



**HAL**  
open science

# Quelles connaissances et quel savoir-faire un enseignant de maternelle doit-il avoir pour favoriser le développement langagier des élèves ?

Claire Davin

## ► To cite this version:

Claire Davin. Quelles connaissances et quel savoir-faire un enseignant de maternelle doit-il avoir pour favoriser le développement langagier des élèves ?. Education. 2013. dumas-00907641

**HAL Id: dumas-00907641**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00907641>**

Submitted on 21 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Université Montpellier II  
Institut Universitaire de Formation des Maîtres  
de l'académie de Montpellier

Master "Métiers de l'Education et de la Formation"  
**Mémoire de 2<sup>ème</sup> année**

Année universitaire 2012 - 2013

**Quelles connaissances et quel savoir-faire un enseignant de maternelle doit-il  
avoir pour favoriser le développement langagier des élèves ?**

Claire Davin

Directeur de Mémoire : Mme Pibarot Annie

Tuteur de Mémoire : M. Soulé Yves

Assesseur : Mme Dreyfus Martine

Soutenu en juin 2013

# **RESUME**

Pour réaliser ce mémoire, je me suis demandée si un jeune professeur était préparé à aider les élèves de maternelle à développer leurs compétences langagières. Les enfants avant leur scolarité et dans le cadre familial apprennent à parler. Ils entrent à l'école avec quelques capacités langagières qui sont différentes d'un élève à l'autre. C'est aux enseignants de petite section de structurer ces capacités en compétences. Les Instructions Officielles demandent aux professeurs d'aider les enfants à "s'approprier le langage", mais comment peuvent-ils les aider au mieux dans cet apprentissage ? Et sont-ils suffisamment préparés à le faire ?

La question est donc de savoir quelles connaissances et quel savoir-faire un enseignant de maternelle doit avoir pour favoriser le développement langagier des élèves ?

Ce mémoire tente d'identifier les outils que possède un professeur pour répondre à cette demande et d'envisager ce qui peut être mis en place dans la classe pour concevoir des situations appropriées.

# **SOMMAIRE**

Introduction.....	p4
I- Le développement des compétences langagières.....	p6
I-1- Le développement du langage avant l'école.....	p6
I-1-a) Les différentes étapes de l'apparition du langage.....	p6
I-1-b) Mise en place de la syntaxe et apprentissage de la communication.....	p7
I-1-c) Du langage "naturel" vers le langage de l'école.....	p8
I-2- L'entrée dans le monde scolaire : les années "maternelle".....	p11
I-2-a) Les Instructions Officielles.....	p11
I-2-b) La didactique de l'oral.....	p12
I-2-c) Les difficultés des élèves.....	p17
I-2-d) Le Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) d'octobre 2011.....	p19
II-Méthodologie.....	p24
II-1- Le recueil de données.....	p24
II-2- Les outils d'analyse du corpus.....	p26
II-2-a) Les savoir-faire et les concepts théoriques sur le développement langagier.....	p26
II-2-b) Le modèle des gestes professionnels.....	p27
III- Analyse des données.....	p29
III-1- La séance de dictée à l'adulte (MS-GS).....	p29
III-2- La séance de langage (PS).....	p33
Conclusion.....	p64
Bibliographie.....	p66
Annexes.....	p67

# INTRODUCTION

Dans le cadre de mon mémoire, je suis partie du constat suivant : l'enfant, lorsqu'il arrive en maternelle, possède déjà des capacités langagières qu'il a acquises depuis sa naissance. Vers l'âge d'un an les premiers mots apparaissent et c'est à partir d'un an et demi que les bases du langage se mettent en place. Ces capacités s'acquièrent d'autant plus si, dans son environnement immédiat, l'enfant est sollicité : les parents le stimulent en lui parlant régulièrement, il est en contact avec d'autres personnes ou d'autres enfants avec lesquels il communique, il construit des repères et participe à des rituels (comme les rituels de couché). Dès lors son vocabulaire s'affirme et s'accroît tous les jours plus rapidement.

