



HAL
open science

L'étayage de l'enseignant en séances de langage d'évocation en moyenne et grande section

Lefebvre Céline

► **To cite this version:**

Lefebvre Céline. L'étayage de l'enseignant en séances de langage d'évocation en moyenne et grande section. Education. 2013. dumas-00868620

HAL Id: dumas-00868620

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00868620v1>

Submitted on 1 Oct 2013

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

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

**MASTER SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
DEUXIÈME ANNÉE (M2)
ANNÉE 2012/2013**

L'étayage de l'enseignant en séances de langage d'évocation en Moyenne
et Grande section

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : Mlle Lefebvre Céline
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'ascq
SECTION : 4**

**NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : Mme Gwozdz – Lavieu Bélinda
DISCIPLINE DE RECHERCHE : Apprentissage de la langue**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes ayant contribué à la réalisation de mon mémoire et à la réussite de ma deuxième année de Master professorat des écoles. Je voudrais adresser ma reconnaissance à Mesdames Gwozdz - Lavieu Bélinda et Corteel Céline qui ont été mes directrices de mémoire, je les remercie pour leur disponibilité et leur aide qui m'auront été précieuses. Je remercie également Mme Denis Stéphanie qui m'a accueillie à bras ouverts, celle-ci m'a accordé du temps et m'a permis d'observer sa pratique, j'en suis très reconnaissante.

Table des matières

1. Introduction.....	4
2. Origine du sujet de mémoire.....	5
3. Cadre théorique disciplinaire.....	8
3.1 Repères sur le développement du langage chez l'enfant.....	8
3.2 Théories et concepts sur le langage.....	8
4. Instructions officielles.....	14
5. Problématique et hypothèses.....	16
6. Cadre théorique de la recherche.....	17
7. Analyse des données.....	20
7.1 Cadrage de l'analyse des données.....	20
7.2 Séances de langage d'évocation avec le groupe de Moyenne section.....	21
Description.....	21
Analyse.....	22
7.2 Séances de langage d'évocation avec le groupe de Grande section.....	23
7.2.1 Séance de langage d'évocation autour de l'album Roule Galette.....	23
Description.....	23
Analyse.....	24
7.2.2 Séance de langage d'évocation sur les pictogrammes.....	25
Description.....	25
Analyse.....	26
7.3 Séances de langage d'évocation en aide personnalisée.....	29
8. Comparaison des données.....	31
9. Mise en perspective de l'analyse des données.....	34
10. Conclusion.....	36
Annexes.....	37
Annexe n°1 : Repères sur le développement du langage.....	37
Annexe n°2 : Progressivité des apprentissages en langage d'évocation.....	39
Annexe n°3 : Les illustrations sélectionnées de Roule Galette.....	40
Annexe n°4 : Grille d'écoute - Reconstitution de l'histoire Roule Galette – Moyenne Section - Groupe Rose.....	42
Annexe n°5 : Restitution de l'histoire de Roule Galette par le groupe rose – Moyenne section.....	49
Annexe n°6 : Grille d'écoute- Reconstitution de l'histoire Roule Galette – Grande Section - Groupe Jaune.....	50
Annexe n°7 : Reconstitution de l'histoire de Roule Galette par le groupe jaune – Grande section.....	57
Annexe n°8 : Grille d'écoute - Reconstitution d'une journée avec les pictogrammes – Grande Section.....	58
Annexe n°9 : Grille d'écoute pour la séance de langage d'évocation autour de l'album Roule Galette – Aide personnalisée – Moyenne Section.....	76
Annexe n°10 : Reconstitution de l'histoire de Roule Galette en aide personnalisée – Moyenne section.....	83
Bibliographie.....	84

1. Introduction

Le langage est un outil de communication, de représentation du monde et un instrument de la pensée. Le développement du langage à l'École est un enjeu essentiel et même primordial. Les élèves ont des acquis langagiers divers lorsqu'ils arrivent à l'École maternelle et le rôle de celle-ci est de garantir la réussite de tous et de leur donner droit au plein développement de leur personnalité et de leur langage. Ce domaine est au cœur des apprentissages et de la vie de l'École. L'enseignant a une responsabilité importante, il doit permettre aux élèves de s'approprier le langage et d'en découvrir la richesse. Dans le triangle didactique entre l'élève, l'enseignant et les savoirs, des interactions, des échanges sont incessants. L'enseignant apporte son expérience et son aide aux élèves afin qu'ils développent des capacités langagières qui leur serviront toute leur vie. L'enjeu de mon mémoire est de comprendre comment l'aide de l'enseignant et plus particulièrement l'étayage amène les élèves à entrer dans le langage d'évocation et voir comment celui-ci est utilisé dans divers contextes.

2. Origine du sujet de mémoire

Au début de ma réflexion, j'ai décidé de m'orienter vers la discipline du Français car ayant suivi les cours de sensibilisation à la recherche en Français et ayant également suivi des études de Lettres Modernes et un bac littéraire obtenu, le choix de la discipline m'est apparu évident car j'ai un attrait particulier dans le domaine du Français. Ensuite, lors des premiers séminaires, j'ai distingué et sélectionné deux thématiques très différentes. D'une part, l'aspect métacognitif des apprentissages en Français m'intéressait suite à la lecture de l'article de G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau « *Les aspects métacognitifs de la relation adulte/enfant apprenti lecteur* ». D'autre part, le domaine de l'oral en maternelle m'interpellait et suscitait de vives interrogations. Après quelques semaines, j'ai finalement choisi l'Oral en maternelle. J'ai décidé de m'intéresser plus particulièrement à ce domaine parce qu'il est essentiel en maternelle. Dans l'optique de mon projet professionnel- devenir professeur des écoles- je me pose des questions quant au rôle de l'enseignant et à la qualité de l'enseignement. Étant consciente de devoir restreindre mon sujet, j'ai précisé ce que j'entendais par « Oral en maternelle ». Ainsi, j'ai commencé à me demander à quelles séances d'oral je voulais m'intéresser. À ce moment-là, l'origine de mon mémoire est apparue. En effet, celle-ci est à mettre en relation avec une expérience en stage où j'ai pu observer une séance de langage d'évocation en classe de Cours Préparatoire. *A posteriori*, je me suis demandé comment l'enseignant mettait en place de telles situations. Quels sont les sujets propices à ces situations de langage? Comment faire profiter au maximum les élèves de ces situations particulières? Quel est le rôle du maître dans de telles situations? Ainsi, la démarche de ma recherche trouve son origine dans les actions de la situation scolaire concrète en fonction de ma connaissance actuelle du sujet, des observations effectuées... J'ai ensuite décidé de me centrer plutôt sur les classes de moyenne et grande section et sur le langage d'évocation, car il me semblait plus judicieux de centrer ma recherche sur ces deux années de maternelle car c'est à ce moment-là que les apprentissages par rapport à l'oral sont les plus importants. On peut voir les nombreux apprentissages en langage répartis par années en annexe n°2. Grâce à une lecture *Le langage en maternelle* de Philippe Boisseau ou encore le visionnage de séances de classe du DVD « *Apprendre à parler* », cela m'a confortée dans mon idée de me centrer sur un type particulier de séances de langage en maternelle : le langage d'évocation. En effet, entrer dans le langage d'évocation est un objectif de fin de maternelle, les élèves doivent

être capable de rappeler des événements passés, de restituer un récit d'un livre connu sans le support. Mon choix s'est arrêté sur le langage d'évocation car évoquer un événement passé ou parler d'un récit déjà connu est vraiment difficile pour des enfants en maternelle car il n'y a aucun support. Je me suis alors demandé sur quel pôle je voulais me baser pour faire ce mémoire, j'ai choisi le pôle enseignant car l'aide de l'enseignant est particulièrement importante afin que les élèves puissent acquérir des compétences langagières. J'ai donc posé le problème du rôle de l'enseignant en classe de maternelle dans des séances de langage d'évocation. Ayant entendu parler d'étayage en cours de Français, je me suis alors arrêté sur ce concept, j'ai établi un lien entre l'étayage et le langage d'évocation. Au début de ma réflexion sur le concept d'étayage, celui-ci se définissait comme étant lié à une pédagogie de l'oral reposant sur les interactions, et comme se manifestant en l'intervention d'un adulte auprès d'un enfant novice dans le but que celui-ci réussisse une tâche donnée, dans un but évident d'apprentissage.

Des questions sur le rôle de l'enseignant ont surgi :

Quel est le rôle de l'enseignant en séance de langage d'évocation en classe de maternelle? Comment étaye-t-il les propos des élèves? Reste-t-il en retrait ou intervient-il régulièrement dans les échanges?

J'ai eu ensuite la tâche importante qui était de circonscrire au maximum mon sujet et je suis arrivée à une problématique restreinte. Grâce à ce questionnement de recherche qui est déclencheur de la suite de mon mémoire, j'ai décidé de me renseigner plus précisément par rapport à des livres, des ouvrages, des articles qui pourraient éclairer ma réflexion dont je vais parler dans la partie suivante. Jusque là, pour moi, l'étayage se définissait comme étant l'intervention d'un adulte auprès d'un enfant novice dans le but que celui-ci réussisse une tâche donnée, dans un but évident d'apprentissage. Dans l'optique de voir comment se déroule et se manifeste l'étayage de l'enseignant en séances de langage d'évocation en maternelle, il a fallu déterminer le lien entre Oral, Étayage, Évocation. Ce triangle que je viens d'évoquer va être précisé et défini dans la suite de mon mémoire. J'ai choisi le pôle enseignant pour mon sujet de mémoire afin de voir comment celui-ci participe à l'acquisition de compétences langagières. À la suite de cela, me sont apparues plusieurs questions afin de dresser le cadre théorique de recherche et disciplinaire de mon mémoire.

Qu'est-ce que l'étayage?

En quoi est-il différent en séances de langage d'évocation en maternelle? En quoi l'étayage est-il spécifique? L'étayage se compose-t-il de différentes entités?

Quel est le rôle précis de l'enseignant lorsqu'il étaye les propos des élèves? Comment se manifeste l'étayage dans les interventions de l'enseignant en séances de langage? Quelle est la place de l'étayage au sein de diverses interventions lors d'une séance?

Quels sont les bénéfices, les avantages d'une telle pédagogie? Quels sont les inconvénients et les obstacles à la mise en place de l' « étayage »?

Sur quels contenus théoriques, psychologiques, didactiques se base le concept d' « étayage »?

Ces questions m'ont aidée à bien cerner l'enjeu de mon mémoire. En effet, je voudrais observer et constater comment fonctionne l'étayage au sein d'une séance de langage d'évocation et voir quelle(s) incidence(s) a cette pédagogie de l'oral. Il a fallu que je me confronte à la littérature spécialisée, à des ouvrages consacrés à l'oral en maternelle et plus précisément à l'étayage de l'enseignant lors de séances d'oral en maternelle. J'ai donc pu avancer au regard des concepts, des connaissances que j'ai pu découvrir, j'ai pu éclaircir des notions qui me semblaient floues au départ. Je vais faire l'état de mes lectures et du cadre théorique que j'ai pu dresser dans la partie suivante.

3. Cadre théorique disciplinaire

3.1 Repères sur le développement du langage chez l'enfant

À la lecture du chapitre sur le développement du langage dans le document d'accompagnement des programmes et à la lecture de l'ouvrage édité par l'institut national de prévention et d'éducation à la santé, j'ai pu établir des repères qui peuvent aiguiller les enseignants dans la construction d'une progressivité dans les apprentissages. J'ai donc construit un tableau qui est présent en annexe n°1, d'après l'ouvrage de Marc Delahaie et d'après le document d'accompagnement des programmes, qui met en évidence des repères dans le développement du langage de l'âge d'un an à l'âge de six ans. L'ouvrage de Marc Delahaie (2012), m'a été précieux dans la mesure où il m'a permis de comprendre les acquisitions possibles en terme de capacités langagières selon l'âge des enfants.

Les repères dans le développement du langage chez l'enfant peuvent aider l'enseignant afin de construire un enseignement adapté dans l'apprentissage de la langue. Ainsi, l'enseignant peut adapter son étayage en fonction des repères connus du développement de l'enfant. Cependant, les repères chronologiques classiques ne concernent en moyenne que 50% des enfants. Il faut avoir pleinement conscience de la diversité des élèves et les enseignants prennent en compte cette diversité dans leur enseignement. Il s'agira, dans le cadre de mon mémoire, de voir comment l'enseignant s'adapte dans son étayage, en séances de langage d'évocation, aux différences interindividuelles qui résident entre les élèves.

3.2 Théories et concepts sur le langage

Dans cette partie, je vais définir le cadre théorique disciplinaire qui m'a aidé à circonscrire mon sujet, à définir ma problématique, et à élaborer des hypothèses.

Au 19ème siècle, différentes théories émergent et considèrent le langage pour certains comme un comportement, comme un acte social ou comme un acte pragmatique.

En effet, on peut parler de la perspective innéiste du langage. Gesell est le premier théoricien qui met en évidence l'idée selon laquelle le langage renvoie à une programmation interne, il établit un ordre fixe d'apparitions de comportements langagiers. Dans la même perspective, Noam Chomsky pense le langage comme inné chez les

individus, le langage constitue pour lui un ensemble de signes initialement acquis à la naissance chez les individus. Cette perspective maturationniste se place dans l'idée que le langage est programmé, il met en évidence des stades de développement du langage. Celui-ci correspond à un dispositif inné d'acquisition du langage (Language Acquisition Device).

Pour les béhavioristes, chaque enfant possède une capacité d'apprendre dès la naissance mais laisse très peu de place à la perspective innéiste du langage. Le langage considéré comme un comportement verbal est une réponse à un stimuli et dépend donc de la situation, on parle d' « habitude verbale ». Ainsi, le langage est étudié dans une perspective comportementale. Il faut néanmoins signaler que le langage est étudié comme un comportement non spécifique. Skinner établit que le langage est un comportement, il relève donc des lois générales du comportement. Reuchlin explique lui que le langage est un comportement verbal et en ce sens celui-ci se constitue d'une variété de comportements opérants.

Par la suite, des psychologues comme Piaget, Vygotski s'intéressent au langage et celui-ci est appréhendé autrement. Piaget, psychologue et théoricien des apprentissages, a également une influence importante car il étudie le langage comme étant une voie d'accès aux processus de pensée. La perspective interactionniste du langage a une grande importance et elle est fondamentale pour mon mémoire car c'est par les interactions avec l'adulte que l'enfant acquiert des compétences langagières, ceci fait écho à l'idée d'étayage, d'aide de l'enseignant. À partir des années 70, la recherche s'attache à étudier le langage en prenant en compte les échanges verbaux avec l'entourage. La notion d'interaction est clairement établie, on pense le langage comme un acte social. Vygotski est le théoricien qui a mis en évidence l'interaction fondamentale entre un tuteur et un novice dans l'acquisition de compétences langagières. Lev Vygotski établit que le langage se joue en interaction et ceci amène l'enfant à acquérir des compétences et à se socialiser. Celui-ci explique que « La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement. » (Vygotski, 1997 : 353). Il s'agit pour l'enseignant de tenir son rôle d'étayage tout en respectant et se situant dans la zone proximale de développement de l'enfant. On peut dire que cette zone consiste à respecter la limite raisonnable entre les capacités de l'enfant et les

objectifs fixés dans les situations d'apprentissages.

Bruner (1983) qui se situe dans la même appréhension du langage que Vygotski préconise un langage construit en interaction, l'enfant peut en interaction avec un tuteur expert développer ces compétences langagières. Cet auteur a défini et créé la notion d'« étayage » et a véhiculé toute une pédagogie spécifique de l'oral en maternelle. Pour Bruner, l'étayage c'est tout d'abord protéger l'enfant des distractions, lui donner les moyens pour la représentation et l'exécution des relations entre moyens et buts et enfin il faut s'assurer que les formats maintiennent une mesure constante de succès pour l'enfant et pour l'adulte. Les différentes fonctions de l'étayage décrites par Bruner sont : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques dominantes, le contrôle de la frustration et la démonstration. L'étayage pour Bruner permet de construire avec l'enfant « une mini-culture ».

