : C'est le seau qui tombe sur la tête de...

Sa : du loup.

M : Et à votre avis, le loup, qu'est ce qu'il va faire ?

T : Il pleure.

M : Il pleure et ensuite est-ce qu'il va pouvoir s'en sortir?

T et Sa : Non.

M : Comment il va faire ? Vous avez des idées ?

T : Avec ses griffes, il va les planter et après il va remonter.

M : Peut-être. Tu as une autre idée Sa. ?

Sa. (hochant négativement de la tête).

110 **M** : Non. C'est peut-être une bonne idée l'histoire des griffes, effectivement. Comment il pourrait s'en sortir sinon ?

T : Sinon, Sinon, il creuse ! (mimant le geste avec les mains).

M : Il creuse peut-être ... Alors ça ce sont deux idées que T. a eues. Ensuite, on pourra demander aux copains, comment ils imaginent aussi la suite. Qu'est-ce.... T., tu t'assois correctement. Qu'est-ce que vous voudriez rajouter ? Qu'est-ce que vous voudriez leur dire aux autres ?

T : Moi, je sais. Aussi, il peut grimper avec la corde.

M : Alors ça c'est toujours sur la suite. Grimper, mais il n'y en a plus de corde, comment il va faire ? La corde, est-ce qu'elle est tombée ? Regarde. (montrant les illustrations)

120 **T** : Il peut creuser, il peut creuser ou sinon, il peut monter avec les griffes.

M : Peut-être. Sa. et T., maintenant que vous avez raconté l'histoire, est-ce que vous voulez dire autre chose aux copains ? Qu'est-ce que vous allez vouloir leur dire après?

Sa : Que les lapins, ils tombent dans la flaque d'eau.

M : Les lapins tombent dans la flaque d'eau ; ça, c'est sur l'histoire, c'est toujours par rapport à l'histoire, sur ce qu'on a vu. Est-ce qu'il y a d'autre chose que tu veux leur dire, si t'as aimé, si t'as pas aimé ?

Sa : Moi, j'ai aimé.

M : Et pourquoi tu as aimé ?

Sa : Parce qu'il y avait les lapins et le cochon.

130 **M** : Et tu aimes bien les histoires, qui racontent...

Sa : Avec les animaux.

M : Avec les animaux, d'accord.

Et toi T., est-ce que tu as aimé cette histoire ou est-ce que tu n'as pas aimé ?

T : J'ai aimé "tout" l'histoire.

M : Et pourquoi tu as aimé cette histoire ?

T : Beh, parce que, parce que le cochon et les lapins, ils disent, ils disent : “que fais-tu tout au fond ?”

M : Est- ce que c'est une raison pour toi d'avoir aimé?

T (acquiesçant de la tête).

140 M: Oui? Alors explique moi plus, parce que je ne comprends pas.

T: Eh, beh, ...Eh beh.... (silences).

M : Il y a des histoires qu'on aime et puis d'autres qu'on n'aime pas. C'est un goût, c'est chacun.

T : Je m'en souviens plus.

M : Tu sais plus ? Bon, qu'est-ce qu'on pourrait leur dire encore ? Qu'est ce qu'il y a de bizarre dans ce livre ? Regardez par rapport à ce livre-là (montrant un autre livre).

T : Il est debout.

M : Il est debout. Il n'a pas le même format effectivement. Vous voyez, il n'a pas le même format. A votre avis, pourquoi ? Regarde T.

150 Sa et T : Parce que ...

Sa : pour voir mieux le ... buisson.

M : Le, le... Tu cherches ton mot.

T : Le buisson.

M: Non, je crois qu'elle cherche le mot qu'elle a appris aujourd'hui. C'est quel mot que tu as appris ? Le...

T: plouf.

M: Non, l'endroit, là où se passe l'histoire. Comment ça s'appelle ? Toi tu le connais (en regardant T).

T : Le puits !

160 M : Voilà , le ..

Sa : Le puits.

M : Le puits.

T : Eh, beh, elle a failli dire la pluie.

M: C'est presque comme la pluie, mais c'est le puits. Alors, tu peux redire ce que tu disais Sa. Ch, chut. T., écoute Sa.

Sa : J'm'en souviens plus.

M : Tu nous disais. Je redis ce que tu disais. Tu disais que... Moi je demandais, pourquoi celui qui a écrit le livre, l'auteur , il s'appelle Philippe Corentin, il avait fait ce livre comme ça. Et toi, tu me disais que c'était pour voir mieux le puits. Pourquoi, tu dis ça ?

170 (silence)

C'est bien ce que tu disais, continue.

Sa : silence

T : Ben, parce que le puits est très grand.