Après une amélioration du niveau de langage dans le cadre du préscolaire, il appartient aux enseignants de l'école maternelle de structurer ces capacités en compétences qui seront développées au cours du premier cycle et de la grande section. Ils se réfèrent pour cela aux Instructions Officielles:

L'objectif essentiel de la maternelle c'est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. A la fin de la maternelle, l'enfant doit-être capable de comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente ; nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne ; formuler, en se faisant comprendre, une description ou une question ; raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnue de son interlocuteur, ou une histoire inventée et prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue. Les enfants apprennent à échanger, d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement [...] Progressivement, ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole, respectent le thème abordé. Ils redisent de manière expressive des comptines et interprètent des chants qu'ils ont mémorisés. Ils apprennent peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates ; ils rendent compte de ce qu'ils ont observé ou vécu, évoquent des événements à venir, racontent des histoires inventées, reformulent l'essentiel d'un énoncé entendu. Ils acquièrent progressivement les éléments de la langue nécessaire pour se faire comprendre. (2008)

Lors de mon stage d'observation en première année de master, j'ai vu le professeur mettre en œuvre les instructions officielles mais je me suis rendue compte que cela n'était pas suffisant pour que tous les élèves améliorent leurs productions langagières. Si les élèves ont des compétences langagières en arrivant en maternelle, celles-ci sont très différentes d'un enfant à l'autre aussi bien sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif et le plus souvent elles sont "fragiles". C'est ce qu'Agnès Florin montre dans *Parler ensemble en maternelle* :

En arrivant à l'école, tous les enfants n'ont pas les capacités ou n'ont pas bénéficié d'expériences de communication suffisantes pour pouvoir utiliser un langage articulé compréhensible par les adultes. [...] Tous les enfants n'arrivent pas à l'école avec le même "équipement" : ils sont des personnes différentes,

mais de plus, certains sont mieux préparés à cette rupture [...] de par ce qu'ils ont reçu de leur entourage, de par la diversité de leurs compétences, de leurs expériences, de leurs savoirs [...] certains ont développé des compétences sociales déjà variées dans des contacts multiples avec des partenaires différents alors que d'autres, ayant été plus isolés, sont plus démunis pour établir des interactions ou les maintenir. (1995)

On pense qu'un professeur est "armé" pour aider l'enfant grâce aux Instructions Officielles mais en réalité, cela ne suffit pas. Il devrait être préparé par sa formation initiale, par ses recherches pour pouvoir anticiper les problèmes d'écart auxquels il va être confronté. L'hétérogénéité que l'on observe dans les classes montre que l'enseignant doit être à la fois très créatif pour offrir à ses élèves des situations d'apprentissage favorisant, dans tous ses aspects, le développement langagier et particulièrement vigilant pour répondre aux enjeux de la prévention. Comment détecter certains dysfonctionnements ou troubles du langage ? Quels sont les indicateurs ? Les référents ?

Le professeur doit donc s'intéresser au milieu dans lequel il exerce et chercher à connaître les pratiques langagières des élèves. S'il ne possède pas ce type de savoirs, peut-il adapter son enseignement avec efficacité et professionnalité ?

Mon intérêt pour cette question m'a conduit à la problématique suivante : **Quelles connaissances et quel savoir-faire un enseignant de maternelle doit-il avoir pour favoriser le développement langagier des élèves ?**

Cette problématique soulève des questions complémentaires : comment un professeur, en particulier débutant, peut-il mesurer les acquis langagiers de ses élèves ? Et concevoir des situations d'apprentissage adéquates ? Dans quelle mesure peut-il prendre en compte l'environnement langagier de l'élève en dehors du cadre scolaire ?

Pour tenter de répondre à cette problématique, je m'appuierai dans un premier temps sur les aspects théoriques du développement des compétences langagières avant l'entrée à l'école et pendant l'école. Une deuxième partie précisera mon cadre méthodologique. J'analyserai enfin deux séances de classe en insistant sur la professionnalité de l'enseignant.