Agnès Florin a compilé dans un livre les théories du langage, les étapes de développement du langage de l'enfant. Elle fournit aussi une explication importante des différences interindividuelles existantes, du rôle des partenaires dans les échanges langagiers, elle fait également le point sur des pratiques de classe. À la lecture des ouvrages d'Agnès Florin, on peut se rendre compte de la réalité du concept d'étayage de l'enseignant en pédagogie : « la manière dont le tuteur soutient ou stimule les comportements de l'enfant qui vont l'aider à comprendre le but à atteindre et les moyens de l'atteindre. ». Elle renvoie aux ouvrages de Bruner et reprend dans son ouvrage les différentes fonctions de l'étayage. De plus, lorsqu'on lit le chapitre sur les pratiques langagières à l'école maternelle, Agnès Florin a transcrit des séances de classe et a fait le point sur des pratiques enseignantes et des participations des élèves. Elle préconise un fonctionnement particulier pour l'acquisition du langage afin de laisser le plus possible la possibilité aux élèves de parler, de s'exprimer et par la suite de développer des compétences langagières, ainsi elle met en avant l'idée de diversifier les objectifs, les thèmes, la structure du groupe conversationnel et enfin de diversifier les interventions de l'enseignant par la diversification du rôle de l'enseignant et l'individualisation des échanges maître-élèves. Ceci entre directement dans les préoccupations de mon mémoire et pose de réelles questions.

Alain Rabatel (2004) évoque l'étayage comme un fait de « sur-énonciation », il a

transcrit des séances de langage et pour lui, la posture de sur-énonciateur consiste à être responsable de l'aiguillage de la réflexion des élèves afin qu'ils trouvent la solution et qu'ils réalisent la tâche et atteignent l'objectif défini. « En l'occurrence, le savoir n'est pas directement proféré par le maître : dans ces cas-là, le maître ne donne pas directement la solution d'un problème, dirige insensiblement les tours de parole, invitant les élèves à abandonner tel point de vue, à approfondir tel autre, relançant une idée intéressante, etc., afin qu'ils trouvent eux-mêmes la réponse adéquate. » (Rabatel, 2004 : 40). Alain Rabatel évoque l'étayage de l'enseignant et pour lui l'enseignant expert endosse le rôle de « sur-énonciateur » afin que l'élève s'approprie peu à peu le langage. Ainsi, l'enseignant ne donne pas la solution mais amène les élèves à la trouver par eux-mêmes. Son rôle consiste à aiguiller les élèves vers le chemin de la solution.

Dans le cadre de mon mémoire, la lecture d'ouvrages sur la mise en place d'une pédagogie de l'Oral a été essentielle. Deux ouvrages m'ont été précieux ceux de Laurence Lentin (2009) et Philippe Boisseau (2007) qui ont une expérience de terrain. L'ouvrage de Laurence Lentin montre la manière dont l'enfant accède à la pensée et au langage et comment l'adulte peut devenir un « médiateur expert » auprès de lui. L'ouvrage écrit par Philippe Boisseau (2007) m'a permis d'éclaircir ma vision de l'oral en maternelle. Étant un ouvrage d'un inspecteur de l'Éducation Nationale, j'ai pu voir comment un professionnel de l'Éducation Nationale avait un retour réflexif sur les pratiques de classes en maternelle. Ainsi, leurs ouvrages témoignent de situations concrètes qui ont été observées, analysées ce qui les amène à mettre en relief des points importants, des conditions pour mettre en place la situation d'apprentissage : solliciter tous les élèves, créer des groupes de langage, mettre en place des situations ludiques...

Dans l'ouvrage de Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, l'accent est mis sur l'aspect réflexif et l'aspect métacognitif qui sont essentiels et qui doivent être mis au service des apprentissages. Pour eux, l'étayage consiste « non pas à piloter les apprentissages ou organiser des transferts de savoirs mais créer les conditions, le désir de les co-construire » (2002 : 19).

Enfin, dans le tableau que je dresse sur le concept d'étayage, la lecture du numéro 60-61 de la revue sur l'acquisition du langage oral et écrit (2008), la perspective interactionniste du langage est bien détaillée. L'une des idées importantes de cet ouvrage

peut se traduire par : « l'interaction est un processus d'appropriation du langage ». Selon la psycholinguistique développementale et les études sur « l'input », le langage adressé à l'enfant a des caractéristiques particulières qui vise le développement du langage de l'enfant novice et se distingue clairement du langage entre adultes.

Grandaty (2006) est également un chercheur en langage qui a influencé pour sûr la conception de l'étayage. En effet, pour lui, l'étayage se décompose en deux sous-ensembles : l'étayage pragmatique et l'étayage discursif. L'étayage pragmatique de l'enseignant peut se présenter sous la forme de définition de la tâche, de son rôle, de distribution de la parole, de l'interpellation des élèves les plus discrets et de légitimation de la parole. Pour l'étayage discursif, Grandaty le définit comme passant par la reformulation des propos des élèves, la reformulation de l'enjeu, la recentration sur le but de l'interaction, en la pose de repères et jalons, en la mise en valeur de certaines questions, et en la précision du vocabulaire.

La lecture d'ouvrages et la découverte de concepts concernant l'oral m'ont permis de cerner une pédagogie en lien avec l'étayage de l'enseignant qui met en avant les idées de méta-cognition, de réflexivité, de sur-énonciation, de médiation et même de co-construction avec un expert. L'interaction qui se manifeste par le biais de l'étayage de l'enseignant est un processus qui permet aux élèves de s'approprier le langage. L'ouvrage central de Bruner va me permettre grâce à ce contenu théorique d'analyser finement l'étayage de l'enseignant en séances de langage d'évocation.

L'autre volet de mon mémoire se base sur le langage d'évocation par opposition au langage en situation. Au début de ma réflexion, le langage d'évocation renvoyait à parler sur quelque chose ou quelqu'un qui n'est pas présent. Évoquer, c'est parler sur. Selon le dictionnaire Larousse en ligne, le verbe *évoquer* est un verbe polysémique :

- ◆ Faire apparaître des esprits, des démons par des prières, des incantations, des sortilèges
- ◆ Rappeler quelque chose au souvenir, en parler
- ◆ Faire songer à quelque chose, le rappeler
- ◆ Faire naître chez quelqu'un la représentation mentale de quelque chose jusque-là inconnu

- ◆ Faire allusion à quelque chose, en faire mention.

L'évocation serait donc liée à une capacité d'abstraction. Évoquer consiste à parler de quelque chose de vécu pour celui qui parle sans qu'il soit présent sous nos yeux et sans qu'il soit forcément connu de son interlocuteur. L'évocation serait liée également à l'idée de récits, de souvenirs et de rappels d'événements.

Dans le document d'accompagnement (2012 : 49), on peut citer : « Le langage d'évocation renvoie pour l'essentiel à la mise en récit ; l'école en fait un usage abondant, que ce soit sous forme de rappel d'événements, d'histoires ou de «comptes rendus» d'activités, d'expériences, de sorties... ». Le visionnage du DVD « Apprendre à parler » m'a permis de voir grâce à des séances filmées en quoi consiste le langage d'évocation. Dans celui-ci, on peut visionner une séance où les élèves racontent une expérience : la sortie piscine. Ce visionnage m'a d'ores et déjà donné des pistes pour le recueil de données et j'ai également pu faire des hypothèses. Je vais préciser l'expression « langage d'évocation » en lien avec les instructions officielles et je verrais en quoi les instructions officielles donnent des éléments importants quant au rôle qui doit être tenu par l'enseignant en séances de langage.

4. Instructions officielles

Par rapport au langage d'évocation, j'en suis donc arrivée à cette définition tirée des programmes de l'école maternelle (2008) : « Ils [les enfants] apprennent peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates : ils rendent compte de ce qu'ils ont observé ou vécu, ils évoquent des événements à venir, racontent des histoires [...] ».

Par exemple, dans le document d'accompagnement « Le langage à l'école maternelle » (2012 : page 56), on peut citer : « Le rôle de l'enseignant consiste à demander l'explicitation nécessaire, à s'étonner lorsque la compréhension n'est pas possible, à relancer l'effort de l'enfant. Par le biais d'interactions et de reformulations dans un langage plus approprié, l'enseignant transforme les essais qui ne parviennent pas à trouver leur forme adéquate. Il enrichit et précise les énoncés, construit les articulations et les structures logiques. ».

Le rôle de l'enseignant est longuement détaillé dans le chapitre consacré au langage d'évocation. Ainsi, (2012 : 50), « Peu à peu, à l'intérieur de ce cadre, le maître complexifie les situations et introduit des modifications : complexité des événements, temps qui sépare les événements du moment où l'on en parle, caractère collectif ou individuel... Il organise des échanges avec des destinataires extérieurs : famille, correspondants, autres classes de l'école. Il ouvre le champ de la parole personnelle pour exprimer ses sentiments, ses interprétations, ses peurs. Il règle l'attention sur ce qui se dit, car le monde est maintenant représenté par des mots. Il gère la discipline des échanges selon des règles qu'il explicite ou rappelle, invite à l'écoute. Il donne la parole à celui qui a l'intention de parler ; il règle les tours de parole ; il sollicite celui qui n'est pas intervenu. Il reprend les positions des uns et des autres pour baliser l'échange. ». Le rôle de l'enseignant est défini sans parler d'étayage mais il est clairement question de celui-ci. Ma problématique qui est comment l'étayage de l'enseignant amène les élèves à entrer dans le langage d'évocation est dans la perspective de ce paragraphe.

Dans le document d'accompagnement des programmes, il est question d'une évolution du niveau de guidance et d'étayage : il opère progressivement une sorte de « resserrage du dialogue pédagogique, pour passer de l'étayage d'ordre socio-affectif favorisant la confiance nécessaire aux premières prises de parole à des exigences

didactiques de nature à favoriser réflexion et prise de conscience. » (2012 : 49-50) « Le rôle de l'école maternelle – particulièrement dans les sections de moyens et de grands – [est] de conduire une activité, de plus en plus consciente pour l'enfant, d'élaboration d'un discours précis et structuré pour se faire bien comprendre. »(2012 : 49) Pour tendre vers cet objectif, dans le document d'accompagnement des programmes, on retrouve un tableau qui met en évidence la progressivité des apprentissages par rapport au langage d'évocation, ce tableau est présent en annexe n°2. L'enseignant doit créer les conditions favorables comme adapter les objectifs et les attentes en fonction du développement de chaque enfant, varier les situations, faire évoluer le niveau de guidance et d'étayage.

L'enseignant doit maintenir une attention conjointe dans une activité conjointe. L'enjeu majeur de l'étayage en séances de langage d'évocation est défini dans le document d'accompagnement des programmes (2012 : 56) : « L'étayage apporté, par des questions, des mots inducteurs, vise à faire préciser les entités dont veut parler l'enfant, à faire ordonner les événements dans le temps et dans l'espace, à faire clarifier les relations entre les protagonistes mis en scène. » L'objectif poursuivi à la fin de l'école maternelle par rapport au langage d'évocation est : « L'évocation d'un événement connu du seul enfant qui prend la parole, qui raconte sans support de représentation (objet, image, dessin...) un événement personnel vécu hors de l'école reste extrêmement difficile et peut être considéré comme un objectif à atteindre en fin d'école maternelle. » (2012 : 56) L'étayage est un moyen, un outil efficace pour l'enseignant afin que les élèves puissent atteindre cet objectif en fin de maternelle, il faut établir une progressivité dans les apprentissages et faire évoluer le niveau d'étayage. Nous retrouvons cette perspective dans l'annexe n°2 qui est un document tiré du document d'accompagnement des programmes.

5. Problématique et hypothèses

Au fur et à mesure de mes lectures, ma problématique a évolué et s'est précisée. En effet, j'ai sélectionné dans un premier temps le pôle enseignant puis je me suis posé plusieurs questions : comment l'enseignant étaye-t-il les propos des élèves ? Quelle incidence ont les propos de l'enseignant ? Quels avantages sont avancés pour cette pédagogie ?

Je m'intéressais au langage d'évocation, forme particulière de l'oral. Ainsi, j'ai circonscrit au maximum mon sujet qui allie étayage, langage d'évocation et pédagogie de l'oral. Je suis arrivée à trouver une problématique précise qui est :

Comment l'étayage de l'enseignant amène les élèves à entrer dans le langage d'évocation ?

J'ai réfléchi, en accord avec ma problématique, à des hypothèses qui me semblent tout à fait appropriées avant le recueil de données. Ainsi, j'ai établi cette hypothèse : L'étayage de l'enseignant stimule les productions orales des élèves et les amène à élaborer des structures complexes exactes en langage d'évocation. L'étayage amène les élèves à se projeter et à entrer dans le langage d'évocation par le biais des divers types d'étayage. L'étayage fonctionne comme un système qui amène l'élève à exécuter une tâche conforme aux exigences de l'enseignant. On peut émettre l'hypothèse qu'en moyenne section, les élèves ont du mal à réaliser la tâche demandée car le rôle de l'enseignant en tant que tuteur et le rôle de l'élève comme novice ne sont pas tout à fait endossés par les acteurs. En grande section, on peut faire l'hypothèse que l'étayage est un outil devenu performant afin d'amener petit à petit l'élève à entrer dans le langage d'évocation.

En somme, nous pouvons faire le constat que :

L'étayage est un système de guidage et d'aide des productions orales des élèves.

L'étayage de l'enseignant a pour moi une influence sur la quantité et la qualité des productions orales des élèves et les amène doucement vers un langage d'évocation assuré.

L'enseignant adapte son langage et étaye différemment selon le niveau de langage des élèves (grand, petit parleur, élève de moyenne ou grande section ou en aide personnalisée).

6. Cadre théorique de la recherche

Dans un premier temps, ma problématique porte sur l'étayage de l'enseignant en séances de langage, je me suis aperçu, dans la perspective d'aller voir concrètement ce qu'il se passe en classe, qu'il fallait que je sélectionne un type d'étayage. En me référant aux fonctions de l'étayage définies par Bruner (1983), j'ai donc privilégié un type d'étayage qui est la réduction des degrés de liberté afin de voir plus précisément comment ce type d'étayage est mis en place. De plus, cet étayage est utilisé maintes fois dans les séances que j'ai analysées et j'ai pu me rendre compte rapidement qu'il s'effectue sous différentes formes et apparaît de différentes manières selon les situations d'apprentissages. En ce sens, je pourrais donc faire des observations plus fines et plus ciblées par rapport à cette fonction précise de l'étayage de l'enseignant.

Par rapport à ma problématique, à mon sujet, j'ai choisi une technique de prise de données. Tout d'abord, mon sujet relève du domaine de l'Oral et de l'étayage, ce qui me semble le plus approprié et le plus pertinent est de voir dans la situation scolaire concrète, sur le terrain, des pratiques d'enseignants. Deux solutions me sont apparues pertinentes. J'ai pensé dans un premier temps enregistrer des séances de langage en classe. Par la suite, je voulais retranscrire ces séances et voir dans quelles mesures l'étayage amène les élèves à produire des énoncés complexes qui relèvent du langage d'évocation. Dans un deuxième temps, j'ai réfléchi à la construction d'une grille d'observation précise et pertinente, en classe j'observerai les pratiques d'enseignants et enfin j'exploiterai les données, je mettrai en évidence des permanences dans les pratiques que j'ai observées. Après réflexion, j'ai décidé de construire une grille d'observation et de voir par l'observation l'étayage de l'enseignant en séances de langage d'évocation puisque l'enregistrement de séances me paraissait un travail trop fastidieux pour le temps imparti en cette deuxième année de master.

J'ai répertorié les types d'observations que je voulais faire soit deux observations dans la même classe à deux périodes différentes, soit des observations dans deux classes différentes de grande section, soit deux observations dans une classe de moyenne section et dans une classe de grande section.

J'ai fait le choix d'aller observer des séances de langage d'évocation dans une seule classe à double niveau et voir les différences de la pratique de l'enseignante entre des

séances de langage avec les moyens, les grands et en aide personnalisée, en adéquation avec le contexte de l'année de Master. J'ai pu observer trois demi-journées au mois de janvier. Ceci m'a permis d'observer des séances diverses avec les moyens, les grands et en aide personnalisée. Ces observations vont me permettre d'analyser une pratique d'enseignant dans divers contextes, différentes situations d'apprentissages avec des objectifs spécifiques. Ainsi, grâce à l'outil construit, la grille d'observation, je vais pouvoir précisément comparer, mettre en évidence les différences, l'évolution des rôles, les interventions de chacun. Je dois signaler que j'ai également choisi d'enregistrer ces séances afin de pouvoir réécouter certains passages plus tard car les groupes d'élèves étaient nombreux et il m'était difficile d'observer et de noter toutes les interventions.

