HAL
open science

Étudier un album de sagesse sur la différence en Moyenne Section : une approche réflexive sur l'identité de groupe

Nicolas Chauvin, Luna Deniel

To cite this version:

Nicolas Chauvin, Luna Deniel. Étudier un album de sagesse sur la différence en Moyenne Section : une approche réflexive sur l'identité de groupe. Education. 2013. dumas-00906150

HAL Id: dumas-00906150

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00906150

Submitted on 19 Nov 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.

Année universitaire 2012-2013

Master Métiers de l'enseignement scolaire

Mémoire professionnel de deuxième année

Etudier un album de sagesse sur la différence en Moyenne Section : Une approche réflexive sur l'identité de groupe

Présenté par Nicolas Chauvin et Luna Deniel

Discipline : Français

Responsable du mémoire : Nicolas Rouvière

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été rendue possible grâce à plusieurs personnes que nous souhaitons remercier.

Tout d'abord nous voudrions adresser notre gratitude à notre responsable de mémoire, Monsieur ROUVIERE Nicolas pour son implication et sa disponibilité.

Nous désirons également remercier Madame LEGUEN Claire et ses élèves pour leur accueil chaleureux.

Table des matières

TABLE DES MATIERES 3

INTRODUCTION 4

PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE 6

I. LE LANGAGE A LA MATERNELLE 6
I-1. LE LANGAGE AU CŒUR DES APPRENTISSAGES 6
I-2. UN APPRENTISSAGE PROGRESSIF 7
I-3. LES DISPOSITIFS DANS LA CLASSE 8
II. UNE DIMENSION PARTICULIERE : LA LITTERATURE 10
II-1. S'APPROPRIER LE LANGAGE 10
II-2. LA CULTURE 11
II-3. LA COMPREHENSION 12
III. LES SPECIFICITES D'UN ALBUM NON NARRATIF 12
III-1. UN RAPPORT PARTICULIER AU MONDE 12
III-2. STRUCTURATION DE L'ALBUM 13
III-3 LE RAPPORT TEXTE/IMAGE 14

DEUXIEME PARTIE : DISPOSITIF MIS EN PLACE 17

TROISIEME PARTIE : ANALYSE DE LA SEQUENCE 32

I. LES DISPOSITIFS DE CLASSE 32
I-1. LA GESTION DU GRAND GROUPE 32
I-2. L'HOMOGENEITE DES GROUPES 34
I-3. LA GESTION DU GROUPE CONVERSATIONNEL 35
II. LA DIFFICULTE D'ALTERNER LES DIFFERENTS TYPES DE DISCOURS 39
II-1. LE PASSAGE PROBLEMATIQUE DE LA DESCRIPTION A LA NARRATION 39
II-2. LE PASSAGE PROBLEMATIQUE DE LA DESCRIPTION A L'EXPLICATION 40
III. LES ACQUIS LANGAGIERS 43
III-1. LE VOCABULAIRE DE LA DESCRIPTION 44
III-2. PARLER DE SOI A LA PREMIERE PERSONNE 45
III-3. LE VOCABULAIRE DE L'OPINION 46
IV. L'ECHANGE COLLECTIF : UNE INITIATION A LA PENSEE 49
IV-1. APPRENDRE A PENSER : UN TRAVAIL SUR LE CONCEPT 49
IV-2. REPRESENTATION ET ACQUIS NOTIONNELS SUR LA VIE EN COMMUN 51

CONCLUSION 52

BIBLIOGRAPHIE 53

ANNEXES 55

INTRODUCTION

L'introduction à la littérature par le contact avec des œuvres littéraires est inscrite dans les programmes de l'école maternelle. Notre stage dans une classe de moyenne section nous a amené à constater que les albums de jeunesses sont effectivement les plus représentés parmi ces œuvres littéraires. La grande majorité d'entre eux s'appuie sur la narration. En effet, la plupart des albums nous racontent des histoires simples, avec un début, une fin et quelques personnages principaux. Il est aisé de se fonder sur la narration pour faire extraire aux élèves des informations d'un texte en s'appuyant sur la temporalité et l'enchainement causal entre des actions.

L'album d'Edouard Manceau, *Tous Pareils*, que nous avons choisi d'utiliser comme support à notre séquence d'enseignement est un album non narratif. Il se présente sous la forme d'un recueil de pensées illustrées qui s'articulent autour d'un axe thématique, à savoir : trouver sa place au sein d'un groupe en acceptant les autres malgré leurs différences. Cette thématique a une résonnance particulière à l'école maternelle où les enfants apprennent à devenir élèves. Selon le B.O 2008 : « L'objectif est d'apprendre à l'enfant à reconnaître ce qui le distingue des autres et à se faire reconnaître comme personne, à vivre avec les autres dans une collectivité organisée par des règles, à comprendre ce qu'est l'école et quelle est sa place dans l'école ».
À l'école l'enfant apprend donc à devenir élève en forgeant sa personnalité au sein d'un groupe et en respectant les règles qui le régissent. La thématique de l'album nous a ainsi parut particulièrement pertinente pour des élèves de maternelle. À partir du texte et des illustrations ils ont été amenés à s'exprimer autour de cette thématique en respectant des règles élaborées tout au long de la séquence. La question qui peut alors se poser, et à laquelle nous tenterons de répondre à travers ce mémoire, est de savoir si des élèves de moyenne section sont en mesure de réfléchir et de débattre sur un thème à portée philosophique.

À l'école maternelle les élèves apprennent à mettre en mots leurs connaissances, leurs expériences et leurs sensations. C'est pourquoi il nous a semblé intéressant de travailler à partir d'un axe thématique touchant à la vie quotidienne des élèves. Les programmes de 2008 précisent également que les enfants apprennent à échanger, d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement, puis qu'ils participent progressivement à des échanges à l'intérieur d'un groupe en attendant leur tour de parole et en respectant le thème abordé.

En mettant en œuvre la séquence qui sera présentée et analysée dans ce mémoire nous avons tenté de mettre en application les propos d'Evelyne Charmeux. L'auteur explique que « des situations fonctionnelles de communication orale sont tout simplement des situations où la parole a l'une des fonctions qu'elle a dans la vie sociale[1]». Il s'agissait en effet d'organiser des moments de parole qui ne soient pas uniquement des moments de langage afin que les élèves puissent en comprendre l'utilité et les réutiliser dans des situations de vie. À ce titre il nous semble aussi nécessaire de rappeler que « l'apprentissage de la langue a un effet considérable sur le développement cognitif de l'enfant, sur l'éveil de sa sensibilité et sur sa réussite scolaire[2]».

L'album *Tous pareils* a été le fil conducteur de notre séquence. Nous l'avons utilisé à chaque début de séance et/ou pendant les activités proposées aux élèves. Nous voulions ainsi réactiver continuellement le vocabulaire étudié au cours des séances tout en introduisant les notions principales et l'axe idéologique abordés par le livre.

Enfin, dans une séquence d'arts visuels mise en œuvre parallèlement nous avons décidé de proposer aux élèves de réutiliser la technique de collage d'Edouard Manceau afin de réaliser une composition personnelle qui a également été l'occasion d'un travail d'expression orale.

Lors de la conception et de la mise en œuvre de la séquence, nous nous sommes demandé dans quelle mesure l'étude d'un album de sagesse non narratif dans une classe de moyenne section permet d'introduire les termes d'une réflexion collective sur la place de l'individu dans le groupe et sur la différence ?

Pour répondre à ce questionnement, nous aborderons dans un premier temps les aspects théoriques qui reprennent les bases nécessaires à la compréhension et à l'analyse de notre séquence. Nous présenterons ensuite le déroulement de la séquence, puis nous l'analyserons dans l'objectif de répondre à la problématique énoncée.

---

[1] CHARMEUX Evelyne, *Ap-prendre la parole*, Toulouse, Sedrap éducation, 1996. p. 110
[2] POPET Anne, PICOT Françoise, *Développer et structurer le langage en maternelle : PS/MS/GS,* Paris, Retz, 2008. p.5

PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE

I. Le langage à la maternelle

I-1. Le langage au cœur des apprentissages

Si l'apprentissage de la langue passe par la maîtrise du langage, à l'école, ce terme a une double portée. Il est tout d'abord « essentiel pour le développement de l'enfant[3]» et sa maîtrise est la condition de l'acquisition de nombreuses autres compétences. Ensuite, le langage s'acquiert en situation de production et de réception, et c'est pourquoi il est également lié à toutes les activités et à la vie de l'enfant au sein de l'école. Le langage oral est régulièrement réaffirmé comme un objectif fondamental des instructions et des programmes officiels. Ainsi, dans les programmes de 2008 le domaine « S'approprier le langage » constitue le premier des six domaines d'apprentissage de l'école maternelle. En situation scolaire, le langage correspond aux « activités de réception et de compréhension (écouter, lire) et aux activités de production (parler, écrire)[4]». Il faut distinguer parmi les activités de production orale, la production et l'interaction. Cette dernière se réalise en groupe avec plusieurs interlocuteurs.

Une fois la nécessité de la production orale introduite il est important de préciser que les activités langagières, qui alternent des phases de découvertes, de repérage et de réemploi du vocabulaire, doivent aussi prendre en compte trois types de langages. Il s'agit du **langage oral en situation**, qui peut accompagner l'action, le jeu, etc., et qui se consolide lors d'échanges spontanés. Puis le **langage d'évocation** qui est l'évocation de quelque chose d'absent lors de la situation d'énonciation. Et enfin, le **langage écrit**, qui à l'école maternelle passe par la dictée à l'adulte et par une première étude de la langue. Le vocabulaire joue également un rôle capital car il permet aux élèves d'enrichir leurs productions orales. Il faut néanmoins préciser que toute situation d'apprentissage doit débuter par une activité de réception langagière puisque le vocabulaire passif précède effectivement le vocabulaire actif (acquis puis réinvesti).

Philippe Boisseau insiste sur la qualité et l'importance des interactions adulte/enfant en donnant l'exemple d'une organisation autour d'albums illustrés et présentés par l'adulte. L'adulte doit « entrainer les enfants à raconter à leur tour, de façon de plus en plus riche et autonome[5]». Nous verrons ainsi, au cours de ce mémoire, que l'adulte joue un rôle important dans cet étayage et dans la production progressive de la syntaxe. Afin de viser l'acquisition d'un

[3] Brochure Sceren CNDP, Le langage à l'école maternelle, 2010. p.4
[4] *Ibid*. p.5
[5] BOISSEAU Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz - CRDP de Versailles, 2005. p. 4

langage varié, construit et compréhensible par autrui, toute séance devrait avoir un double objectif langagier : d'une part, d'ordre lexical et, d'autre part, d'ordre syntaxique. Certains supports, comme le précisent Anne Popet et Florence Picot, permettent d'enclencher des manipulations propices à la construction du langage. Ainsi, lors de l'exploitation d'un album il est possible de faire opérer des transformations, de varier les pronoms ou d'utiliser la citation qui « rend attentif aux manières de dire et amène à s'en saisir [6]» et à s'approprier le langage.

I-2. Un apprentissage progressif

Selon Evelyne Charmeux[7], le premier objectif de l'école maternelle est de rendre possible l'échange avec les autres, pairs et adultes. Toutefois à l'entrée à l'école maternelle le niveau de langage des enfants est hétérogène. Le rôle de l'école est donc de prendre en compte leurs compétences et, par l'observation de leurs procédures d'acquisition du langage, de leur proposer des stratégies d'apprentissages adaptées à leur niveau.

En effet, l'appropriation de nouveaux usages langagiers, le développement de formes lexicales et syntaxiques se réalise progressivement. Afin que l'apprentissage du langage soit optimisé, les textes officiels préconisent que son enseignement soit structuré et le principe de progressivité, de la petite à la grande section, à été introduit depuis 2008. La progression peut s'organiser sur un axe thématique en partant du vocabulaire associé à l'environnement proche de l'élève, l'école, pour aller vers des champs lexicaux représentant le monde moins familier puis vers des éléments plus abstraits. Ainsi, Philippe Boisseau[8], insiste sur la notion de programmation en expliquant que les activités langagières doivent s'inscrire dans une progression. L'enseignant se doit donc de concevoir des séquences qui s'inscrivent dans une programmation à long terme.

Agnès Florin, dans *Parler ensemble en maternelle*, aborde la progression du développement lexical, sémantique et syntaxique. Elle explique que « le développement lexical prend deux aspects : l'accroissement du vocabulaire (le nombre de mots disponibles), et le développement des représentations sémantiques, c'est-à-dire les modifications dans les significations attachées aux mots[9]». Quant au développement syntaxique, il s'exprime simultanément par la stabilisation de l'ordre des mots et l'accroissement de la longueur et de la complexité des énoncés. L'auteur souligne ensuite que l'enfant « apprend à utiliser progressivement les différentes fonctions du langage et les types d'énoncés correspondants[10]». Pour accompagner ce développement et cet apprentissage progressifs l'enseignant doit donc adapter son travail en passant par la verbalisation afin que les élèves s'approprient au mieux le vocabulaire. Pour ce faire il doit

---

[6] POPET Anne, PICOT Françoise, *Développer et structurer le langage : PS/MS/GS*, Paris, Retz, 2008. p. 8
[7] CHARMEUX Evelyne, *Ap-prendre la parole*, Toulouse, Sedrap éducation, 1996.
[8] *Op. cit. p. 5*
[9] FLORIN Agnès, *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Ellipse, 1995. p. 70
[10] *Ibid.* p. 73

réaliser fréquemment des rappels et des réemplois jusqu'à ce que les connaissances ainsi que les compétences langagières et lexicales soient acquises autour de deux modalités pédagogiques, à savoir : un enseignement lié à la vie de classe, en continu, et des temps d'activités spécifiques qui visent des objectifs bien précis.

I-3. Les dispositifs dans la classe

À l'école, le langage est mobilisé dans tous les lieux et pour toutes les activités. Il n'est pas uniquement un objet sur lequel l'enseignant invite les élèves à travailler. Il est également le véhicule, le moyen de vivre et d'agir ensemble et de mener des activités communes. Néanmoins, ces moments ne sont pas suffisants pour assurer le développement du langage de chacun des élèves. En effet, dans les études qu'elle a menées, Agnès Florin[11] montre qu'au cours des moments d'échanges collectifs seuls quelques élèves, nommés « grands parleurs », osent prendre la parole. Pour les enseignants, il s'avère alors difficile d'évaluer les compétences langagières et de remédier aux difficultés rencontrées par certains élèves pour participer aux activités langagières collectives.

a). L'atelier de langage : un dispositif privilégié

Aussi, la mise en place d'ateliers de langage est indispensable au développement de nouvelles formes langagières et à la prise de parole progressive devant un groupe important d'interlocuteurs. Un document publié par l'académie de Rennes (voir bibliographie), concernant la mise en place des ateliers en maternelle, indique que « l'atelier est une organisation des activités en fonction d'objectifs assignés, sous tendus par une intention pédagogique[12] ». Ainsi en maternelle, l'atelier de langage peut être définit comme un atelier dirigé favorisant les échanges verbaux et les interactions et ayant pour objectif l'acquisition de structures langagières prédéfinies. Le fonctionnement en petit groupe présente des intérêts divers pour l'acquisition du langage par les élèves. En effet, les interactions enseignant / élèves et élèves / élèves sont favorisées et le travail sur la construction spécifique du langage est facilité par le petit nombre d'élèves. Les chercheurs ont également montré qu'il est nécessaire que les groupes de langage soient homogènes. Ainsi l'atelier de langage tient compte des besoins spécifiques de l'enfant et permet de mettre en œuvre une pédagogie diversifiée et différenciée. L'enseignant est garant du respect de la parole de chaque élève et il a pour objectif les échanges langagiers entre tous les participants de l'atelier. Il peut avoir recours à des outils d'observation comme le dictaphone.

---

[11] *Ibid*. p. 130
[12] http://www.ia22.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/ia22/shared/maternelle/documents%20animations/AUTOUR%20DES%20ATELIERS.pdf

Dans l'ouvrage qu'il publie en 2005, *Nouveaux ateliers de langage pour l'école maternelle*, Jean-François Simonpoli propose un certain nombre de principes généraux qu'il est nécessaire d'envisager au préalable de la mise en activité des élèves. En effet, afin de les mettre en conversation il est indispensable de « définir le cadre spatial et de borner les contraintes de temps par une structuration topologique de la classe et par la matérialisation du temps[13] ». Il faut donc prévoir un aménagement spécifique de l'espace, adapté aux exigences, pour permettre le bon déroulement de l'atelier de langage. Ensuite, la distribution des tours de parole et la continuité discursive dépendent d'une structure thématique qui ne suit pas nécessairement un cheminement linéaire. J.-F. Simonpoli suppose que « la tâche scolaire contienne en elle-même les éléments de contrainte déterminant la typologie de l'échange langagier[14]». Comme le souligne Jérôme Bruner[15] la présence de supports aux activités langagières tels que des jeux, des affiches ou encore des albums permettent de focaliser l'attention des élèves et facilitent la prise de parole. Ces objets permettent également de mobiliser les élèves dans des échanges portant sur la même thématique.

Enfin, la posture que l'enseignant adopte pendant le déroulement de ces ateliers doit permettre la mise en confiance des élèves afin de créer un cadre favorable à la prise de parole. Après avoir incité et encouragé les élèves à prendre la parole l'enseignant doit si besoin reformuler ce que l'élève exprime, confronter les paroles des élèves et les amener à commenter celles des autres. Selon J.-F. Simonpoli, à la fin d'un atelier il est fondamental de donner du sens à ce qui vient d'être produit, en effet « la restitution est indispensable à l'apprentissage, car c'est l'acte de langage par lequel l'élève construit la compréhension et la mémoire de ce qu'il a fait[16]». La restitution présente un double objectif : elle permet tout d'abord de valider le travail de groupe par les remarques de l'enseignant mais aussi par les explications et commentaires des acteurs et en ensuite de « transmettre un savoir-faire aux autres qui auront à réaliser le « même » atelier plus tard, puisque la pédagogie d'atelier suppose une rotation des thématiques[17]».

b). Le langage dans les situations d'apprentissage

Jean François Simonpoli souligne que la pédagogie du langage ne peut être isolée de celle des autres domaines d'activités et de principes éducatifs généraux. Ainsi, le langage scolaire également appelé langage pour apprendre permet à l'enfant de devenir acteur de ses apprentissages en les exprimant. Il met en jeu la compréhension des consignes, des différentes tâches et des exercices et il peut encourager l'élève à s'impliquer d'autant plus dans les activités

[13] SIMONPOLI, *Nouveaux ateliers de langage pour l'école maternelle*, Paris, Hachette, 2005. p. 22
[14] *Ibid*. p. 18
[15] J. Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, 1987.
[16] SIMONPOLI, *Nouveaux ateliers de langage pour l'école maternelle*, Paris, Hachette, 2005. p. 112
[17] *Ibid.* p. 113

scolaires qu'il en comprend les objectifs. Le langage de l'école devient donc, avec l'aide de l'enseignant, un outil de développement de la pensée qui permet entre autre à l'élève d'élaborer de nouvelles connaissances et de nouvelles représentations du monde. Anne Popet et Françoise Picot[18] expliquent que l'enfant construit aussi son langage dans les moments de retour sur les activités. Ces temps d'échanges favorisent la réalisation des apprentissages langagiers et permettent l'emploi ou le réemploi du lexique et des structures syntaxiques. À l'école maternelle l'apprentissage du langage est donc mêlé à tous les domaines d'apprentissages et il se retrouve dans toutes les situations de classe. Ces situations variées doivent permettent à tous les élèves, petits ou grands parleurs, de prendre la parole. J.-F. Simonpoli emploie l'expression « parler pour être[19]» pour développer l'idée que par le langage l'enfant apprend aussi, dans le cadre scolaire, à devenir élève. Enfin, selon le chercheur, « chaque prise de parole est un acte de travail [20]» qui permet à l'élève de prendre une part active dans ses apprentissages et sa participation aux échanges est une condition importante de sa réussite scolaire ultérieure. Pour terminer, nous reprendrons les propos d'Agnès Florin qui mettent en évidence l'interdisciplinarité de l'apprentissage du langage à l'école en soulignant la nécessité de « développer les différentes composantes des compétences communicatives à l'intérieur d'activités finalisées, signifiantes et motivantes pour les enfants […][21]». En cela, la pédagogie de projet qui relie plusieurs champs disciplinaires pour donner du sens et de la cohérence aux activités de l'élève est par exemple très développée à l'école maternelle.

II. Une dimension particulière : la littérature

II-1. S'approprier le langage

Comme nous l'avons vu dans la première partie, le langage est l'objectif principal de la maternelle. La littérature est un support idéal pour perfectionner la maîtrise de celui-ci par les élèves et les programmes la présentent comme un outil au service du développement de la langue orale. Elle permet de familiariser l'élève à un discours structuré dans une langue soutenue : « […] en écoutant des textes lus, les enfants s'approprient les règles qui régissent la structure de la phrase, ils apprennent l'ordre habituel des mots en français[22]». De plus, l'élève entre en contact avec un vocabulaire nouveau qui enrichit celui du quotidien : « […] grâce aux histoires

[18] POPET Anne, PICOT Françoise, *Développer et structurer le langage : PS/MS/GS*, Paris, Retz, 2008. p. 6
[19] *Op. Cit.* p.33
[20] *Ibid.* p. 73
[21] FLORIN Agnès, *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Ellipse, 1995. p. 136
[22] B.O hors série n°3 du 19 juin 2008.

que l'enseignant raconte ou lit, les enfants entendent des mots nouveaux[23]». Mais la littérature est avant tout un moyen de découvrir l'écrit et ses différentes composantes. L'élève entre d'abord en contact avec l'objet livre. Il en apprend les principales particularités, notamment par l'étude de la couverture. Mais l'élève se familiarise surtout avec les tournures syntaxiques spécifiques du langage écrit par l'écoute des lectures du professeur, étape indispensable à une véritable entrée dans la lecture.

II-2. La culture

Le choix d'introduire la littérature à l'école maternelle vient du fait qu'elle n'est pas qu'un support ou un outil pour apprendre à maîtriser les techniques langagières, écrites ou orales. Dans *Les sentiers de la littérature à la maternelle* on trouve l'affirmation suivante : « Petit à petit, elle n'est plus « moyen » mais « fin » en soi[24]». La littérature possède, selon les auteurs de cette citation, une valeur qui dépasse le simple rapport au mot et à la langue. Le texte littéraire n'est donc pas un texte comme les autres. Il est d'abord un texte qui renvoie à une culture commune. En effet, il est lié de façon plus ou moins directe aux mythes, aux légendes et à tous les textes fondateurs de la culture commune. Par cela, il participe à l'inscription de l'élève au sein d'une communauté de valeurs qui se base sur des représentations imaginaires et poétiques du monde.