# **I- Le développement des compétences langagières**

## **I-1- Le développement du langage avant l'école**

Pour le jeune enfant la maîtrise de la langue est une nécessité sociale et personnelle. L'enfant apprend d'abord à parler par imitation et grâce à des interactions.

### **I-1-a) Les différentes étapes de l'apparition du langage**

L'enfant, lorsqu'il arrive en maternelle, possède déjà des capacités langagières qu'il a acquises depuis sa naissance. Dès son arrivée au monde, l'enfant témoigne une attention particulière aux sons émis autour de lui. Le nourrisson réagit à la langue maternelle et à l'intonation employée pour parler. On distingue plusieurs phases dans l'acquisition du langage. Tout d'abord, il y a une première phase de sons, c'est à dire d'activités vocales comme les pleurs. Puis il y a une seconde phase qui correspond à l'étape jubilatoire du babil qui commence par des vocaliques et continue avec l'apparition des consonnes. Puis, vers 5 mois, il y a une phase de recul qui est latente et silencieuse. Durant cette période l'enfant analyse la langue. Enfin les premiers mots apparaissent. On perçoit tout d'abord une série de voyelles qui sont associées à une signification, puis interviennent les consonnes devant les voyelles comme par exemple pour "papa" ou "tata". Au début l'interaction verbale entre l'enfant et l'adulte se fait par hasard puis elle devient volontaire. Enfin, les premiers mots et les premières phrases apparaissent. C'est ce que nous exposent Mireille Brigaudiot et Laurent Danon-Boileau dans leur essai: *La naissance du langage dans les deux premières années*. Ce texte présente le langage dans le cadre et le contexte familial de l'univers de l'enfant. Ces deux auteurs "découpent" la progression du langage de 4 mois à 2 ans, en plusieurs phases. Cette division est un peu schématique car tous les bébés ne progressent pas à la même allure mais cela peut déjà donner une idée de l'évolution d'apprentissage du langage. Les auteurs montrent que jusqu'à 6 mois, le rôle de la mère est très important pour l'enfant car c'est elle qui rythme sa vie. Commencent alors gazouillis et babils. Vers un an les premiers mots apparaissent et c'est à partir d'un an et demi que le fondement du langage se met en place. Au début, l'enfant est dans la simple communication, il se manifeste mais sans réellement comprendre ce qui se passe autour de lui. Puis, progressivement, il entre dans une autre phase où l'intention accompagne la communication et où s'inscrit une visée pragmatique dans son comportement. Ensuite seulement, l'enfant entre véritablement dans ce que l'on peut appeler le langage oral.

## **I-1-b) Mise en place de la syntaxe et apprentissage de la communication**

La syntaxe est la branche de la linguistique qui étudie la façon dont les mots se combinent pour former des phrases ou des énoncés dans une langue.

Dans *La naissance du langage dans les deux premières années*, M. Brigaudiot et L. Danon-Boileau nous évoque la première syntaxe et les premiers énoncés des enfants :

Contrairement à ce qu'on pourrait croire lorsqu'on commence à mieux les comprendre, les enfants de un an et demi à 2 ans continuent de créer le langage à leur manière. [...] Tout en "simplifiant" les formes en usage dans leur communauté d'accueil, ils commencent à prendre acte d'un système qui répond à des normes dont il faut tenir compte. (2002, p. 153)

Vers un an et demi :

Des changements mécaniques importants prennent place dans le langage de l'enfant. Les activités d'ordre phonologique, intensifiées et plus précises, vont avoir une incidence, tant sur l'évolution lexicale que morphologique. Ces progrès s'organisent dans des processus conversationnels qui encouragent l'enfant à prendre en compte les représentations de son partenaire adulte pour mieux se faire comprendre. (2002, p. 155)

Pour les jeunes enfants le système lexical a des caractéristiques particulières. Le signifiant est instable et les sons sont variables car les mots ne sont jamais prononcés de la même manière : il y a une instabilité dans le temps. L'enfant tente une approximation des mots utilisés par l'adulte, il essaie de les reprendre dans son langage comme il les entend. Il fait un travail de "reprise". Souvent il "reduplique" des syllabes ou des lettres pour faire comme l'adulte. C'est sa manière d'apprendre à construire une syntaxe et un dialogue.