J'ai établi ce recueil de données que je vais bien évidemment montrer à l'aide d'un cadre d'interprétation des pratiques de classes. J'ai donc construit une grille d'écoute qui a facilité l'observation et l'analyse des pratiques. Nous avons des exemples de grilles d'écoute en annexes n°4, n°6, n°8, n°9. Ces grilles ont d'abord été construites avant l'observation de séances avec des catégories : locuteur, réalisation, visée, fonction de l'étayage, réalisation complète/incomplète. J'ai par la suite modifié légèrement ces grilles afin de les inclure dans le mémoire, j'ai ajouté le numéro d'intervention afin de rendre plus facile la référence à certaines interventions, j'ai supprimé la catégorie réalisation dont je parle dans la partie analyse. Il faut toutefois signaler que mon but n'est pas de critiquer ou stigmatiser l'enseignant sur ces pratiques, il s'agit de voir comment se passe concrètement l'étayage d'un enseignant dans des séances de langage d'évocation et voir les incidences de cet étayage.

Je ne pourrais pas tirer de conclusions générales hâtives sur la mise en place de l'étayage en séances de langage d'évocation, je vais parler de pratiques spécifiques d'enseignants. Néanmoins, je vais tenter d'apporter un retour réflexif sur la mise en place de l'étayage d'un enseignant dans un contexte spécifique.

Concernant l'organisation de la prise de données, j'ai contacté une enseignante d'une classe de moyenne et grande section par le biais de mes connaissances qui a accepté de m'accueillir afin que j'observe sa pratique et l'observation de séances de langage d'évocation a été effectuée au mois de janvier 2013.

J'avais listé un certain nombre de questions afin de construire la grille d'écoute et

mon premier cadre d'analyse :

La prise de parole de l'enseignant est-elle longue/brève ? À combien de reprises intervient-t-il ?

Quels sont les divers types d'étayage reconnus ?

Quel est le rôle de l'étayage dans ce contexte ?

Quelle est la fonction visée des interventions de l'enseignant ? Des élèves ?

La prise de parole des élèves est-elle importante par rapport à celle de l'enseignant ?

Existe-t-il des différences importantes dans la répartition de la parole au sein du groupe ?

Comment les élèves réagissent-ils aux interventions de l'enseignant ? Réalisent-ils la tâche (complète/incomplète/ but non atteint) ?

Les élèves reprennent-ils les propos de l'enseignant ?

Peut-on relever des malentendus socio-cognitifs ? Une incompréhension de la tâche ?

Est-ce que l'étayage constitue une aide pour que les élèves produisent des énoncés en langage d'évocation ?

Quelle est l'influence prépondérante de l'étayage ? Agit-elle sur la quantité d'interventions qui devient plus importante ? Crée-t-elle de l'interaction ? Permet-elle la réalisation de la tâche ? Constitue-t-elle une aide à formuler des énoncés complexes ? Est-elle une aide qui permet de structurer la pensée de l'élève ?

L'enseignante utilise-t-elle plusieurs niveaux d'étayage ?

Remarque-t-on une évolution dans l'étayage de l'enseignante entre les deux périodes ?

Les séances de langage d'évocation se font-elles en classe entière ? en groupes ?

Ces questions m'ont permis par la suite d'analyser les données que j'ai pu recueillir.

7. Analyse des données

7.1 Cadrage de l'analyse des données

J'ai pu observer des séances de langage dans une classe de Moyenne section et Grande section ce qui m'a permis de voir les incidences de l'étayage de l'enseignante sur des élèves de différents niveaux.

Par rapport au déroulement des séances, il faut savoir qu'un groupe est en langage avec l'enseignante, les autres groupes sont en autonomie. L'enseignante a fait le choix de travailler par ateliers, on retrouve donc un groupe d'élèves en séance de langage.

Nous devons signaler qu'il n'y a pas d'Atsem dans la classe pendant ces séances-là. Ces séances ont été observées au mois de janvier 2013, 2 séances se sont déroulées l'après-midi et une séance en fin de matinée. L'aide personnalisée se fait le soir.

Lors de ces séances, la disposition des élèves et de l'enseignante se faisait autour d'un îlot de tables.

L'enseignante écrit pendant les séances de restitution d'un récit, dans les autres types de séances l'enseignante montre les images.

Pendant la séance, je prends des notes sur ma grille et j'enregistre uniquement les voix afin de pouvoir retravailler les séances par la suite compte tenu du nombre important d'élèves en groupe de langage.

Concernant le type de séances observées, on peut dire que ce sont des séances qui ont pour objectif de faire entrer les élèves dans le langage d'évocation. Il faut néanmoins signaler que les séances de restitution d'un récit ne sont pas du même ordre que la séance sur les pictogrammes. En effet, on peut dire que les séances de restitution d'un conte déjà connu en s'appuyant sur les illustrations est clairement dans la visée de mon mémoire car le langage d'évocation est présent, mais pas seulement. Cette activité intellectuelle suppose une bonne mémorisation du conte mais aussi une capacité à concevoir de manière intériorisée une succession d'actions, cette activité met donc en jeu une capacité d'abstraction importante car l'objet, sur lequel les élèves parlent, n'est pas présent. Cette séance se situe aussi dans le champ de la littérature car les élèves sont confrontés à l'objet « livre » qui a ici la forme d'un conte. Alors que la séance sur les pictogrammes se base sur

l'idée d'un codage sous forme de dessins et sur une capacité à lier les pictogrammes à des faits réels et habituels qui constituent leur journée de classe. Cette séance fait également appel à la capacité des élèves à faire du lien entre un codage ici les pictogrammes et des faits auxquels ils font référence.

Le choix de ces séances a été effectué car cela correspondait à mon envie de voir des séances de langage d'évocation, l'enseignante a prévu ces séances en cohérence avec ses progressions en Langage, en Littérature et sa programmation annuelle des apprentissages.

Dans cette partie, je vais analyser chaque séance et montrer des exemples significatifs qui montrent bien comment l'étayage de l'enseignante se met en place. Comme je l'ai signalé auparavant, je vais m'attacher à analyser plus en détail la fonction de l'étayage qui est la réduction des degrés de liberté. Cependant, si d'autres fonctions de l'étayage sont tout à fait intéressantes et importantes dans l'analyse de l'étayage de l'enseignante, je les analyse afin de dresser un cadre d'analyse cohérent. Dans la partie suivante, je verrais en quoi l'étayage diffère en moyenne section, en grande section ou en aide personnalisée tout en croisant les analyses que j'ai pu faire.

7.2 Séances de langage d'évocation avec le groupe de Moyenne section

Description

Domaine : Langage

Niveau : Moyenne section _ Groupe de 9 élèves _ Groupe rose

Matériel : Illustrations sélectionnées de l'album Roule Galette Annexe n°3

Objectif : restituer l'histoire de Roule Galette à l'aide des illustrations de l'album

Objectifs spécifiques langagiers : entrer dans le langage d'évocation, savoir restituer la chronologie de l'histoire et participer à l'élaboration collective à l'oral de cette histoire.

Déroulement : L'enseignante a au préalable préparé des images plastifiées de l'album Roule Galette, on peut signaler que toutes les illustrations n'ont pas été sélectionnées afin que les élèves s'attachent plus à restituer un récit plutôt qu'à décrire les illustrations. Les élèves sont amenés à raconter l'histoire en prenant la parole spontanément afin de participer à

l'échange oral collectif. L'enseignante retranscrit l'histoire racontée par les élèves sur une feuille pour ensuite l'inclure dans le cahier de vie. Les élèves doivent donc parler lentement afin que l'enseignante puisse écrire leur histoire. Cette séance peut donc être assimilée à ce qu'on appelle : une dictée à l'adulte. L'enseignante a bien signalé au départ qu'il faut parler pour construire un récit.

Un extrait de la grille d'écoute se situe en annexe n°4.

Analyse

[Analyse de l'étayage pragmatique](#)

Dans un premier temps, l'étayage pragmatique est présent. Cet étayage est surtout utilisé par l'enseignant par rapport au bruit ambiant afin d'obtenir le calme. Par exemple, l'intervention n°43 nous montre bien l'utilisation de cet étayage afin de garantir un niveau sonore correct. Cependant, il est davantage utilisé par rapport à la sollicitation des élèves qui ne participent pas comme à l'intervention n°9. Ainsi, en les interpellant, l'enseignante les invite à prendre part à la construction du récit.

[Analyse de la fonction de l'étayage : La réduction des degrés de liberté](#)

Cette fonction de l'étayage est très présente dans cette séance. D'une part pour demander des précisions comme dans les interventions... D'autre part, cette fonction est souvent utilisée par l'enseignante car les élèves n'ont pas pris l'habitude de dire de qui l'on parle dans le cadre de la restitution d'un récit. C'est pourquoi on retrouve très souvent cette fonction afin que les élèves disent de qui ils parlent. Par exemple, l'intervention n°11 de l'enseignante est dans cette perspective : « Qui est-ce qui dit ça ? ». Cette perspective de l'étayage se retrouve de nombreuses fois dans cette séance : à l'intervention n°25, n°70, n°87, n°90, n°99. On retrouve une autre utilité à cet étayage. L'enseignante réduit les degrés de liberté de l'élève afin qu'il apporte des précisions. Par exemple, dans l'intervention n°49, l'enseignante demande « Pourquoi est-ce qu'elle tombe dans le jardin ? ». L'enseignante cherche à ce que l'élève expose le but de l'action. De plus, l'enseignante utilise cet étayage afin d'obtenir les indications spatiales comme par exemple dans l'intervention n°55 : « Mais elle tombe où ? ». Enfin, l'intervention n° 53 « Alors qu'est-ce qu'elle fait ? » montre encore une fois de plus cet étayage qui a pour visée de faire exposer la suite du récit par les élèves. La réduction des degrés de liberté est très utilisée

par l'enseignante dans cette séance de nombreuses fois dans le but que l'élève précise de qui il parle mais aussi afin que l'élève donne des indications spatiales ou expose le but de l'action. Cet étayage est ainsi mené pour permettre aux élèves de construire un récit structuré et cohérent aussi précis que possible.

Autres étayages significatifs

La fonction de l'étayage la plus présente est celle de la réduction des degrés de liberté, cet étayage est extrêmement présent dans cette séance avec les élèves de moyenne section. Les autres étayages ne sont donc pas très présents dans cette séance on peut néanmoins relever la démonstration à l'intervention n°7 qui consiste à montrer l'exemple d'une réalisation mais ici l'enseignante prend soin de commencer la phrase mais de ne pas la finir afin que les élèves perçoivent bien l'enjeu de la réalisation. Nous pouvons aussi signaler la signalisation des caractéristiques déterminantes au début de la séance (intervention n°1) qui est significative mais qui n'est pas réutilisée par l'enseignante durant la séance.

La réalisation finale du récit retranscrit par l'enseignante se retrouve en annexe n°5.

7.2 Séances de langage d'évocation avec le groupe de Grande section

7.2.1 Séance de langage d'évocation autour de l'album Roule Galette

Description

Domaine : Langage

Niveau : Grande section_ Groupe de 7 élèves_ Groupe Jaune

Matériel : Illustrations sélectionnées de l'album Roule Galette Annexe n°3

Objectif : restituer l'histoire de Roule Galette à l'aide des illustrations de l'album

Objectifs spécifiques langagiers : entrer dans le langage d'évocation, savoir restituer la chronologie de l'histoire et participer à l'élaboration collective à l'oral de cette histoire.

Déroulement : L'enseignante a au préalable préparé des images plastifiées de l'album Roule Galette, on peut signaler que toutes les illustrations n'ont pas été sélectionnées afin que les

élèves s'attachent plus à restituer un récit plutôt qu'à décrire les illustrations. Les élèves sont amenés à raconter l'histoire en prenant la parole spontanément afin de participer à l'échange oral collectif. L'enseignante retranscrit l'histoire racontée par les élèves sur une feuille pour ensuite l'inclure dans le cahier de vie. Les élèves doivent donc parler lentement afin que l'enseignante puisse écrire leur histoire. L'enseignante a bien signalé au départ qu'il faut parler pour construire un récit.

Un extrait de la grille d'écoute se situe en annexe n°6.

Analyse

Analyse de l'étayage pragmatique

Dans un premier temps, l'étayage pragmatique est très présent dans cette séance. L'enseignante intervient régulièrement par rapport au bruit ambiant qui dérange l'activité du groupe. De plus, l'enseignante intervient à plusieurs reprises pour solliciter les élèves qui ne participent pas. Elle les invite à parler et à continuer le récit afin que tous les élèves soient acteurs dans cette séance. A divers moments, l'enseignante doit intervenir pour garantir la parole d'un élève c'est-à-dire qu'un élève prend la parole à la place d'un camarade alors que ce même camarade a été sollicité par l'enseignante.

Comme cette activité est une restitution d'une histoire et que l'enseignant écrit au fur et à mesure le récit produit par les élèves, l'enseignante, dans son étayage, est obligée de passer très régulièrement par une étape de répétition de ce qui a déjà été dit afin que les élèves soient bien au clair sur l'état actuel de leur récit et pour assurer la cohérence de leur production comme dans l'intervention n°30. La relecture de l'état actuel du récit des élèves est une aide importante qui a pour but de structurer le récit et d'amener une cohérence à celui-ci. La répétition de réalisations d'élèves sert également à confronter les élèves, à voir s'ils sont d'accord, si l'enseignante peut écrire ce qui a été dit. On peut voir cet aspect à l'intervention n°32 ce qui a pour effet une modification immédiate du récit. Comme nous l'avons vu la répétition des réalisations des élèves est très fréquente et il arrive même que la répétition même de la réalisation permet à l'élève d'améliorer sa production en la complexifiant. Dans l'intervention n°35, l'enseignante répète mot pour mot la réalisation de l'élève et on peut relever dans l'intervention n°36 que l'élève complexifie sa phrase en utilisant une subordonnée avec le mot introducteur « qui ». La répétition de réalisations est très fréquente et s'impose dans l'étayage de l'enseignante dans cette séance et cela a pour

conséquence de complexifier le récit, de le structurer et de créer un conflit socio-cognitif en confrontant les élèves à une réalisation faite.

[Analyse de la fonction : La réduction des degrés de liberté.](#)

Par rapport à l'analyse d'une fonction significative de l'étayage qui est la réduction des degrés de liberté, nous pouvons dire que cette fonction est présente régulièrement dans cette séance et de manière plus importante que les autres fonctions de l'étayage. La visée de cette fonction varie d'une intervention à l'autre. La plupart du temps, la réduction des degrés de liberté invite les élèves à préciser leurs réalisations comme dans l'intervention n° 61. Cette séance a pour but final la réalisation d'un récit structuré et cohérent et afin que ce texte puisse être compris par un tiers tout doit être expliqué et précisé. Les élèves sont donc amenés grâce à cet étayage à se mettre dans la peau d'un écrivain. L'enseignante les amène à préciser, éclaircir leurs propos afin qu'ils construisent eux-même un récit.

La deuxième visée principale de cette fonction, dans cette séance, est de mettre les élèves face à une question qui oriente le récit vers une prochaine étape. Par exemple, dans l'intervention n°42, la question « Pour faire quoi ? » impose à l'élève d'ajouter des précisions et de passer à une autre étape du récit qui est la mise en avant du but, qui fait suite à la description de l'action. L'intervention n°37 est du même ordre que la précédente, elle induit l'exposition du but de l'action.

[Autres étayages significatifs](#)

Un autre étayage consiste à demander à un autre élève de reformuler la réalisation d'un camarade. Cet étayage s'avère efficace mais n'est employé qu'une seule fois par l'enseignante à l'intervention n°55. Enfin, le dernier aspect de l'étayage de l'enseignante dans cette séance est le signalement d'un manque, celui-ci n'est présent qu'une seule fois mais est tout à fait significatif car il guide vraiment les élèves. Ceux-ci ne s'aperçoivent pas du manque et l'enseignante est obligé de le signaler afin que les élèves produisent un récit cohérent.

La réalisation finale du récit retranscrit par l'enseignante se retrouve en annexe n°7.

7.2.2 Séance de langage d'évocation sur les pictogrammes

Description

Domaine : Langage

Niveau : Grande section_ Groupe de 7 élèves

Objectif : reconstituer une journée – type à l'école à l'aide de pictogrammes

Objectifs langagiers spécifiques : entrer dans le langage d'évocation, reconnaître une activité déjà vécue (de manière habituelle) en rapport avec un pictogramme.