Le texte littéraire possède des qualités dans son écriture et dans son style en général (par exemple la qualité des dessins pour un album) qui permettent au professeur de l'exploiter de manières diverses. En cela l'album de jeunesse est un moyen privilégié à la maternelle, de par le jeu qu'il installe entre l'image et le texte. En effet les deux modalités sont conjuguées pour avoir un impact sur l'élève. Ceci tient du fait que l'intérêt d'un texte ne réside pas seulement dans les mots et dans la forme, mais bien aussi dans les sentiments et les émotions qu'il suscite chez l'élève. Ainsi, des liens peuvent être fait avec l'art visuel, par exemple en demandant aux élèves de représenter un personnage. On peut théâtraliser un récit en utilisant des supports tels que les marottes pour incarner les personnages. La variété des supports et des axes d'approches mis en place dans l'exploitation du texte littéraire permettent de s'adapter à la pluralité des sensibilités et des niveaux de développement cognitif des élèves. Comme l'explique Mireille Brigaudiot, « tous les enfants prennent un peu, beaucoup ou pas du tout, dans leur mémoire des éléments des récits qu'il entendent et des scènes qu'il voient. Cette activité psychologique personnelle de chacun se déclenche à partir de sa propre histoire, de sa vie d'enfant, de ses préoccupations. A nous, enseignant, de faire en sorte qu'ils aient envie de vivre ces rencontres entre eux et un

[23] *Id.*
[24] CAMINADE-RIFFAULT Françoise, WELLS Nicole, *Les sentiers de la littérature en maternelle,* SCEREN-CRDP de l'académie de Créteil, 2006. Introduction p. 12

récit[25]». Il s'agit d'amener les élèves, futurs lecteurs, au plaisir de la culture et en particulier de la littérature.

II-3. La compréhension

Nous avons vu que la littérature est un moyen pour goûter au plaisir des œuvres et de la culture du fait de son contenu qui permet de multiples approches. Une des caractéristiques de son contenu est son caractère résistant. En effet, comme cela est expliqué dans l'ouvrage *Les sentiers de la littérature en maternelle*, un texte littéraire « comporte une pluralité de sens compatibles[26]». Cela signifie qu'un texte littéraire admet des interprétations différentes qui ne s'excluent pas entre elles. Il amène donc un travail de compréhension et d'interprétation. Ce travail n'est pas un travail de décodage ou de recherche d'indices, qui pourrait s'appuyer sur n'importe quel type de texte, mais un travail d'analyse qui implique l'imaginaire et la sensibilité du lecteur. En se confrontant à un texte résistant l'élève va exercer un type de raisonnement complexe qui va nécessiter une collaboration et une confrontation avec des pairs, chacun exprimant une part de sa sensibilité. La vérité est donc abordée de manière plurielle et non péremptoire. L'élève complexifie sa vision du monde et fait l'expérience de la différence tout en apprenant à faire parler un texte, c'est-à-dire à en extraire un sens. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente le professeur doit varier les modalités d'investigation, particulièrement en maternelle avec des élèves qui ne maîtrisent pas la lecture.
La littérature est un support pour faire entrer l'élève dans des apprentissages tels que la lecture ou l'écriture. Mais elle est avant tout le lieu d'une entrée dans la culture qui modifie les relations de l'élève au monde en développant son imaginaire et qui lui permet de se forger ses propres représentations.

III. Les spécificités d'un album non narratif

III-1. Un rapport particulier au monde

L'album que nous avons choisi n'est pas narratif, il développe des réflexions et des pensées qui l'apparentent à un petit livre de sagesse. La littérature, et particulièrement la littérature de jeunesse, s'appuient le plus souvent sur un récit qui présente de nombreux avantages, notamment pour travailler sur l'organisation des informations au sein d'un texte. Cependant la dimension littéraire d'un album ou d'un texte ne se réduit pas au récit. Comme nous l'avons vu, la dimension littéraire repose avant tout sur l'impact qu'opère le contenu d'une

[25] BRIGAUDIOT Mireille, *Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle,* Hachette éducation, 2000. p. 25
[26] CAMINADE-RIFFAULT Françoise, WELLS Nicole, *Les sentiers de la littérature en maternelle,* SCEREN-CRDP de l'académie de Créteil, 2006. Introduction p. 14

œuvre sur l'élève en modifiant son rapport au monde et en l'insérant dans une culture. Nous avons de plus insisté sur la nécessité de varier les supports et les modes d'investigations.

La poésie est le genre littéraire qui comporte certainement le plus d'exemples de textes non narratifs. Bien souvent dans un poème la sensibilité de l'auteur s'exprime de manière directe sans la médiation de personnages et de tous les artifices que met en place le récit. Le rapport au lecteur est donc différent laissant plus de place à l'interprétation. Il en va de même pour l'album *Tous pareils* qui se présente sous la forme d'un recueil de pensées sur la tolérance, la différence ou encore le rapport à l'autre. Ces thématiques concernent directement l'élève et l'environnement présenté est proche de celui de l'école. Comme pour certains poèmes c'est un regard sur le monde quotidien, sur les expériences de la vie de tous les jours, qui nous est proposé. Cependant, le sens émerge d'images du monde déformées par la sensibilité de son auteur. Pour la poésie l'auteur utilise par exemple les figures de style et toute sorte de procédés stylistiques qui lui permettent de jouer avec les mots. Dans l'album *Tous pareil* la sensibilité et l'imaginaire de l'auteur apparaissent sous la forme des illustrations et du jeu qui se met en place avec le texte qui les accompagne. Nous n'avons donc pas affaire à une série de règles à respecter, ou à une description scientifique de certains traits psychologique, mais bien à des représentations qui sont l'expression d'une sensibilité et d'une réflexion propre à un auteur. Les textes littéraires non narratifs, sont donc complémentaires avec les récits littéraires. Ils ont en commun d'exprimer un regard sur le monde. Cependant le texte non narratif fait le pari de se placer au plus proche de l'expérience des élèves en faisant l'économie de l'environnement médiateur qu'est le récit.

III-2. Structuration de l'album

Pour élaborer cette séquence autour du langage et de la littérature de jeunesse en maternelle nous avons choisi de prendre appui sur un album intitulé *Tous pareils*. Ce livre, écrit et illustré par Edouard Manceau, a été publié à Toulouse aux éditions Milan en 2008. Il se distingue des œuvres de littérature de jeunesse notamment par sa structure non narrative. Cet album aborde le thème de la tolérance qui peut à son tour être élargi à plusieurs problématiques concernant les relations humaines : Comment aller au delà des apparences ? Pourquoi et comment accepter ce qui est différent ? Le message de l'album est donc d'apprendre à regarder et à accepter l'autre tel qu'il est en dépassant le regard porté sur les différences superficielles. Ce propos de l'auteur est illustré par une panoplie de caribous parmi lesquels on rencontre : les timides, ceux qui se trouvent trop petits, ceux qui ne voient pas plus loin que le bout de leur nez… Le titre, *Tous pareils*, fait donc débat puisque l'album nous présente différents types de caractères.

L'album s'organise en reprenant les étapes de la construction du groupe tout au long d'une année scolaire : la rencontre, l'affirmation des caractères dans la classe, l'émergence du sentiment d'appartenance à un groupe.

Tout d'abord, l'album nous parle de la rencontre et de la peur de ne pas être accepté par les autres. En effet, la première double page à laquelle correspond le texte « Au début, on est toujours un peu timide[27]», nous présente la rencontre d'un caribou qui n'ose pas faire le premier pas de peur d'être rejeté. La timidité est en effet un sentiment vécu par la plupart des élèves en début d'année.

Puis l'auteur nous présente une série de « personnages ». Cela peut correspondre à l'affirmation des caractères dans la classe. En effet, dans toutes les classes des rôles qui sont les reflets de la personnalité des élèves, apparaissent. Chacun trouve sa place dans le groupe par l'affirmation de son caractère et marquer sa différence peut être une manière de s'intégrer au groupe.

Enfin, l'album se termine par le dépassement des différences, au fond nous sommes tous pareil, avec les mêmes craintes et les mêmes aspirations (« Au fond, on aimerait tous être un géant[28]»). Le pari d'Edouard Manceau est donc de montrer que ce qui nous rassemble est plus profond et plus important que nos différences, bien que celles-ci soit à première vue plus perceptibles.

III-3 Le rapport texte/image

Le jeu qui s'installe dans l'album entre les images et le texte permet tout un travail sur l'implicite. L'analyse des images pour retrouver le sens d'une situation est un travail qui permet aux élèves de développer leur esprit d'analyse, « le texte et l'image sont complémentaires, l'un s'appuyant sur l'autre pour le confirmer ou l'infirmer, et c'est à partir de cette dialectique que le lecteur construira le sens de l'album[29]». Edouard Manceau utilise la technique du collage (papier coloré découpé, carton, tissu) pour les illustrations qui présentent des jeux d'accumulation, de symétrie et d'opposition qui aident à la compréhension tout comme les couleurs ou encore les accessoires vestimentaires. En revanche les illustrations n'ont pas de lien chronologique, elles sont au service du sens. Il est à noter par exemple que le texte de l'album ne désigne pas explicitement les traits de caractère de ces caribous. En effet, l'auteur s'emploie à utiliser des tournures qui ne permettent pas de mettre un mot sur une personnalité. Nous établirons ci après

[27] MANCEAU Edouard, *Tous pareils*, Toulouse, éd. Milan, 2008.
[28] MANCEAU Edouard, *Tous pareils*, Toulouse, éd. Milan, 2008.
[29] CAMINADE-RIFFAULT Françoise (dir.), *Les sentiers de la littérature en maternelle,* SCEREN-CRDP de l'académie de Créteil, 2006. p. 205

la liste de ces personnalités dissimulées par la structure « ceux qui », qui a néanmoins été le support spécifique d'un atelier de langage[30], et le caractère que ces expressions peuvent désigner.

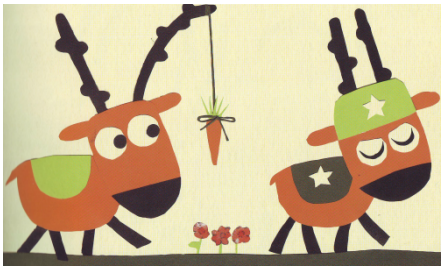
- « Il y a ceux qui n'aiment pas partager leurs pommes » = les *avares*
- « Il y a ceux qui aiment bien aider les autres » = les *altruistes*
- « Il y a ceux qui aiment bien commander les autres » = les *meneurs*
- « Il y a ceux qui se laissent mener par le bout du nez » = les *influençables*
- « Il y a ceux qui aiment rêver » = les *rêveurs*

Soulignons toutefois que les illustrations viennent compléter le texte et selon l'exploitation qui en est faite elles peuvent aider les élèves à comprendre le sens de l'expression.

Exemples :

Ceux qui aiment bien aider les autres

Ceux qui se laissent mener par le bout du nez



Il faut préciser que les « personnages » se distinguent par leurs traits de caractères et l'auteur-illustrateur a pris le soin d'ajouter des détails qui peuvent indiquer aux élèves à qui le texte se réfère. Ainsi, par exemple, « celui qui aime bien commander les autres » apparaît à plusieurs reprises et porte une casquette étoilée. « Ceux qui aiment bien aider les autres » portent une croix d'ambulancier à leur front, etc.

Le texte n'est pas un récit, assez simple de prime abord il suscite finalement la réflexion et il peut être assimilé à une prose philosophique sur les rapports humains. L'utilisation du présent de vérité générale et du pronom « on » peut inviter le lecteur à se reconnaître dans cette succession de scènes sans chronologie évidente. L'âge des élèves auxquels nous nous adressions ne nous a pas permis d'aborder le sens des expressions lexicales telles que « s'accrocher aux branches » ou « «en avoir plein le dos ». Cependant la mise en page nous a aidé à introduire un jeu de marottes. En effet, la première double page laisse apparaître un caribou dont on ne voit que la tête et cette illustration, comme d'autres, joue sur la limite hors cadre.

[30] Voir la séance 3 : Activités autour de la structure « il y a ceux qui… et il y a ceux qui »

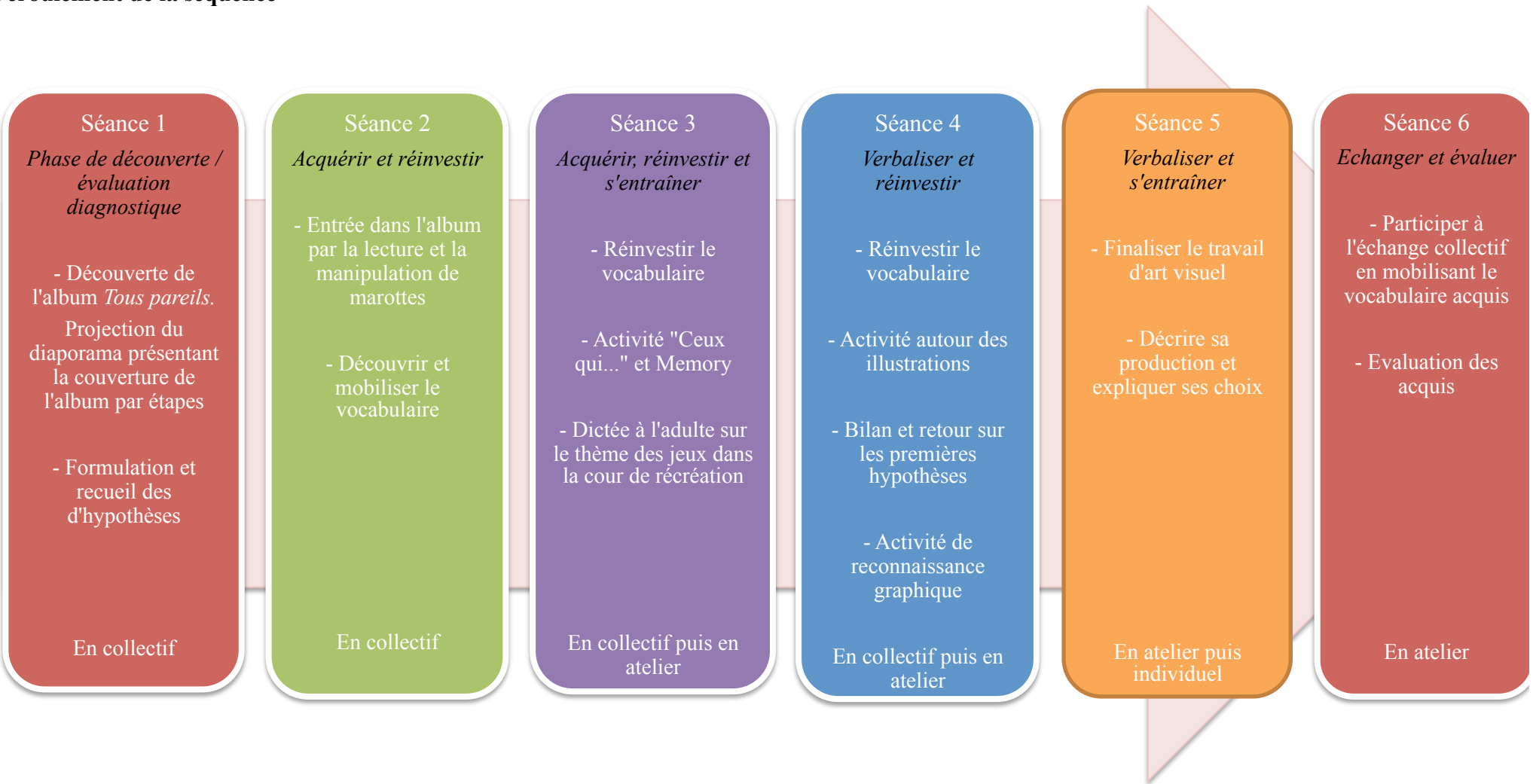
La forme générale de l'œuvre (images et texte) amène l'élève à créer des distinctions et des relations, non seulement entre les différents caribous, mais aussi entre les situations que vivent les « personnages » de l'œuvre et celles que vivent les élèves. Michel Sasseville explique en effet que « la puissance de reconnaitre et de créer des relations et des distinctions en est le meilleur exemple. Sans la compétence dans ces deux domaines, on ne peut aspirer à une compétence cognitive plus générale[31]». Il pense donc que le fait de distinguer et de faire des liens est au fondement de la pensée en générale. Le thème de l'album *Tous Pareil* est particulièrement adapté pour amener les élèves à une ébauche de pensée réflexive. Il les renvoie directement à leur quotidien et les amène à se questionner sur les relations qu'ils entretiennent entre eux. Partir de thèmes philosophiques tels que la différence et la tolérance est un choix ambitieux à l'école maternelle. Mais en suivant la réflexion de Michel Sasseville ces thèmes semblent particulièrement adaptés à l'entré dans la pensée conceptuelle dont le mécanisme de base consiste à rapprocher et à distinguer des éléments.

L'intérêt pédagogique de cet album repose donc sur le jeu qui s'instaure entre le texte et les illustrations, et sur le thème de la tolérance. Le parti pris de l'album choisi pour mettre en œuvre notre séquence est d'aborder un thème philosophique sans passer par le récit.

[31] SASSEVILLE Michel. *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2009. Chapitre 4

DEUXIEME PARTIE : DISPOSITIF MIS EN PLACE

Déroulement de la séquence



JOUR 1 : lundi 19 novembre

- **Séance 1 : Découverte de l'album**

La première séance avait pour objectif d'introduire l'album par le biais d'un questionnement collectif sur la couverture. Les élèves étaient amenés à décrire ce qu'ils observaient puis à formuler des hypothèses sur le contenu du livre au vu des éléments de la couverture. Il s'agissait d'attiser leur curiosité pour la suite de la séquence mais aussi d'évaluer leur niveau de langage. Nous avons en particulier observé la maitrise du vocabulaire nécessaire à la découverte du livre (*pareil, caribou, peut-être, titre, auteur*…) et la correction syntaxique des hypothèses formulées. Dans un deuxième temps, l'objectif était de faire s'exprimer les élèves sur le titre de l'album (*Tous pareil*) et de faire le lien avec la vie de la classe pour nous permettre d'appréhender les représentations et les acquis notionnels des élèves sur la vie en commun.
La séance a durée un peu plus de quinze minutes, elle s'est déroulée en classe entière avec 28 élèves dans le coin regroupement.

Une fois les élèves rassemblés, il a fallu commencer par introduire le PowerPoint : « Nous allons découvrir un nouveau livre, comme vous en avez déjà lu avec la maîtresse. J'ai pris la couverture de ce livre et j'en ai caché des morceaux. Vous allez me dire ce que vous reconnaissez ». L'attention des élèves s'est tout de suite focalisée sur la première diapositive présentant la couverture noircie laissant apparaître la tête d'un des caribous. À la question « quel animal est-ce ? » un élève a très vite répondu « un renne » alors que la plupart des autres répondaient « un cerf ». Nous avons alors expliqué la différence entre les deux animaux (les deux pouvant effectivement correspondre au dessin) en nous appuyant sur une autre diapositive sur laquelle est insérée une photographie d'un renne. Puis, nous avons confirmé qu'il s'agissait bien d'un renne que l'on pouvait aussi nommer « caribou ». Nous avons ensuite questionné les élèves sur les points communs et les différences des autres caribous de la couverture : « est-ce le même animal ? », « sont-ils pareils ? »… Globalement les élèves ont identifié les différences (taille des bois, orientation du regard, nombre de pattes).
Une nouvelle diapositive nous a permis de nous concentrer sur le titre et de questionner les élèves en leur demandant s'ils savaient à quoi correspondaient ces deux mots au centre de la couverture. Une fois la réponse apportée nous leur avons lu le titre, et leur avons demandé s'ils savaient ce qu'il signifiait. Ils n'ont pas su répondre d'emblée à la question nous obligeant à les guider.

Nous avons ensuite interrogé la classe : « Et nous ? Est-ce qu'on est tous pareils ? Qu'est-ce qu'on a de semblable ? De pareil ? ». Les réponses ont été notées puis reportées sur une affiche (*Annexe 5*) afin de pouvoir les réutiliser dans les séances ultérieures.
Nous avons ensuite questionné les élèves sur les lettres du titre en les pointant avec une règle. Elles étaient connues par la plupart d'entre eux. Nous avons terminé en leur demandant d'identifier le nom de l'auteur, puis en laissant finalement apparaitre la couverture dans son ensemble. Une fois celle-ci sur l'écran nous avons pour la première fois dévoilé l'album. Les élèves ont constaté avec étonnement qu'il s'agissait de la même image.

- **Séance 2 : Entrée dans l'album par les illustrations**

Cette séance s'est déroulée en fin de matinée, après la récréation, avec le groupe classe. Les objectifs d'apprentissages étaient les suivants : il s'agissait, pour les élèves, de formuler des hypothèses sur le contenu de l'album au vu des illustrations. Cette première entrée dans le livre devait leur permettre de découvrir puis de réinvestir à l'aide des marottes plusieurs mots ou expressions : « timide », « faire connaissance », « nous » et « je pense ». Ce vocabulaire nous a permis d'amorcer une réflexion sur les similitudes dans la classe.
Pour introduire la phase de mise en route, qui a duré deux à trois minutes, nous avons demandé aux élèves s'ils se souvenaient du travail qu'ils avaient commencé le matin. Ils ont su réinvestir le vocabulaire abordé lors de l'étude de la couverture (*titre, pareil, caribou, peut-être*) et nous avons pu vérifier leurs premières acquisitions langagières. Ils étaient très intéressés par la suite et souhaitaient que l'on ouvre le livre et commence la lecture. Nous leur avons posé quelques questions sur la première illustration (*Annexe 6*) : ils ont émis des hypothèses et nous avons alors tenté d'employer le « je pense » (un des objectif linguistique de cette séance) pour diriger leurs nombreuses sollicitations. Ils n'ont pas directement trouvé le mot attendu (« timide »), nous leur avons donc lu le texte correspondant à l'illustration tout en manipulant la marotte. Puis nous leur avons demandé d'expliciter le nouveau mot et deux élèves sont venus manipuler le « caribou timide ». Nous sommes passés à la page suivante (*Annexe 6*). Aux questions posées sur l'illustration une élève a tout de suite su répondre : « ils se regardent, ils s'observent, parce que leur yeux sont tournés ». Nous avons alors demandé aux élèves s'ils savaient ce que signifiait « faire connaissance » et nous avons travaillé sur le sens de cette expression avec les deux marottes. Toutefois, les élèves ont commencé à s'agiter car ils voulaient venir manipuler les marottes pour « faire connaissance ».
Exemple d'intervention : « comment tu t'appelles ? » - « Je m'appelle *caribou* et toi ? ».
Dans un troisième temps nous leur avons demandé s'ils savaient qui pouvait être ce « *on* » du texte. Par des questions guidées (« Est-ce que au début c'est facile de faire connaissance ?