Les reprises sont le symptôme d'une intense activité métalinguistique de la part de l'enfant. Lorsqu'elles deviennent systématiques et ne portent que sur certaines marques du discours adulte, on peut penser que l'enfant s'approprie un phénomène qui a particulièrement attiré son attention. Tel est le cas des voyelles à l'initiale des mots. Elles sont considérées comme le signe avant-coureur du déterminant qui accompagne le nom, ou bien encore du pronom, ou de l'auxiliaire qui accompagne le verbe. (2002, p. 157)

Comme nous l'expliquent les auteurs, les enfants entre un an et demi et deux ans créent du langage à leur façon, c'est à dire avec les moyens dont ils disposent comme par exemple la "reduplication" ou la reprise des mots de l'adulte. L'enfant essaie de faire comme ce dernier. Par ces processus, il cherche à mieux se faire comprendre car il prend conscience que le langage obéit à des normes qu'il faut respecter. Il s'aperçoit que les adultes utilisent des petits mots qui font office de liaison dans leur phrase tels que les pronoms, les déterminants ou les auxiliaires. C'est pour cela que les enfants ajoutent des voyelles en début de mots car ils ont compris le principe mais ne savent pas encore l'utiliser correctement.

On peut prendre un exemple des différentes phases par lesquelles va passer l'enfant pour réussir à dire correctement "Mon lapin". Lors de la première étape, l'enfant dira "Pinpin titi", il essaie en fait de reproduire les sons émis par l'adulte. Puis, vers l'âge de deux ans, l'enfant dira plutôt "Lapin de titi", la particule "de" fait son apparition montrant ainsi la possession. Vers trois ans, c'est l'arrivée



du "je" dans le langage de l'enfant, ce dernier dira alors : "Lapin de moi". Ce n'est seulement qu'après ses trois ans que l'enfant commencera à dire correctement : "Mon lapin".

La mise en place de la syntaxe est très longue à acquérir pour les jeunes enfants tout comme la communication. La structure du dialogue est initialement mise en place par les parents, au moins jusqu'à la scolarisation de l'enfant. Par la suite le professeur continue à enseigner cet apprentissage. C'est pour cela qu'il est important qu'il soit bien formé et connaisse les différentes étapes de l'acquisition du langage avant la scolarité de l'enfant pour l'aider au mieux à développer ses savoirs.

D'après Agnès Florin dans *Parler ensemble en maternelle*, "l'école va constituer pour tous le lieu de nouvelles expériences, de nouvelles occasions de socialisation, de nouveaux apprentissages". Elle nous dit également que l'entourage proche de l'enfant lui apprend à parler une "langue de la conversation" et qu'au contraire, l'école va chercher à développer chez l'enfant la "langue de verbalisation visant à une normalisation des formes linguistiques utilisées."

### **I-1-c) Du langage "naturel" vers le langage de l'école**

Le développement langagier est un processus, une dynamique qui commence avant l'école et se fait pendant et à côté de l'école, il est donc très important qu'elle prenne en compte ce qu'il se passe à la maison, pour aider au mieux les élèves à développer leurs capacités langagières.

Le travail de Chantal CLOUARD, orthophoniste et enseignante à l'UFR de médecine et techniques médicales de l'université de Nantes aborde cette idée dans son article "'L'écurie dans l'écurie" : développement du langage et rôle de l'école", issu des actes *Ecole et langage : entretien Nathan, actes XIII*, Nathan.

Dans cet article, l'auteur aborde les modalités normales de l'acquisition du langage : les étapes de l'acquisition (compétences perceptives et communicationnelles précoces, les premières productions, les premiers mots, les premières phrases), également les acquisitions plus tardives et le langage adressé à l'enfant (le rôle de l'entourage, la langue à l'école).