Déroulement : Avec un groupe d'élèves, l'enseignante passe en revue tous les pictogrammes de manière collective afin que tous les élèves établissent le lien entre quelque chose de l'ordre d'un codage (pictogramme) et quelque chose de vécu. Le lien doit être établi sans cesse lors de cette phase collective c'est pourquoi l'étayage du maître est essentiel. Cette première phase a pour fonction principale de bien comprendre à quoi font référence tous ces pictogrammes. La seconde phase de cette séance consiste de manière collective à reconstituer la chronologie d'une journée-type à l'aide des mêmes pictogrammes. La troisième phase consiste à situer l'activité dans la journée : matin, après-midi.

La difficulté de cette séance réside dans l'identification réelle entre le pictogramme en référence à une activité spécifique de la journée et c'est en cela que l'on peut parler de langage d'évocation.

La grille d'écoute se situe en annexe n°8.

Analyse

Lors de cette séance qui est une activité nouvelle pour les élèves, on remarque que l'enseignante intervient beaucoup afin de guider les élèves dans cette activité afin qu'ils puissent réussir la tâche demandée et c'est en cela que l'on peut parler d'étayage.

On peut dire que les interventions de l'enseignante sont très ciblées, elles ont toutes une fonction différente en ayant pour but la réalisation de la tâche.

[Analyse de l'étayage pragmatique](#)

Par rapport à l'étayage pragmatique, il intervient de manière régulière dans les échanges afin de garder l'attention et de garantir une communication dite « correcte » avec les élèves. L'enseignante intervient très souvent par rapport au bruit ambiant mais également pour solliciter les élèves qui ne sont pas attentifs ou qui ne participent pas.

Les différentes interventions en lien avec l'étayage sont la réduction des degrés de

liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, et la démonstration. On peut dire que ces fonctions de l'étayage au niveau quantitatif, n'ont pas les mêmes proportions et certaines fonctions sont plus présentes que d'autres.

Analyse d'une fonction : La réduction des degrés de liberté

L'étayage prépondérant est la réduction des degrés de liberté et c'est sur cet étayage que je vais m'attarder plus longuement dans mon analyse. La réduction des degrés de liberté consiste à intervenir de façon à cibler davantage le but et la réalisation de la tâche tout en apportant une aide significative. On peut relever 29 interventions de l'enseignante dans cette séance qui relève de la réduction des degrés de liberté ce qui est une part très importante de ses interventions. Nous allons voir les points essentiels qui peuvent être mis en évidence par rapport à l'étude de la mise en place de cet étayage spécifique.

Par exemple, dans le corpus de données recueilli, l'enseignante demande : « C'est quoi comme activité ? » L'élève lui répond : « Dans la journée ». Comme la tâche n'est pas accomplie, l'élève n'a pas répondu aux attentes de l'enseignante. Celle-ci lui pose une autre question : « C'est quoi comme activité ? Du graphisme ? ». L'élève affirme alors : « Non de l'activité ». L'enseignante, ayant remarqué que la tâche n'a toujours pas été réalisé, a encore une fois recours à la réduction des degrés de liberté : « Mais c'est quoi comme activité ? ». L'élève répond : « De la phonologie ». On peut remarquer que dans cet exemple, l'étayage n'est pas efficace dès la première fois. L'enseignante a du poser trois fois une question afin que l'élève réalise la tâche demandée. L'étayage ici est une forme de guidage qui est efficace si et seulement si les deux interlocuteurs se comprennent l'un l'autre. On voit clairement que l'élève dans cette situation ne comprend pas directement l'objet de la tâche et l'enseignante persévère pour que l'élève saisisse et réalise la tâche.

On peut également voir qu'un étayage efficace doit être ciblé vers la tâche. Par exemple, dans cette séance, n°120 à n°123, l'enseignante pose sa question : « Ça s'appelle ? » à la suite de la réponse d'une élève « Du travail ». La fonction de cet étayage doit être clairement liée à la réduction des degrés de liberté. Dans un premier temps, l'enseignante a remarqué la réalisation incomplète de la tâche par cet élève. Par son intervention, l'enseignante le questionne afin que l'élève prenne conscience du « manque » de sa réalisation. Cette intervention est orientée vers la réalisation de la tâche demandée, l'élève est amené à préciser sa réalisation afin d'atteindre le but : identifier l'activité

concernée. La difficulté de cette séance réside dans l'identification réelle entre le pictogramme en référence à une activité spécifique de la journée et c'est pourquoi la réalisation incomplète de cette tâche amène l'enseignante à recourir à un étayage qui réduit les degrés de liberté afin que l'objectif soit atteint.

Un autre aspect important que j'ai relevé dans cette séance est que l'enseignante utilise parfois la réduction des degrés de liberté en facilitant la tâche mais tout en ne perdant pas de vue la réalisation de la tâche. Par exemple, l'enseignante montre un nouveau pictogramme. Deux réponses contradictoires sont évoquées par les élèves : « La date. La météo. » Afin que l'élève qui s'est trompé d'activité se rende compte de son erreur, l'enseignante lui pose une question qui réduit les degrés de liberté : « Qu'est-ce que l'on voit sur l'image ? » L'enseignante s'adresse uniquement à l'élève qui a dit « la date ». En posant cette question, l'enseignante a pour but de passer par une activité de description d'image afin de valider ou d'invalider la proposition de l'élève. L'élève répond alors : « Des nuages... » L'enseignante lui demande : « Alors c'est bien la date G... ? » L'élève réplique : « Non ». L'enseignante s'aperçoit alors que l'élève ne réalise pas encore la tâche demandée et l'interroge : « Alors c'est quelle activité ? ». L'élève finit par répondre : « La météo. »

[Autres étayages significatifs](#)

La signalisation des caractéristiques déterminantes est plusieurs fois employée par l'enseignante afin de bien rappeler les consignes. Nous pouvons voir cet étayage à l'intervention n°1, n°11, n°67, n°137, n°162, n°165. Cet étayage est très employé par l'enseignante dans cette séance. Le maintien de l'orientation est une fonction de l'étayage qui permet de cadrer les élèves afin qu'ils effectuent la tâche demandée. Par exemple, on peut retrouver cette fonction à l'intervention n°155, l'enseignante demande : « Est-ce que tu peux me faire une phrase ? ». Cet étayage permet à l'enseignante de recadrer l'activité et de signaler ses exigences ici faire une phrase. On retrouve cet étayage aux interventions n°131, n°133, n°149. La dernière fonction de l'étayage de l'enseignante dans cette séance qui me paraît tout à fait significative est la démonstration. Ainsi, à l'intervention n°23, l'enseignante dit : « C'est la roue de la semaine. » Cet étayage permet de montrer l'exemple d'une réalisation afin que les élèves s'en imprègnent. Les interventions n°11 et n°53 sont du même ordre.

7.3 Séances de langage d'évocation en aide personnalisée

Description

Domaine : Langage

Niveau : Moyenne section _ 2 élèves en difficulté en langage

Matériel : Illustrations sélectionnées de l'album Roule Galette Annexe n°3

Objectif : restituer l'histoire de Roule Galette à l'aide des illustrations de l'album

Objectifs spécifiques langagiers : entrer dans le langage d'évocation, savoir restituer la chronologie de l'histoire et participer à l'élaboration collective à l'oral de cette histoire.

Déroulement : Les élèves sont amenés à faire le récit de Roule Galette à l'aide des illustrations. Les élèves doivent parler spontanément afin de restituer l'histoire. L'enseignante écrit la restitution du récit faite par les élèves.

Cette séance va nous permettre de voir dans un contexte spécifique d'aide personnalisée comment l'étayage de l'enseignante se met en place et nous verrons par la suite en quoi il est différent de l'étayage de l'enseignante dans d'autres contextes.

Un extrait de la grille d'écoute se situe en annexe n°9.

Analyse

[Analyse de l'étayage pragmatique](#)

Concernant l'étayage pragmatique dans cette séance, on peut dire qu'il est toujours présent. Les interventions par rapport au bruit ambiant sont inexistantes car en aide personnalisée il n'y a que deux élèves présents. L'étayage pragmatique concerne surtout les sollicitations afin que tel élève participe comme dans l'intervention n°11 ou n°69. L'étayage pragmatique se manifeste aussi en la volonté de capter l'attention des élèves afin qu'ils accomplissent la tâche donnée comme dans l'intervention n°79 « S. écoute ce que je te dis. ». Enfin, l'étayage pragmatique est utilisé par l'enseignante afin que les élèves disent s'ils sont d'accord ou non (intervention n°51) ou s'ils veulent ajouter quelque chose (intervention n°7).

[Analyse d'une fonction de l'étayage : La réduction des degrés de liberté](#)

Cette fonction est extrêmement présente dans cette séance, les interventions et

l'étayage de l'enseignante prenne très souvent cette forme. On a donc une floraison d'exemples de cette fonction. Je vais donc montrer les exemples les plus significatifs de cette séance. Par exemple, pour avoir la suite du récit, l'enseignante questionne souvent les élèves afin de réduire les degrés de liberté comme dans l'intervention n°5, n°19, n°77, n°81. Ensuite, on peut dire que l'enseignante utilise très souvent cet étayage afin que l'on sache de qui l'on parle : intervention n°15 « Qui fait ça ? », intervention n°29 « Qui fait une galette ? ». De plus, il existe un réel manque de précisions dans la réalisation des élèves, il n'utilise que très rarement les indications temporelles et spatiales c'est pourquoi l'enseignante utilise cet étayage afin d'obtenir une réalisation précise qui tient compte des impératifs qui sont sous-jacents lors de la construction d'un récit. Par exemple, à l'intervention n°35, l'enseignante demande ce que la vieille met au four car un lecteur extérieur ne pourra pas comprendre le récit s'il n'y a pas ces précisions. Il en est de même pour l'intervention n°49. L'intervention n°84 nous montre cet étayage utilisé afin que l'élève donne les indications spatiales nécessaires. L'étayage est également utilisé afin que les élèves prennent conscience qu'il faut, lorsqu'on expose une action, préciser le but de cette action . Ainsi, à l'intervention n°21, l'enseignante demande « pourquoi est-ce qu'elle balaie le plancher ? ». On peut retrouver cette même perspective à l'intervention n°90 : « Qu'est-ce qu'il veut le loup ? ». De plus, cet étayage est utilisé afin de rendre moins complexe la tâche en passant par la description de l'image pour ensuite transposer cela en récit (intervention n°13). Mais cet étayage a un risque potentiel de mauvaise compréhension de la tâche et de confusion entre description et restitution de récit comme nous le voyons à l'intervention n°27. L'enseignante réagit immédiatement afin de clarifier la tâche de l'élève et doit pour cela passer par la signalisation des caractéristiques déterminantes. Enfin, à l'intervention n°33, l'enseignante questionne « Qu'est-ce qu'elle fait là ? » comme les élèves sont en difficulté pour restituer le récit, l'enseignante les aide en leur montrant l'illustration et les invitant à chercher des indices dans l'illustration afin d'évoquer l'action suivante dans l'histoire. De même pour l'intervention n°61, l'enseignante passe par le questionnement afin que les élèves structurent bien leur propos et qu'ils exposent l'action clairement afin de construire un récit cohérent. L'intervention n°39 et l'intervention n°41 nous montrent également que l'enseignante réduit les degrés de liberté de l'élève car il évoque deux réponses contradictoires, elle l'invite donc à faire un choix entre ses deux réponses.

Autres étayages significatifs

La réduction des degrés de liberté est un étayage très présent dans cette séance, les autres étayages ne sont donc pas beaucoup utilisés. On peut néanmoins relever la signalisation des caractéristiques déterminantes à l'intervention n°27. L'enseignante intervient afin de clarifier la tâche de l'élève, l'enseignante tient à préciser que ce n'est pas une activité de description mais une activité de restitution de récit. Ici, le malentendu cognitif, qui réside entre l'enseignante et l'élève, est basé sur le fait que l'élève est dans une tâche de description alors qu'il doit restituer un récit. L'étayage de l'enseignante permet de dissiper ce malentendu. Enfin, un autre étayage significatif qui doit être signalé est la démonstration à l'intervention n°37. L'enseignante intervient afin de résoudre un problème de syntaxe, elle montre la réalisation attendue : « elle la met au four ». La démonstration est également présente à l'intervention n°65, l'enseignante montre également la réalisation attendue : « Elle roule sur le chemin. ».

La restitution finale du récit se retrouve en annexe n°10.

Nous avons vu les divers aspects de l'étayage spécifique dans cette séance de langage d'évocation en aide personnalisée, nous allons dans la partie suivante tenter de croiser, comparer les informations et les analyses de données que j'ai pu effectuer afin de voir en quoi l'étayage de l'enseignante fonctionne et s'articule différemment lorsqu'elle intervient auprès d'un groupe de moyenne section, de grande section ou encore en aide personnalisée.

8. Comparaison des données

Nous allons dans cette partie nous attacher à croiser, comparer, regrouper les données et les analyses que j'ai pu en tirer afin de voir dans quelles mesures l'étayage de cette enseignante est différent selon qu'il est employé dans une séance de langage d'évocation en Moyenne section, en Grande section, ou en aide personnalisée.

L'étayage pragmatique

L'étayage pragmatique est toujours présent dans toutes les séances pour interpellier, solliciter certains élèves qui ne parlent pas beaucoup afin qu'ils prennent la parole ou participent davantage. Tous les élèves du groupe doivent être acteurs dans la séance. Cet étayage est également utilisé afin de demander le calme à d'autres élèves présents dans la

classe.

Les différentes fonctions de l'étayage analysées quantitativement

Selon le type de séances, ici la restitution d'un récit ou raconter des événements habituels en rapport avec des pictogrammes, l'enseignante fait le choix d'étayage différent. Dans la séance sur les pictogrammes, l'enseignante utilise plusieurs autres étayages qui sont tout à fait significatifs : maintien de l'orientation, signalisation des caractéristiques déterminantes, démonstration. Alors que dans les séances de restitution de récit, l'enseignante utilise dans une quantité moindre les autres fonctions de l'étayage et se centre sur la fonction qui est la réduction des degrés de liberté.

De plus, selon le niveau des élèves, moyenne section ou grande section, les attentes de l'enseignante ne sont pas les mêmes ainsi l'étayage de l'enseignante est plus présent en séances avec les élèves de moyenne section. Les séances sont beaucoup plus guidées avec les élèves plus jeunes. Néanmoins, nous devons nuancer notre propos car dans la séance avec les pictogrammes, l'enseignante guide davantage les élèves que dans la séance de restitution de récit car l'activité est nouvelle et les élèves ont du mal à comprendre la tâche demandée. La réduction des degrés de liberté est une fonction de l'étayage qui est très présente dans la séance avec les élèves de moyenne section mais également en aide personnalisée, elle est aussi utilisée dans la séance avec les grands lors de la restitution de récit mais dans une moindre proportion. Ceci montre bien que l'enseignante guide plus et utilise donc plus cet étayage en séance de langage d'évocation avec les élèves de moyenne section et en aide personnalisée afin qu'ils réussissent la tâche demandée.

Visée de la fonction de l'étayage : La réduction des degrés de liberté

Dans la restitution de récit

En moyenne section, cet étayage est plus axé sur les indications spatiales et dire de qui l'on parle. Celles-ci sont des indications obligatoires dans la construction d'un récit. En grande section, cet étayage est centré sur l'apport de précisions, on obtient donc un récit plus complexe chez les grands. Les attentes de l'enseignante ne sont pas les mêmes et cela se voit dans l'utilisation même de son étayage. En aide personnalisée, l'enseignante se centre également sur l'exposition claire des informations essentielles dans la restitution d'un récit : de qui l'on parle ? Que fait-il ? Où est-il ? Les exigences de l'enseignante ne sont pas les mêmes et c'est en cela qu'elle adapte son étayage

L'exposition du but des actions est une chose qui n'est pas naturelle chez les élèves de maternelle aussi bien chez les grands, chez les moyens ou en aide personnalisée. L'enseignante utilise donc la réduction des degrés de liberté dans ces situations afin que les élèves prennent conscience du manque d'informations essentielles dans leur réalisation. C'est une nécessité car un lecteur lambda doit comprendre le récit et doit disposer d'indications de causes, de buts, de conséquences afin de bien saisir l'intégralité de l'intrigue de l'album.