Comment fait-on pour faire connaissance ? Pour se faire des copains ? ») nous avons conclu conjointement qu'il pouvait s'agir des élèves de la classe, de « Nous ». Nous avons donc repris la lecture des deux premières pages avec le pronom nous. Cette phase de relecture a duré environ deux minutes, elle s'est poursuivie par la lecture des deux doubles pages suivantes s'accompagnant des questions prévues ; mais une fois encore les élèves se sont focalisés sur les marottes et la gestion du groupe a été plus difficile à partir de ce moment.
L'agitation de la classe est devenue trop importante et nous avons dû écourter la fin de la séance. Au moment de conclure nous avons tout de même essayé de faire reprendre aux élèves le vocabulaire (« timide », « faire connaissance »).

Les choix didactiques ont fait l'objet d'une réflexion globale prenant en compte la totalité de la séquence. Cette deuxième séance prenait pour appui les quatre premières doubles pages de l'album. Nous avons fait le choix de nous arrêter sur l'illustration qui introduisait la notion de différence (« Et certaines fois, on a même l'impression d'être pris pour un clown ») afin de poursuivre sur le fil directeur que nous nous étions fixé. En effet, une entrée par les similitudes avec l'explication du titre et l'affiche des points communs (élaborée à la fin de la première séance) nous permettait à ce stade d'introduire cette seconde notion : « nous avons dit que ces caribous étaient un peu comme nous : alors à votre avis, on est tous pareils ? ». Les élèves ont commencé par répondre négativement, il a fallu de nouveau les guider par un questionnement pour leur faire prendre conscience de leurs similitudes (« Est-ce que vous êtes tous des enfants ? Est-ce que vous venez tous à l'école ? Est-ce que vous êtes tous dans la même classe ? »).
Malgré une gestion difficile de la classe, cette séance nous a permis d'observer les réactions des élèves face à un nouveau support et d'envisager une remédiation au niveau de la gestion du groupe classe pour les séances suivantes.

<u>JOUR 2 : mardi 20 novembre</u>

- **Séance 3 : Activités autour de la structure « Il y a ceux qui aiment et ceux qui n'aiment pas… »**

Pour des raisons d'adaptation à l'organisation de la classe nous avons dû segmenter cette troisième séance en trois phases distinctes réparties au cours de la journée. Les objectifs d'apprentissage que nous avions fixés étaient l'écoute de la lecture des premières pages de l'album et le réinvestissement du lexique correspondant. Au cours de cette séance les élèves devaient également découvrir ou mobiliser plusieurs mots de vocabulaire et structures syntaxiques :

- Il y a ceux qui… et il y a ceux qui …
- Certains… d'autres
- Moi j'aime
- Par contre / au contraire / mais
- Moi je n'aime pas
- Je pense que… / je crois que…

Dans un second temps, l'objectif était de comprendre les règles d'un jeu de cartes (le Memory) et d'attendre son tour pour jouer. Les élèves devaient également contrôler le choix de leurs mots et la structure syntaxique lors d'une dictée à l'adulte sur le thème des jeux dans la cour de récréation.

La durée générale prévue pour cette séance était de 25 à 30 minutes, elle s'est déroulée sur 35 minutes réparties sur les différentes phases au cours de la journée.

Le premier temps s'est déroulé de 9h à 9h08. Il devait commencer par une lecture des premières pages de l'album puis se poursuivre par un rappel du vocabulaire et du questionnement mobilisé dans la première séance. Finalement nous avons croisé ces deux étapes en questionnant directement les élèves au fur et à mesure de la lecture. Comme nous l'a fait remarquer la PE, nous avons fait une confusion entre deux types de moyens d'aborder l'album. Les élèves se sont cependant montrés réceptifs. Ils ont d'abord reconnu le caribou de la première illustration et nous ont dit qu'il était timide. Ils ont ensuite reconnu les deux caribous qui « font connaissance » mais n'ont pas réinvesti l'expression exacte. Ils sont revenus manipuler les marottes pour « faire faire connaissance » aux caribous.

La sixième illustration présentant un caribou semblant exclu du groupe, les a particulièrement fait réagir. Un des élèves a énoncé la proposition suivante : « Il y en a qui sont tous de la même pareil mais lui il est pas de la… (*petite hésitation*)… il est pas comme les autres ». Cette proposition, malgré sa syntaxe approximative, montre une certaine réflexion par rapport à la différence et un effort de formulation mise en évidence par l'hésitation. Ne pas être pareil c'est ne pas être comme les autres. Cela nous a permis de réintroduire le questionnement sur le titre : « Et nous ? Sommes-nous tous pareils ? ».

Les élèves ont été cette fois-ci plus hésitants dans leurs réponses. La sortie de l'affiche des points communs créée avec les réponses données à la première séance a permis de relancer le questionnement : « Vous vous rappelez, nous avions noté une partie de nos points communs sur cette affiche ! Vous en rappelez vous…? ».

La deuxième phase de la séance s'est déroulée en atelier de 9h40 à 9h55. Dans un premier temps, pendant quatre à cinq minutes, nous avons lu les pages « ceux qui » aux quatre élèves qui ont fait preuve d'une attention soutenue bien que ce type d'atelier diverge de ce à quoi ils sont habitués. Nous avons revu les six pages qui allaient être reprises dans le Memory, en parallèle de la présentation des cartes, afin de définir le caractère de chaque « personnage » (exemple : « il y a ceux qui n'aiment pas partager »). Nous avons ensuite expliqué les règles du Memory en les faisant reformuler par les élèves. Bien que ceux-ci soient peu habitués à ce jeu et n'aient pas de stratégie (ils retournaient souvent la même carte) ils ont reconnu chaque fois le caractère présenté sur la carte retournée. Nous leur faisions reformuler le nom de la seconde carte recherchée (exemple : « je cherche ceux qui tirent la langue). Il est à noter qu'ils ont eux même établi une distinction singulier/pluriel lorsque la carte présentait un ou plusieurs personnage (exemple : « c'est celui qui aime rêver »). À la suite de la séance la PE nous a proposé de réinvestir le Memory pendant le temps d'accueil.
Enfin, nous sommes passés à la dictée à l'adulte sur le thème des jeux dans la cour de récréation. Nous avons expliqué aux élèves le fonctionnement du bâton de parole, et ces derniers l'ont bien intégré. Nous leur avons donné des exemples de formulation, mais l'effectif limité du groupe les a perturbés. Deux d'entre eux ont participé avec enthousiasme et les deux autres se sont « bloqués ». Nous avons retenu deux exemples de formulations intéressantes :
- Younes : « Moi, j'aime bien jouer à la police avec mes copains ».
- Chiara : « Moi, j'aime bien faire des roulades ».
Les élèves avaient plus de mal à formuler leurs phrases avec « je n'aime pas » car il leur venait moins d'idées. Nous avons envisagé une différenciation pour les deux élèves qui n'arrivaient pas à s'exprimer en leur donnant des exemples et en les encourageant.

La troisième phase a consisté en un rappel collectif et une lecture en collectif à la fin de l'après-midi de 16h15 à 16h25. Nous avons tout d'abord repris l'affiche des points communs avec les quatre phrases retenues à la suite de la première séance (*Annexe 5*).
Nous avons cherché ensemble d'autres points communs qui permettaient de dire que nous étions « tous pareils ». Les élèves se sont, dans un premier temps, focalisés sur les parties du corps. Nous les avons donc guidés, à travers d'autres questions, vers des hypothèses qu'ils ont validées. Nous avons formulé ensemble : « nous sommes tous des élèves de la classe de Claire », « nous venons tous à l'école ». Puis d'autres élèves ont proposé « on aime tous jouer », « on travaille tous », « on a tous des chaussures ». Nous nous efforçons de formuler nos phrases avec le pronom « nous » mais les élèves emploient naturellement le pronom « on » qui, pour eux, désigne l'ensemble de la classe.

Nous leur avons ensuite lu l'album, depuis le début jusqu'à la fin des pages « ceux qui ». Les élèves nous ont sollicités pendant la lecture pour savoir où étaient les marottes. Cette fois, nous avons réussi à les canaliser en leur donnant pour seule consigne d'écouter.
Ceux qui avaient participé à l'atelier ont désigné les illustrations vues dans la matinée (« c'est ceux qui n'aiment pas partager », « c'est celui qui aime rêver »).

Concernant les choix didactiques il nous a semblé intéressant de lire les pages « ceux qui » dans le temps de lecture collective afin que les tous élèves qui n'avaient pas participé à l'atelier puissent prendre une première connaissance des illustrations et du texte correspondant. L'utilisation de « l'affiche des points communs » leur a permis de se remémorer le travail entrepris la veille et d'établir une continuité entre ces deux moments tout en les conduisant à produire de nouvelles phrases.

JOUR 3 : lundi 26 novembre

- **Séance 3 : Activités autour de la structure « Il y a ceux qui aiment et ceux qui n'aiment pas… »**

Les objectifs d'apprentissages de cette troisième séance étaient d'écouter la lecture d'un texte et d'en réinvestir le lexique. Puis, il s'agissait de comprendre les règles d'un jeu de cartes, d'attendre son tour pour jouer et de contrôler le choix des mots et la structure syntaxique lors d'une dictée à l'adulte.
Nous avons débuté ce troisième jour de stage par un rappel collectif articulé autour de la séance portant sur la structure « il y a ceux qui ». Grâce à une affiche reprenant les six illustrations sélectionnées (*Annexe 7*) pour ce travail les élèves ont pu se remémorer les caractères des caribous que nous avions abordés lors de la lecture collective du mardi la semaine précédente. Cette phase de mise en route s'est déroulée de 9h10 à 9h15 dans le coin regroupement et avant la collation. Elle avait pour objectif de mobiliser le vocabulaire des séances précédentes. De plus, le rappel en classe entière nous a permis d'amener les élèves à un même niveau de compréhension.
Nous leur avons demandé s'ils se souvenaient du titre, des « personnages » que nous avions vu dans le livre (le « timide », ceux qui « font connaissance ») puis des derniers caribous étudiés : « celui qui aime rêver », « ceux qui commandent », etc… Nous avons posé la question directrice : « et vous ? Qu'en pensez-vous ? Est-ce qu'on est tous pareils ? ».
Dans nos fiches de préparation, cette phase était prévue en début de séance 4 mais nous avons fait le choix, qui nous semblait plus pertinent à ce moment, de poursuivre la séance 3 afin de pouvoir reproduire l'atelier des « ceux qui » avec un nouveau groupe.

Nous avons repris l'atelier de la troisième séance en introduisant le jeu de Kim à la place du Memory. Nous avons d'abord demandé aux élèves de bien regarder les caribous sur les cartes, puis nous avons retiré une carte pendant qu'ils fermaient les yeux. Le but était qu'ils retrouvent et décrivent la carte manquante. Ils avaient pour s'aider une affiche sur laquelle sont représentés les caribous du jeu.

Nous avons ensuite continué la séance comme elle s'était déroulée avec le premier groupe, par une dictée à l'adulte autour des questions « Qu'est-ce que tu aimes faire dans la cour de récréation? Et : qu'est-ce que tu n'aimes pas faire ? ». Nous avons réintroduit le bâton de parole. Cet objet s'est avéré utile dans ce cadre car il permettait aux élèves de cerner l'alternance entre les moments d'écoute et les moments de prise de parole. Les élèves se sont montrés globalement plus loquaces que le premier groupe, même s'il a souvent fallu faire reformuler leurs réponses pour passer d'un « mot-phrase » à la structure syntaxique « j'aime *ceci*, mais je n'aime pas *cela* ». Un des élèves, pourtant hésitant à la base, a même justifié sa préférence : « J'aime courir, mais je n'aime pas les roulades parce que c'est trop facile ».

Finalement un petit laps de temps supplémentaire nous a permis de remettre en place le Memory. Le jeu s'est mieux déroulé, les élèves ayant mieux intégré les personnages grâce au jeu de Kim.

<u>JOUR 4 : mardi 27 novembre</u>

- **Séance 3 : Activités autour de la structure « Il y a ceux qui aiment et ceux qui n'aiment pas… »**

Cette séance, menée avec un nouveau groupe de six élèves, nous a permis d'approfondir les apprentissages amorcés autour des structures « il y a ceux qui » ; « certains … d'autres ». Nous avons relu les pages de l'album correspondant au travail. Nous avons repris les cartes pour le rappel et nous avons, grâce au jeu de Kim et à l'affiche des « ceux qui… », pu réinvestir le vocabulaire maintenant connu de tous les élèves. Nous avons en effet procédé à un rappel collectif en fin de matinée avec les affiches.

Cette séance en atelier a duré quinze minutes, les élèves ont fait preuve d'enthousiasme et d'attention dès le début du jeu de Kim et ont bien intégré l'utilisation du bâton de parole. Nous avons réintroduit la problématique « et nous, sommes nous tous pareils ? ». Les échanges ont été succincts et les élèves n'ont pas produit de phrases intégrant « je pense », « je crois » bien que nous les leurs avions répétées tout au long du questionnement.

Nous avons ensuite réintroduit le jeu du Memory en faisant reformuler la règle par les élèves qui connaissaient ce jeu. Nous avons terminé par l'activité de reconnaissance visuelle du mot « PAREIL » dans la liste préparée pour la séance 4. Le temps restant et les efforts qu'ils avaient

déjà entrepris ne leur ont pas permis de se concentrer suffisamment pour mener à bien cette dernière tâche.

- **Séance 4 : « On est tous pareils »**

Nous avons mené simultanément, sur un autre atelier, la séance 4. Cette séance s'appuie sur une affiche (*Annexe 5*) illustrée dans la partie supérieure avec les images (« se chamailler, se faire la guerre… ») et contenant un espace blanc sous les illustrations pour pouvoir retranscrire les hypothèses des élèves. La consigne était la suivante : « Regardez bien ces images sur l'affiche. Quand vous aurez le bâton de parole, vous allez nous dire, ce qu'il se passe sur les images de l'affiche. À votre avis, que font les caribous et pourquoi ? Puis nous allons écrire les petites histoires de chacun sur l'affiche. ». Les élèves ont eu un petit temps de réflexion avant que le premier ne s'exprime.

La séance a continué par une lecture de la fin de l'album mobilisant les illustrations utilisées comme support pour l'activité précédente. Nous avons questionnés les élèves : « Alors ? Est-ce que le texte raconte la même chose que ce que vous aviez imaginé ? ». Nous avons particulièrement insisté sur la dernière illustration. Elle représente les caribous tous rassemblés dans la joie sans artifices pour les différencier. Les élèves ont eu du mal à lui attribuer du sens, préférant parfois l'éviter ou n'évoquer qu'un détail de l'illustration. En effet, les indices permettant d'analyser le sens de l'image ne sont pas explicites.

L'activité s'est terminée par un petit récapitulatif : « Les caribous se sont réconciliés parce que finalement même si nous nous chamaillons, même si nous nous faisons la guerre, même si parfois nous ne sommes pas d'accord nous sommes tous des enfants et des élèves de la même classe et nous aimons être ensemble… ». Nous avons tenté de mettre en mots le message véhiculé par l'album, « nous sommes tous pareils malgré nos différences », en reprenant les épisodes de l'album déjà étudiés par les élèves.

Enfin, le rappel collectif, qui nous a permis de conclure la troisième séance et d'introduire la nouvelle affiche des points communs reprenant le pronom « nous » en début de phrase (*Annexe 5*), s'est déroulé entre 11h20 et 11h30. Les élèves qui avaient participé aux ateliers ont pu décrire devant les autres les caribous des pages « ceux qui » représentés sur une affiche accrochée au tableau. Nous avons demandé aux élèves (parmi ceux ayant participé aux ateliers) : « qui peut venir pointer un caribou sur l'affiche puis le décrire aux autres ? ». Les volontaires ont été nombreux, même parmi ceux n'ayant pas participé aux ateliers de la séance 3. Tous, à une exception près, ont identifié le bon caribou et ont réutilisé les formulations « celui qui… » ou « ceux qui… ».

Dans un deuxième temps, nous avons relancé le questionnement sur le titre *Tous pareils* : « Nous voyons que parmi les caribous tous n'aiment pas faire les mêmes choses, mais alors sont-ils tous pareils ? Et nous les élèves de la classe sommes nous tous pareils ? ». Nous nous sommes une fois de plus appuyés sur l'affiche des points communs. Nous avons incité les élèves à utiliser le pronom nous à la place du « on » en reformulant chaque proposition : « Nous avions vu que nous avions des points communs ; Nous sommes tous des élèves… ». Les mêmes points communs ont été repris, mais nous avons tenté de les guider vers l'égalité de tous face aux règles de la classe : « Avons-nous le droit de courir dans les couloirs ? Devons-nous tous écouter la maitresse quand elle parle ? Donc devons-nous tous respecter les mêmes règles ? ».
Pour conclure cette quatrième journée de travail autour de notre séquence, la PE a également repris l'album et réinvesti le vocabulaire avec l'ensemble de la classe.

<u>JOUR 5 : lundi 3 décembre</u>

- **Séance 4 : « On est tous pareils »**

La séance s'est déroulée de 9h25 à 9h55. Nous avons repris cette séance avec un autre groupe en concevant une nouvelle organisation suite aux difficultés rencontrées la semaine précédente. Au lieu de partir des quatre illustrations pour faire s'exprimer les élèves, nous avons choisi de travailler image par image. Un élève décrit la première illustration avec le bâton de parole, puis le passe à son voisin qui décrit la deuxième image ou complète la description. Nous pensons ainsi équilibrer le temps de parole entre les élèves. Ceux qui se trouvent en difficulté peuvent en effet rebondir sur l'histoire d'un autre. De plus cette connexion entre les histoires implique tous les participants de l'atelier et évite que certains décrochent à cause d'un temps d'attente trop long (comme lors de la première mise en place).
La première phase s'est déroulée de 9h25 à 9h35. Après avoir expliqué la consigne et leur avoir demandé s'ils comprenaient bien le mot « décrire ». Certains élèves ont eu du mal à s'exprimer mais le passage du bâton de parole a permis de débloquer ces situations. Encouragés par leurs camarades les enfants en difficulté sont parvenus dans un deuxième temps à s'intégrer à l'histoire. Le vocabulaire de l'album a été réemployé (pareil, se moquer, différent). Nous avons noté des disparités entre les élèves utilisant des phrases très courtes, voir seulement des « mots-phrases », et ceux structurant leurs réponses et parvenant à faire des liens entres les illustrations.
Dans un deuxième temps, de 9h35 à 9h40, les élèves ont repris les différentes informations pour récapituler l'histoire. Le but était de les amener à utiliser des connecteurs pour donner une continuité à l'histoire.

Puis de 9h40 à 9h45 nous avons lu le texte de l'album correspondant aux illustrations et questionné les élèves sur le rapport entre leur histoire et celle de l'album.
Enfin nous avons effectué le travail de reconnaissance visuelle du mot « PAREIL ». La tâche s'est avérée difficile, et nous avons dû reprendre les mots lettre à lettre avec la plupart des élèves.

JOUR 6 : mardi 4 décembre

- **Séance 5 : Arts visuels et expression**

Pour nous adapter à l'emploi du temps de la classe nous avons décidé de déplacer la séance cinq, qui devait suivre la dernière séance d'arts visuels, et de l'introduire par cet atelier du matin. Une douzaine d'élèves ayant terminé le collage des caribous et du décor la veille, nous avons choisi de travailler autour de la technique du collage en prenant appui sur une œuvre d'Henri Matisse (*L'escargot*) et sur les productions des élèves. Cette séance est donc une adaptation de la séance initiale et elle intègre des phases d'arts visuels qui servent de support à l'expression orale des élèves.

La séance s'est déroulée de 9h30 à 9h55 avec un groupe de six élèves. Dans un premier temps, nous avons repris l'album puis commenté les illustrations en expliquant aux élèves que l'auteur-illustrateur de ce livre avait, tout comme eux, utilisé la technique du collage. Nous avons décrit les différentes parties qui composaient les corps des caribous ainsi que le paysage pendant quelques minutes. Dans un second temps, nous leur avons présenté le collage d'Henri Matisse afin de leur donner un autre exemple de cette technique et de créer une ouverture.
Nous avions sélectionné cinq productions réalisées la veille et, grâce à ces supports affichés devant les élèves, nous avons pu mener la phase d'expression orale. Nous avons commencé par une phase de questionnement : « Est-ce que ces caribous ressemblent aux caribous du livre ? Sont-ils tous pareils ? Quelles sont leurs différences ? ». Les élèves se sont exprimés tour à tour en utilisant le bâton de parole dans l'ordre qu'ils souhaitaient.
La séance a fonctionné correctement car les élèves se sont montrés attentifs et participatifs. Nous n'avons cependant pas réussi à atteindre l'objectif de l'utilisation d'un vocabulaire d'opinion. En effet, les élèves n'ont pas eu d'occasion d'exprimer leur accord ou leur désaccord car le questionnement introduit ne s'y prêtait guère. Ils ont néanmoins repris le vocabulaire que nous avions initialement fixé dans les objectifs : *certains* (souvent remplacé par « d'autres ») et *pareils*. Nous avons terminé ce second temps, d'une durée de 10 minutes, par un moment d'expression libre modulée par le bâton de parole.

Enfin, dans les 5 minutes restantes nous leur avons proposé de jouer au « Memory des caribous ». Ce groupe ne l'avait pas encore pratiqué et il s'agissait d'un moyen de revenir sur la structure « ceux qui » et sur les caractères des différents caribous. Un élève a rappelé la règle du jeu de manière claire et distincte au reste du groupe et les élèves ont eu le temps de faire deux parties durant lesquelles ils ont pu réinvestir le lexique correspondant. La séance s'est terminée par une relecture de la première partie de l'album pendant laquelle ces élèves nous ont montré qu'ils avaient bien mémorisé la trame de l'album et son vocabulaire.