M: Il est très... Comment on dit ?

Sa et T : grand !

M : grand ou bien encore ?

T : Très profond !

M : Très profond, il peut mesurer plusieurs mètres ! Vous essaieriez de regarder, quand on regarde dans un puits, dès fois on ne voit même pas le fond. [...]

180 Est-ce qu'il y a d'autres choses que vous voulez dire sur l'histoire ?

Sa : Non.

T : Moi, non.

M : Alors, comment vous allez faire pour la présenter aux copains ? Vous savez un peu ce que vous allez dire, comment vous allez vous répartir la parole, c'est à dire qui va parler à tour de rôle ? T. ?

T : Euh, beh quand par exemple, moi je m'en souviens plus, c'est Sa. , qui m'aide et quand Sa. s'en rappelle plus c'est moi qui l'aide.

M : D'accord, mais il faut que Sa. , car toi tu as tendance à bien parler, à parler pas mal, il faut aussi que Sa., qui est plus timide puisse prendre sa place. Donc T., toi aussi, là où tu devras faire **190** attention, c'est de laisser bien Sa. aussi pouvoir parler. D'accord ? Hein?

Et toi Sa., tu vas essayer de faire un effort, car tu vois, tu as bien participé là, donc devant les autres aussi, il faut parler. D'accord ?

Je vais vous laisser le regarder encore ou vous voulez rajouter des choses par rapport à ça ? Vous voulez le regardez tous les deux ? Allez, vous essayez de le regarder tous les deux.

T : Moi, je voudrais jouer.

M : Non, pour l'instant, on ne joue pas, on regarde le livre. Tiens regardez-le tous les deux, mettez le livre entre vous deux.

Est-ce que vous aurez besoin du livre, est-ce que vous aurez besoin des images ? Un petit peu, pour raconter aux autres. Tu en as besoin Sa. , oui ?

200 Sa : Oui.

M : Oui.

T : Moi, non.

M : Toi, non. D'accord.

Les enfants regardent tous les deux les illustrations.

Sa et T : Plouf, Plouf et plouf (en tournant les pages).

T : Trois "plouf". Et bonjour Plouf, plouf, plouf. Ca va Plouf ?
(rires de Sa.).

M : Ch, chut.

210 M : Juste quelque chose que j'ai oublié de vous demander : pourquoi il a appelé le livre Plouf ?
Pourquoi le titre c'est "Plouf" ?

T : Parce que c'est le bruit quand on tombe dans l'eau.

M : Tu penses aussi ça Sa., toi aussi tu penses que c'est le bruit quand on tombe dans l'eau ?

Sa : Oui.

M : C'est bon ? Bon alors, je vais vous laisser là le regarder tous les deux.

T : Eh ben Mathieu, il l'a à sa maison, le livre.

M : Il l'a à sa maison, le livre; ben, il pourra peut-être parler un peu par rapport l'histoire.
(lecture et commentaires des enfants).

Je vous laisse finir de le regarder tous les deux. T., tu finis de le regarder avec Sa., après tu **220** peux prendre un autre livre.

Temps de présentation devant l'ensemble de la classe.

Les deux élèves qui présentent l'histoire sont assis sur deux petites chaises au centre du regroupement. Je suis à côté d'eux sur une autre chaise.

1 **M** : Je veux voir tous les enfants qui me regardent (tous les prénoms des élèves sont cités).
Alors, on va faire comme la dernière fois, c'est à dire qu'avec un petit groupe j'ai raconté une histoire.

Une élève : La dernière fois c'était eux !

M : Ch, chut ! Oui, mais j'ai dit que ce petit groupe durerait pendant trois fois. Donc, là T., qui a pris la place de Théo, Sa. et normalement aussi Naomi ont lu une histoire avec moi et ils vont maintenant vous la ...

Les élèves : La raconter !

M : Ils vont vous la raconter.

10 **Mathieu** (interrompant) : Je la connais moi !

M : Pour l'instant, s'il y en a qui la connaissent, bouche cousue ! On écoute d'abord les copains. Ensuite, si vous avez des questions ou si vous avez des choses à dire sur l'histoire, vous pourrez les dire après. Pour l'instant, c'est Sa. et c'est T. qui ont la parole. Est-ce que c'est compris, est-ce qu'il y a des questions par rapport à ce que je viens de dire ?

Mya : (lève le doigt)

M : oui Mya .

Mya : Moi, je la connais pas.

M : Eh beh , très bien, tu vas la découvrir.

Chloe et d'autres élèves : Et moi aussi je la connais pas celle-là.

20 **M** : Très bien. Ch,chut.

Alors maintenant, on écoute Sa. et T.