La réduction des degrés de liberté est utilisée dans toutes les séances de moyenne section, grande section et en aide personnalisée afin de demander l'action suivante, la suite du récit afin que les élèves prennent bien soin de rendre leur récit cohérent.

Dans le rappel d'événements

Dans la séance avec les élèves de grande section, cet étayage est utilisé d'une autre manière car le type de séances de langage d'évocation se rapproche plus du rappel d'événements. Ainsi, les exigences de l'enseignante ne sont pas les mêmes et son étayage est donc orienté différemment. La réduction des degrés de liberté est surtout utilisée par l'enseignante car elle veut faire prendre conscience à l'élève qu'il n'a pas réalisé ou de manière incomplète la tâche demandée : parler d'une activité habituelle vécue par la classe. Les élèves sont amenés à préciser la nature de l'activité à travers cette fonction de l'étayage.

La signalisation des caractéristiques déterminantes : une permanence et une nécessité

Les élèves, n'ayant pas bien compris la tâche demandée, passe par la description aussi bien dans la restitution de récit que dans le rappel d'événements ce qui peut constituer un obstacle à l'entrée dans le langage d'évocation. La présence du support pictogrammes ou illustrations a une fonction mémorielle afin de pallier les manques de la mémoire des élèves, ces supports peuvent donner des indices mais les élèves ne doivent pas se contenter de décrire ce qu'il y a sur le support car ce n'est pas la tâche demandée. L'enseignante a bien pris soin d'explicitier les consignes et la tâche demandée à l'élève lors de différentes séances. Il ne faut pas hésiter, comme l'enseignante l'a fait dans la séance d'aide personnalisée et dans la séance avec les élèves de grande section avec le rappel des activités habituelles de la classe, à utiliser la fonction de l'étayage : la signalisation des caractéristiques déterminantes afin que les élèves entrent bien dans la tâche demandée.

9. Mise en perspective de l'analyse des données

L'analyse des données mais aussi le croisement de toutes ces données m'a permis de relever des permanences mais aussi des différences entre les séances en moyenne section, grande section et aide personnalisée. Nous pouvons donc confronter les hypothèses de départ et le constat que j'ai pu dresser au début de mon mémoire et l'analyse de mes données mais aussi en rapport avec ma problématique de départ. Les hypothèses de départ étaient :

- L'étayage est un système de guidage et d'aide des productions orales des élèves.
- L'étayage de l'enseignant a pour moi une influence sur la quantité et la qualité des productions orales des élèves et les amène doucement vers un langage d'évocation assuré.
- L'enseignant adapte son langage et étaye différemment selon le niveau de langage des élèves (grand, petit parleur, élève de moyenne ou grande section ou en aide personnalisée).

En effet, nous avons vu que l'enseignante utilise les différentes fonctions de l'étayage afin que les élèves réalisent la tâche demandée et entrent dans le langage d'évocation en ce sens l'étayage est bien un système de guidage et d'aide des productions orales des élèves dans ces séances. De plus, l'enseignante intervient par son étayage auprès des élèves novices et en ce sens, son étayage les encourage, les guide, les aide à endosser leur rôle, à comprendre la tâche demandée, à devenir locuteur assuré et à maîtriser petit à petit le langage d'évocation. On remarque clairement que les réalisations après l'étayage de l'enseignante sont plus riches, plus complexes. On peut néanmoins souligner que la fonction principale de l'étayage de l'enseignante que j'ai analysée est la réduction des degrés de liberté ; celle-ci influence grandement la qualité des réalisations des élèves mais n'a pas réellement d'incidence sur la quantité dans le sens où je n'ai pas de point de comparaison (avec ou sans cette fonction). Enfin, il est clair que l'analyse de mes données et le croisement de celles-ci m'a permis de voir qu'il existe quantitativement une différence entre les séances selon le type de séances et selon le niveau des élèves, il m'est apparu également que l'étayage peut être employé dans des visées différentes selon s'il est utilisé dans la restitution d'un récit ou le rappel d'événements.

La problématique de départ de mon mémoire était :

Comment l'étayage de l'enseignant amène les élèves à entrer dans le langage d'évocation ?

Je tiens à préciser que l'ambition de mon mémoire était de comprendre comment fonctionnait cet étayage et quelle était son incidence sur les réalisations des élèves. J'ai pu observer puis analyser dans une classe donnée comment l'étayage était mis en place en m'attachant à analyser plus précisément une fonction de l'étayage. Cependant, il faudrait élargir cette recherche à d'autres pratiques d'enseignant afin de voir si les éléments que j'ai pu mettre en évidence sont des permanences.

10. Conclusion

L'élaboration de ce mémoire m'a permis d'observer des pratiques de classe et grâce au cadre théorique que j'ai pu dresser les analyser et par conséquent d'avoir un retour réflexif sur des pratiques d'enseignants. Pour moi, en cernant bien le fonctionnement de l'étayage de l'enseignant, je pourrais plus tard dans mon futur métier me servir de cet outil « l'étayage » à bon escient en évitant les pièges d'une pédagogie risquée. Le but de mon mémoire était également de faire évoluer mes conceptions, de vérifier mes hypothèses et de voir dans la réalité des choses l'importance et l'incidence de l'étayage de l'enseignant de maternelle en séance de langage d'évocation.

En construisant mon mémoire, j'ai pu établir un cadre théorique sur les pédagogies existantes de l'oral, les théories et les concepts fondamentaux, ainsi ma connaissance personnelle sur le sujet s'est élargie et en ce sens, connaître des théories et des écrits de recherche permet de mieux appréhender ma future pratique en classe. De plus, j'ai pu approcher des écrits de recherche et moi-même expérimenter une démarche de recherche, ce qui sans l'élaboration de mon mémoire n'aurait pu être possible. Tout cela m'amène à penser que ce mémoire est un outil que j'ai construit et qui influencera certainement ma pratique future d'enseignante.

Annexes

Annexe n°1 : Repères sur le développement du langage

Ce tableau a été construit à partir des ouvrages de Marc Delahaie (2012) et du document d'accompagnement des programmes (2011).

1 an	<p>Abondance de proto-mots Dit non Réactions adaptées à des consignes simples A 18 mois environ 50 mots en production, 100 à 150 mots en compréhension</p>
18 mois/3 ans	<p>– Période d’acquisition rapide dans laquelle les noms précèdent les autres catégories, verbes, adjectifs, adverbes, dont l’apparition marque l’évocation des actions, des états, des propriétés ou qualités des objets et des personnes. Environ 300 mots vers 2 ans et 500 vers 30 mois. – Vers 20 mois, combinaison de gestes et de mots pour communiquer – Entre 18 et 24 mois, combinaison de deux mots pour exprimer désir, possession, localisation, qualité des objets. – Acquisition du prénom. – Combinaisons de mots dans des phrases simples : apparition des catégories syntaxiques (pronoms sujets, déterminants, préposition, début de la conjugaison). En moyenne, phrases de 3 mots à 3 ans. – Capacité à entrer dans de petits jeux, à écouter et suivre de courtes histoires. - Pose des questions : Quoi ? Où ? Pourquoi ? Qui ?</p>
3 / 4 ans	<p>– Vocabulaire de plus en plus abondant ; articulation parfois très approximative. – Phrases de plus en plus longues et complexes tout en étant correctement architecturées. – Maniement adapté du « je ». – Commencement de l’utilisation d’un vocabulaire traduisant émotions et sentiments. - Récite la suite des premiers chiffres.</p>
4 / 5 ans	<p>– Environ 1 500 mots et des phrases de 6 mots et plus. – Articulation maîtrisée pour l’essentiel. – Raconte des histoires connues et Début des récits; histoires inventées, petits mensonges. – Maniement adéquat des pronoms personnels, du nombre et du genre, de comparatifs ; usage de la négation. - Répète des phrases complexes – Production de nombreuses questions – Tentatives pour adapter son langage à l’interlocuteur. – Utilisation ludique du langage. – Début de la conscience phonologique : sensibilité aux syllabes – Intérêt pour l’écriture ; production de lettres pour signifier quelque chose.</p>
5 /6 ans	<p>– Vocabulaire varié (extension des champs et variété des registres).</p>

	<ul style="list-style-type: none">- Récits structurés ; expression de la succession des temps avec des moyens lexicaux et avec la conjugaison (sensibilité aux temps)- Lit son prénom.- Récite par cœur les lettres de l'alphabet- Construction de scènes imaginaires («on dirait que...» avec usage du conditionnel).- Phrases complexes avec relatives, complétives, circonstancielles ; usage correct du « parce que ».- Attitudes métalinguistiques : explication de mots possibles (début de l'activité de définition) ; recherche de compréhension, questions sur la langue et son fonctionnement ; installation de la conscience phonologique.- Copie possible.
--	--

Annexe n°2 : Progressivité des apprentissages en langage d'évocation

Ce document est extrait du document d'accompagnement des programmes « Le langage à l'école maternelle (2011).



Section de petits	Section de moyens	Section de grands
Utiliser le pronom « je » pour parler de soi. Se faire comprendre par le langage pour les besoins de la vie scolaire.	S'exprimer dans un langage mieux structuré, en articulant correctement (les syllabes complexes avec enchaînement de consonnes peuvent être encore difficiles à prononcer). Décrire, questionner, expliquer en situation de jeu, dans les activités des divers domaines. Relater un événement inconnu des autres ; inventer une histoire sur une suite d'images ; faire des hypothèses sur le contenu d'un livre au vu de sa couverture et de ses illustrations. Dans tous les cas, ajuster son propos pour se faire comprendre en fonction de questions ou de remarques.	Dire, décrire, expliquer après avoir terminé une activité ou un jeu (hors contexte de réalisation). Justifier un acte, un refus, une préférence en utilisant à bon escient « parce que ». Relater un événement inconnu des autres ; exposer un projet ; inventer une histoire (à partir de quelques images éventuellement). Produire un oral compréhensible par autrui.

Annexe n°3 : Les illustrations sélectionnées de Roule Galette



tu trouveras sûrement des grains de blé.



– C'est une idée, dit la vieille, qui monte au grenier, balais le plancher et ramasse les grains de blé. Avec les grains de blé elle fait de la farine;



avec la farine elle fait une galette; et puis elle met la galette cuire au four.



Et voilà la galette cuite. « Elle est trop chaude ! » crie le vieux. Il faut la mettre à refroidir ! »



Et la vieille pose la galette sur la fenêtre. Au bout d'un moment la galette commence à s'enrouler. Tout doucement elle se laisse glisser du rebord de la fenêtre, tombe dans le jardin et continue son chemin. Elle roule, elle roule toujours plus loin...



et voilà qu'elle rencontre un lapin.

– Galette, galette, je vais te manger, crie le lapin. Non, dit la galette, écoute plutôt ma petite chanson. Et le lapin dresse ses longues oreilles.



qu'elle disparaît dans la forêt. Elle roule, elle roule dans le sentier,



et voilà qu'elle rencontre le loup gris.

– Galette, galette, je vais te manger, dit le loup. Non, non, dit la galette; écoute plutôt ma petite chanson.



que le loup ne peut la rattraper. Elle court, elle court dans la forêt et voilà qu'elle rencontre



un gros OURS.

Galette, galette, je vais te manger, grogne l'ours de sa grosse voix.

— Non, non, dit la galette: écoute plutôt ma chanson!



que l'ours ne peut la retenir. Elle roule, elle roule encore plus loin



il demande :

— Qu'est-ce que tu chantes, galette?
Je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre.
Qu'est-ce que tu chantes?



Pour mieux se faire entendre, la galette saute sur le nez du renard, et de sa petite voix elle commence :
*Je suis la galette, la galette.
Je suis faite avec le...*



Mais, TIAM !... le renard l'avait mangée.

Annexe n°4 : Grille d'écoute - Reconstitution de l'histoire Roule Galette – Moyenne Section - Groupe Rose

N°	Locuteur	Phrase	Visée	Fonction de l'étayage
1	Enseignante	On va raconter l'histoire de Roule Galette. On fait attention de bien écouter ce que les camarades disent pour ne pas répéter. Qui veut commencer ?	Passation des consignes.	Signalisation des caractéristiques déterminantes
2	Élève	Le vieux dit à la vieille : « j'aimerais bien manger une galette ».		
3	enseignante	Le vieux dit à la vieille : j'aimerais bien manger une galette. Oui alors B. ?	Répète et écrit la réalisation.	
4	Élève	Elle dit la vieille : je vais t'en faire une.		
5	Enseignante	Elle dit la vieille : je vais t'en faire une. Est-ce qu'on pourrait dire autrement ?	Répète et écrit la réalisation.	
6	Élèves	...		
7	Enseignante	C'est plutôt : la vieille...	Commence la phrase pour aider les élèves.	Démonstration
8	Élève	La vieille dit : « je pourrais t'en faire une. »		
9	Enseignante	Oui super ! S. ?	Félicite une réalisation.	
10	Élève	Balaie le plancher		
11	Enseignante	Balaie le plancher. Oui. Qui est-ce qui dit ça ?	Questionne afin de savoir qui parle.	Réduction des degrés de liberté
12	Élève	La vieille.		
13	Enseignante	Est-ce que tu es sûr ? C'est la vieille qui dit : « balaie le plancher » ?	Questionne afin de mettre en avant une erreur.	Réduction des degrés de liberté

14	Autre élève	Le vieux.		
15	Enseignante	C'est le vieux ? C'est ça ?	Demande l'approbation des élèves.	
16	Élèves	Oui.		
17	Enseignante	Le vieux dit : « balaie le plancher. »	Répète et écrit la réalisation.	
18	Élève	Ramasse les grains de blé		
19	Enseignante	Ramasse les grains de blé.	Répète et écrit la réalisation.	
20	Élève	Et fabrique une galette.		
21	Enseignante	Et fabrique une galette. Super ! Est ce que vous voulez que je vous relise ce que vous avez écrit ?	Félicite l'élève et demande si les élèves veulent entendre la réalisation déjà commencée.	
22	Élèves	Oui.		
23	Enseignante	Le vieux dit à la vieille : « j'aimerais bien manger une galette ». La vieille dit « je pourrais t'en faire une ». Le vieux dit : « Balaie le plancher, ramasse les grains de blé et fabrique une galette. » D. ?	Répète la réalisation entière du récit.	
24	Élève	Elle balaie le plancher		
25	Enseignante	Qui est-ce qui balaie le plancher ?		Réduction des degrés de liberté
26	Élève	La vieille.		
27	Enseignante	La vieille balaie le plancher. S. ?	Interpelle un élève afin qu'il participe.	
28	Élève	Elle ramasse les grains de blé.		
29	Enseignante	Elle ramasse les grains de blé. J. ?	Répète et écrit la réalisation.	
30	Élève	...		

31	Enseignante	Tu ne sais pas.		
32	Autre élève	Moi je sais !		
33	Enseignante	Oui ?	Interroge l'élève qui peut répondre.	
34	Élève	Et elle fabrique une galette.		
35	Enseignante	Et elle fabrique une galette. Oui G. ?	Répète et écrit la réalisation.	
36	Élève	Avec la farine, elle fait une galette.		
37	Enseignante	Avec la farine, elle fait une galette.	Répète et écrit la réalisation.	
38	Élève	Et elle met la galette cuire au four.		
39	Enseignante	Et elle met la galette cuire au four. On continue, ici ? C.	Répète et écrit la réalisation puis relance avec une nouvelle illustration.	
40	Élève	« Elle est trop chaude ! » Dit le vieux.		
41	Enseignante	« Elle est trop chaude ! » Dit le vieux.	Répète et écrit la réalisation.	
42	Élève	Il faut la mettre à refroidir.		
43	Enseignante	Il faut la mettre à refroidir. Les jaunes on chuchote ! F. ?	Répète et écrit la réalisation. Intervient par rapport au bruit ambiant. Interpelle un élève pour qu'il participe.	
44	Élève	Le lapin court après la galette.		
45	Enseignante	Est-ce que l'on voit la lapin qui court après la galette ?		Réduction des degrés de liberté
46	Élèves	Non.		
47	Enseignante	Alors ?	Questionne afin d'éclaircir le malentendu.	
48	2 élèves en	Elle continue de rouler.		

	même temps	Elle tombe dans le jardin		
49	Enseignante	Et pourquoi est-ce qu'elle tombe dans le jardin ?	Rebondit par rapport à l'une des propositions et questionne pour plus de détails.	Réduction des degrés de liberté.
50	Élève	Parce qu'elle s'ennuie		
51	Enseignante	Alors on reprend.	Demande à ce que les élèves reprennent au début leur phrase.	
52	Élève	La galette		
53	Enseignante	S'ennuie. Alors qu'est-ce qu'elle fait ?	Dit et écrit en même temps. Questionne pour avoir la suite du récit.	Réduction des degrés de liberté
54	Élève	Elle tombe.		
55	Enseignante	Elle tombe. Mais elle tombe où ?	Répète et écrit la réalisation. Questionne pour plus de précisions dans le récit.	Réduction des degrés de liberté
56	Élèves	Dans le jardin.		
57	Enseignante	Elle tombe dans le jardin.	Répète et écrit.	
58	Élève	Et continue son chemin.		
59	Enseignante	Et continue son chemin c'est ça ? Et ?	Demande si c'est bien la bonne réalisation. Questionne pour avoir la suite du récit.	
60	Élèves	Et voilà qu'elle rencontre un lapin.		
61	Enseignante	Et voilà qu'elle rencontre un lapin. Le lapin un lapin ?	Répète et écrit. Questionne pour l'article employé.	