- **Rappel collectif**

À partir de 11h10 nous avons bénéficié d'un temps collectif pour clôturer la séance 4. Nous avons donc placé au tableau l'affiche avec les illustrations (utilisée pour la dictée à l'adulte lors des ateliers) et demandé aux élèves ayant participé aux ateliers de raconter aux autres les histoires qu'ils avaient imaginées. Les élèves se sont montrés très disciplinés, respectant le silence et le passage du bâton de parole. Ceux qui avaient participé aux ateliers ont été capables de rappeler des éléments se rapportant à une illustration en particulier, du type : « les caribous se moquent ». Cependant aucun n'a repris l'histoire complète en mettant en lien les illustrations entres-elles.

Nous avons ensuite lu la fin du livre jusqu'à 11h20, puis, dans le temps restant, nous avons relancé la discussion sur les points communs avec comme support l'affiche sur laquelle nous avions noté les similitudes énoncées par les élèves. Ils ont eu du mal à comprendre l'expression « point commun », et nous avons dû insister et prendre l'exemple d'un point commun noté sur l'affiche. Cependant, reformuler la question en remplaçant « point commun » par « pareil » aurait été plus judicieux. Les élèves se sont une nouvelle fois focalisés sur les parties du corps. Nous avons tenté de leur faire utiliser le pronom « nous ». Nous avons terminé ce rappel en tentant, une nouvelle fois, de leur faire établir un lien avec la vie de classe : « Nous sommes tous des élèves et nous devons tous respecter les même règles ». Les élèves ont alors repris allégrement les différentes règles : « on ne doit pas courir dans le couloir… ». Dans l'ensemble ce moment collectif s'est bien déroulé, les élèves ont fait preuve d'enthousiasme et intègrent de mieux en mieux les habitudes d'un échange collectif.

Lors des séances d'arts visuels de l'après midi (lundi 3 et ce mardi 4 décembre) nous avons remis en place la phase d'expression de la séance cinq. Lorsqu'un élève avait terminé son collage et avant que nous l'accrochions il venait vers l'un de nous pour verbaliser sa réaction devant sa production finale et la décrire. Selon les questions prévues et certaines que nous avons ajoutées il nous expliquait comment était son caribou (debout, assis, content, triste), dans quel

environnement il se situait (jardin, forêt), ce qu'il était en train de faire (marcher, courir, dormir), quelles étaient les couleurs présentes sur sa feuille et quels matériaux il avait utilisé (le vocabulaire attendu était : du papier, une paire de ciseaux et de la colle).
Ces deux séances de l'après midi nous ont permis de procéder à une évaluation individuelle au niveau langagier comme au niveau du travail final (respect des consignes, degrés d'abstraction, capacité à suivre un modèle). Elles ont également été l'occasion d'introduire de la différenciation car nous ne passions pas le même temps avec chaque élève selon qu'il arrivait à reformuler ses descriptions en une phrase correcte ou s'il avait des difficultés de verbalisation (*Annexe 3*).

JOUR 7 (lundi 10 décembre) et JOUR 8 (mardi 11 décembre)

Durant ces deux derniers jours de stage nous avons mis en place la séance d'évaluation de fin de séquence. Cette sixième séance consistait en un « débat » que nous avons renommé « échange » entre un groupe d'élèves, autour du travail sur l'album. Le niveau de langage des élèves nous a conduits à modifier cette dernière séance. Nous l'expliquerons plus en détail dans la partie d'analyse de ce mémoire, mais nous pouvons d'ores et déjà affirmer que le terme de « débat » n'est pas adapté à la séance que nous avons menée. Nous avons donc revu nos objectifs et retravaillé notre préparation afin que les élèves puissent s'exprimer sur les notions abstraites à partir d'éléments plus parlants. Effectivement, nous avons choisi d'établir un questionnement qui permettrait de guider l'échange, surtout dans le cas où le groupe d'élèves avec lequel nous allions travailler ne faisait pas partie des « grands parleurs ». L'objectif que nous nous sommes fixé doit donc nous permettre d'évaluer les élèves afin de pouvoir appréhender le réinvestissement du vocabulaire et des structures syntaxiques, la compréhension de la notion de tolérance et la participation à l'échange collectif.
Nous avons travaillé en atelier avec trois groupes d'élèves sur ces deux journées pendant lesquelles de nombreux enfants étaient absents (d'où un effectif réduit pendant la conduite des séances). Les séances ont duré entre 20 et 25 minutes. Elles ont été menées alternativement par l'un de nous deux et ont été similaires dans leur structure. Ce sont les propos des élèves qui diffèrent, ceux-ci seront détaillés dans la partie d'analyse.

- **Séance 6 : Echange collectif autour de l'album *Tous pareils***

Nous avons choisi de mener cette séance durant le temps d'atelier, entre 9h20 et 9h50, afin de pouvoir travailler avec un petit groupe d'élèves. Nous nous sommes installés dans une petite salle que la PE utilise le vendredi pour les ateliers de langage. Nous avons restructuré la séance en six phases en fonction du déroulement des séances précédentes. En effet, partir sur un débat

autour de la seule phrase « tous pareil » nous a paru inadapté au niveau des élèves. Nous avons donc choisi de guider l'échange collectif à l'aide de supports en lien avec les activités précédemment mises en place. Nous avons enregistré la séance pour évaluer le niveau de langage des élèves grâce à une grille d'évaluation (*Annexe 9*).

Nous avons commencé l'activité en repartant du livre et de son titre pour ensuite introduire les points communs que les élèves nous avaient énoncés. Nous avons distribué un carton rouge et un carton bleu à chacun et leurs avons proposé trois points communs notés sur l'affiche : « Nous avons tous le même âge », « Nous faisons tous la même taille. », « Nous avons tous des copains. ». Les élèves devaient lever le carton bleu s'ils étaient d'accord avec l'affirmation et lever le carton rouge en cas de désaccord, puis justifier leur opinion. Les élèves ont eu du mal à argumenter, nous analyserons les causes de cette difficulté. Tous étaient d'accord avec les affirmations. Il a fallu, par exemple, faire mettre dos à dos deux élèves pour leur montrer les différences de taille. Cependant pour la dernière affirmation, « nous avons tous des copains », nous nous sommes appuyés sur les premières pages de l'album montrant les caribous faisant connaissance ce qui a considérablement aidé les élèves. Cette première phase a duré 10 minutes.

Nous avons ensuite repris le thème des différences en utilisant les cartes du Memory. Les élèves ont alors spontanément nommé les différents caribous : « lui c'est celui qui rêve »… Nous leur avons demandé de nous rappeler les activités qu'eux-mêmes aiment faire dans la cour de récréation. Puis nous avons mis en place une activité autour de six objets de la classe : un feutre, une paire de ciseaux, un album, une pièce de puzzle, un élément de la dinette et une petite voiture du garage de la classe. Chaque élève devait alors prendre un objet et décrire l'activité qu'il pouvait faire avec. Les autres devaient lui répondre en disant si eux-mêmes aimaient cette activité ou non. Les élèves se sont montrés très enthousiastes. Une véritable discussion s'est même créée entre les garçons et les filles autour de la dînette et du garage nous permettant de rebondir sur le thème de la différence et de réintroduire le questionnement sur la problématique « tous pareils ». Cette phase a duré 11 minutes. Puis les élèves ont repris des éléments de la séance pour défendre leur avis mais en insistant cette fois-ci sur les différences. Nous avons conclu en relisant l'album et en rappelant qu'ils étaient tous des élèves de la classe devant se respecter les uns les autres.

La séance a finalement duré 30 minutes et les élèves ont participé activement. Nous sommes parvenus par moments à sortir du schéma « question-réponse » pour entrer dans les prémices d'un débat.

Suite à cette première séance du lundi, nous avons choisi de garder la nouvelle structure (*Annexe 1*). Pendant les deux ateliers suivants il a été important de reprendre les consignes et les

expressions non comprises comme « points communs » avec les élèves. Le bâton de parole s'est encore une fois avéré utile pour réguler les interventions et selon les groupes les cartons d'opinion (« je suis d'accord » ; « je ne suis pas d'accord ») que nous avons mis en place ont été correctement utilisés.

Ce même jour, avant la mise en route des ateliers, nous avons fait un rappel collectif pour toute la classe avec une lecture offerte de l'album et une question ouverte : « est-ce que vous êtes tous pareils ? ». Ce moment, entre 9h20 et 9h30, a été un moyen de conclure la séquence avec l'ensemble de la classe.

L'après midi nous avons pu travailler avec un dernier groupe d'élèves, composé de « grands parleurs » et cette séance a été plus concluante que celle du matin.

Dans l'ensemble, les élèves ont réutilisé le vocabulaire et ont bien intégré les structures syntaxiques. Toutefois le niveau d'abstraction de la question « débat » ne leur permet pas de se projeter dans un échange long. Ils restent très proches d'éléments plus concrets et répondent plus aisément aux mises en situation que nous leur avons proposés. Ces situations ou ces questionnements abordables et tangibles nous ont permis d'amener chaque fois la question guide de notre séquence « Alors ? Vous pensez toujours qu'on est tous pareils ? Sommes-nous vraiment tous pareils ? ».

TROISIEME PARTIE : ANALYSE DE LA SEQUENCE

I. Les dispositifs de classe

L'organisation des apprentissages en maternelle répond à une structuration bien précise des espaces et des temps tout au long d'une journée « type ». Ce déroulement et les questions de gestion qu'il entraîne ont fait partie intégrante de la mise en place de notre séquence. L'élaboration théorique de notre projet autour de l'album *Tous pareils* ne prenait pas en compte les rythmes spécifiques de la journée de maternelle auxquels nous avons nécessairement dû nous adapter. Cette partie présente donc une analyse autour de la mise en œuvre de notre séquence en concordance avec les contraintes imposées par les dispositifs spatio-temporels mais également sous-tendue par la question de la répartition des élèves en groupes de travail. Les séances ont effectivement alterné entre des phases collectives, des phases en atelier mais également des moments de travail individuel.

I-1. La gestion du grand groupe

Ainsi, notre séquence s'est trouvée insérée, deux fois par semaine et pendant un mois, au cœur des habitudes de travail d'une classe de moyenne section. Nous prendrons appui sur les deux premières séances afin d'analyser le dispositif en classe entière et son impact sur la mise en œuvre de ces séances.

Prenons tout d'abord la première séance qui avait pour objectif d'introduire l'album par le biais d'un questionnement collectif sur la couverture. Cette mise en route s'insérait naturellement dans l'emploi du temps, dans un créneau réservé au regroupement collectif. En classe entière, en présence de 28 élèves nous avons à chaque fois amorcé ou conclu une activité qui nécessitait la présence et la participation de tous les élèves. Soit pour introduire de nouvelles notions, qu'ils allaient devoir réinvestir par la suite lors des différents ateliers, soit pour clore une séance ou pour mettre en place une réflexion collective, sujet principal de notre séquence.
Lors de cette séance d'introduction intégrant des supports numériques le choix de la projection s'est avéré pertinent. Il nous a permis d'une part de capter l'attention de l'ensemble des élèves et d'autre part de procéder à une évaluation diagnostique de leur niveau de langage. En effet, cette organisation a permis aux élèves de s'exprimer et d'échanger entre eux sans perdre de vue l'objet de leur discussion, la couverture de l'album. Cette présentation avec émission d'hypothèses de la part des élèves permettait aussi d'introduire le vocabulaire nécessaire à la

suite de l'étude de l'album. Il faut comprendre que ce vocabulaire a été repris tout au long de la séquence en vu de son acquisition et que la dernière séance d'évaluation nous a permis de vérifier ces acquis (*Annexe 9*). Enfin, l'alternance entre cette séance intégrant les TICE et la séance suivante a été facilitée par l'habitude qu'ont les élèves de la ritualisation des activités.
Le support adopté a également rendu possible une prise en compte de la diversité des élèves. La classe dans laquelle nous avons effectué notre stage comprenait des élèves de niveau hétérogène principalement au niveau langagier. Au cours de cette séance, une différenciation a ainsi pu être proposée en fonction des interventions des élèves. En effet, si le support écran a nettement motivé la participation des élèves, ceux qui avaient plus de mal à s'exprimer pouvaient venir près de l'image projetée et pointer les éléments dont ils voulaient parler. Nous avions installés de grands panneaux de papier blanc devant le tableau noir et ainsi la projection pouvait être touchée sans difficulté. Les élèves que nous avons repérés comme étant de « grands parleurs », ayant une aisance syntaxique, devaient rester à leur place sur le banc et répondre aux questions en décrivant plus précisément ce qu'ils voyaient. Cette position compliquait la tâche de verbalisation, car ils devaient être bien plus précis afin que les autres comprennent à quel élément ils faisaient référence (langage en situation/langage d'évocation).
Si la mise en place de cette séance s'est avérée pertinente, car elle nous a permis d'introduire la séance suivante autour de l'album, elle nous a également fait prendre conscience de l'importance du cadre organisationnel dans la conduite de ces phases collectives. Nous avons réalisé à quel point il était important de toujours bien penser à rappeler les objectifs et à conduire un questionnement clair afin de canaliser les attentes des élèves.

Dès la deuxième séance, qui avait pour objectif d'introduire les deux premières illustrations de l'album en utilisant des marottes, la mise en place d'interactions autres que la seule prise de parole avec le groupe classe a été l'occasion de débordements. L'objet de la séance était suffisamment mobilisateur mais ce n'est pas uniquement cet aspect qui a été propice au désordre. Nous avons en effet constaté que les capacités d'écoute et d'attention des élèves dépendaient également du contexte. Dans ce cas, leurs capacités cognitives ne leur permettaient certainement pas de réaliser deux tâches à la fois : se concentrer sur la manipulation des marottes qui « faisaient connaissance » et canaliser leur envie de participer au prochain tour. À ce titre, la mise en place de cette deuxième séance nous a amenée à nous demander comment nous pouvions susciter l'attention conjointe et collective de tous en ne faisant participer qu'un nombre limité d'élèves. La séance présentait des phases distinctes, faisant alterner l'écoute générale et la participation active de quelques élèves. Cependant, ce rythme n'étant pas garant de l'investissement dans l'activité de tous les enfants c'est probablement pour cette raison que la

gestion du grand groupe a été plus complexe. Cette séance nous a toutefois permis de rechercher des remédiations pour les séances suivantes. Lors de ces dernières nous avons privilégié un travail en atelier et les temps de regroupement collectif qui ont suivi ont été des moments de mise en commun, de rappel, ou d'échanges oraux au cours desquels nous nous sommes parfois appuyés sur des réalisations communes (*Annexe 5*). Nous expliquerons par la suite le rôle du « bâton de parole » comme régulateur des échanges collectifs tant en grand groupe que lors du travail en atelier.

I-2. L'homogénéité des groupes

Les groupes de travail formés en début d'année par la PE ont constitué un autre paramètre que nous avons nécessairement dû prendre en compte lors de la mise en place des ateliers dirigés. Ces groupes, au nombre de cinq, étaient constitués d'environ six élèves de niveau équivalent. Cependant, il ne s'agissait pas des mêmes groupes formés pour les ateliers de langage du vendredi et composés d'élèves de niveau semblable mais, cette fois, du point de vue langagier.
Nous prendrons appui sur les activités proposées lors de la séance 3 afin d'analyser les obstacles et les réussites notamment dus à la composition des groupes de travail.

Le tableau ci-dessous présente la composition des trois groupes avec lesquels nous avons travaillé. La différence d'effectif est due à l'absence d'élèves le jour de la mise en œuvre de la séance.

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Quatre élèves	Cinq élèves	Six élèves

- Groupe 1 : L'effectif était sans doute trop réduit par rapport au dispositif que nous avions pensé mettre en place pour la conduite des activités lors de ce premier atelier. En effet, la disposition n'était pas adaptée à la mise en confiance des élèves qui faisaient de plus partie du groupe le plus fragile au niveau des capacités langagières. Nous étions deux adultes face à eux, et bien que leur attention ait été soutenue, leur inhibition lors de la prise de parole a été flagrante. Cette désorientation des élèves n'a cependant pas empêché le bon déroulement du jeu proposé, le Memory, support d'une activité de langage. Toutefois, l'étayage que nous avons tenté d'apporter aux élèves lors des moments de prise de parole individuelle a pu les « bloquer » d'avantage. C'est pourquoi nous avons décidé, à l'issue de cet atelier, de revoir le dispositif tant au niveau des supports matériels qu'au niveau de notre posture.

- Groupe 2 : Pour la conduite de ce second atelier, nous avons introduit un changement vis à vis des supports que nous avions d'abord choisi pour accompagner les activités de langage. La remédiation s'est traduite par l'introduction d'un jeu de Kim à la place du Memory, qui demandait aux élèves des efforts de stratégie trop important. Nous avons pu constater que le vocabulaire a été plus efficacement réinvesti. Nous avons également pensé à une aide, l'affiche des « ceux qui » (*Annexe 7*), pour soutenir l'activité cognitive des élèves. Il faut préciser que le niveau de langage de ce groupe, plus homogène, nous a permis dans le même temps de réinsérer le Memory à la fin de l'atelier. L'homogénéité des groupes, facteur que nous n'avions pas nécessairement pris en compte dans la préparation théorique de nos séances, a donc influencé la mise en œuvre de ces premiers ateliers de langage.

- Groupe 3 : Pour ce troisième groupe d'élèves, lesquels faisaient partie en majorité des « grands parleurs », nous avons pu constater que l'alternance des phases de travail (regroupement/atelier) commençait à porter ses fruits. Le réinvestissement du vocabulaire était la conséquence d'une meilleure connaissance mais également d'une volonté affirmée de la part des élèves de prendre la parole, même pendant la phase plus « intimidante » de dictée à l'adulte. Le bâton de parole a régulé les moments d'écoute et d'intervention et les élèves montraient moins de retenue à compléter les dires de leurs pairs. Ainsi, leur investissement dans l'échange et leur écoute plus soutenue les incitaient à une meilleure utilisation du « moi, j'aime » ou du « moi, je n'aime pas » en réponse à ce que venait de dire l'élève qui les précédait dans le tour de parole.

I-3. La gestion du groupe conversationnel

Concernant les dispositifs de classe, nous analyserons à présent la gestion des ateliers de langage et divers paramètres qui sont intervenus lors de la mise en œuvre des séances en atelier. Nous avons notamment retenu : le rapport de sécurité affective lors des dictées à l'adulte ; l'usage du bâton de parole ; la nécessité qui nous est apparue de créer un cadre de confiance favorable aux échanges ; la fonction que nous avons souhaité assigner à ces regroupements en atelier ; les difficultés que nous avons rencontré au niveau de leur conception et enfin, en guise de conclusion, les modalités de différenciation permises par les différents dispositifs de classe.

a). Confiance et rapport de sécurité affective lors de la dictée à l'adulte

La mise en confiance et la garantie que l'élève trouve, au sein du groupe et avec les adultes qui l'entoure, une sécurité affective suffisante vont permettre de créer un cadre favorable à la

prise de parole. Dans cette partie nous nous sommes appuyés sur un document ressource publié sur le site des conseillers pédagogique de l'Yonne[32].

- **Définition** : La dictée à l'adulte est le moyen de faire produire un texte à l'enfant et elle doit être insérée dans une situation de communication authentique.

- **Objectifs** : Nous avons donc souhaité introduire dans la séance 3 une dictée à l'adulte afin de placer les élèves en situation de production. En leur montrant que leur intervention était retranscrite nous voulions donner du poids à leur prise de parole et leur permettre de concevoir et d'énoncer des phrases « scriptibles » en intégrant des structures syntaxiques (« moi, j'aime » ; « moi, je n'aime pas »).

- **Le déclencheur** : « Dans la cour de récréation vous jouez parfois à des jeux différents : vous allez nous dire, chacun votre tour, à quel jeu vous aimez bien jouer et à quel jeu vous n'aimez pas jouer ». La dictée proposée ne s'inscrivait pas dans un projet, nous ne l'avions pas conçue comme une fin mais comme un moyen d'étayer les propos des élèves. Nous leur avons néanmoins expliqué que nous retranscrivions leurs paroles. Ceci a pu les déstabiliser car nous formalisions d'autant plus leur prise de parole.

- **Les modalités d'organisation** : Nous avons privilégié une situation duelle au sein d'un atelier en incitant les autres élèves à écouter. Cette modalité d'organisation était sans doute intimidante pour les petits parleurs. Il est en effet possible de comparer ces interventions (les élèves devant s'exprimer devant leurs pairs) avec celles de la séance 5 où les élèves venaient nous voir individuellement et où nous avons seulement utilisé le dictaphone pour enregistrer leurs propos. Cependant, lors de cet atelier, le dialogue ne visait pas seulement à s'installer entre deux personnes. Nous souhaitions en effet confronter les différentes productions au sein du groupe mais nous avons pris conscience que ce mode de fonctionnement pouvait aussi inhiber la prise de parole de certains élèves (voir plus haut la description du groupe 1).

- **Notre rôle** : En tant que secrétaire actif nous devions retranscrire les propositions des élèves mais également intervenir pour les faire évoluer (demande d'explication, d'éclaircissement, reformulation, correction, étayage, encouragement, gestion des autres élèves, relecture en cours et en fin d'activité).

- **Les difficultés de mise en œuvre** : Pour pallier celles-ci nous avions décidé de garder le cadre de l'atelier dans cette phase de dictée à l'adulte. Nous ne pouvions en effet pas prendre individuellement chaque élève, donc nous voulions que cette phase s'articule avec le reste du dispositif et des activités mises en place pendant la séance. Nous reviendrons sur les difficultés purement organisationnelles. Il faut relever ici les difficultés liées à la gestion des prises de paroles des élèves que nous avons expliquées plus haut (les enfants qui ne parlent pas, la

[32] http://ia89.ac-dijon.fr/maternelle/?dictee_adulte

participation de tous, la gestion des interactions, la tâche demandé qui doit correspondre aux capacités des élèves – c'est pourquoi nous avons retiré « par contre, au contraire » des objectifs linguistiques).

b). Le bâton de parole

Cet objet a permis de régulariser les échanges et d'alterner, dans un atelier, les moments d'écoute et de prise de parole. En grand groupe il a été un symbole fort, réutilisé par la PE à la suite de nos interventions. Cependant, nous avons perçu quelques limites liées à son usage dans les temps d'échange en petit groupe. Dans la séance 6 notamment, il a pu « solennelliser » à l'excès la prise de parole et peut être bloquer des interventions spontanées, certes moins cadrées, autour de l'album et du ressenti des élèves, mais qui auraient gagnées à être prises en compte.

c). Créer un cadre favorable à l'échange

Comme nous l'avons dit, nous devions adopter une posture rassurante face aux élèves. Le travail avec le premier groupe a prouvé, outre les seules capacités langagières des élèves, que le cadre (présence de deux adultes) n'était pas propice à la prise de parole. Nos encouragements et les aides que nous leur avons apportées n'ont pas suffi à contrer leur inhibition.