Je prends le livre et le montre aux deux élèves.

Sa: On va dire le titre.

T: Plouf.

(tournant les pages en direction des élèves présentateurs)

Sa et T : Plouf. Plouf.

M : (chuchotant aux deux élèves)Tu veux commencer Sa. ?

Sa : (faisant non de la tête).

Un élève auditeur : j'y vois rien !

30 **M** : Je vous la raconterai après ! Pour l'instant, c'est tous les deux qui parlent. C'est l'histoire de quoi ?

T : Du loup qui a très très faim.

- M** : Qu'est-ce qui se passe alors, Sa. ?
- Sa** : (parlant tout doucement) Il se passe que le loup, il tombe dans l'eau.
- M** : Ah, bon ?
- T** : Dans le puits.
- Un élève auditeur** : J'y vois pas !
- M** : Chut, j'ai dit que je la raconterai après.
- T** : Il tombe dans l'eau et dans l'eau, il y a une grenouille. Il tombe dans le puits.
- 40 **Sa** : (montrant l'illustration) Il croit qu'il y a la lune.
- T** : Il croit, il croit qu'il y a un morceau de fromage mais c'était le reflet de la lune.
- M** : Alors ensuite, qu'est-ce qu'il se passe ?
- T** : Le cochon, il dit : "Que fais-tu là ?" "Je suis bien ici, y'a le fromage, et puis j'ai pas froid. »
- M** : Alors Sa., qu'est-ce qu'il y a après ?
- Sa** : Après, le cochon... Après le loup, il a dit que tu peux venir, pour le descendre.
- Un élève auditeur** : Pour le monter.
- Sa** : Pour le monter. Et après, le cochon, il descendait et après, le loup, il a fait une blague. Et après le cochon, il s'est retrouvé tout seul dans l'eau.
- 50 **T** : Et après, il essaye de l'attraper. Et c'était trop tard, il était déjà en bas. Et plouf !
- M** : (chuchotant aux deux enfants présentateurs) : Et après ?
- Sa** : Et après ...
- T** : (interrompant Sa.) Et beh, les lapins, il dit "que fais-tu ?"
- M** : Et alors, qu'est-ce qu'ils font ces lapins ?
- T** : Eh beh, il dit : "je suis bien, je peux plonger". Et après, et après, dans l'autre page, les lapins descendent... Et après, le loup arrive et..
- M** : (chuchotant aux deux élèves présentateurs) : Attends, tu laisses parler Sa.
- Sa** : Le loup arrive et après il dit : "Miam miam, j'ai trois petits lapins.
- M** : Qu'est-ce qu'il veut faire le loup ?
- 60 **T** : Et après...(s'arrêtant sur un geste indicatif de ma part désignant Sa.).
- Sa** : Et après il va tomber. Et après les lapins sont descendus. Et après, le loup, il va descendre..
- T** : (interrompant Sa.) : Il essaye d'attraper un au passage.
- Sa** : Et après, et après, à la dernière page, eh beh..
- T** : Eh beh, là, il a pas attrapé un seul lapin.
- M** : Qui n'a pas attrapé un seul lapin ?
- Sa et T** : Le loup !
- Sa** : Et après, le seau tomba.
- T** : (interrompant) Et après, et après, le loup, il est tombé dans l'eau.
- 70 **M** : Attends, T. (désignant Sa.).
- Qu'est-ce qu'il se passe ?
- Sa** : Et...
- T** : (interrompant) : Et après, il pleure, Ouin...
- M** : Chut..
- Sa** : Et après, il pleure et après, plouf il s'est fait mal et le seau est tombé sur sa tête.
- M** : D'accord. Qu'est-ce que vous voulez leur dire encore aux copains sur l'histoire ?
- Des élèves auditeurs voulant prendre la parole.
- M** : Non, c'est encore eux qui ont la parole.
- Qu'est-ce que vous voulez leur dire encore aux copains ? Vous leur expliquez pourquoi le titre
- 80 **T** : Plouf.
- Bruit parmi les élèves auditeurs.
- M** : On écoute encore les copains.
- (silence)
- Est-ce que vous l'avez aimé l'histoire ?

T et Sa : Oui.

M : pourquoi vous l'avez aimée ?

Sa : Parce que dedans il y a les trois lapins.

M : Qu'est-ce que vous pouvez leur dire encore aux copains ? (montrant le livre). Tu te souviens ?

90 (en regardant T.)

T : Il est debout.

Sa : Il est debout.

M : (montrant un autre livre à un autre format) Regardez ce qu'ils veulent vous dire.

T : Il est debout.

M : Vous avez vu ? Gibson, mets toi à ta place , s'il te plaît.