62	Élèves	Un lapin.		
63	Enseignante	On continue B. ?	Interpelle un élève afin qu'il participe.	
64	Élève	...		
65	Enseignante	B. j'entends pas ! Shhhht !	Intervient par rapport au bruit ambiant et invite l'élève à parler plus fort.	
66	Élève	Le lapin court après la galette.		
67	Enseignante	Le lapin court après la galette, vous êtes d'accord ?	Demande si le reste du groupe est d'accord.	
68	Autres élèves	Non.		
69	Élève	Elle dit : « je vais te manger. »		
70	Enseignante	Qui dit ça ?	Questionne pour savoir de qui l'on parle dans le récit.	Réduction des degrés de liberté
71	Autres élèves	Le lapin.		
72	Enseignante	Le lapin dit quoi ?	Questionne pour avoir plus de détails dans le récit.	Réduction des degrés de liberté
73	Élèves	« Galette, galette, je vais te manger. »		
74	Enseignante	« Galette, galette je vais te manger. »	Répète et écrit la réalisation.	
75	Élève	Et la galette elle dit : « non. »		
76	Enseignante	Et la galette elle dit : « non... »	Répète et laisse en suspens afin que les élèves terminent leur réalisation.	
77	Élèves	« Non,non je vais te chanter ma petite chanson. »		
78	Enseignante	« Non,non je vais te chanter ma petite chanson. »	Répète et écrit la réalisation.	

		Est-ce que vous la connaissez la petite chanson ?	Questionne pour savoir s'ils peuvent chanter la chanson.	Réduction des degrés de liberté
79	Élèves	« Je suis la galette, la galette, je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier. On m'a mise à refroidir mais j'ai mieux aimé courir. Attrape-moi si tu peux. »		
80	Élève	Et elle se sauve si vite si vite que le lapin ne peut la rattraper.		
81	Enseignante	Oh S. m'a fait une belle phrase ! Et elle se sauve si vite si vite que le lapin ne peut la rattraper. Est-ce que vous êtes d'accord ?	Félicite, répète et écrit la réalisation de l'élève. Demande l'approbation des autres élèves.	
82	Élève	Et voilà qu'elle roule.		
83	Enseignante	Et voilà qu'elle roule c'est ça ?	Répète et écrit la réalisation.	
	Élève	Encore plus loin.		
85	Enseignante	Et voilà qu'elle roule encore plus loin.	Répète et écrit la réalisation.	
86	Élève	Et voilà qu'elle rencontre.		
87	Enseignante	Et voilà qu'elle rencontre qui ?	Demande des précisions par rapport aux personnages.	Réduction des degrés de liberté
88	Élèves	Un loup !		
89	Élèves	« Galette, galette je vais te manger ! »		
90	Enseignante	« Galette, galette je vais te manger. » Qui est-ce qui dit ça ?	Questionne pour savoir qui parle.	Réduction des degrés de liberté
91	Élèves	Le loup.		
92	Enseignante	« Galette, galette, je vais te manger » dit le loup.	Répète et écrit la réalisation.	
93	Élève	Non, non la galette.		

94	Élèves	Écoute ma petite chanson. Je suis la galette, la galette je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier. On m'a mise à refroidir mais j'ai mieux aimé courir. Attrape-moi si tu peux. Elle se sauve si vite si vite que le loup ne peut la rattraper.		
95	Enseignante	... que le loup ne peut la rattraper.	Répète et écrit la réalisation.	
96	Élèves	Et voilà qu'elle rencontre un gros ours.		
97	Enseignante	Et voilà qu'elle rencontre un gros ours.	Répète et écrit la réalisation.	
98	Élèves	« Galette, galette je vais te manger. »		
99	Enseignante	Qui dit ça ?	Questionne pour savoir qui parle.	Réduction des degrés de liberté
100	Élèves	L'ours.		

Annexe n°5 : Restitution de l'histoire de Roule Galette par le groupe rose – Moyenne section

Le vieux dit à la vieille : « J'aimerais bien manger une galette ». La vieille dit : « je pourrais t'en faire une ».

Le vieux dit : « Balaie le plancher, ramasse les grains de blé et fabrique une galette ». La vieille balaie le plancher, elle ramasse les grains de blé et elle fabrique une galette et elle met la galette cuire au four.

« Elle est trop chaude ! » crie le vieux, il faut la mettre à refroidir ». La galette s'ennuie, elle tombe dans le jardin et continue son chemin ; et voilà qu'elle rencontre un lapin. Le lapin dit : « Galette, galette je vais te manger ». Et après la galette dit : « Non, non, je vais te chanter ma petite chanson : je suis la galette, la galette je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier. On m'a mise à refroidir mais j'ai mieux aimé courir. Attrape-moi si tu veux. » Et elle se sauve si vite que le lapin ne peut la rattraper ; et voilà qu'elle rencontre un loup. Le loup dit : « Galette, galette, je vais te manger ». « Non, non dit la galette, écoute plutôt ma petite chanson : je suis la galette, la galette, je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier, on m'a mise à refroidir mais j'ai mieux aimé courir. Attrape-moi si tu veux. » Et elle se sauve si vite que le loup ne peut la rattraper. Et voilà qu'elle rencontre un gros ours. L'ours dit : « Galette, galette je vais te manger. ». « Non, non, dit la galette, écoute plutôt ma petite chanson : je suis la galette, la galette je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier, on m'a mise à refroidir mais j'ai mieux aimé courir, attrape-moi si tu veux. ». Et elle se sauve si vite que l'ours ne peut la rattraper. Elle rencontre un renard ; le renard dit : « Qu'est-ce que tu chantes galette, je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien entendre ce que tu chantes » ; alors la galette saute sur le nez du renard et commence sa petite chanson : « Je suis la galette, la galette, je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier, on m'a mise à refroidir » mais « HAM ! » le renard l'avait mangée.

Annexe n°6 : Grille d'écoute- Reconstitution de l'histoire Roule Galette – Grande Section - Groupe Jaune

	Interlocuteur	Phrases	Visée	Fonction de l'étayage
1	Enseignante	On va raconter l'histoire de roule galette à partir des images de l'album. Ce sont les mêmes images ! Vous êtes prêts ? Essayez de ne pas parler tous en même temps sinon maîtresse n'aura pas le temps de tout marquer. On écoute le camarade pour ne pas répéter la même chose. Qui veut commencer ?	Passation des consignes	Signalisation des caractéristiques déterminantes
2		...		
3	Enseignante	Alors par quoi commence l'histoire ?		
4	Élève	Il était une fois une vieille maison abandonnée.		
5	Enseignante	Idem Vous êtes d'accord les enfants ?	Répète et écrit.	
6	Élèves	Oui Non		
7	Élève	Non c'est pas pareil que l'histoire		
8	Enseignante	Alors si tu devais commencer ton histoire tu commencerais par quoi ?		
9	Élève	...		
10	Enseignante	Alors fais une phrase ! Je t'écoute. Qui veut parler S ?		
11	Élève	...		
12	Enseignante	Il était une fois...	Dit un modèle	Démonstration
13	Élève	Il était une fois une maison		

14	Enseignante	Oui mais on l'a déjà dit.		
15	Enseignante	Il était une fois une maison où...	Répète afin qu'ils se rappellent où ils en sont.	
16	Élève	Vivait un vieux et une vieille		
17	Enseignante	Alors M. a dit Il était une fois une maison abandonnée où vivait un vieux et une vieille. Mais est-ce que la maison est abandonnée ?	Met en évidence un problème de sens.	Réduction des degrés de liberté
18	Élèves	Non.		
19	Enseignante	Qu'est-ce que ça veut dire abandonné ?	Demande des précisions.	
20	Élève	Ça veut dire que y'a pu personne !		
21	Enseignante	Alors on ne peut pas mettre ça. Donc il était une fois une vieille maison où vivait...	Conclut et répète l'histoire.	
22	Élèves	un vieux et une vieille		
23	Enseignante	Shhht ! Y'a du bruit là-bas ! Tu veux continuer ? Vas-y.		
24	Élève	Le vieux demande à la vieille : j'aimerais bien manger une galette.		
25	Enseignante	idem	Répète et écrit.	
26		Alors M. tu veux continuer ? Vas-y.		
27	Élève	...		
28	Enseignante	« J'aimerais bien manger une galette. »		
29	Élève	...		
30	Enseignante	Tu veux que je te relise tout le début ? Relecture du début de l'histoire.	Relecture constitue une aide (structure du récit).	
31	Élève	On va trouver une galette.		
32	Enseignante	On va trouver une galette.	Répète pour voir si	

			tous les enfants sont d'accord.	
33	Autres élèves	Non !!!	Déclenchement d'un conflit socio-cognitif.	
34	Élève	Le vieux disa à la vieille : le grain de blé sur le plancher, ramasse les grains de blé sur le plancher.		
35	Enseignante	Ramasse les grains de blé sur le plancher.		
36	Élève	Non... Ramasse les grains de blé qui sont sur le plancher.	Reprise de la phrase → effectue une subordonnée	
37	Enseignante	Répète la phrase en entier. Et pourquoi le vieux dit ça : ramasse les grains de blé sur le plancher ?		Réduction des degrés de liberté
38	Élève	...Galette		
39	Élève	Pour faire une galette...		
40	Élève	Elle a pas de blé.		
41	Élève	Elle a pas de farine.		
42	Enseignante	Le vieux dit à la vieille : ramasse les grains de blé qui sont sur le plancher.. Pour faire quoi ?		Réduction des degrés de liberté
43	Élèves	Une galette		
44	Enseignante	Attendez... Pour faire une galette. Qui va parler maintenant B. ?	Répète et écrit. Sollicite les enfants qui ne parlent pas.	
45	Élève	...		
46	Enseignante	Alors je t'écoute B...		
47	Élève	Ramasse les grains de blé dans le grenier.		
48	Élève	Non on l'a déjà dit.		
49	Enseignante	Ah oui ça on l'a déjà dit ma puce ! Alors qui veut continuer ?		

		Je t'ai pas encore entendu J. Alors ?	Sollicite les enfants qui ne participent pas.	
50	Élève	Ramasse les grains de blé.		
51	Enseignante	Qui ramasse les grains de blé ?		
52	Élève	La vieille.		
53	Enseignante	La vieille ramasse les grains de blé...	Répète et écrit.	
54	Autre élève	Et fait avec les grains de blé une galette		
55	Enseignante	C'est bien mais c'est pas bien expliqué. Est-ce que quelqu'un peut me refaire une phrase ? Elle ramasse les grains de blé sur le plancher et ?	Demande une reformulation par un autre élève (problème de construction de phrase).	Réduction des degrés de liberté
56	Élève	Elle fait une galette.		
57	Enseignante	Et elle fait une galette.		
58	Élève	...et		
59	Enseignante	Non c'est B. qui parle...	Reprend les élèves pour garantir la parole de B.	
60	Élève	Le vieux dit ...		
61	Enseignante	Non, on n'a pas tout à fait fini. Qu'est-ce qu'elle fait avec la galette ?	Signale un manque. Questionne pour avoir plus de précisions.	Réduction des degrés de liberté.
62	Élève	Elle la met cuire au four.		
63	Enseignante	Et elle la met cuire au four. Je passe à l'image suivante. C'est B. qui va parler.	Répète et écrit. Change d'illustration.	
64	Élève	Le vieux disa : elle est trop chaud.		
65	enseignante	On ne dit pas disa.	Reprend et signale un problème de conjugaison.	

		Le vieux dit à qui ?	Demande l'interlocuteur.	Réduction des degrés de liberté
66	Élèves	À la vieille.		
67	Enseignante	Alors le vieux dit à la vieille : elle est trop chaude	Répète la réalisation des élèves.	
68	Élève	Dit le vieux		
69	Enseignante	On l'a déjà dit.	Signale une répétition.	
70	Élève	C'est trop chaud crie le vieux		
71	Enseignante	Alors c'est trop chaud crie le vieux. Et ensuite ? Le vieux dit à la vieille : « C'est trop chaud » crie le vieux.	Répète la réalisation. Répète la réalisation entière et ce qu'elle vient d'écrire.	
72	Élève	Je vais la mettre à refroidir.		
73	Enseignante	Je vais la mettre à refroidir. Attends parce qu'il y a des élèves que je n'ai pas encore entendu.	Répète.	
74	Élève	Au bout d'un moment		
75	Enseignante	C'est bien ça.... Au bout d'un moment...	Félicite et reprend ce qui a été dit.	
76	Élève	Au bout d'un moment, la galette elle s'ennuie.		
77	Enseignante	Est-ce que tout le monde est d'accord avec cela ?	Demande l'avis des autres élèves.	
78	Élèves	Oui		
79	Élève	Non, elle se laissa glisser du.		
80	Élève	Non, du rebord de la fenêtre.		
81	Enseignante	Alors, la galette s'ennuya		
82	Élève	Et tomba sur le rebord de la fenêtre.		
83	Élève	Non		

84	Enseignante	Du bord de la fenêtre ?	Questionne.	
85	Élève	Non, elle se laissa glisser du bord de la fenêtre.		
86	Enseignante	Elle se laissa glisser du bord de la fenêtre.	Répète et écrit.	
87	Élève	Je peux continuer... Elle roule dans le jardin.		
88	Élève	Dans la forêt.		
89	Enseignante	Alors dans le jardin ou dans la forêt ?	Questionne afin qu'ils se mettent d'accord.	
90	Élèves	Dans le jardin.. Dans la forêt...		
91	Enseignante	Ils sont plusieurs à dire le jardin. Shhhht Relit l'histoire depuis le début.	Constata le nombre d'élèves qui disent une réponse. Intervient par rapport au bruit. Relecture de l'histoire ce qui a pour but de bien se remémorer tout ce qui a été dit.	
92	Élève	Elle roule dans le jardin.		
93	Enseignante	D'accord, elle roule dans le jardin. Et ensuite ?	Demande la suite du récit.	
94	Élève	Elle rencontre un lapin.		
95	Enseignante	Elle rencontre un lapin. Qui veut parler ? Oui A.	Répète et écrit. Demande si un élève veut continuer le récit.	
96	Élève	Et après le lapin dit : « Galette, galette, je vais te manger ». Mais la galette dit : « non écoute plutôt ma petite chanson ».		
97	Élèves tous ensemble	Je suis la galette, la galette, je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier. On m'a mise à refroidir mais j'ai mieux aimé courir. Attrape-moi		

		si tu peux.		
98	Élève	Et elle se sauve.		
99	Enseignante	Qui est-ce qui se sauve ?	Demande des précisions pour que dans le récit l'on sache bien de qui on parle.	Réduction des degrés de liberté.
100		La galette.		

Annexe n°7 : Reconstitution de l'histoire de Roule Galette par le groupe jaune – Grande section

Il était une fois une vieille maison où vivaient un vieux et une vieille.

Le vieux demande à la vieille : « J'aimerais bien manger une galette ». Le vieux dit à la vieille : « Ramasse les grains de blé qui sont sur le plancher du grenier pour faire une galette ».

La vieille ramasse les grains de blé sur le plancher, elle fait une galette. Elle la met cuire au four.