La séance 4 nous a permis de prendre conscience de l'importance du dispositif. Nous avions en effet privilégié une répartition du groupe d'élèves participant à l'atelier sur les bancs du coin regroupement. Cette organisation les a certainement perturbée, car l'atelier se déroule habituellement autour d'une table. De plus, la tache demandée ne permettait pas de solliciter entièrement leur attention et elle a favorisé le manque de concentration de certains. Nous avons renouvelé cette séance avec un second groupe d'élèves, et nous avons conçu une nouvelle organisation dans le déroulement[33] mais également dans la disposition de l'atelier : nous étions cette fois autour de la table habituelle. Malgré cela nous avons compris qu'il restait difficile de mener une activité langagière de ce type dans le cadre de la classe car les élèves sont distraits par le bruit des autres ateliers. C'est pourquoi nous avons choisi de quitter la salle de classe pour la dernière séance en atelier qui devait nous permettre d'évaluer les élèves. Nous avons travaillé avec trois groupes et nous avons pu constater la plus value du cadre lors de ces ateliers de langage. Les élèves sont habitués à travailler dans cette salle attenante les vendredis et cet espace formalise les échanges. Toutefois les limites nous sont également apparues, car hors de la classe certains élèves avaient du mal à s'investir dans ce qu'ils ne considéraient peut être pas comme une activité, comme un « travail », et nous avons parfois eu plus de mal à accrocher leur

[33] Voir description de la partie II (Jour 5 : lundi 3 décembre)

attention. À l'inverse, les élèves qui étaient plus distraits lors du déroulement de l'activité dans la classe se sont montrés plus impliqués dans les activités dans ce dernier cadre.

d). Fonction assignée à ces regroupements

Ces regroupements en ateliers dirigés ont donc joué sur l'implication des élèves dans les tâches proposées. Avec des élèves de ce niveau, nous avons pris conscience qu'il était primordial d'expliciter la consigne et de la faire répéter par un ou plusieurs élèves. Ainsi, lors de la dernière séance, nous avons pris soin de vérifier si les élèves avaient compris le vocabulaire qui faisait partie du questionnement. La compréhension des consignes est la garantie du bon déroulement des ateliers, elle fixe les objectifs pour les élèves et c'est un paramètre que nous aurions dû prendre en compte plus systématiquement. Notre formulation a peut être manqué de clarté par moments. En revanche, nous avons à plusieurs reprises laissé les élèves formuler une règle en les aidant à expliciter leurs propos (par exemple la règle du Memory : « qui connaît ce jeu ? Tu peux l'expliquer ? »). Ces regroupements ont donc été l'occasion de travailler autour du langage, de mesurer le niveau des élèves, mais également de les faire évoluer, par notre présence, dans un cadre favorisant la prise de parole.

e). Organisation et rotation des ateliers

Nous avions conçu notre séquence sans prendre en considération les exigences organisationnelles qu'impose la rotation des ateliers en maternelle. Des difficultés se sont donc posées au niveau de la conception. Par exemple, lors de la séance 5, nous avons mis en place une activité de verbalisation autour de productions plastiques réalisées par les élèves de la classe sur le thème de l'album. Cependant nous n'avons pas pu faire travailler ces élèves à partir de leur propre collage car les groupes ne correspondaient pas à ceux qui avaient terminé la phase d'arts visuels. Nous avons sans cesse été confrontés à ce manque de synchronisation et nous n'avons pas pu mettre en place la totalité des séances avec tous les groupes d'élèves. Nous avions toutefois élaboré, en accord avec la PE, un calendrier prévisionnel afin d'insérer nos séances dans l'organisation des ateliers de la classe.

f). Différenciation

Comme nous l'avons expliqué dans la partie descriptive, lors des séances d'arts visuels de l'après midi nous avons remis en place la phase d'expression de la séance 5. Celle-ci nous a permis de procéder à des évaluations individuelles et d'introduire une différenciation au niveau de l'étayage et de l'attention portée à chaque élève qui n'était pas la même que lors des échanges en groupe. Nous avons ainsi constaté qu'un élève qui fait partie des petits parleurs lorsqu'il se

trouve avec d'autres élèves peut être bien plus loquace lorsqu'il s'agit de verbaliser une question qui a trait à son propre travail et qu'il est seul face à un adulte qui prend la juste mesure de sa parole (*Annexe 3*).

II. La difficulté d'alterner les différents types de discours

II-1. Le passage problématique de la description à la narration

Afin d'illustrer cette partie nous avons choisi de traiter la séance 4 de notre séquence au cours de laquelle nous avons travaillé autour de la narration en partant d'images de l'album encore inconnues des élèves (*Annexe 1*). Dans un premier temps, nous avions pensé que chaque élève pourrait, pour ouvrir la séance, raconter une histoire à partir des quatre images, pendant que les autres écoutaient. En relisant nos fiches de préparation il semble clair que nous n'avions pas mesuré la difficulté d'un tel exercice pour des élèves de ce niveau. En effet, le temps de réflexion était trop important pour chaque élève obligeant les autres à attendre. De plus les élèves ne faisaient pas de lien entre les images, les décrivant l'une après l'autre de manière succincte (*Annexe 8*). Le fond du problème semble avoir été de ne pas distinguer clairement dans notre préparation la différence entre narration et description. En effet nous avons affaire à deux types de discours bien distincts. Demander aux élèves de créer un petit récit à partir des images de l'album est un défi de taille qui pourrait être l'objet d'une séance entière, voir d'une séquence.

Nous prenons appui, pour la partie qui suit, sur la définition des types de langages (langage en situation et langage d'évocation) abordé dans le paragraphe théorique.
Lorsque les élèves ont décrit les images lors de la séance 4, ils ont fait appel au langage en situation, reprenant un élément de l'image ou une action. Une des images représente par exemple deux groupes de caribous se lançant des pommes. La plupart des élèves ont produit des énoncés du type « il lance une pomme ». Un tel énoncé renvoie au langage en situation, l'élève s'appuie sur les éléments de l'image en réduisant au minimum la structure de son discours. Cet énoncé descriptif est correct, il y a en effet sur l'image un caribou qui lance une pomme, mais il est insuffisant par rapport à ce que nous attendions des élèves. En effet, nous souhaitions qu'ils expliquent les situations représentées par les images, et non pas qu'ils reprennent quelques éléments épars de ses images.
L'enjeu de notre séance était de faire ressortir le sens que véhicule les images. Nous avons donc choisi de repenser la séance et de faire décrire à chaque élève une image à tour de rôle. Durant

cette première étape, le type de discours attendu était bien un discours descriptif reprenant les éléments de l'image. Cependant, par notre questionnement nous avons amené les élèves à étoffer leur énoncé, à le rendre plus précis. Par exemple, pour l'énoncé mentionné plus haut : « C'est qui « il » ? Il n'y a qu'un seul caribou qui lance une pomme ? ». Après le questionnement, l'élève pouvait reformuler un énoncé plus élaboré, compréhensible sans l'appui de l'image, du type « les caribous font une bataille de pomme ». Cet énoncé retranscrit plusieurs éléments factuels : il y a plusieurs caribous qui se lancent mutuellement des pommes.

Dans un deuxième temps nous avons effectué un récapitulatif en collectif en reprenant les descriptions de chacun et en tentant de les mettre en lien. Ce lien, d'ordre temporel, marque le passage au discours narratif. En effet, selon la distinction classique reprise par Jean-Michel Adam[34] la description porte sur des objets et des personnages situés dans l'espace, alors que la narration porte sur des actions et des événements situés dans le temps. Pour donner du sens aux actions que représentaient les images proposées ici il fallait bien les appréhender comme un ensemble, liées les unes aux autres dans un cadre temporel et causal. Une fois des mots posés sur chaque image pour en répertorier les principaux éléments, nous avons estimé qu'il serait plus facile pour les élèves de construire un récit, c'est-à-dire de mettre en relation les actions des différentes images. Au niveau linguistique cela demande au minimum l'introduction de connecteurs temporels et logiques. Cependant, malgré cette remédiation, les élèves ont eu du mal à opérer cette transition. Seul un élève a introduit les indicateurs temporels « au début » et « après ». Nous en avons conclu a postériori que le travail sur la narration ne s'insérait pas suffisamment dans l'ensemble de notre séquence, la preuve étant que nous n'avions pas prévu de travail spécifique introduisant les connecteurs temporels. De plus, les élèves ont l'habitude de travailler à partir d'albums qu'ils ont lus au préalable et dont ils doivent rapporter l'histoire. Or ici ils devaient eux même inventer l'histoire en analysant les images. Il y avait donc un problème de compréhension qui s'ajoutait au problème langagier, les élèves devaient réaliser des inférences à partir de leurs connaissances du monde pour analyser les images.

II-2. Le passage problématique de la description à l'explication

Notre objectif était de faire participer les élèves à un débat collectif autour du thème principal de l'album d'Edouard Manceau : la similitude par delà les différences. Le type de discours idéalement visé était donc le discours argumentatif.

Nous avons déjà vu que le discours descriptif porte sur des objets situés dans l'espace et que le discours narratif porte sur des objets situés dans le temps. Pierre Bouchard dans son article

[3] ADAM Jean-Michel, « Décrire des actions : raconter ou relater ? », *Littérature*, n°95, 1994. p. 3

Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle[35] introduit un troisième type de discours, le discours expositif qui porte sur « des notions abstraites organisées logiquement[36]». Ce type de discours a donc pour fonction d'exprimer un raisonnement et regroupe les discours explicatifs et argumentatifs. Cependant, le discours explicatif a pour fonction de permettre à l'auditeur de se représenter une notion dont il n'avait aucune « idée préalable[37]» alors que le discours argumentatif a pour fonction de convaincre l'auditeur, ou l'auditoire, à qui on s'adresse.

Lors d'un débat c'est le discours argumentatif qui est habituellement sollicité, cependant cet objectif était trop ambitieux pour des élèves de moyenne section. Nous nous sommes donc limités aux prémices du discours explicatif. Afin de poser ces bases nous avons encouragé les élèves à formaliser leur opinion, tout au long de la séquence, ce qui est du domaine du discours explicatif. Être capable d'expliquer ce qu'on pense est en effet indispensable dans la perspective d'un débat. Comme nous le verrons dans la partie suivante cela nécessite un apport langagier spécifique. Contrairement aux problèmes rencontrés ci-dessus pour le passage à la narration, toute notre séquence tourne donc autour du passage au discours explicatif.

Les élèves ont été sans cesse sollicités pour justifier leurs réponses ou pour émettre leur opinion. Lors de la séance 2, par exemple, ils devaient émettre des hypothèses à partir des images de l'album. Au fur et à mesure des séances nous nous sommes rendu compte que les élèves avaient de grandes difficultés pour expliquer leurs idées. Ils avaient tendance à répondre aux sollicitations par des énoncés relevant du langage en situation, voire avec des mots-phrases. Cela s'observe toujours au démarrage de la séance 6 durant laquelle nous avons pu enregistrer le dialogue suivant :

1. Intervenant : Vous rappelez-vous de quoi parle le livre ?
2. Elève 1 : Y a un clown !
3. Intervenant : Il y a un clown ? Younes crois-tu que c'est vrai ?
4. Elève 2 : Il se cache un peu aussi.
5. Intervenant : Mais, c'était un clown qui se cachait ?
6. Elève 2 : Non un caribou !
7. Intervenant : De quoi parlait le livre alors?
8. Elève 2 : De caribous.
9. Intervenant : Fait une phrase alors, de quoi parle-le livre ?
10. Elève 2 : Le livre parle de caribou.

---

[35] BOUCHARD Robert, « Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle », *in Langue française*, n°112, 1996.
[36] *Id.*
[37] *Id.*

Cette retranscription illustre bien la difficulté que nous avons eu à faire sortir les élèves du discours descriptif. Ici nous ne sollicitions pas une explication, l'élève ne devait que rapporter le sujet du livre. Toutefois, il répond par des bouts de description qu'il formule à partir de souvenirs visuels. En effet, il ne peut pas s'appuyer directement sur une image pour répondre mais il doit faire appel à sa mémoire. Il répond alors comme si l'illustration était devant ses yeux et qu'il voyait réellement un clown.

Etant conscients de ces difficultés nous avons décidé de modifier la séance 6 qui devait initialement être une séance de type débat durant laquelle les élèves devaient discuter sur la notion de tolérance. Nous avons donc mis en place des aménagements pour favoriser l'émergence d'un discours explicatif. Sur le modèle du bâton de parole, nous avons introduit une série d'éléments ayant pour but de coder la prise de parole. Pour cela nous avons donné aux élèves des cartons bleus et rouges, l'un symbolisant l'accord, l'autre le désaccord. L'emploi des formules « je suis d'accord » et « je ne suis pas d'accord » avait été introduit dans les séances précédentes. Là encore, nous avons insisté pour que les élèves reprennent dans leurs réponses les formules associées au carton. Les affirmations proposées avaient été produites par les élèves lors de la séance 1[38]. En structurant ainsi la prise de parole nous avons fait le choix de restreindre la portée philosophique de l'échange, en réduisant l'espace de liberté, afin de faciliter la construction des énoncés. Il n'était plus question de confronter les opinions des élèves mais de leur faire formaliser leur opinion comme cela avait été travaillé durant la séquence. Voici un exemple du résultat de l'aménagement :

1. Intervenant : Nous avons tous des copains ? D'accord ou pas d'accord ?

(Les élèves lèvent les cartons, tous sont d'accord)

- Jade, explique nous pourquoi tu es d'accord.

2. Elève 1 : Parce que y a des copines et des copains.

3. Intervenant : Parce que quoi ?

(Un autre élève prend la parole car Jade hésite)

4. Elève 2 : Parce que dans la classe y a des copains et des copines.

5. Intervenant : Tu es d'accord parce que tu penses que dans la classe il y a des copains et des copines ?

6. Elève 1 : Oui.

7. Intervenant : Tout le monde est d'accord ? (*Temps de pause)*

- Younes es-tu d'accord ? (*Moment de silence)*

- Tu es d'accord ? On a tous des copains ?

8. Elève 3 : Bah moi j'ai des copains qui s'appellent Marius et Cyprien.

[38] Voir partie II

9. Intervenant : Oui mais pense-tu qu'on a tous des copains ?
Hochement de tête de Younes qui ne parviendra pas à expliquer son opinion

Une fois de plus ce passage révèle la difficulté qu'ont les élèves à formuler une justification. En effet, la formule « parce que dans la classe y a des copains et des copines » se rapproche dans la forme, d'une explication avec l'utilisation de « parce que » suivit d'une justification (même sommaire). Cependant, durant tout l'échange aucun élève n'ira beaucoup plus loin dans l'expression de son opinion, revenant sans cesse à des tournures descriptives ou informatives comme celle de Younes ci-dessus qui évoque ces amis sans répondre à la question. Nous en avons conclu que formaliser son opinion était un défi important pour des élèves de moyenne section, défi qui nécessite de toute évidence un travail dans le temps et une meilleure maîtrise du langage d'évocation qui se travaille plus facilement avec des énoncés du type descriptif (décrire ce qu'on a fait le weekend par exemple) ou du type informatif (rapporter une information).

III. Les acquis langagiers

À l'issue de cette séquence nous avons été amenés à nous questionner sur les acquis langagiers des élèves. Quels sont-ils ? Comment peut-on les analyser ? En nous appuyant sur des exemples précis nous tenterons de faire apparaître la manière dont l'analyse des différents points langagiers introduite auprès des élèves à pu se construire tout au long de la séquence. Nous avons retenu trois domaines linguistiques : le vocabulaire de la description, le vocabulaire de l'interlocution et le vocabulaire de l'explication qui nous permettrons d'étayer nos propos. En effet, nous avons vu dans la partie théorique que pour maîtriser un vocabulaire nouveau il est nécessaire que les élèves puissent, par l'intermédiaire de situations et de supports variés, réutiliser en production langagière les mots qui leur ont été apportés en situation de réception. Lors de notre séquence nous nous sommes appuyés sur l'album et le jeu afin d'introduire et de réinvestir du vocabulaire qui permettrait aux élèves de structurer leur production orale autour des thèmes proposés.
Il est important ici d'établir une distinction entre le vocabulaire actif, qui est mobilisé en production orale ou écrite, et le vocabulaire passif, qui est compris en réception mais non employé en production. Il nous a semblé nécessaire d'établir cette distinction avant d'aborder la phase analytique car il s'agit de l'une des clés de notre séquence. Nous avons en effet pu constater, au moment d'évaluer les élèves, que le vocabulaire passif était certainement plus

étendu que le vocabulaire actif qui comprend des mots mémorisés de manière stable et durable de sorte que leur portée soit saisie en dehors de tout contexte.

Nous avons expliqué plus haut quelle était la structure de l'album choisi comme support des activités langagières. Nous avons cependant pris conscience, au cours de l'avancement de la séquence, que les notions qu'il introduit et les questions qu'il soulève sont plus complexes à définir qu'elles ne le paraissent. Le fait qu'il s'agisse d'un album non narratif pose le problème de la mise en contexte des thèmes abordés. Il n'était donc pas évident pour des enfants de cet âge de transposer les notions philosophiques introduites par l'album à des situations de la vie courante. Néanmoins, l'enjeu de notre séquence était d'aider les élèves à établir cette correspondance à l'aide d'un vocabulaire tiré du texte de l'album. C'est pourquoi notre grille d'évaluation finale comprend trois domaines de vocabulaire (description, interlocution, explication). Ces derniers correspondent aux concepts langagiers que nous avons traités pendant cette séquence avec les élèves. Nous tenons néanmoins à préciser qu'actuellement, avec plus de recul et d'expérience, nous prenons la mesure des attentes que nous avions vis à vis des élèves et comprenons que celles-ci étaient peut être trop ambitieuses pour être atteintes dans le temps imparti par le stage.

III-1. Le vocabulaire de la description

L'analyse des productions d'élèves révèle que ce vocabulaire fait partie des points forts. Nous avons tout d'abord constaté que les élèves ont plus de facilités à employer le vocabulaire de la description physique que le vocabulaire permettant de décrire les caractères des caribous et par extension leur propre caractère.

Nous établirons une distinction entre ces deux types de description, celle qui s'attache aux attributs physiques et celle qui évoque les marques de caractère, car leur usage illustre les acquis langagiers des élèves.

Notre grille d'évaluation finale (*Annexe 9*), dans la colonne « emploie le vocabulaire attendu », comprend les mots : « pareil », « timide », « différent ». Nous avons pu constater que les élèves ont fréquemment réemployé le mot « pareil » en se référant la plupart du temps au titre de l'album.

Exemples de réemplois :

1. Elève 1 : Reprend le titre « Tous pareils ».
2. Elève 2 : « On est tous pareils parce que… on veut pas partager ».

3. Elève 3 : Répond à la question « qu'est-ce qu'un point commun ? » - « C'est quand on est tous pareil ».

Ces interventions ont eu lieu lors d'un questionnement et elles ne sauraient garantir, bien qu'il ait été réinvesti, que ce vocabulaire ait été mémorisé de manière stable et durable.
Le mot « timide » a été employé à quelques reprises, lorsque les élèves évoquaient le caribou de la première double page (« On est tous pareils… Au début, on est toujours un peu timide. »). La manipulation des marottes lors de la deuxième séance a contribué à l'imprégnation de ce mot. De plus, dans la mise en route de la séance d'évaluation nous leur avions demandé d'évoquer ce qu'ils avaient retenu de l'album. Nous avons observé qu'ils s'attachaient à rappeler les caractères des caribous qui avaient été manipulés avec les cartes du Memory ou du jeu de Kim dont des exemples sont présentés ci-dessus.
Exemples de réemplois :
1. Elève 1 : « Il est timide un peu aussi » en évoquant ce caribou.
2. Elève 2 : « Au début on est un peu timide ». Cet élève reprend mot pour mots les termes du texte.

En revanche, aucun élève n'a prononcé le mot « différent » même si certains essayaient de verbaliser, en réponse à « on est tous pareils », que nous n'étions justement « pas tous pareils ». Lorsque nous avons produit les affiches des points communs, reprenant les propositions des élèves pendant les phases menées en collectif, nous avons remarqué qu'ils s'attachaient à décrire leurs ressemblances par des caractéristiques physiques : « Nous faisons tous la même taille », « nous avons tous un nez », « nous avons tous des habits ». Lorsque nous leur avons demandé, lors de l'évaluation, quels étaient les points communs qui les réunissaient ils ont de nouveau repris ce vocabulaire (« on a tous des têtes », « on a tous une bouche »…). Nous souhaitions entrer dans l'album par les similitudes et faire comprendre aux élèves qu'ils avaient justement des points communs qui les rassemblaient en tant qu'enfants en général et en tant qu'élèves dans le cadre de l'école, ceci peut expliquer qu'ils n'aient pas intégré le vocabulaire de la différence et notamment le mot « différent » qui n'avait alors pas sa place dans la grille d'évaluation.

III-2. Parler de soi à la première personne

Le vocabulaire correspond « à l'ensemble des mots effectivement employés par une personne dans un énoncé écrit ou oral[39]». Nous avons choisi de nous intéresser au vocabulaire de

[39] Brochure Sceren CNDP, *Le langage à l'école maternelle*, 2010.

l'interlocution, qui concerne l'ensemble des propos échangés lors d'un dialogue, en analysant la prise de parole et l'utilisation des pronoms dans des productions d'élèves à l'issue de la séquence proposée.

Nous avons retenu pour cette analyse l'utilisation des pronoms « je », « on » et « nous » qui permettent aux élèves d'orienter leur discours vers le ou les destinataires et parfois de se placer dans l'échange pour indiquer leur opinion (« je suis d'accord »).