T : Il s'ouvre pas comme les autres.

M : Il s'ouvre comme ça, vous avez entendu ?

T : Il s'ouvre comme ça et les autres, ils s'ouvrent comme ça (en montrant avec des livres).

M : Alors, pourquoi, il s'ouvre comme ça, Sa. ?

100 Sa : Parce qu...

T (interrompant) : Pour voir mieux le puits.

M : Chut. Laisse Sa. parler.

Sa : Pour voir mieux le puits.

M : Pour voir mieux le puits.

T : Parce qu'il est très profond.

M : Parce qu'il est très profond.

Alors, est-ce que les autres vous avez quelque chose à dire par rapport à ce que les copains ont dit ?

Alors, à tour de rôle, on lève le doigt.

110 Mya.

Mya : Dans l'histoire, ...dans l'histoire, on dirait que c'est l'histoire des trois petits cochons, parce qu'il y a trois petits cochons.

(M sortant du regroupement pour mettre un élève agité un peu plus loin).

Sa : Non, il y a trois petits lapins.

Mya : J'ai dit trois petits cochons.

Sa : Toi, t'as dit "trois petits cochons" et moi trois petits lapins.

T : En plus, c'est trois petits lapins.

M (revenant au coin regroupement) : Alors, qu'est-ce que vous leur dites les autres ? Vous avez entendu ce qu'a dit Mya ?

120 Sa : Elle a dit...

T : Qu'il y avait trois petits cochons.

M : Et alors, est-ce que c'est vrai ?

L'ensemble des élèves : Non !

Sa : Il y a trois petits lapins.

M : Voilà, tu as entendu Mya leur réponse ?

Kévin.

Kévin : Eh beh, est-ce qu' il avait faim ou beaucoup faim, ou un peu ou moyen ?

T : Très beaucoup.

M : Il avait très, très faim, le loup, c'est ce que tu voulais demander ?

130 Kévin (acquiesçant de la tête).

Chloé : Et, est-ce qu'il était gourmand ?

T : Peut-être.

M : Est-ce que le livre nous le dit ou pas, vous vous souvenez ?

T et Sa : Non.

M : Le livre ne le dit pas, non.

Il y a d'autres questions ?

Chloé, oui.

Chloé : Est-ce qu'il était très gourmand des lapins, qu'il voulait les manger tous ?

M : On n'a pas compris ce que tu voulais dire ; enfin, moi, je n'ai pas compris.

140 T : Il est gourmand des lapins ?

M : Ah, est-ce qu'il aime manger les lapins, le loup ?

T : Oui.

Sa : Oui.

Chloé : Mais, est-ce que, il veut les manger tous ?

T et Sa : Oui.

T : S'il en attrape un, il le mange, et si les autres, il le tient et que le loup prend les trois en même temps et beh, il mange les trois. Mais, il n'en a même pas attrapé un seul.

Chloé : Et est-ce que...

M : Attends, Chloé, il y en a d'autres qui veulent parler.

150 Oui Mya, tu voulais poser une autre question.

Mya (me regardant) : Euh, est-ce que ..

M : Demande leur à eux (montrant Samia et Thomas) ; c'est eux qui ont lu l'histoire.

Mya : Euh, est-ce que, est-ce que les cochons, ils sont grands ou petits ?

T : Grands.

Sa : Grand. Il n'y en a qu'un.

M : Voilà, est-ce qu'il y a d'autres questions ? Kévin.

Kévin : Est-ce que le renard, il aime trop les cochons ?

T : le loup ! Le loup aime trop les cochons ? Peut-être pas.

M : Ah, oui, tu as dit que c'était un loup et pas un renard, effectivement.

160 Mathieu, est-ce que tu avais une question ? Toi qui avait lu l'histoire à la maison, est-ce qu'il y avait d'autres choses, que tu voulais rajouter ?

Mathieu : Non.

M : Est-ce qu'il y en a d'autres, qui veulent rajouter quelque chose ?

Oui Chloé.

Chloé : Est-ce que le loup, il était très gourmand du cochon ?

Brouhaha parmi les élèves.

M : Ca, c'est une question, qui a déjà été demandée, je crois, non ?

T : Oui.

M : Je crois, que l'on va arrêter là, parce qu'il y en a qui n'écoutent plus.

ANNEXE 5 : script de la séance du 13/02/07, à partir de l'enregistrement audio.

Temps d'atelier : explicitation du livre (Jeannot Lapin a disparu ! Claude Boujon.)