Le vieux dit à la vieille : « C'est trop chaud, il faut la mettre à refroidir ». Au bout d'un moment, la galette s'ennuya et se laissa glisser du bord de la fenêtre ; elle roula dans le jardin. Elle rencontra un lapin ; le lapin dit : « Galette, galette, je vais te manger » mais la galette dit : « Non, écoute plutôt ma petite chanson : je suis la galette, la galette, je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier, on m'a mise à refroidir mais j'ai mieux aimé courir, attrape-moi si tu veux. ». Et la galette se sauve si vite que le lapin ne peut la rattraper, elle disparaît dans la forêt. Elle s'enfuya et rencontre un loup. Le loup dit : « Galette, galette, je vais te manger » mais la galette dit : « Non, écoute plutôt ma petite chanson : je suis la galette, la galette, je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier, on m'a mise à refroidir mais j'ai mieux aimé courir, attrape-moi si tu veux. ». Et elle s'enfuya si vite que le loup ne peut la rattraper. Et elle rencontra un ours. L'ours dit : « Galette, galette, je vais te manger » mais la galette dit : « Non, écoute plutôt ma petite chanson : je suis la galette, la galette, je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier, on m'a mise à refroidir mais j'ai mieux aimé courir, attrape-moi si tu veux. » ; et elle se sauva si vite que l'ours ne peut pas la retenir. Elle rencontre un renard ; le renard dit : « Comme tu es blonde, comme tu es ronde, comme tu es rousse » ; après la galette chante sa petite chanson si fière et le renard dit : « Qu'est-ce que tu chantes galette, tu sais je suis vieux, je suis sourd, allez, qu'est-ce que tu chantes galette, allez, allez dis-le moi ». Après la galette saute sur le nez du renard et commence à chanter sa petite chanson : « je suis la galette, la galette, je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier, on m'a mise à refroidir » et « HAM ! » le renard mange la galette.

Annexe n°8 : Grille d'écoute - Reconstitution d'une journée avec les pictogrammes – Grande Section

Première phase

N°	Locuteur	Phrase	Visée ? Fonction ?	Étayage
1	Enseignante	« On va essayer de raconter une journée de classe » « On va se rappeler une journée de classe ». Où on commence ? Qu'est ce qu'on fait ensuite ? Encore encore encore... Jusqu'à l'heure des mamans Pour l'instant, on va juste regarder les petites images que je vous ai préparées. Vous allez me dire à votre avis à quoi ça correspond. Après vous aurez chacun une barquette pour reconstituer la journée et on verra si vous êtes d'accord ou pas d'accord »	Exposition de la tâche Passation des consignes	Signalisation des caractéristiques dominantes
2	Enseignante	On va commencer par ceci.	Signale début de l'activité.	
3	Élève 1	« On se lave les mains »		
4	Enseignante	« A quoi tu vois qu'on se lave les	Demande des précisions	Réduction des degrés de liberté

		mains ? »	Recadre.	
5	Élève 2	« On va jouer.... »		
6	Enseignante	« Ça correspond à quel moment de la journée ? »		Réduction des degrés de liberté
7	Enseignante	Shhhht ! Mathias	Recapte l'attention Interpelle	
8	Enseignante	« Les aimants ? Ça vous dit quelque chose les aimants ? »	Aide. Première fois : difficulté à retrouver l'activité correspondante.	Réduction des degrés de liberté
9	Élève 3	L'après-midi		
10	Élève 4	Le décroissement		
11	Enseignante	Ah bien ! M. a dit que c'est pendant le décroissement . Bon, on ne dit pas pour l'instant si c'est le matin ou l'après-midi, on ne fait que regarder les images. C'est le travail sur les aimants qu'on avait fait. Ensuite... cette image... Qu'est-ce que l'on voit sur cette image ?	Reprise de ce qui a été dit afin que tous les élèves soient imprégnés Recadre. Retour sur la méthode : description de l'image, reconnaissance de l'activité puis situation dans le temps	Démonstration Signalisation des caractéristiques déterminantes Réduction des degrés de liberté
12	Élève 5	« C'est le son i »		
13	Enseignante	« Très bien A. Oui c'est un petit garçon qui doit retrouver le son I »	Félicite une réalisation. Reprise et complète la réalisation.	Réduction des

		« Ça correspond à quelle activité ? »		degrés de liberté
14	Élève	« dans la journée »		
15	Enseignante	« C'est quoi comme activité ? Du graphisme ? »		Réduction des degrés de liberté
16	Élève	« Non de l'activité »		
17	Enseignante	« Mais c'est quoi comme activité ? »	Demande des précisions	Réduction des degrés de liberté
18	Élèves	« Phonologie »		
19	Enseignante	« Ah super !! très bien ! » « Alors ici ? »	Félicite Montre une nouvelle image	
20	2 élèves en même temps	« C'est la météo. » « C'est la date. »		
21	Enseignante	Shhht !! Alors pourquoi est-ce que tu penses que c'est la date ?	Recapte l'attention. Demande des précisions car conflit socio-cognitif	
22	Élève	« Parce que y'a la roue ! »		
23	Enseignante	« Oui c'est la roue de la semaine. » « Ici, est-ce qu'un enfant saurait me lire ce qu'il y a d'écrit ? »	Ajoute des précisions. Relance	Démonstration
24	Élève	« Janvier »		
25	Enseignante	« Donc c'était la date. »	Reprise	
26		Ici ?	Montre une nouvelle image	

27	Élève	« Cahier d'écriture »		
28	Enseignante	Shhht Donc oui ça c'est bon c'est le cahier d'écriture Alors là ?	Reprise et relance.	
29	Élève	« Les jeux » « Les jeux » « Les chiffres »		
30	Enseignante	« Alors c'est quoi comme activité quand on travaille avec les chiffres ? »	Pose une question car les élèves se basent sur les éléments qu'ils voient (descriptif) alors qu'on leur demande de reconnaître une activité.	Réduction des degrés de liberté
31	2 élèves en même temps	« C'est l'activité ! » « C'est les chiffres ! »		
32	Enseignante	« Mais quand on travaille avec les chiffres c'est quelle activité ? » Alors ? Quand on fait des jeux...	Pose des questions pour réaliser la tâche demandée (reconnaissance d'une activité).	Réduction des degrés de liberté
33	Élèves	« Des jeux. » « Mathématiques »		
34	Enseignante	« Ah j'ai entendu ! Mathématiques. C'est bien ! Alors, ici, regardez c'est une autre activité	Félicite Montre une nouvelle image.	
35	Élèves	Des chansons Des boîtes à		

		lettres		
36	Enseignante	On fait quoi avec ces lettres ?	Demande précision.	Réduction des degrés de liberté
37	Élève	Des mots		
38	Enseignante	Quand on joue avec les lettres, quand on fait des mots... Ça s'appelle de la... Shhht		Réduction des degrés de liberté
39		silence		
40		Quand on joue avec les lettres... comment ça s'appelle ?		Réduction des degrés de liberté
41	Élèves	Brouhaha		
42	Enseignante	Ah je l'ai entendu ! De la lecture ! Alors ? Là ?	Reprise de la réalisation d'un élève pour tout le groupe et félicite. Montre une nouvelle image.	
43	Élèves	La date. La météo.		
44	Enseignante	Qu'est-ce que l'on voit sur l'image ? (s'adresse à l'élève qui a dit la date)	Repasser par la description pour reconnaître la bonne activité.	Réduction des degrés de liberté
45	Élève	Des nuages...		
46	Enseignante	Alors c'est bien la date a... ?		Réduction des degrés de liberté
47	Élève	Non		
48	Enseignante	Alors c'est quelle activité ? Shhht		Réduction des degrés de liberté
49		Silence		
50	Enseignante	Alors ? C'est la ?	Relance car sa demande n'a pas aboutie.	

51	Un autre élève	« C'est la météo ! »	(un autre élève prend la parole)	
52	Enseignante	Montre une nouvelle image. Les élèves tentent de parler mais Interruption aparté sur le bruit trop important des autres groupes		
53	Enseignante	« Oui c'est bien une activité de peinture. » « C'est de l'art plastique je vous ai donné une petite aide parce que c'était dur. » Montre une nouvelle image. « Alors ? Regardez bien. »		Démonstration
54	Élèves	La cantine		
55	Enseignante	« Oui la cantine c'est bien. » Montre une nouvelle image.	Félicite.	
56	2 élèves en même temps	« Le dortoir » « Le repos »		
57	Enseignante	Oui, le repos. Ensuite ?	Félicite, reprend. Montre une nouvelle image.	
58	Élèves	« L'appel »		
59	Enseignante	L'appel. Très bien. Ensuite ? Alors là si vous trouvez pas ça !	Félicite. Montre une nouvelle image.	
60	Élèves	La récréation		
61	Enseignante	La récréation bien ! J'en ai mis deux et je vais	Reprend et Félicite. Précise les 2	

		vous expliquer pourquoi. Pourquoi j'en ai mis 2 ?	exemplaires mais ne prend pas le temps d'expliquer pourquoi, elle demande aux élèves	
62	Élèves	Parce que y'a deux récréations.	Réponse adéquate	
63	Élève	Y'a l'après-midi et le matin.		
64	Enseignante	Super ! « Alors tout à l'heure sur cette image ici c'était pas de la lecture c'était les boîtes à lettres. Effectivement ! Et là regardez ici	Félicite. Revient sur une image précédente où il y avait une confusion avec la dernière image qui reste.	
65	Élève	La lecture		
66	Enseignante	Oui, c'est la lecture !	Approuve la réponse.	

Seconde phase

67	Enseignante	Alors maintenant, vous avez chacun des petites boîtes individuelles pour reconstituer une journée à l'école. Par quoi commence notre journée à l'école ?	Consignes, cadre l'activité. Structure le questionnement, la réflexion des élèves par ces questions.	Signalisation des caractéristiques dominantes
68	Élève	Les jeux		
69	Élève	Et après on fait l'appel		
70		Alors, on est d'accord qu'on la met là ici devant ?	Demande l'approbation générale : question ouverte. Pas tenu compte de l'intervention du dessus.	
71	Élèves	Oui		
72	Enseignante	Ensuite, quand on a fini de jouer. Qu'est-ce qu'il se passe ?	Aide à structurer la réflexion des élèves.	Réduction des degrés de liberté
73	Élève	L'appel.		
74	Enseignante	Et quand est-ce qu'on range ?	Signale un oubli, une confusion, une méprise.	Réduction des degrés de liberté
75	Élève	Quand y'a la musique ?	Méprise sur le quand temporel !!	
76	Enseignante	Et après quand on a rangé ? On fait quoi ?		Réduction des degrés de liberté
77	Élèves	On fait l'appel.		
78	Enseignante	Où ?	Fait appel à un souvenir d'ordre spatial alors que	Réduction des degrés de liberté

			jusque là temporel.	
79	Élève	Sur le banc !		
80	Élève	On va appeler les copains.		
81	Élèves	Sur le banc !!		
82	Enseignante	Oui, on va s'asseoir sur le banc. Ensuite, on fait quoi ?	Reprise mais sous forme d'une phrase syntaxiquement correcte. Relance par le biais d'une question.	
83	Élèves	L'appel.		
84	Enseignante	Très bien. Ensuite ?	Félicite et questionne pour relancer.	
85	Élève	Du travail		
86	Enseignante	Est-ce que tout le monde est d'accord ? On fait du travail.		
87	Élèves	La date !!!		
88	Enseignante	Ah ! On fait la date, on va le mettre ici. Après ?		
89		La météo !!!		
90	Enseignante	Attendez, Shana, ne t'occupes pas de ce que fait ... J'aimerais que tu participes Shana. Alexander je veux que tu participes aussi, tu n'as pas beaucoup participé...	Aparté pour signaler l'inattention d'une élève, intervention afin qu'elle participe car elle est inactive et ne s'est pas investie dans la tâche. De même pour un autre élève.	

		Alors on met la date, ensuite ?		
91	Élève	La météo		
92	Enseignante	Alors quel travail ensuite ?		
93	Élève	Du graphisme.		
94	Enseignante	On fait du graphisme tout de suite après la météo ?		Réduction des degrés de liberté
95	Élève	Non		
96	Enseignante	Alors ça peut être quoi ?		
97	Élève	La peinture.		
98	Enseignante	Ça peut être la peinture. Exactement c'est la peinture ! Mais quand les autres sont en peinture qu'est-ce qu'on fait ?	Reprend la proposition sous forme de phrase. Félicite et approuve la réalisation.	
99	Élèves	Les boîtes aux lettres Les boîtes à lettres		
100	Enseignante	Normalement, les enfants qu'est-ce qu'on fait après la météo ? Réfléchissez bien. On fait deux activités avant la récréation.		Réduction des degrés de liberté
101	Élève	Les mathématiques		
102	Enseignante	Oui, c'est bien A. On fait d'abord les mathématiques	Félicite. Reprend.	

		et ensuite on fait la peinture. Et ensuite ?	Relance.	
103	Élève	Et ensuite c'est la récréation.		
104	Enseignante	Mais avant entre les deux activités, entre les mathématiques et la peinture, on fait quelque chose. On n'a pas l'image ici mais qu'est-ce qu'on fait ?		
105	Élève	On va faire pipi.		
106	Enseignante	Tu me fais une autre phrase ma puce.		
107	Élève	On va aux toilettes. On se lave les mains.		
108	Enseignante	Super, on se lave les mains. Et généralement, on a un petit moment pour.	Félicite. Signale un oubli.	
109	Élève	Les cahiers d'écriture		
110	Enseignante	Entre ces deux activités là ? Les enfants pour la dernière fois... Pendant que les uns vont aux toilettes, on fait quoi ?	Questionne. Intervient à cause du bruit.	Réduction des degrés de liberté
111	Élève	On chante une chanson.		
112	Enseignante	Oui, on peut chanter une chanson.		

113	Élève	Ou une poésie.		
114	Enseignante	Oui, ou une poésie. Ensuite c'est la peinture. Alors, après la récréation, on fait ?		Réduction des degrés de liberté
115	Élèves	Du travail. Des boîtes à lettres.		
116	Enseignante	Oui y'en a qui font des boîtes à lettres. Et après ?	Reprise sous forme de phrase complète. Relance le débat.	
117	Élève	La cantine.		
118	Enseignante	Non, non, non !	Désapprobation	
119	Élève	On va voir les papas et les mamans.		
120	Enseignante	Non, non, non. Après la récréation, qu'est-ce qu'on fait les enfants ?	Désapprobation. Repose une question car les élèves sont perdus.	Réduction des degrés de liberté
121	Élève	Du travail.		
122	Enseignante	Ça s'appelle ?		Réduction des degrés de liberté
123	Élèves	De la lecture.		
124	Enseignante	Après la lecture ?		Réduction des degrés de liberté
125	élève	La cantine.		
126	Enseignante	Merci ... tu me facilites le travail. Après ?		
127	élève	Après, c'est le repos.	Phrase faite par un élève imprégnation modèle de l'enseignante a fonctionné.	
128	élèves	Brouhaha Après c'est...		

129	Enseignante	Après c'est quoi ? Ce sont les aimants ?		Réduction des degrés de liberté
130	élèves	Non. Oui.		
131	Enseignante	Ah, vous n'êtes pas d'accord. Alors, il nous reste la phonologie et les aimants.		Maintien de l'orientation
132	élèves	La phonologie.		
133	Enseignante	C'est la phonologie effectivement. Et il nous reste ça ?		Maintien de l'orientation
134	élèves	Les aimants. Et la récré. Ça d'abord et la récréation.		
135	Enseignante	Après c'est quoi ? Vous êtes surs c'est la récréation. C'est comme ça ?		Réduction des degrés de liberté
136	élèves	Non.		

Troisième phase

137	Enseignante	C'est d'abord ça puis la récréation. D'accord alors maintenant qu'on a reconstitué une journée de classe. Est-ce que quelqu'un peut me raconter une journée de classe avec les images ?	Consignes, cadre l'activité	Signalisation des caractéristiques dominantes
-----	-------------	--	-----------------------------	---

		On va le faire chacun son tour. Eh bah écoutez, vous allez chacun me dire deux images. A. tu vas commencer à expliquer les deux premières images ensuite B. les deux suivantes... Tu commences A. ? Alors vas-y ! Le matin...		
138	élève	Le matin, on va jouer et on fait l'appel.		
139	Enseignante	Shhhht	Intervention par rapport au bruit	
140	élève	On fait la date et on fait la météo.		
141	Enseignante	On fait la météo et on fait la date. C. ?	Reprise mais dans le bon ordre selon le classement des images.	
142	élève	On fait le travail et on fait la peinture.		
143	Enseignante	Oui, quel genre de travail ?		Réduction des degrés de liberté
144	élèves	Activités...		
145	Enseignante	Mathématiques. Ensuite, c'est à toi M.		
146	élève	On fait les lettres et on va à la récréation.		
147	Enseignante	D'abord, on fait les boîtes à lettres et on va en récréation.		