L'utilisation du pronom « je » pour parler de soi fait partie du niveau de langage à maîtriser en fin de petite section. Au cours de la séquence les élèves l'ont donc employé à bon escient pour échanger ou pour répondre aux sollicitations. Les échanges qu'ils étaient amenés à conduire, notamment autour de thèmes fédérateurs, leur ont permis d'utiliser les pronoms « on » et « nous » en situation de communication. Les supports et notre étayage n'ont cependant pas été suffisants pour faire entrer le « nous » dans le vocabulaire actif des élèves. Les instructions officielles soulignent que les enfants doivent être sans cesse encouragés à diversifier leur construction syntaxique, cependant les progressions pour l'école maternelle indiquent que l'emploi du pronom « nous » est un objectif de la grande section. Dès lors, la durée du stage nous a seulement permis de l'introduire auprès de cette classe de moyenne section. Nous avons veillé à le reprendre sans cesse lors de nos interventions et les élèves, par imitation, ont été amené à l'employer lors de l'élaboration progressive de l'affiche des points communs.

Nous avons retenu quelques exemples illustrant l'utilisation du pronom indéfini « on » dans les interventions enregistrées lors de la séance d'évaluation :

1. Elève 1 : « **On** est quatre parce que sinon **on** est trop et **on** se dispute ».
2. Elève 2 : « **Nous on** aime pas [jouer au garage] ».
3. Elève 3 : « Ca sert si **on** est d'accord ou si **on** est pas d'accord »

Ces exemples illustrent la bonne intégration du pronom qui, dans le cas de l'élève 2, désigne deux personnes en particulier (elle parle de sa camarade et d'elle-même).

III-3. Le vocabulaire de l'opinion

Nous nous sommes ensuite intéressés au vocabulaire de l'opinion et de l'explication en retenant les expressions : « parce que », « je suis d'accord / je ne suis pas d'accord », « j'aime / je n'aime pas ».

Nous avons vu apparaître, en marge de ces expressions, des structures intéressantes (« je sais pas », « je réfléchis ») qui sont des indices du cheminement de la pensée au langage et qui amènent, une fois de plus, à prendre en compte les deux dimensions du vocabulaire (actif/passif)

afin de pouvoir ajuster les supports et les exigences. Nous avons souhaité évaluer les acquis langagiers des élèves en situation de production mais nous avons pris conscience que ces exigences doivent être différentes selon la situation : réception ou production.

Notre dispositif d'évaluation a incité les élèves a utiliser fréquemment le « parce que ». Nous les avons chaque fois encouragé à justifier leurs affirmations mais l'usage de l'expression est aussi apparu spontanément (voir l'exemple ci-dessus : Elève 1).
Exemples d'interventions :

1. Intervenant : Pourquoi alors tu n'es pas d'accord avec la phrase « nous faisons tous la même taille » ?
2. Elève 1 : Parce que Mélissa elle est plus petite que moi.

1. Intervenant : Pourquoi tu dis qu'il se moque ?
2. Elève 2 : Parce qu'il se roule par terre. (*Cet élève évoque une illustration de l'album*)

1. Intervenant : Pourquoi tu n'aimes pas jouer au garage ?
2. Elève 3 : Parce qu'il y a trop de garçons.

En revanche, les expressions « je suis d'accord / je ne suis pas d'accord » et « j'aime / je n'aime pas » on été amenées avec plus « d'artifices » dans notre dispositif d'évaluation. Nous avons pris conscience que les élèves avaient les capacités nécessaires qui leur permettaient de prendre la parole lors d'un échange collectif, mais qu'ils n'étaient pas encore en mesure de produire des énoncés explicatifs axés autour d'un thème précis sans aucune sollicitation extérieure. C'est pour cette raison que nous avons introduit le dispositif des cartons d'opinion. Nous pouvions alors questionner les élèves en fonction de leur divergence d'opinion ou de leur accord. Toutefois, nous nous somme aperçus que ces supports empêchaient aussi les élèves de prononcer une phrase complète en introduisant le vocabulaire attendu, les exemples d'interventions ci-dessous illustre ce propos :
1. Elève 1 : « pas d'accord » ; « et ben moi j'suis pas d'accord »
2. Elève 2 : « Moi aussi je suis d'accord »
3. Elève 3 : « Oui, d'accord »

Le vocabulaire « j'aime / je n'aime pas » qui devait également permettre aux élèves de donner leur avis sur une question et justifier ce choix a été, lui, plus naturellement réinvesti.

Nous avions de plus travaillé ces emplois lors de la dictée à l'adulte sur le thème des jeux dans la cours de récréation. Lors de l'évaluation les élèves devaient s'exprimer sur leurs goûts concernant une activité de la classe mais nous avons constaté qu'ils utilisaient aussi « j'aime » et « je n'aime pas » dans d'autres phrases.

Exemples d'interventions :

1. Elève 1 : « J'aime bien mon petit frère » ; « Je n'aime pas que les enfants me poussent » ; « J'aime bien me balancer avec le cheval »
2. Elève 2 : « J'aime bien jouer à cache-cache » ; « Moi, j'aime pas lire »
3. Elève 3 : « Bah moi j'aime bien jouer avec Mélissa » ; un élève lui vient en aide car elle a des problèmes d'élocution : « elle aime bien jouer avec Mélissa ».
4. Elève 4 : « Bah moi j'aime faire le fou » ; il indique l'album qui est sur la table, dit qu'il n'aime pas et précise « parce que j'aime pas les livres »

Concernant le vocabulaire de l'explicitation nous avions initialement choisi d'insérer dans notre grille d'évaluation les mots « je crois / je pense que » dans la colonne du vocabulaire attendu. Nous avons toutefois pris conscience des limites de notre séquence concernant le réinvestissement de ce vocabulaire par les élèves lors de l'évaluation finale. Nous avons relevé les prémices de phrases argumentatives qui illustrent que cet aspect du vocabulaire pourrait être traité au cours de l'année avec ces élèves et qu'il fait partie pour certains du vocabulaire passif. Les élèves ont su justifier leurs propositions avec « parce que » et nous aurions sans doute dû nous concentrer sur cet élément de l'explicitation qui fait partie des points à maîtriser en grande section.

Les exemples ci-dessous démontrent que les élèves établissent une connexion entre ce qu'ils savent et ce qu'ils tentent d'exprimer par la parole.

1. Elève 1 : « je sais pas »
2. Elève 2 : « je m'en rappelle plus trop »
3. Elève 3 : « c'est pas vrai »

Ainsi, si nous avions souhaité que les élèves répondent à nos attentes il aurait fallu établir un travail spécifique autour de l'expression et de ce vocabulaire précis. Nous comprenons à présent que la séquence mise en place et l'exploitation proposée de l'album support ne permettaient pas d'aller dans ce sens.

Ces exemples tirés de la séance 6 illustrent le travail effectué avec les élèves et les acquis langagiers à l'issue de la séquence proposée autour de l'album *Tous pareils*. Certaines de nos attentes étaient trop élevées pour une deuxième période en moyenne section. Sachant que

l'acquisition du vocabulaire est facilitée par la fréquence des mots, nous avons souhaité familiariser les élèves de cette classe, en nous appuyant sur des objets, des jeux, des images et l'album, avec un nouveau vocabulaire qu'ils ont pu commencer à utiliser en situation. Il aurait fallu, pour certains mots, que la période de travail soit plus étendue afin d'assurer la mémorisation et la fixation de ce vocabulaire.

IV. L'échange collectif : une initiation à la pensée

Nous avons vu la difficulté qu'ont eu les élèves pour passer au discours explicatif. Cela nous a incité à modifier le déroulement de la séance d'évaluation. De plus, au-delà des difficultés liées à l'exercice de la langue, la mise en place de notre séquence avait pour objectif de placer l'élève dans une posture inédite, celle d'un participant à un échange durant lequel il n'est plus simplement un élève, mais aussi une personne membre d'une communauté.

IV-1. Apprendre à penser : un travail sur le concept

Le choix d'un album non narratif qui tourne autour d'un thème philosophique avait pour but de faire penser les élèves. Nous avons expliqué, dans la partie théorique de ce mémoire, en quoi la réflexion que véhicule l'album sur les similitudes et les différences est appropriée pour une introduction à la pensée conceptuelle. Au cours de la séquence nous avons donc tenté de mener les échanges entre les élèves pour encourager la conceptualisation.

Lors d'un temps collectif de la séance 3 autour de l'album, un des élèves a énoncé la proposition suivante : « Il y en a qui sont tous de la même pareil mais lui il est pas de la… (*petite hésitation*) il est pas comme les autres ». Cette proposition de l'élève s'appuie sur une illustration, on ne sort donc pas à strictement parler de la description. Cependant, elle montre que l'élève a compris le sens du mot pareil. Durant la première séance aucun élève n'avait su nous dire ce que signifiait ce mot. Ici l'élève donne une définition par opposition : être pareil c'est ne pas être comme les autres. Le fait qu'il reformule lui-même le sens du mot à partir d'une image montre qu'un processus de pensée s'est engagé. Le questionnement s'est ensuite poursuivi comme l'illustre la retranscription suivante :

1. Intervenant : Il est différent alors ! Pourquoi n'est-il pas pareil ?
2. Elève 1 : Parce que c'est un clown.
3. Intervenant : C'est un clown ? Tout le monde est-il d'accord ?

(Réponse générale) Oui !

4. Intervenant : Ce n'est donc pas un caribou ?

5. Elève 2 : Si, mais il est comme un clown.

6. Intervenant : Ah, tu veux dire qu'il est habillé en clown !

7. Elève 2 : Oui.

8. Intervenant : Redis le moi !

9. Elève 2 : Il est habillé en clown.

Ici le rôle de l'intervenant est à souligner. En effet, conceptualiser c'est clarifier et analyser des concepts qui apparaissent lors de la discussion. En reformulant « il est pas comme les autres » par « il est différent » l'intervenant aide l'ensemble des élèves à mieux appréhender la notion. D'où l'importance de la reformulation qui amène à faire des liens entre les termes et à mieux cerner une idée, particulièrement chez des « petits parleurs ». Cependant ici la reformulation est trop abrupte, l'intervenant aurait du réutiliser une formule plus proche de celle de l'élève du type « ils sont tous un peu pareil alors, sauf un qui lui, est différent ». Ensuite, en poursuivant le questionnement l'intervenant pousse l'élève a analyser sa propre proposition : le caribou est différent parce qu'il est habillé en clown et que les autres ne le sont pas. La première justification de l'élève consistait à assimiler le personnage différent à un clown, comme s'il n'était plus un caribou. Or tout l'enjeu de l'album est bien de montrer que malgré leurs différences, tous les personnages du livre sont pareils. L'élève par sa première réflexion a un réflexe d'exclusion. En le poussant à le rallier à la catégorie des caribous l'intervenant tente de contraindre l'élève à structurer sa pensée : faire partie d'une espèce est un caractère premier, alors que les habits sont un caractère secondaire.

Dans la continuité de cet échange, nous avons réintroduit le questionnement sur le titre : « Et nous ? Sommes-nous tous pareils ? ». Après cette intervention les élèves ont été plus hésitants dans leurs réponses que lors des deux premières séances durant lesquelles ils avaient massivement répondu par la négative[40]. Cette hésitation est, selon nous, le signe que la réflexion autour de la différence s'est mise en place. Le retour de ce questionnement central s'est quasi systématiquement opéré après chaque échange. Encore une fois le but est d'amener l'élève à structurer sa pensée, en appliquant une idée à des contextes différents. Nous travaillons sur un album, mais le questionnement nous amène à réfléchir sur notre propre condition. Il faut faire prendre conscience à l'élève que réfléchir n'est pas seulement une activité scolaire, qui permet de résoudre des problèmes abstraits, mais c'est aussi mieux comprendre qui on est. Quelque part il s'agit de le faire sortir de sa posture d'élève, pour le considérer comme une personne à part entière. Il est difficile d'évaluer à quel point les élèves sont entrés dans cette posture. C'était pour eux une première expérience et les difficultés liées à la langue rendent l'exercice périlleux.

[40] Voir partie II

IV-2. Représentation et acquis notionnels sur la vie en commun

Nous venons de voir que le questionnement collectif autour de l'album a pu servir de support aux élèves pour apprendre à penser, à créer des liens entre ce qu'ils apprennent et ce qu'ils vivent en tant que personne. Une autre dimension primordiale de la séquence est la place de l'élève comme membre d'un groupe.

Nous pensons que le propre du travail en groupe est l'interaction entre les élèves. Nous avons eu la volonté de créer des connexions entre chacun et de ne pas transformer l'échange collectif en un échange duel professeur /élève. Encore une fois le questionnement est capital. Dans l'extrait précédent on voit que l'intervenant interpelle la classe après la proposition du premier élève. Puis l'échange se poursuit avec un autre élève qui s'insère dans la réflexion initiée par un pair. Nous avons systématiquement cherché, lors des temps collectifs, à confronter les interventions des élèves. C'est pourquoi nous avons introduit dans la séance 6 les cartons symbolisant l'accord et le désaccord. En effet, durant la plupart des échanges nous avons joué le rôle du passeur de parole en sollicitant nous même les élèves. Le but était d'automatiser la prise de position des élèves. Si l'on se reporte à l'échange retranscrit dans la partie II de cette analyse on observe que notre rôle est resté central. Les élèves ont eu du mal à réellement confronter leurs points de vue sans notre médiation.

Dans la suite de la séance 6 les élèves devaient choisir un objet symbolisant une activité de la classe et nous dire ce qu'ils aimaient faire avec. Les autres devaient réagir et dire si eux-mêmes aimaient cette activité. Il s'agit une nouvelle fois de confronter les individualités. Durant cet échange une opposition est née entre le garçon du groupe qui aimait jouer aux voitures mais pas à la dinette. A l'opposé toutes les filles aimaient la dinette mais n'aimaient pas jouer aux petites voitures à l'exception d'une élève qui aimait les deux activités. Suite à cela le garçon du groupe a ajouté qu'il y avait aussi des femmes qui conduisaient. Cet échange a été l'occasion de rebondir sur le thème de la différence. Mais il montre surtout que les élèves prennent en compte l'intervention des autres. Le garçon voyant qu'une des filles aimait jouer aux voitures a fait le lien avec sa propre expérience durant laquelle il a vu des femmes conduire. Il y a donc eu une mise en évidence de l'altérité fille /garçon qui a été nuancée par l'intervention d'une des participantes et confirmée par l'expérience personnelle d'un élève. Ce type d'échange est pour nous l'exemple de ce que peut-être un premier résultat d'une initiation à un échange d'opinion.

Un autre élément capital est le respect de l'autre. Comme nous l'avons vu dans la première partie de cette analyse nous avons introduit le bâton de parole. En effet, pour communiquer avec autrui il faut avant tout l'écouter. Il s'agit de la première étape dans la prise de conscience de l'autre et à ce niveau nous sommes satisfaits du résultat obtenu auprès des élèves.

CONCLUSION

Cette séquence a pu permettre aux élèves d'apprendre à nommer ce qui les rassemble. Cette aptitude leur permet de comprendre ce qui les unit en tant qu'élèves et leur apporte donc une ouverture sur la représentation de la vie en commun. Plus généralement, tant d'un point de vue lexical que notionnel, nous espérons que ce travail profitera aux enfants dans leur parcours scolaire et social.

L'ensemble des dispositifs que nous avons mis en place nous ont permis de créer des situations de communication entre les élèves dans lesquelles ils ont mobilisé une partie des compétences linguistiques amenées par notre séquence. Notre objectif est donc atteint bien que notre expérience lors du stage ait changée notre représentation d'une classe de maternelle.
En premier lieu, le fonctionnement d'une classe avec notamment l'alternance entre les temps collectifs et les temps en atelier, nous a amené à revoir des aspects de notre préparation. Il en ressort que les élèves de maternelle ont besoin d'une journée ritualisée. À l'école maternelle on apprend avant tout à devenir élève ce qui demande de se plier à des horaires et des règles communes. De ce point de vue, notre dispositif qui amenait les élèves à respecter les termes d'un échange collectif s'est trouvé être le bienvenu.

Nous avons de plus découvert une œuvre littéraire, l'album d'Edouard Manceau, qui met en évidence les richesses spécifiques d'une œuvre littéraire. Ainsi, un album n'est pas simplement une histoire dont les illustrations aident les élèves, encore non lecteurs, à comprendre le texte. Lorsqu'il est de qualité littéraire, l'album de jeunesse est une invitation à la culture qui sollicite la sensibilité et l'imaginaire de l'enfant.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

BOISSEAU Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz - CRDP de Versailles, 2005.

BRIGAUDIOT Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle,* Paris, Hachette éducation, 2000.

BRUNER Jérôme, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987.

CAMINADE-RIFFAULT Françoise (dir.), *Les sentiers de la littérature en maternelle*, SCEREN-CRDP de l'académie de Créteil, 2006.

CHARMEUX Evelyne, *Ap-prendre la parole*, Toulouse, Sedrap éducation, 1996.

FLORIN Agnès, *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Ellipse, 1995.

POPET Anne, PICOT Françoise, *Développer et structurer le langage : PS/MS/GS*, Paris, Retz, 2008.

SASSEVILLE Michel. *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2009.

SIMONPOLI, *Nouveaux ateliers de langage pour l'école maternelle*, Paris, Hachette, 2005.

ARTICLES

ADAM Jean-Michel, « Décrire des actions : raconter ou relater ? », *Littérature*, n°95, 1994.

BOUCHARD Robert, « Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle », *in Langue française*, n°112, 1996.

ALBUM DE LITTERATURE JEUNESSE

MANCEAU Edouard, *Tous pareils*, Toulouse, éd. Milan, 2008.

SITOGRAPHIE

- **Instructions Officielles :**

B.O hors série n°3 du 19 juin 2008.

http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm

- **Ressources pédagogiques :**

Brochure Sceren CNDP, *Le langage à l'école maternelle*, 2010.

http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

Maîtriser la langue au cycle 1, *Sélection thématique du CRDP de Lorraine*, septembre 2007.

http://www.educasources.education.fr/selection-detail-92149.html

S'approprier le langage, *Inspection académique du Calvados*, janvier 2011.

http://www.etab.ac-caen.fr/apiedu/maternelle/docs/IENMaternelle-sapproprier_le_langage.doc

Le langage au cœur des apprentissages : le langage oral, CDDP du Haut-Rhin, 2007.

http://www.crdp-strasbourg.fr/maternelle/accueil/index.php

- **Articles numériques :**

Sur la dictée à l'adulte :

http://ia89.ac-dijon.fr/maternelle/?dictee_adulte

Sur les ateliers en maternelle (Académie de Rennes) :

http://www.ia22.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/ia22/shared/maternelle/documents%20animations/AUTOUR%20DES%20ATELIERS.pdf

Annexes

I. ANNEXE 1 : FICHES DE PREPARATION II

II. ANNEXE 2 : PRESENTATION DES DONNEES RECUEILLIES IX

III. ANNEXE 3 : RETRANSCRIPTION DE LA SEANCE 5 (quatre exemples) X

IV. ANNEXE 4 : EXTRAIT DU DIAPORAMA DE LA SEANCE 1 XIII

V. ANNEXE 5 : « AFFICHES DES POINTS COMMUNS » XIV

VI. ANNEXE 6 : ILLUSTRATIONS (en référence à la partie II) XV

VII. ANNEXE 7 : AFFICHE SUPPORT DES ACTIVITES AUTOUR DE LA STRUCTURE « Il y a ceux qui… » XVI

VIII. ANNEXE 8 : AFFICHE SUPPORT DES ACTIVITES DE « NARRATION » XVII

IX. ANNEXE 9 : GRILLES D'EVALUATION (SEANCE 6) XVIII

I. Annexe 1. Fiches de préparation (séquence et séances 6)

Niveau MS – 29 élèves	**SÉQUENCE : « Tous pareils »**
Domaines d'activités : *S'approprier le langage ; découvrir l'écrit ; Devenir élève ; Découvrir le monde*	**Compétences visées :** - Être capable de participer à un échange collectif en écoutant autrui, en attendant son tour de parole - Être capable de formaliser son opinion en utilisant un vocabulaire adapté
Période 2	**Objectif général :** – Découvrir un album original servant de support à l'inscription des activités de langage dans de véritables situations de communications et à l'acquisition d'objectifs linguistiques précis.
Nombre de séances envisagées : 6	

Séances	**Objectif(s) de la séance**	**Dispositif pédagogique et durée**	**Activités / Déroulement**	**Matériel et supports**
1 Découverte de l'album	*Formuler des hypothèses sur le contenu d'un livre au vu de sa couverture*	15 à 20 min Collectif oral – Classe entière Coin regroupement	• Projection du diaporama présentant la couverture de l'album par étapes successives. • A partir du questionnement introduit sur les illustrations, les élèves formulent des hypothèses à mesure que la couverture se dévoile. • Ils nomment les lettres (du titre de l'album) qu'ils connaissent. • Poser la problématique sur les points communs. • Les idées des élèves sont consignées sur une affiche.	- Vidéoprojecteur - Ordinateur - Diaporama - Affiche A3
2 Entrée dans l'album	*Réinvestir et découvrir le vocabulaire lié à l'album :* - *peut-être* - *timide* - *faire connaissance* - *Nous* - *Différent* - *Se moquer*	15 à 20 min Collectif oral – Classe entière Coin Regroupement	• Faire découvrir les deux premières illustrations en utilisant les marottes pour expliciter les sentiments des caribous et mettre en scène les illustrations : « timide », « faire connaissance » • Travail lexical : Relecture du livre en remplaçant le « on » par le « nous » jusqu'à la double page : « Parfois, ce n'est pas facile. On a l'impression de ne pas être comme il faut ». • Faire commenter les illustrations de la page et ajouter le jeu des marottes : « Et certaines fois, on a même l'impression d'être pris pour un clown »	- Album - Marottes