- 1 **M** : « Qui veut parler à tour de rôle sur l'histoire ?
C : Ben , moi j'ai jamais vu un renard qui est copain avec un lapin.
M : C'est la première histoire que tu vois comme ça ? Toi aussi Ma. ?
(Silence)
M : Qu'est-ce qu'il se passe normalement entre un renard et un lapin ?
Ma : Ils sont pas amis.
C : Le renard, il les mange les lapins.
M : Qu'est-ce qu'il se passe excuse-moi, tu peux répéter ? Normalement, Ma., qu'est-ce qu'il se passe entre un renard et un lapin ?
- 10 **Ma** : Il les mange.
M : Qui mange qui ?
C : Le renard mange les lapins. C'est pas normal que là il est copain.
M : Qu'est-ce que tu veux dire ?
Ma : Alors, je sais pourquoi : parce qu'il peut pas.
M : Il peut pas ?
Ma : Et après, ils jouent ensemble.
M : Ils jouent ?
S., qu'est-ce que tu voulais dire ?
(silence)
- 20 **M** : Qu'est-ce qu'il y a comme personnages, S., dans l'histoire ?
C : Deux renards et la maman lapin et le bébé lapin.
M : Qu'est- ce qu'il y a comme personnages S. ?
C : Moi, je sais.
M : Dans l'atelier, on se passe chacun la parole.
S : Le renard.
M : Le renard. Oui après ?
S : Le lapin.
M : Le lapin, qu'est-ce qu'il y a comme lapin ?
Ma : La mère, le fils.
- 30 **C** : Et en renard, il y a le bébé renard...
Ma (l'interrompant) : Et le père !
M : Alors, qui peut me raconter un peu l'histoire. S., qu'est-ce qu'il se passe au début ?
(silence)
M : Au début...
Tu veux que je te remontre les images ?
C : Il se...
M : Vous laissez S. réfléchir un petit peu !
Alors, S. qu'est-ce qu'il se passe ?

S : Le renard, il amène.... (silence)

40 M : Il amène qui ?

S : Le lapin.

M : Jeannot.

M : Continuez....

C : Eh beh, la mère, elle entre en sursaut, évidemment, parce que son fils, il n'est plus là, son fils Jeannot.

Le renard, il le prend par les oreilles et il lui montre à son fils, renardeau.

M : Ma. , tu continues...Qu'est-ce qu'elle fait à ce moment-là, la maman lapin ?

Ma : Elle cherche son fils.

C : Elle cherche son petit Jeannot et elle demande à la souris et après elle grimpe, mais elle n'a pas vu passer d'oreille.

50 M : A toi. Vous avez dit que la maman lapin demandait à la souris et après à qui elle demande ?

S. ?

C (voulant parler)

M : C., laisse parler S.

(silence)

M : La maman lapin...

(silence)

M : Chloe, tu peux aider S. et répéter ce que tu disais ?

C : Et après la souris, elle a vu un oiseau.

60 M : Mais qu'est-ce qu'elle fait, la maman lapin ?

C : Elle cherche, elle rentre pas chez elle. Et après, elle a vu un crocodile jaune.

M : Et après, c'est S. qui continue : qu'est-ce qu'il se passe ? Qui elle va voir la maman lapin ?

C : Je sais qui c'est.

M : Oui, mais tu laisses aussi parler S.

S, qui c'est qu'elle vient voir la maman lapin après ?

Alors, Ma. , tu peux l'aider ?

Ma : Un canard , un caneton.

M : Un caneton. Et est-ce que le caneton a vu Jeannot Lapin ?

Ma : Non !

70 M : Non, alors qu'est-ce qu'il se passe ?

Ma : Elle est triste.

M : Elle est triste et pourquoi ?

Ma : Parce qu'elle a cherché son fils partout. Elle l'a pas trouvé.

M : D'accord et pendant ce temps que se passe-t-il chez Renard et Renardeau ?

S : Y'a le lapin et le renard

M : Oui, Y'a le papa renard et ...

(silence)

M : C.

C : Et le petit renardeau. Et le maître renard, il lui dit au petit renardeau : eh, beh, eh beh, tu 80
peux tirer les oreilles comme une valise et après ça, il part. Il dit : Entraîne-toi à tirer les oreilles.
Mais il tira les oreilles dix fois et il retomba comme un savon.
Et après il joue.

M : Et alors qu'est-ce qui se passe après ?

Il joue à trap-trap.

M : Où est-ce qu'il est passé papa renard ?

Ma : Il est parti.

M : Et pendant ce temps qu'est-ce que fait son fils ?

Il joue avec l'autre là.