		S. ?		
148	élève	La cantine et... C'est la lecture.		
149	Enseignante	Est-ce que tu peux me faire une phrase ?		Maintien de l'orientation
150	élève	On fait la cantine.		
151	Enseignante	On fait la cantine ??		
152	Même élève plus un autre élève	On va à la cantine.		
153	Enseignante	D'accord. Ensuite, c'est à H.		
154	élève	Le repos.		
155	Enseignante	Est-ce que tu peux me faire une phrase ?		Maintien de l'orientation
156	élève	...		
157	Enseignante	On se repose.		
158	élève	Et après c'est la récré.		
159	Enseignante	Ensuite ?		
160	élève	On fait le travail sur les aimants et le graphisme.		
161	Enseignante	Oui et le graphisme, écriture.		
162	Enseignante	Alors ce que vous ne m'avez pas dit c'est quelles activités l'on fait le matin et quelles activités l'on fait l'après-midi ? Où commence le matin ? Où commence l'après-midi ?		Signalisation des caractéristiques déterminantes

163	Enseignante	Alors regardez. L'après-midi commence à partir du temps calme. Et ça c'est le matin. Et alors ça ?		
164	élève	Le midi.		
165	Enseignante	Oui ça c'est le midi. Très bien. Maintenant, je vais mélanger les images et vous allez me dire si c'est une activité du matin ou de l'après-midi. La date.		Signalisation des caractéristiques déterminantes
166	élèves	Le matin.		
167	Enseignante	Le garage		
168	élèves	Le matin.		
169	Enseignante	La phonologie		
170	élèves	l'après-midi		
171	Enseignante	L'écriture		
172	élèves	L'après-midi. Le soir.		
173	Enseignante	Vous êtes d'accord ? Oui bon on va rester sur l'après-midi. La récréation.		
174	élèves	Le matin. L'après-midi.		
175	Enseignante	Y'a les deux c'est vrai. Ensuite la cantine ?		
176	élèves	L'après-midi. Le matin.		
177	Enseignante	Je ne suis pas		

		d'accord.		
178	élève	Le midi.		
179	Enseignante	Oui, c'est le midi. Ensuite, les aimants ?		
180	élèves	Le midi. L'après-midi.		
181	Enseignante	Ce n'est pas le midi parce que c'est juste quand on mange. Les boîtes aux lettres.		
182	élèves	Le matin.		
183	Enseignante	La peinture.		
184	élèves	Le matin.		
185	Enseignante	La lecture.		
186	élèves	L'après-midi // Le matin.		
187	Enseignante	Alors ?		
188	élèves	Le matin.		
189	Enseignante	Oui après la récréation. La météo ?		
190	élèves	Le matin.		
191	Enseignante	Le repos.		
192	élève	L'après-midi		
193	Enseignante	Les mathématiques.		
194	élève	Le matin.		
195	Enseignante	C'est terminé ! Vous avez bien tous participé, la prochaine fois vous aurez tous ces petites boîtes et vous allez devoir me refaire le déroulement de	Bilan	

		la journée tout seul.		
--	--	--------------------------	--	--

Annexe n°9 : Grille d'écoute pour la séance de langage d'évocation autour de l'album Roule Galette – Aide personnalisée – Moyenne Section

N°	Interlocuteur	Réalisation	Visée	Fonction de l'étayage
1	Enseignante	Donc les enfants, on va essayer de raconter l'histoire de Roule Galette en regardant bien le livre. Vous attendez bien de parler chacun votre tour. Alors qui a envie de commencer l'histoire ? S. vas-y.	Donne les consignes.	
2	Élève	...		
3	Enseignante	Alors, raconte-moi l'histoire S. Qu'est-ce qu'il se passe au début de l'histoire ? Comment se passe le début ?		Réduction des degrés de liberté
4	Élève	En fait, le vieux veut une galette. Et le vieux et la vieille elle dit...		
5	Enseignante	La vieille elle dit ?	Demande des précisions	Réduction des degrés de liberté
6	Élève	Si j'avais des grains de blé, je pourrais t'en faire une.		
7	Enseignante	Si j'avais des grains de blé, je pourrais t'en faire une. D'accord S. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose ? Dis-moi ?	Répète.	
8	Élève	...		
9	Enseignante	Le vieux veut une galette. La vieille dit : « si j'avais des grains de	Répète la réalisation entière du récit pour aider	

		blé, je pourrais t'en faire une ». C'est bon ?	l'élève.	
10	Élèves	Oui.		
11	Enseignante	Je passe à l'image suivante. S. tu veux parler ?	Sollicite un élève.	
12	Élève	...		
13	Enseignante	Qu'est-ce que tu vois ? Qu'est-ce qu'elle raconte l'histoire ?	Questionne pour aider l'élève. Signale que l'élève peut s'aider des indices présents sur l'image.	Réduction des degrés de liberté.
14	Élève	Elle est là.		
15	Enseignante	Qui fait ça ?		Réduction des degrés de liberté.
16	Élève	La vieille.		
17	Enseignante	Qu'est-ce qu'elle fait ?		Réduction des degrés de liberté.
18	Élève	Elle balaie le plancher.		
19	Enseignante	Et ensuite qu'est-ce qu'elle fait ?		Réduction des degrés de liberté
20	Élève	...		
21	Enseignante	Pourquoi est-ce qu'elle balaie le plancher ?		Réduction des degrés de liberté
22	Élève	Parce qu'elle veut faire une galette.		
23	Enseignante	Parce qu'elle veut faire une galette. C'est ça ? D'accord, on va passer à l'image suivante.	Répète.	
24	Élève	Le chat y est monté.		
25	Enseignante	Le chat monte sur la table.	Reprend et corrige la syntaxe de la phrase.	
26	Élève	Il fait ça...		
27	Enseignante	Il faut me raconter l'histoire S. D'accord ?	Précise la tâche de l'élève et ce qu'elle attend de	Signalisation des caractéristiques dominantes.

		Je te demande pas S. de me dire ce que tu vois sur les images mais de me raconter l'histoire à partir des images. Alors la vieille est partie balayer le plancher parce qu'elle voulait faire une galette. Alors ?	lui parce que l'élève n'est clairement pas dans la tâche demandée. Elle signale le but : raconter l'histoire et non décrire les images.	
28	Élève	Elle fait une galette.		
29	Enseignante	Qui fait une galette ?		Réduction des degrés de liberté.
30	Élève	La vieille.		
31	Enseignante	Alors, la vieille fait une galette. Et ?	Répète.	
32	Élève	Elle fait une galette.		
33	Enseignante	Et qu'est-ce qu'elle fait là ?	Passes par les indices à relever dans l'illustration.	Réduction des degrés de liberté
34	Élève	Elle met au four.		
35	Enseignante	Elle met quoi au four ?	Signale un manque d'information.	Réduction des degrés de liberté
36	Élève	La galette		
37	Enseignante	Donc elle la met au four. D'accord image suivante.	Corrige la syntaxe de la phrase.	
38	Élève	Il fait froid... Elle est chaude.		
39	Enseignante	Alors elle est froide ou elle est chaude ?	Demande à l'élève de choisir entre ces deux réponses contradictoires.	Réduction des degrés de liberté
40	Élève	Elle est froide, elle est chaude...		
41	Enseignante	Alors ? Essaye de te rappeler S. quand la galette sort du four. Regarde la vieille		Réduction des degrés de liberté

		a mis la galette cuire au four. Alors elle est chaude ou elle est froide ?		
42	Élève	Elle est chaude.		
43	Enseignante	Elle est chaude alors ? Regarde sur cette image.	Répète et questionne pour savoir la suite.	
44	Élève	Le vieux dit : « c'est chaud ! »		
45	Enseignante	Alors le vieux dit...	Répète la réalisation.	
46	Élève	Que c'est chaud.		
47	Enseignante	Que c'est chaud. D'accord.	Répète la réalisation de l'élève.	
48	Élève	Et elle a dit : met à refroidir.		
49	Enseignante	Et la vieille, elle met quoi ?		Réduction des degrés de liberté
50	Élève	La galette à refroidir sur le bord de la fenêtre.		
51	Enseignante	Bien M. !! Et elle met la galette à refroidir sur le bord de la fenêtre. Est-ce que tu as quelque chose à rajouter S. ?	Félicite l'élève pour sa réalisation.	
52	Élève	Non.		
53	Enseignante	Alors, on passe à l'image suivante.		
54	Élève	La galette y roule.		
55	Enseignante	Et la galette, elle roule.	Répète ce qui vient d'être dit.	
56	Élève	Elle roule.		
57	Enseignante	Alors, la galette roule.	Répète et écrit la réalisation.	
58	Élève	Elle commence à le chemin.		
59	Enseignante	Elle commence à quoi ?		Réduction des degrés de liberté

60	Élève	Elle commence à le chemin.		
61	Enseignante	Ça ce n'est pas une phrase. Elle commence quoi ? Elle ?		Réduction des degrés de liberté
62	Élève	Roule.		
63	Enseignante	Voilà elle commence à rouler. Elle roule où ?		Réduction des degrés de liberté.
64	Élève	Le chemin		
65	Enseignante	D'accord. Elle roule sur le chemin.	Montre la réalisation complète.	Démonstration
66	Élève	Et elle rencontre un lapin.		
67	Enseignante	Et elle rencontre un lapin.	Répète et écrit.	
68	Élèves en même temps	Et veut manger le lapin.		
69	Enseignante	S. tu me dis ?	Sollicite un élève.	
70	Élève	Et le lapin veut manger la galette.		
71	Enseignante	Et le lapin veut manger la galette.	Répète et écrit la réalisation.	
72	Élève	Et la galette dit non.		
73	Enseignante	Et la galette dit non.	Répète et écrit le récit.	
74	Élève	Elle dit : écoute ma petite chanson.		
75	Enseignante	Elle dit non mais écoute ma petite chanson. Et c'est quoi ma petite chanson ?		Réduction des degrés de liberté.
76	Élève	Galette, galette		
77	Enseignante	C'est ça ma petite chanson ? Est-ce que tu te souviens de ma petite chanson S. on l'a chanté ce matin?La chanson de		Réduction des degrés de liberté

		la galette, qu'est-ce qu'elle dit ?		
78	Élève	Je roule vite.		
79	Enseignante	Oui mais est-ce que tu te souviens de la chanson ? S. écoute ce que je te dis. Est-ce que tu te souviens de la chanson de la galette ?	Recapte l'attention	Signalisation des caractéristiques déterminantes.
80	Élève	...		
81	Enseignante	Non tu ne t'en souviens pas. Alors je reprends ce que vous m'avez dit. Le lapin veut manger la galette. La galette dit non, écoute ma petite chanson. Et ensuite qu'est-ce qui se passe ?	Répète et reprend ce qui vient d'être dit. Questionne pour connaître la suite.	Réduction des degrés de liberté
82	Élève	Elle disparaît dans la forêt.		
83	Autre élève	Elle roule.		
84	Enseignante	Alors, elle disparaît dans la forêt. Et elle roule où ?		Réduction des degrés de liberté
85	Élève	Elle roule trop vite dans la forêt.		
86	Enseignante	Et elle roule trop vite dans la forêt...	Répète et écrit la réalisation.	
87	Élève	Le loup		
88	Enseignante	Et elle... ? Elle rencontre un loup.	Questionne pour avoir la suite du récit.	
89	Élève	Et le loup..		
90	Enseignante	Qu'est-ce qu'il veut le loup M. ?		Réduction des degrés de liberté
91	Élève	Le loup veut manger la galette.		

		Et la galette, elle dit : « non, non écoute »...		
92	Enseignante	Écoute ma petite chanson. Le loup veut manger la galette et le loup dit : « non, non écoute ma petite chanson. »	Complète la réalisation de l'élève. Répète pour se remémorer le récit précédent.	
93	Élève	Et elle disparaît dans la forêt.		
94	Autre élève	Et elle va vite.		
95	Enseignante	C'est bien alors elle disparaît dans la forêt et elle va vite.	Félicite la réalisation de l'élève.	
96	Élève	Elle va vite, elle roule très très vite.		
97	Enseignante	Elle roule vite et ?	Questionne pour avoir la suite du récit.	
98	Élève	Elle rencontre un ours.		
99	Enseignante	Et elle rencontre un ours.	Répète et écrit.	
100	Élève	L'ours veut manger la galette mais elle dit : « non non, écoute ma petite chanson. »		

Annexe n°10 : Reconstitution de l'histoire de Roule Galette en aide personnalisée – Moyenne section

Le vieux veut une galette et la vieille, elle dit : « Si j'avais des grains de blé, je pourrais t'en faire une ». La vieille balaie le plancher parce qu'elle veut faire une galette. Le chat monte sur la table. La vieille fait une galette et la met cuire au four. Le vieux, il dit que c'est chaud et la vieille la met refroidir sur le bord de la fenêtre. La galette roule, elle roule sur le chemin et elle rencontre un lapin. Le lapin veut manger la galette mais la galette dit : « non. Écoute ma petite chanson. ». Elle disparaît dans la forêt et roule très vite dans la forêt et elle rencontre un loup. Le loup veut manger la galette : « Non non, écoute ma petite chanson. » Elle disparaît dans la forêt, elle va vite, elle roule très vite et rencontre l'ours. L'ours veut manger la galette mais la galette dit : « Non, non écoute ma petite chanson. ». Après, elle disparaît dans la forêt, elle va très très vite. Elle rencontre un renard. Le renard dit à la galette : « Galette, je vais te manger. » Et elle dit : « non, écoute ma petite chanson. ». La galette saute sur le nez du renard et le renard mange la galette.

Bibliographie

Documents institutionnels

- *Programmes de l'école maternelle, 2008*
- *Socle commun des connaissances et compétences, 2008*
- *Le langage à l'école maternelle, (2011), Sceren-crdp*

Articles de revues

- GRANDALY, M. et al. (1994), *Situations de discours explicatif Oral/Écrit aux cycles 1 et 2*, Repères
- CANUT, E. et al. (2008), *Interactions adulte-enfant avec des livres illustrés deux approches, Essais actuels d'informatisation de corpus, Travaux universitaires sur l'acquisition de la syntaxe, L'acquisition du langage oral et écrit de la naissance à l'âge adulte n°60-61*, Paris

Ouvrages théoriques

- BRUNER, J. (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire*, Paris, PUF
- BRUNER, J. (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz
- DELAHAIE, M. (2009), *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble. Guide ressources pour les professionnels*, Saint Denis, Inpes
- VERGNAUD, G. (2000), *Lev Vygotski Pédagogue et penseur de notre temps*, Évreux, Hachette Éducation, [pp.28-31]
- VYGOTSKI, L. (1997), *Pensée et Langage*, Traduction française de Mme Sève, Paris, La Dispute [pp 352-353]

Articles

- CHABANNE, J. & BUCHETON, D. (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF
- GRANDATY, M. & TURCO, G. (2006), *L'oral dans la classe, Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, INRP, Condé-sur-Noireau

- RABATEL, A. (2004), *Interactions orales en contexte didactique*, « Déséquilibres interactionnels et cognitifs, Postures énonciatives et co-construction des savoirs: co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs », Lyon, PUF

Ouvrages pédagogiques

- BOISSEAU, P. (2007), *Enseigner la langue orale en maternelle*, Versailles, Retz
- FLORIN, A. (2002), *Parler ensemble en maternelle*, Ellipses, [pp. 101-114]
- FLORIN, A. et al. (1995), *Le langage à l'école maternelle*, Liège, Pierre Mardaga, [pp.77-91]
- LENTIN, L. (2009), *Apprendre à penser, parler, lire, écrire, Acquisition du langage oral et écrit*, Issy-les-Moulineaux, ESF
- SIMONPOLI, J. (2005), *Nouveaux ateliers de langage en maternelle*, Paris, Hachette Éducation

Vidéos

- DVD, *Apprendre à parler* (2011), Sceren-crdp

Sitographie

- <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9voquer>
- <http://eduscol.education.fr/>