3 **Activités autour de la structure « Il y a ceux qui aiment et ceux qui n'aiment pas… »**	✓ *Ecouter la lecture et réinvestir ou découvrir le lexique lié à l'album :* - *Il y a ceux qui… et il y a ceux qui …* - *Certains… d'autres* - *Moi j'aime* - *Par contre / au contraire / mais* - *Moi je n'aime pas* - *Je pense que… / je crois que* ✓ *Comprendre les règles d'un jeu de cartes et attendre son tour pour jouer* ✓ *Contrôler le choix des mots et la structure syntaxique lors de la dictée à l'adulte*	25 à 30 min Collectif oral	<u>En classe entière</u> : • Lecture du livre : depuis le début jusqu'à « on fait comme si on ne les avait pas vu » • Réinvestir le vocabulaire : rappel de « timide », « faire connaissance », « se moquer » (avec les marottes) • Relire le titre <u>Regroupement en atelier de 6 élèves</u> : • Travail sur la structure linguistique « ceux qui… » : Lecture des pages « ceux qui… » • Revenir sur quelques illustrations (six) et expliquer ces représentations en s'appuyant sur les cartes du Memory. <u>Simultanément en divisant en deux groupes de trois :</u> • Dictée à l'adulte sur le thème des jeux dans la cours de récréation (utilisation du bâton de parole). • Memory avec réutilisation de « ceux qui »	- Album - Marottes - Un jeu de Memory des caribous (six paires de cartes) - Un bâton de parole - Une feuille par groupe pour écrire les phrases dictées par les élèves
4 **« On est tous pareils »**	✓ *Réinvestir et découvrir le vocabulaire lié à l'album :* - *Je pense que* - *Je crois que* - *A mon avis* - *Pareil* ✓ *Attendre son tour pour prendre la parole* ✓ *Contrôler le choix des mots et la structure syntaxique lors de la dictée à l'adulte* ✓ *Reconnaître visuellement la graphie d'un mot*	30 à 35 min Collectif oral	<u>Classe entière</u> : • Rappel en collectif du titre du livre et du texte lu dans les séances précédentes <u>Regroupement en atelier de 6 élèves</u> : • Exprimer son avis sur l'enchaînement des actions : À partir des images agencées les unes à la suite des autres sur une affiche. Les phrases énoncées par les élèves sont retranscrites sous les images. • Lecture du texte de l'album qui accompagne ces images. • Bilan sur les premières hypothèses : compléter l'affiche de la séance n°1 et enrichir les points communs en lien avec les règles de vie. • Travail de reconnaissance graphique du mot « pareil » (dans une liste de mots).	- Album - Affiche de la séance n°1 - Affiche illustrée - Un bâton de parole - Liste de mots pour le travail de reconnaissance graphique

5 **Arts visuels et expression**	✓ *Réaliser une composition selon un désir exprimé* ✓ *Réinvestir le vocabulaire associé : couleurs, formes…*	25 à 30 min Ateliers Individuel	<u>Phase d'art visuel</u> : • Distribution des caribous collés sur une feuille blanche de la séance précédente. • Distribution des enveloppes contenant les formes de la première séance pour la réalisation du décor. • Collage des formes composant le décor (bleues et vertes) selon des choix personnels. <u>Phase de verbalisation et d'évaluation</u> : • Décrire sa production et expliquer ses choix : couleurs, formes, place et position du caribou… • Activité de tri : montrer les caribous qui se ressemblent. • Commenter les productions des autres élèves de la classe. ❖ *Il s'agit pour nous d'évaluer :* ** La réalisation (réponses à la consigne)* ** Le vocabulaire de la description* ** La progression dans le découpage*	- Les feuilles blanches / caribou de chaque élève - Enveloppes du premier atelier d'arts visuels contenant les formes pour le décor - Colle - Pinces à linges
6 **Construction d'un projet de cohésion de groupe**	✓ *Formaliser son opinion* ✓ *Attendre son tour de parole* ✓ *Ecouter les autres s'exprimer*	30 min Collectif oral / ateliers Collectif oral – Classe entière Coin Regroupement	<u>Atelier de langage</u> : • Explication de la consigne du débat avec le bâton de parole. • Des cartes d'opinion sont posées sur la table (bleue et rouge). • Regarder ensemble l'affiche des points communs et les différentes images du Memory (à propos des différences) : supports des deux « thèses » • Clôture du débat : sur la notion de tolérance <u>Regroupement en classe entière</u> : • Lecture offerte de l'album en entier	- Dictaphone - Bâton de parole - Album - Supports : objets représentant les activités de la classe ; affiches

SÉQUENCE : « Tous pareils »	
Séance 6 (version 1) : Construction d'un projet de cohésion de groupe **Durée :** 30 min.	**Compétences visées :** - Participer à un échange collectif en écoutant autrui, en attendant son tour de parole - Formaliser son opinion en utilisant un vocabulaire adapté
Objectif(s) : ✓ *Formaliser son opinion* ✓ *Attendre son tour de parole* ✓ *Ecouter les autres s'exprimer*	

Durée	Forme du groupe	Scénario de la séance / Activités de l'enseignant	Activités des élèves	Matériel ou supports utilisés
15 min	Petit groupe (6 élèves)	1. Mise en place d'un *débat* ou *tour de parole* à partir du titre de l'album : ▪ Explication de la consigne du débat avec le bâton de parole « Vous vous souvenez de ce que nous disait le titre ? Pourtant nous avons vu dans cette histoire que les caribous n'était pas toujours pareils : ils n'ont pas le même caractère, ils n'aiment pas les même choses. C'est un peu comme vous, vous n'aimez pas tous les mêmes jeux…: alors est ce que vous pensez toujours que nous sommes tous pareils? » ▪ Regarder ensemble l'affiche des points communs et les différentes images du Memory (différences) : supports des deux « thèses » ▪ Des cartes d'opinion sont posées sur la table (bleue et rouge) = bleue s'ils ont le même avis que la personne qui a parlé avant eux et rouge s'ils ne sont pas d'accord « Vous allez nous donner, chacun votre tour, votre avis sur cette question : Est-ce que vous pensez que nous sommes tous pareils ? Si vous êtes d'accord avec celui qui a parlé avant vous, vous pouvez prendre le carton bleu et nous expliquer pourquoi, mais si vous n'êtes pas du même avis vous pouvez prendre le carton rouge et vous nous direz aussi pourquoi vous n'êtes pas d'accord. Nous allons reprendre le bâton de parole et comme la dernière fois, quand vous avez terminé de parler vous le passez à votre voisin. Si vous n'avez rien à dire pour l'instant vous pouvez passer le bâton et vous le reprendrez plus tard. »	Les élèves répondent aux questions et écoutent la suite de la consigne Lors du tour de parole ils se passent le bâton de parole, parle lorsqu'ils l'ont dans les mains et écoutent les autres lorsque ce n'est plus à leur tour de parler Les élèves doivent utiliser le vocabulaire d'expression de l'opinion et de l'opposition: *Parce que, à mon avis, pour moi, je pense, je crois, je suis d'accord, je ne suis pas d'accord, par contre, alors que…*	- Dictaphone - Bâton de parole - cartons rouges et bleus - Affiche des points communs - Cartes du Memory
3 à 5 min	Petit groupe	2. Clôture du débat : sur la notion de tolérance	Les élèves écoutent et / ou regardent	- Album
10 min	Classe entière	3. Lecture offerte de l'album en entier : « Pour terminer notre travail sur le livre d'Edouard Manceau *Tous pareils* nous allons le lire en entier »	Les élèves écoutent et regardent	- Album

SEANCE 6 MODIFIEE

SÉQUENCE : « Tous pareils »	
Séance 6 (version 2) : Construction d'un projet de cohésion de groupe **Durée :** 30 min.	**Compétences visées :** - Participer à un échange collectif en écoutant autrui, en attendant son tour de parole - Formaliser son opinion en utilisant un vocabulaire adapté
Objectif(s) : ✓ *Formaliser son opinion* ✓ *Attendre son tour de parole* ✓ *Ecouter les autres s'exprimer*	

Durée	**Forme du groupe**	**Scénario de la séance / Activités de l'enseignant**	**Activités des élèves**	**Matériel ou supports utilisés**
15 min	Petit groupe (6 élèves)	1. Mise en place d'un **échange** de parole à partir de l'album Tous Pareils : ▪ Explication de la consigne du débat avec le bâton de parole : « Vous vous souvenez de ce que nous disait le titre ? Pourtant nous avons vu dans cette histoire que les caribous n'étaient pas toujours pareils : ils n'ont pas le même caractère, ils n'aiment pas les même choses. C'est un peu comme vous, vous n'aimez pas tous les mêmes jeux…: alors est ce que vous pensez toujours que nous sommes tous pareils? Nous allons travailler autour de cette question. » ▪ Regarder ensemble l'affiche des points communs et les différentes images du Memory (différences) : supports des deux « thèses » ▪ Des cartes d'opinion sont posées sur la table (bleue et rouge) = bleue s'ils ont le même avis que la personne qui a parlé avant eux et rouge s'ils ne sont pas d'accord ▪ Questionnement et reprise de trois points communs (+ explication de « points communs ») : - « Nous avons tous le même âge ; nous faisons tous la même taille ; nous avons tous des copains » - « Nous allons essayer de nous rappeler les points communs que nous avions marqués sur l'affiche. Chacun son tour va nous dire un point commun : qu'est-ce que ça vaut dire « point commun » ? (= une chose que nous avons de « pareil ») » - « Nous allons reprendre le bâton de parole et comme la dernière fois, quand vous avez terminé de parler vous le passez à votre voisin. » - « Alors, vous aviez dit « nous avons tous le même âge », est-ce que vous avez tous le même âge ? »	Les élèves répondent aux questions et écoutent la suite de la consigne Lors du tour de parole ils se passent le bâton de parole, parle lorsqu'ils l'ont dans les mains et écoutent les autres lorsque ce n'est plus à leur tour de parler Les élèves tentent d'expliquer ce qu'est un « point commun ». Les élèves doivent utiliser le vocabulaire d'expression de l'opinion et de l'opposition: *Parce que, je pense, je crois, je suis d'accord, je ne suis pas d'accord…*	- Dictaphone - Bâton de parole - cartons rouges et bleus - Affiche des points communs - Cartes du Memory - 6 objets de la classe : * Une voiture * Un élément de la dinette * Un feutre * Une paire de ciseaux * Un album * Un pot de colle

	Petit groupe (6 élèves)	▪ Interroger deux élèves qui ont un avis contradictoire et leur demander de se justifier. ▪ Faire valider les propos par le groupe. -« Si vous êtes d'accord vous levez le carton bleu, mais si vous n'êtes pas d'accord vous levez le carton rouge. » - Idem avec : « nous faisons tous la même taille ». - « Marius nous a dit, la dernière fois, que nous avons tous des copains : est-ce que vous êtes d'accord ? Nous avons tous des points communs, mais est-ce que nous sommes vraiment tous pareils ? » ▪ Reprise du livre (comme support de remédiation si les élèves ont des difficultés d'expression) à la page du caribou timide. - « Que fait ce caribou ? Est-ce que vous pensez qu'il a des copains ? Est-ce que c'est facile de se faire des copains ? » ▪ Appui et rappel de « faire connaissance » avec la page correspondante de l'album. - « Comment on fait pour se faire des copains ? » ▪ Questionnement à partir des cartes du Memory : - « Est-ce que quelqu'un peut nous rappeler ce qu'aiment faire ces caribous (utilisation du bâton de parole).Vous avez vu, dans le livre les caribous n'aiment pas tous faire la même chose. Certains d'entre vous nous avaient dit ce qu'ils aimaient faire dans la cour de récréation, maintenant nous allons voir ce que vous que vous aimez bien faire dans la classe. Nous avons ramené des objets de la classe: choisissez un objets que vous aimez bien, expliquez nous ce que vous aimez faire avec cet objet. » ▪ Interroger les autres élèves : « et parmi vous, qui n'aime pas cette activité ? » - « Alors qu'aime tu faire ? Choisi un autre objet et explique nous. » - « Nous aimons tous une activité dans la classe, (pas forcément tous la même activité) : **alors est-ce qu'on est tous pareils ?** «	- 3 élèves se mettent debout les uns à côté des autres, les 3 autres les observent (et inversement). - Les élèves s'expriment sur cette question. Les élèves reprennent le vocabulaire (*timide, faire connaissance*). - Les élèves écoutent la consigne. - Un élève s'exprime, les autres écoutent et réagissent (spontanément ou selon les questions posées). - Les élèves s'expriment tour à tour. - Les élèves tentent de s'exprimer sur la question posée « est-ce qu'on est tous pareils ? »	

3 à 5 min	Petit groupe	2. Clôture du débat : sur la notion de tolérance - « Malgré toutes nos différences ; nous avons des choses qui nous rassemble, nous avons des points communs. A l'école nous sommes tous pareils parce que nous sommes des élèves et que nous devons nous respecter (être gentils les uns avec les autres) ». - « Est-ce que quelqu'un a veut ajouter quelque chose ? »	Les élèves écoutent et s'expriment s'ils le souhaitent	- Album
10 min	Classe entière	3. Lecture offerte de l'album en entier : « Pour terminer notre travail sur le livre d'Edouard Manceau « Tous pareils » nous allons le lire en entier »	Les élèves écoutent et regardent	- Album

II. Annexe 2. Présentation des données recueillies

Tout au long de notre séquence, nous avons recueillis des données afin d'analyser les séances mises en œuvre. Le tableau ci-dessous répertorie le type de données recueillies lors de chaque séance, les modalités de recueil ainsi que l'objectif de ces relevés.

Séances	Types de données et modalités de recueil	Objectif des relevés
1	Enregistrements vidéos et audios + retranscription des prises de paroles des élèves (émission d'hypothèses) sous forme de prise de notes	- Réunir les premières hypothèses des élèves afin de pouvoir élaborer l'affiche des points communs - Prendre connaissance du niveau de langage de la classe et des connaissances lexicales afin d'orienter notre travail pour la suite de la séquence.
2	Enregistrements vidéos et audios d'une partie de la séance	- Analyser notre posture lors de la conduite de la séance en classe entière.
3	Enregistrement audio des ateliers et prise de notes manuscrites lors de la dictée à l'adulte	- Vérifier l'acquisition de la structure linguistique « ceux qui » et du vocabulaire lié. - Donner du poids aux paroles des élèves, leur montrer le passage à l'écrit par une retranscription immédiate.
4	Prise de notes et élaboration de la seconde « affiche des points communs » et lors de la dictée à l'adulte + enregistrements audios des ateliers	- Compléter l'affiche avec l'aide des élèves, leur montrer le passage à l'écrit et vérifier les premières acquisitions concernant les points communs (pour les enrichir éventuellement). - Analyser les prises de parole des élèves, notre conduite des ateliers pour éventuellement ajuster le dispositif.
5	Collages réalisés par les élèves, photographies et enregistrements audios	- Evaluer les compétences langagières de chaque élève lors d'un échange adulte/élève
6	Enregistrements audios et grilles d'évaluations complétées	- Evaluer les acquisitions des élèves : leur aptitude à réinvestir le vocabulaire abordé depuis le début de la séquence. - Evaluer leur participation/motivation lors de l'échange final en petit groupe.

III. Annexe 3. Retranscriptions de la séance 5 : différenciation lors de la prise de parole individuelle

❖ ***Elève présentant des difficultés de prononciation*** *(2'52)*

1. Intervenant : Tu as terminé ton caribou alors ? Comment il est ce caribou ? Qu'est ce qu'il est en train de faire ?
2. Elève : Ta té tebou
3. Intervenant : Il est debout ? Et qu'est-ce qu'il fait debout ?
4. Elève : Ha……
5. Intervenant : Où est-il ? Tu as fais un paysage là. Il est où ton caribou ?
6. Elève : *(désigne les formes qui représentent le paysage sur son collage)*
7. Intervenant : Oui, d'accord, ce que tu me montres c'est les parties du paysage. Mais qu'est ce qu'il est en train de faire ce caribou ?
8. Elève : Hum……
9. Intervenant : Il marche ? Il court ? Il se promène ?
10. Elève : La marte
11. Intervenant : Il marche ? Où est-ce qu'il marche ?
12. Elève : A marte tebou
13. Intervenant : Il marche debout. D'accord. Et il est content ou il est triste ?
14. Elève : Content.
15. Intervenant : Il est content ? Pourquoi il est content ?
16. Elève : Paque… eu… paqueu…
17. Intervenant : Tu sais, il a le droit d'être juste content comme ça. Alors quelles sont les couleurs qu'il y a sur ce beau collage ?
18. Elève : Bleu, mert, bleu, vert
19. Intervenant : D'accord, et le caribou il est de quelle couleur ?
20. Elève : Mert et orange
21. Intervenant : Très bien, vert et orange. Noir aussi. Et quels instruments tu as utilisé pour le faire ce caribou ?
22. Elève : Té tileau
23. Intervenant : Des ciseaux ? Et quoi d'autre ?
24. Elève : De la colle.
25. Intervenant : De la colle c'est vrai, c'est bien. Et quoi d'autre ?
26. Elève : He…
27. Intervenant : Pour faire les yeux.
28. Elève : Un teutre
29. Intervenant : Un feutre. Un feutre. Regarde bien ma bouche : « ffff »

❖ ***Elève qui reste en retrait dans les échanges en groupe*** *(0'44)*

1. Intervenant : Il fait quoi ton caribou ?
2. Elève : Il ramasse des fleurs. Des fleurs et des feuilles.
3. Intervenant : D'accord. Et il est où ?
4. Une autre élève s'approche et intervient : dans une forêt !
5. Intervenant : Jade ce n'est pas a toi que je pose la question. C'est a Tania, c'est son dessin, c'est elle qui sait. Alors Tania, il est où ?
6. Elève : Sur le jardin, il ramasse des fleurs et des feuilles.
7. Intervenant : Très bien, tu peux me redire toute cette petite histoire ?
8. Elève : Il marche sur le jardin pour ramasser des fleurs et des feuilles.

❖ ***Elève qui reste en retrait dans les échanges en groupe*** *(1'36)*

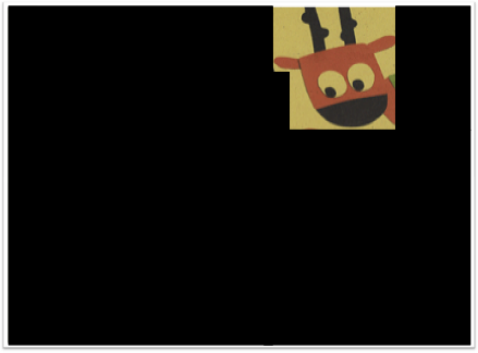
1. Intervenant : Voilà ton caribou ? Tu me raconte un peu son histoire vu que c'est toi qui l'a fait ? Parce qu'il y a l'histoire des caribous du livre mais moi maintenant j'ai envie de connaître l'histoire du caribou de Vincent. Alors qu'est-ce qu'il fait ce caribou ?
2. Elève : *(l'élève cherche ses mots)* Il marche.
3. Intervenant : D'accord, il marche. Où est-ce qu'il marche ce caribou ?
4. Elève : Dans le totoir
5. Intervenant : Où ça ? Dans le trou vert ?
6. Elève : *(Rires)* Non ! Dans le trottoir.
7. Intervenant : Dans le trottoir ? Ha oui mais on dit Sur le trottoir.
8. Elève : Sur le trottoir.
9. Intervenant : Très bien. Alors est-ce que tu peux me redire tout ça ? Le caribou…
10. Elève : Le caribou marche…
11. Intervenant : Oui… ?
12. Elève : Sur le trottoir.
13. Intervenant : Alors tu essaies de faire une phrase ?
14. Elève : C'est pas très facile.
15. Intervenant : Tu peux y arriver Vincent.
16. Elève : D'accord. Le caribou marche sur le trottoir.

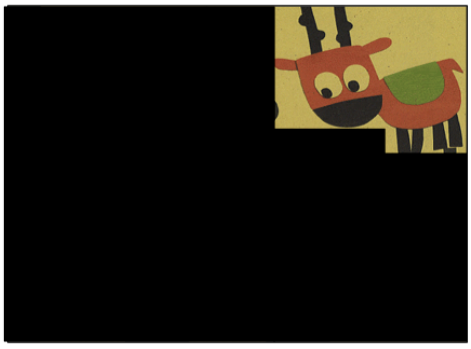
Lors de cette séance nous n'avons pas passé le même temps avec chaque élève, en fonction des difficultés de verbalisation ou de prononciation. Nous nous sommes également aperçu que les formulations (lexique et structures linguistiques) pouvaient être plus élaborées dans ce cadre d'échange duel adulte/élève.

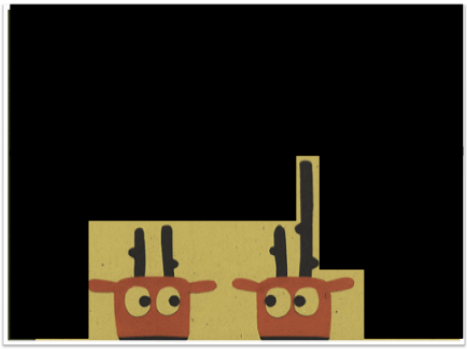
❖ ***Elève considéré comme « petit parleur » dans les échanges en grand groupe*** *(1'43)*

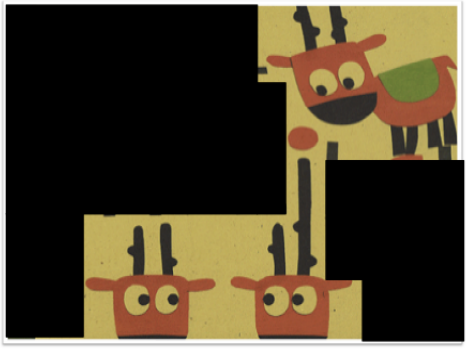
1. Intervenant : Comment est ton caribou ? Qu'est-ce qu'il fait ?
2. Elève : Il a une patte, deux pattes, trois pattes, il a une tête et ses yeux ils sont tous oranges.
3. Intervenant : D'accord… Et il a l'air content ou il a l'air triste ?
4. Elève : Content.
5. Intervenant : Il a l'air content ?
6. Elève : Oui mais j'ai fait un méchant caribou.
7. Intervenant : Il est content mais il est méchant ? Pourquoi tu l'as fait méchant ?
8. Elève : Parce que j'avais envie.
9. Intervenant : D'accord. Et qu'est-ce qu'il fait ? Il est où ?
10. Elève : Il est dans la forêt, il va se baigner.
11. Intervenant : D'accord, c'est un méchant caribou qui va se baigner dans la forêt. C'est bien ça ?
12. Elève : Oui.
13. Intervenant : Tu peux me le redire ?
14. Elève : Il veut tuer les gentils caribous.
15. Intervenant : Ha bon ? Comment ça se fait qu'il est aussi méchant ?
16. Elève : Ben parce que j'ai fait ses yeux tous oranges.
17. Intervenant : D'accord. Et quels outils as tu utilisé pour faire ce caribou ?
18. Elève : J'ai utilisé les pattes, ça, la bouche et les yeux…
19. Intervenant : Oui, mais tu as utilisé quoi comme instruments ? Comme outils ?
20. Elève : Comme outils, comme instruments… J'ai utilisé…
21. Intervenant : Par exemple, comment as tu fais pour découper les formes ?
22. Elève : J'ai utilisé… Avec un ciseau.
23. Intervenant : D'accord, avec une paire de ciseaux.
24. Elève : Et j'ai aussi fait un sapin de noël.