- 90** **M** : Est-ce que c'est cela que son papa lui avait dit ?
 Qu'est-ce qu'il lui avait dit son papa ?
Ma : Il lui avait dit qu'il tirait les oreilles.
M : Alors qu'est-ce qu'il se passe ? Qu'est-ce qu'ils font comme jeux, S. ? Tu te souviens des jeux qu'ils font ?
S : Ils font ça.
M : C'est quoi ça ?
Ma : Ils font des roulades.
M : Et ensuite ?
Ma : Et après ils font ça.
- 100** **M** : Ils font des courses de saut.
 Ensuite, qu'est-ce qu'ils font ?
Ma : Du trampoline.
M : Non, ils font des prises de catch. C'est quoi du catch ?
C : C'est de la lutte.
M : Et à la fin, qu'est-ce qu'il se passe ?
C : Le père, il est étonné parce qu'il ne lui avait pas dit de s'amuser.
M : et ils sont devenus ?
Ma : Amis.
M : Et ils son devenus amis. Et normalement, est-ce qu'on devient amis entre un renard et un **110** lapin ?
Ma : Non, on mange le lapin.
M : Normalement, le renard mange le lapin. Alors, qu'est-ce qu'il lui dit son papa, il est content ou en colère ?
En chœur : Il est en colère.
M : Vous vous souvenez de ce qu'il lui dit ?
C : Et après, tu lui croqueras les..., tu lui tiendras les oreilles et tu lui croqueras.
 Tu lui croqueras dedans. Et après, le renard, il dit : "Jamais, je ne croquerai dedans mon ami."
M : Alors, pendant la nuit S. , qu'est-ce qu'il se passe ?
S : (silences et hésitations) Le lapin, il est dans la maison.
- 120** **C** : Moi, je veux bien l'aider.
M : Le lapin, il est dans la maison et qu'est-ce qu'il fait ?
C : Il court.
M : Il court, pourquoi il court ?
C : Parce que le renard lui a dit de s'échapper. Et après, il s'est rendormi. Et après, à la fin...
Ma : Moi, je parle...
M : Vas-y Ma.
Ma : Non, mais il y avait la mère avant qui était contente.
M : Alors, c'est Ma, qui va le raconter ça.
 (silences)
- 130** Qu'est-ce qu'il se passe alors ?
S : Moi, je sais. Il a retrouvé son père.
M : Il a retrouvé son père ?
S : Non, sa mère.
C : Et après, il mange une carotte.
M : Oui, et à la fin, qu'est-ce qu'on voit certaines nuits ?
C : Des ombres. On voit la mère en train de jouer avec le renard.
M : On voit la maman en train de jouer avec le renard ?
 C'est la maman ou le petit lapin ?
Ma : Le peit lapin.

- 140** **M** : Le petit lapin. Et pourquoi les gens disent “qui peut croire cela ?”
C'est bizarre de voir une ombre de lapin jouer avec une ombre de renard ?
Pourquoi c'est bizarre, Ma ?
Ma : Parce que normalement c'est pas ça.
M : Qu'est-ce qu'il se passe normalement ?
Ma : Il le mange.
M : Il les mange.
Alors, comment on va s'organiser, pour que vous racontiez l'histoire aux copains ?
C : On peut leur présenter le matin et puis l'après-midi.
Ma : On peut dire le nom de l'auteur et le titre.
- 150** **M** : On peut dire le nom de l'auteur. Qui va donc dire le nom de l'auteur ?
C : Moi, je vais dire le titre.
Ma : Non.
M : Tu veux dire quoi ?
Ma : Le titre.
M : Et toi (C.), tu diras le nom de l'auteur.
Le titre, c'est : “On a volé Jeannot lapin”.
C : Moi, je dirai le nom de l'auteur.
M : C'est Claude Boujon. C'est un auteur qui est connu et qui a écrit plusieurs livres pour les enfants. Vous avez déjà lu de lui : “La brouille.”, vous savez, quand il y a deux lapins qui se **160**
disputent. Est-ce que vous vous souvenez ?
Non. Bon.
C : Euh, jamais deux lapins se disputent.
Ma : Moi, je retiens jamais les choses;
M : Alors, tu vas essayer et sinon, C et S t'aideront.
M : Donc, le titre, comment s'appelle-t-il ?
Ma : On ... a ... volé Jeannot Lapin.
M : Alors, qui va commencer ? C'est S qui va commencer à raconter l'histoire ? Et à tour de rôle,
vous parlerez.
- 170** Mais attention, quelles sont les règles à respecter ?
Ma : Il ne faut pas faire le fou.
C : Il ne faut pas rigoler et faire rigoler les autres.
Ma : Il ne faut pas déchirer les pages.
M : Mais, entre vous trois, comment vous allez vous organiser pour que cela ne soit pas le bazar
?
C : Euh...
M : Pour que tout le monde puisse parler.
C : Eh beh, pas bafouiller.
M : Il ne faut pas bafouiller.
- 180** **C** : Il ne faut pas bavarder.
M : Oui, il faut surtout écouter ce que dit l'autre, il faut respecter ce que dit l'autre. Par exemple,
C., tu parles beaucoup, il faut aussi que Ma et S puissent parler. Chacun son tour de parole.
Ma : Moi, j'ai parlé qu'une fois.
M : Oui, c'est pour ça. Moi, je dis que C. est une grande bavarde.
(Rires)
M : C, tu te dis: “je laisse aussi parler Ma et S.”
C : Je ne peux pas.
M : Si, toi, c'est ton grand effort, de laisser aussi parler les copains.
- 190** Et aux autres enfants, vous allez leur parler de l'aspect étrange de l'histoire : c'est à dire le fait
qu'un lapin sympathise, qu'il devienne copain avec un renard.

Dernière chose.

Ma : Je sais pourquoi, ils sont amis.

M : Tu le diras après.

Ma : j'ai jamais vu ça moi !

M : Toi, tu n'as jamais vu ça. Et ça, tu pourras le dire après avec les copains, lorsqu'ils vous poseront des questions. C'est vous qui gérez les questions et qui y répondez à tour de rôle.

C : Moi, je pourrais gérer.

M : A tour de rôle. Par exemple, c'est Ma qui dit "maintenant c'est Thomas qui pose une question." Suivant les doigts levés, c'est vous qui donnez la parole.

Ma : C'est qui qui aura la parole en premier ?

M : En premier, ce sera S., C. puis Ma.

Est-ce qu'il y a des questions ?

C : Est-ce que je peux dire le nom de l'auteur ?

M : Oui, tu t'en rappelles.

C : (*hésitations*).... Non.

M : Claude...

C : Claude Boujon.

M : Très bien, c'est bon.

210 Est-ce que vous voulez regarder le livre encore un peu ?

C : Oui, je veux le regarder.

Temps de présentation devant l'ensemble de la classe.

1. **M** : Les trois élèves qui sont installés tranquillement sur les petites chaises, S., Ma., et C. vont vous présenter une nouvelle histoire. On le fait ce matin, car cet après-midi, il y a carnaval. Pour l'instant, c'est S., Ma., et C. qui vont avoir la parole. Si vous avez des questions, des choses à dire, vous les gardez dans votre tête, ensuite, vous pourrez les poser.

Alors, vous avez besoin du livre ou pas ?(aux élèves présentateurs)Oui ?

Alors, vous ne montrez pas les images, vous les gardez pour vous.

(chuchotant) : C'est Ma. Qui commence.

Ma : On a volé Jeannot Lapin.

C : Claude Boujon.

10 **M** : Qui est Claude Boujon ?

C : C'est l'auteur.

M(chuchotant) : Vas-y S.

long silence

M : Alors, S., l'histoire commence comment ?

(long silence)

S : La maman lapin, il a perdu Jeannot.

(silence)Et après, le renard, il a tenu le lapin Jeannot par les oreilles et il lui montre qu'il n'a jamais vu de lapin.

M : Le lapin a été volé de chez lui par le renard et maman lapin est en train de le chercher.

20 (silence)

M : Qu'est-ce qu'elle fait maman lapin ?

- (silence)
S : Il cherche le fils.
M : Elle cherche son fils ? Qui va -t-elle voir pour rechercher son fils ?
S : La souris.
(silence)
M : (chuchotant) : Ma., raconte la suite.
(silence)
Ma : Elle a trouvé le hibou.
- 30 M** : Qu'est-ce qu'elle lui demande ?
(long silence)
M : C., tu peux aider Ma.
C : Elle demande au hibou de trouver Jeannot. Elle ne l'a pas vu, Jeannot.
M : Après, qui va-t-elle voir ?
C : Après... Elle va voir... (silence)
M : Elle va voir, S. ?
S : L'écureuil.
M : (en chuchotant en direction des élèves présentateurs) : Il faut essayer d'être un peu plus vivant, sinon, les autres vont décrocher et ne vont plus suivre et comprendre l'histoire.
- 40 Ma.**, tu continues.
(long silence)
Ma : Le caneton. La maman va voir le caneton.
M : Après, qu'est-ce qu'il se passe ?
Ma : Après, la mère lapin, elle est en pleurs.
M : Pourquoi, elle est en pleurs ?
C : Elle est triste. Elle le cherchait partout. Elle ne va pas le trouver.
Les autres élèves (auditeurs) : Il est mort !
C, Ma., S. : Non !
M : Mais il est où Jeannot, S. ?
- 50 C** : (parlant doucement) Avec le renard.
M : S., il est chez qui Jeannot ?
S : Chez le loup.
M : Il est chez le renard.
Ma, tu continues.
Ma : Le père du renard dit à son fils qu'il doit tirer les oreilles. Il a essayé dix fois et après il est retombé. Il est retombé.
M : Qui est tombé ?
Ma : Le lapin.
M : C., tu continues.
- 60 C** : Et après, il joue à trap-trap.
M : Qui joue à trap-trap ? Parce que les autres ne vont pas comprendre sinon ?
C : Jeannot et le renardeau. Son père ne lui avait pas dit de jouer .
M : A quoi jouent -ils ?
(silence)
Si tu ne sais pas C., tu passes la parole à quelqu'un d'autre.
C : Je ne sais plus.
Ma : Ils jouent à la roulade.
M : Qui ?
Ma : Jeannot lapin et le renardeau.
- 70 M** : Jeannot lapin et le renard jouent à plein de jeux différents ensemble. (chuchotant) Continuez. Qu'est-ce qu'il se passe ?