IV. Annexe 4. Extrait du diaporama de la séance 1

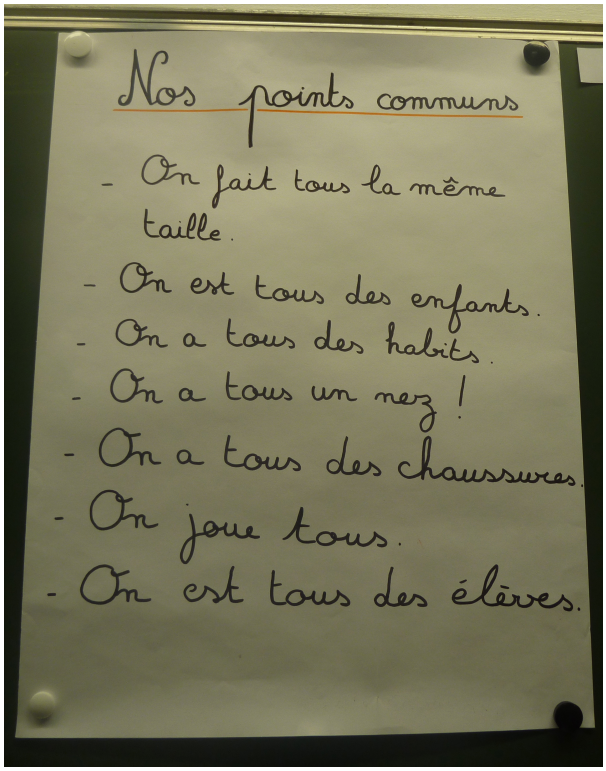


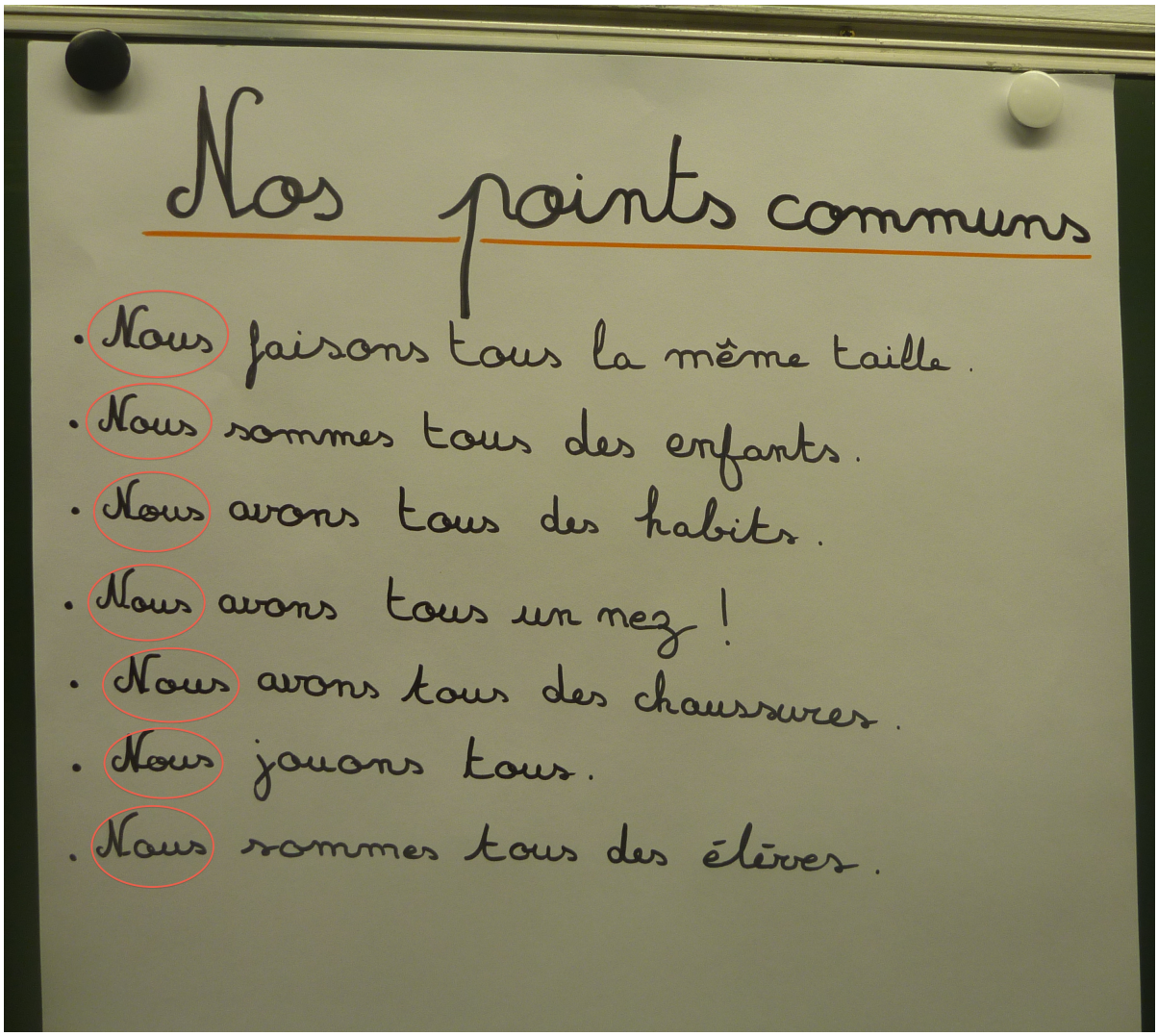






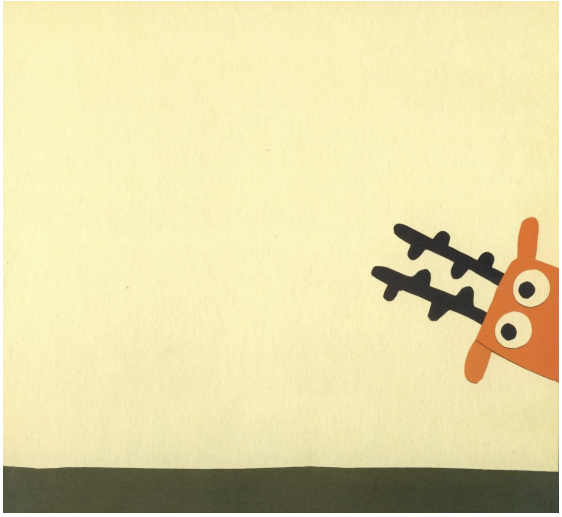
V. Annexe 5. « Affiches des points communs »





VI. Annexe 6. Illustrations (en référence à la partie II)

Première double page : « On est tous pareils…Au début, on est toujours un peu timide »



Page de droite

Deuxième double page : « On n'ose pas trop se parler, on s'observe... On essaie de faire connaissance »

Page de droite

Quatrième double page : « Et certaines fois, on a même l'impression d'être pris pour un clown »

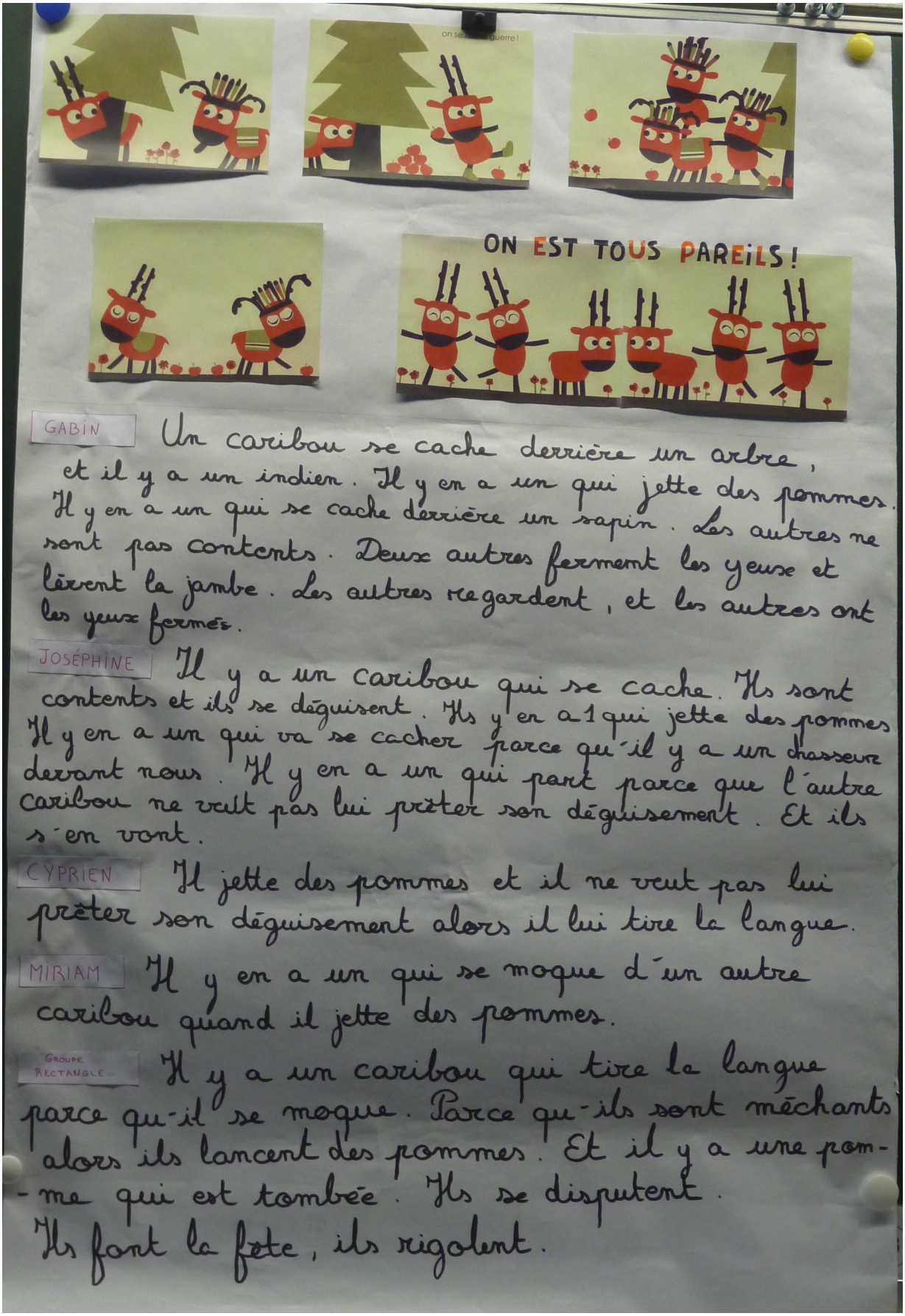
VII. Annexe 7. Affiche support des activités autour de la structure « Il y a ceux qui… »

<u>De gauche à droite et de haut en bas</u> :

1. Ceux qui n'aiment pas partager leurs pommes.
2. Ceux qui aiment bien aider les autres.
3. Ceux qui aiment bien commander les autres.
4. Ceux qui aiment bien suivre celui qui commande.
5. Ceux qui tirent la langue.
6. Ceux qui aiment rêver.

<u>Exemple d'une paire de carte du Memory</u> :

VIII. Annexe 8. Affiche support des activités de « narration »



IX. Annexe 9. Grilles d'évaluation (séance 6)

- **Groupe 1 :**

Nom : Chiara				**Groupe (date)** : **1**. (lundi 10 décembre)
Emploie le vocabulaire attendu		**Construit une phrase argumentative**	**Attend son tour de parole**	**Participe (motivation)**
Pareil	« Tous Pareils » (*cite le titre)*	Non. Utilise « parce que » pour se justifier (pas nécessairement pour argumenter)	Se déconcentre rapidement, l'intervenant doit la reprendre à plusieurs reprises. Ecoute partielle, ne respecte pas toujours la parole des autres…	Répond et participe uniquement lorsqu'elle est sollicitée par l'adulte
Timide				
Différent				
Parce que	« […] Parce que il est un clown » ; « […] Parce qu'on a pas le droit »			
Je crois/je pense que…	« Moi je sais »			
J'aime	« Bah moi j'aime bien jouer dans la cour avec Chérine »			
Je n'aime pas				
Je suis d'accord/ je ne suis pas d'accord	« Pas d'accord » ; « et ben moi j'suis pas d'accord »			
Remarques : Les cartons d'opinion (censés soutenir l'activité cognitive des élèves et les aider à formuler « *je suis d'accord* ou *je ne suis pas d'accord* ») empêchent de prononcer une phrase complète.				

Nom : Younes				**Groupe (date)** : **1**. (lundi 10 décembre)
Emploie le vocabulaire attendu		**Construit une phrase argumentative**	**Attend son tour de parole**	**Participe (motivation)**
Pareil	« Tous Pareils » (*reprend le titre)*	Répond aux questions par oui ou par non au début puis apparaissent les prémices de phrases argumentatives avec l'expression de l'opinion (notamment « je ne suis pas d'accord »)	Bonne concentration et écoute attentive tout au long de l'échange.	Répond et participe lors des phases de description, aide ses camarades à reformuler leurs phrases
Timide				
Différent				
Parce que	« […] Parce qu'il se roule par terre »			
Je crois/je pense que…	« Je sais pas »			
J'aime	« Bah moi j'aime faire le fou » ; « Moi j'aime bien jouer avec Marius et Cyprien »			
Je n'aime pas	« […] parce que j'aime pas les livres »			
Je suis d'accord/ je ne suis pas d'accord	« D'accord » ; « j'suis pas d'accord »			
Remarques : L'élève participe notamment lors des phases de « description » des images, ensuite il prend la parole plus spontanément. Des progrès remarquables !				

Nom : Jade N.			**Groupe (date)** : **1**. (lundi 10 décembre)	
Emploie le vocabulaire attendu		**Construit une phrase argumentative**	**Attend son tour de parole**	**Participe (motivation)**
Pareil		Non	Bonne concentration tout au long de l'échange. Bonne écoute et respect de la parole des autres	Répond aux sollicitations (de ses pairs et de l'adulte) et participe
Timide	« […] Il est timide un peu aussi » ; « Il était un peu timide […] »			
Différent	« Il y en a *un vert* […] »			
Parce que	« […] Parce qu'il y a trop de garçons »			
Je crois/je pense que…	« Je sais pas » ; « je m'en rappelle plus trop… »			
J'aime	« J'aime bien partager » ; « […] Bah moi j'aime bien jouer avec Mélissa »			
Je n'aime pas	« […] j'aime pas jouer à la voiture à la voiture »			
Je suis d'accord/ je ne suis pas d'accord				
Remarques : L'élève a des difficultés de prononciation, elle se fait aider par Younes qui reformule ses phrases pour les rendre plus compréhensibles.				

- Dans ce groupe on remarque que tout le vocabulaire n'est pas réemployé au cours de l'échange. Cependant, les élèves ont su trouver d'autres formulations afin d'exprimer leur pensée (« Je sais » ; « je sais pas » ; « je m'en rappelle plus… »).

- **Groupe 2 :**

Nom : Louise			**Groupe (date)** : **2**. (mardi 11 décembre)	
Emploie le vocabulaire attendu		**Construit une phrase argumentative**	**Attend son tour de parole**	**Participe (motivation)**
Pareil		Non		Reste en retrait, ne prend pas part à l'échange
Timide				
Différent				
Parce que				
Je crois/je pense que…				
J'aime				
Je n'aime pas	« Nous on aime pas jouer au garage » (*en parlant de sa camarade et d'elle même*)			
Je suis d'accord/ je ne suis pas d'accord				
Remarques : Influencée par une camarade, l'élève reste en retrait et n'intervient que lorsqu'elle est sollicité par cette dernière…				

Nom : Génia				**Groupe (date)** : **2**. (mardi 11 décembre)
Emploie le vocabulaire attendu		**Construit une phrase argumentative**	**Attend son tour de parole**	**Participe (motivation)**
Pareil	« On est pas tous pareils alors on peut pas partager"	Non. Tentatives pour justifier ses dires	Oui, il respecte la parole des autres et fait preuve d'une écoute attentive	Se montre volontaire, participe spontanément et répond aux sollicitations de ses pairs et de l'adulte
Timide				
Différent				
Parce que	« […] Parce que j'ai le [carton] rouge »			
Je crois/je pense que…	« Je réfléchi »			
J'aime	« J'aime bien mon petit frère » ; « J'aime bien me balancer avec le cheval »			
Je n'aime pas	« Moi j'aime pas partager » (*il revient sur son avis)* ; « J'aime pas que les enfants me poussent »			
Je suis d'accord/ je ne suis pas d'accord	« Oui, d'accord »			
Remarques : Très bonne participation même si tout le vocabulaire n'est pas repris…				

Nom : Lison				**Groupe (date)** : **2**. (mardi 11 décembre)
Emploie le vocabulaire attendu		**Construit une phrase argumentative**	**Attend son tour de parole**	**Participe (motivation)**
Pareil	« On est pas tous pareils … parce que on veut pas partager »	Non. Utilisation du « parce que » afin de justifier ses propos	Oui, respecte la parole des autres, écoute attentive	Se montre volontaire, participe spontanément et répond aux sollicitations de ses pairs et de l'adulte
Timide	« […] Non, parce qu'il est un p'tit peu timide »			
Différent				
Parce que	« […] Parce qu'on se fait des copains » ; « […] Parce qu'il y en a une qui est grande et une qui est petite »			
Je crois/je pense que…	« Je réfléchi »			
J'aime	« J'aime bien jouer à cache-cache »			
Je n'aime pas	« Moi j'aime pas lire » ; « J'aime pas jouer à Tomato-Ketchup »			
Je suis d'accord/ je ne suis pas d'accord	« D'accord »			
Remarques : N'emploie pas tous les éléments de la négation mais produit des phrases correctes dans l'ensemble.				

- **Groupe 3 :**

Nom : Cyprien				**Groupe (date)** : **3**. (mardi 11 décembre)
Emploie le vocabulaire attendu		**Construit une phrase argumentative**	**Attend son tour de parole**	**Participe (motivation)**
Pareil		Non. Utilisation du « parce que » afin de justifier ses propos « ça sert si on est d'accord ou si on est pas d'accord » ; « On est quatre parce que sinon on est trop puis on se dispute »	Oui, respecte la parole des autres, écoute attentive	Se montre volontaire dans l'échange, participe spontanément et répond aux sollicitations de ses pairs et de l'adulte
Timide	« […] Au début on est un peu timide » (*reprend les termes de l'album*)			
Différent	« Aussi, Valentin il est *malade* »			
Parce que	« […] Parce que Mélissa elle est plus petite que moi »			
Je crois/je pense que…	« Je réfléchi »			
J'aime	« Moi, j'aime bien jouer aux voitures » ; « j'aime bien faire un puzzle »			
Je n'aime pas				
Je suis d'accord/ je ne suis pas d'accord				
Remarques : Emploie des connecteurs (« dès fois » ; « et puis » ; « après »). Sa remarque concernant Valentin (un élève de la classe qui présente des troubles autistiques) nous permet de rebondir sur le thème de la différence au sein du groupe.				

Nom : Lola				**Groupe (date)** : **3**. (mardi 11 décembre)
Emploie le vocabulaire attendu		**Construit une phrase argumentative**	**Attend son tour de parole**	**Participe (motivation)**
Pareil		Non.	Oui, respecte la parole des autres, écoute attentive	Répond aux sollicitations de ses pairs et de l'adulte. Timidité dans les échanges en groupe, n'ose pas prendre la parole spontanément.
Timide				
Différent				
Parce que				
Je crois/je pense que…				
J'aime	« J'aime beaucoup dessiner »			
Je n'aime pas				
Je suis d'accord/ je ne suis pas d'accord	« Moi aussi je suis d'accord »			
Remarques : Un très bon niveau de langage, des phrases bien construites mais n'ose pas prendre la parole en groupe.				

Nom : Mélissa				**Groupe (date)** : **3**. (mardi 11 décembre)
Emploie le vcabulaire attendu		**Construit une phrase argumentative**	**Attend son tour de parole**	**Participe (motivation)**
Pareil	« Un point commun c'est quand on est tous pareils »	Non. Utilisation minime du « parce que » afin de justifier ses propos	Oui, respecte la parole des autres, écoute attentive	Se montre volontaire dans l'échange, participe spontanément et répond aux sollicitations de ses pairs et de l'adulte
Timide				
Différent				
Parce que	« […] Parce qu'on a tous des bras »			
Je crois/je pense que…				
J'aime	« J'aime la manger » (*en désignant la glace de la dinette qui est sur a table*)			
Je n'aime pas				
Je suis d'accord/ je ne suis pas d'accord	« D'accord »			
Remarques : Bonne motivation et participation mais formule des phrases non construites				

Nom : Tania				**Groupe (date)** : **3**. (mardi 11 décembre)
Emploie le vocabulaire attendu		**Construit une phrase argumentative**	**Attend son tour de parole**	**Participe (motivation)**
Pareil		Non. Emploie « parce que » à de nombreuses reprises pour justifier ses propos	Oui, respecte la parole des autres, écoute attentive	Répond aux sollicitations de ses pairs et de l'adulte mais reste en retrait lorsqu'il s'agit de participer spontanément
Timide				
Différent				
Parce que	« […] Parce que j'ai levé le carton rouge » (*en répondant à la question : « pourquoi n'es tu pas d'accord ? »)*			
Je crois/je pense que…				
J'aime	« J'aime bien la manger pour semblant » (*en parlant de la glace de la dinette*)			
Je n'aime pas				
Je suis d'accord/ je ne suis pas d'accord				
Remarques : - Malgré sa mise en retrait se préoccupe de la participation de tous (« Mélissa ! Tiens toi comme il faut ! »)				

MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR(S) : CHAUVIN Nicolas, DENIEL Luna

RESPONSABLE DU MÉMOIRE : ROUVIERE Nicolas

TITRE : Etudier un album de sagesse sur la différence en Moyenne Section :
Une approche réflexive sur l'identité de groupe

RÉSUMÉ : Ce mémoire propose d'étudier en quoi un album de littérature de jeunesse permet d'introduire des acquis notionnels sur la vie en commun. Ce travail a été mis en œuvre dans une classe de moyenne section lors d'un stage en pratique accompagnée. La séquence élaborée, décrite et analysée avait pour objectif de découvrir un album original servant de support à l'inscription des activités de langage dans de véritables situations de communications et à l'acquisition d'objectifs linguistiques précis. Il est apparu essentiel d'analyser dans quelle mesure l'album utilisé comme support permettait de structurer des échanges collectifs et d'amener les élèves à enrichir un vocabulaire prédéfini.

MOTS CLÉS :

français

langage

échange collectif

école maternelle

album de littérature de jeunesse