C : Et après, son père il est en colère parce qu'il n'avait pas dit ça.

M : C'est à eux (montrant les élèves auditeurs) que tu t'adresses, pas à moi.

C : Il avait pas dit ça. Evidemment, il est en colère.

M : Qui ?

C : Le père.

M : De qui ?

C : De renardeau.

M : Pourquoi, il est en colère ?

80 C : Parce qu'il n'avait pas dit de faire ça. Ils ont joué. Il l'a grondé.

M : Qu'est-ce qu'il lui dit le renard, Ma. ?

Ma : Il lui dit qu'il faut qu'il le croque. Et après, il dit qu'il ne veut pas croquer son ami.

M : Qui c'est son ami ?

Ma : Jeannot.

M : S., tu veux terminer ?

S : Le renardeau lui dit de s'enfuir et il s'est vite recouché dans son lit.

M : Le renardeau, il dit à qui de s'enfuir ?

S : A Jeannot.

M : Que se passe-t-il ensuite ?

90 S : Il a trouvé son père.

C : Non, sa mère.

M : Qui a trouvé sa mère ?

S : Jeannot a retrouvé sa mère.

M : Et à la fin, qu'est-ce qu'on voit ?

S : A la fin, Renardeau et Jeannot s'amuse.

M : Et qu'est-ce que les gens pensent ?

C : Ils n'ont jamais vu ça. : un renardeau jouer avec un lapin.

M : Qu'est-ce qui se passe normalement, Ma ?

Ma : Ils croquent les lapins.

100 M : Qui ?

Ma : Les renards.

M : Donc c'est une histoire qui est un peu bizarre.

C : Parce que c'est un conte.

M : Effectivement, ce n'est pas la réalité.

M : Alors maintenant, les enfants qui ont écouté vont avoir la parole pour poser des questions : c'est S., C. et Ma. qui vont distribuer la parole et répondre.

C : Ludyvine.

L : Est-ce que le renard, il voulait manger le lapin ?

Ma : Non.

110 Ma : Oui, Mya.

Mya : Est-ce que la maman, quand elle a retrouvé son fils, elle était contente ?

C : Bien sûr.

S : Théo.

Théo : Pourquoi le renard, il était en colère ?

Ma : Parce que... Parce qu'il n'y a pas demandé.

C : Oui, Thomas.

Thomas : Est-ce que l'écureuil a retrouvé Jeannot ?

Ma et C : Non.

Un autre élève : Est-ce que le renard et le lapin, quand ils se sont amusés, ils étaient copains ?

- 120** C : Bien sûr, bien évidemment.
M : Il y a d'autres questions ?
Silence
Kévin : Pourquoi le renard, il a voulu prendre Jeannot ?
Ma : Pour le croquer.
M : Jacques, tu n'avais pas une question tout à l'heure. Pose la maintenant.
C : Oui, Jacques.
Silence.
M : Et toi, Ludyvine, tu avais aussi une question tout à l'heure.
Ludyvine : Oui, mais je ne sais plus comment s'appelle la bête, pas Jeannot.
- 130** M : Le caneton.
Ludyvine : oui, le caneton, c'est quoi un caneton ?
Ma : C'était un canard.
M : un canard qui est... ?
C : tout jaune!!!
M : Tout petit. C'est le petit du canard.
Dernière question et après on arrête.
C : oui Kévin.
Kévin : Est-ce qu'il avait faim ?
C : Oui bien sûr, il avait faim.
- 140** M : Est-ce qu'il y a une autre question ? Dernière question ?
Bon, je vous remercie, vous pouvez terminer la séance en disant : "La séance est terminée."
C, Ma et S. : La séance est terminée.