Chantal Clouard indique que :

Les enfants acquièrent le langage selon des processus constants et de manière naturelle dans les échanges avec l'entourage. Le langage a ceci de particulier, qu'il repose sur des dispositifs neurobiologiques innés qui nécessitent une médiation culturelle et sociale. (2003, p.9)

Comme le dit l'auteur, nous possédons tous le langage dès la naissance mais nous avons besoin d'aides extérieures pour pouvoir développer cette faculté si particulière. Il est vrai qu'un bébé a ses parents et son entourage pour développer et acquérir des compétences langagières. Lors de sa

scolarisation, le professeur prend le relais ou plutôt devient un autre médiateur de l'enfant. Il est donc là pour faire découvrir l'oral aux élèves. Eux ont appris et connaissent l'oral qu'on pourrait qualifier de naturel, c'est à dire celui qu'ils utilisent dans la vie de tous les jours avec leur entourage mais ce langage n'est pas le même à l'école, il y est employé différemment. Le langage de l'école est nouveau pour eux. Ils apprennent qu'il y a des règles dans le langage et ils apprennent à les respecter. Ils ne parlent alors plus pour le plaisir dans ce cadre mais parce qu'il y a un réel enjeu derrière cette pratique. L'école maternelle a un objectif à faire atteindre aux élèves : "s'approprier le langage". Le rapport au langage se transforme alors totalement pour ces élèves de petite section. Le professeur est donc là pour les accompagner au mieux pour qu'ils développent des compétences, des stratégies d'apprentissage et de compréhension.

"Tous les enfants, à de rares exceptions près, apprennent à parler, parfois avec de légers retards ou difficultés, le plus souvent heureusement avec une facilité qui ne peut faire oublier la complexité des mécanismes en jeu." Comme le dit Chantal Clouard, il faut dédramatiser la question du langage car le potentiel des élèves est réel, ils sont tous capables d'apprendre à parler même si certains auront des difficultés ou des retards. Il faut partir de ce qu'ils savent, de ce qu'ils connaissent, de leur contexte familial, pour les amener à ce qu'ils doivent apprendre. Le rôle de l'enseignant est très important en petite section et il ne doit pas être négligé.

Les enfants qui entrent à la maternelle sont bien différents : certains privilégient longtemps les aspects non linguistiques, les gestes, les mimiques, le regard ou la mélodie du langage. Ils sont bavards mais inintelligibles ou s'expriment par onomatopées et ne prononcent que tardivement de vrais mots. D'autres vont produire d'emblée des mots corrects. (2003, p.14)

Cette différence, l'enseignant doit en être conscient. Il doit donc s'adapter à elle pour aider au mieux tous ses élèves. "Cette diversité est liée à la personnalité des enfants mais aussi aux modes de perceptions". Le professeur doit jouer sur la différenciation en classe pour permettre aux élèves d'acquérir au mieux des compétences langagières. Mais la question serait de savoir comment ? Que peut-il mettre en place en classe pour y arriver ? Sachant que la formation des enseignants n'est pas adaptée à cette question et sachant que le développement d'un enfant est tout à fait particulier et qu'en tant que professeur nous ne le connaissons pas... L'enseignant, doit être très attentif au langage des élèves car des erreurs de segmentation (par exemple : "narmoire", "tes dicaments" et "roilion") peuvent avoir des "conséquences redoutables pour la compréhension et plus tard pour l'accès à l'écrit." D'où l'importance que l'enseignant soit scrupuleux en classe avec ses élèves et soit attentif à tout. Grâce à cela il pourra peut-être prévenir des troubles du langage même s'il n'est pas qualifié pour déclarer si un enfant est ou n'est pas dysphasique. S'il a appris à voir les retards et que le problème est repéré suffisamment tôt, l'élève pourra alors bénéficier plus rapidement d'aide lui permettant d'entrer le plus tôt possible dans l'acquisition du langage.

"Peu à peu, par l'expérience, par l'exposition au langage avec les adultes, l'enfant est capable de produire des phrases plus complexes." Chantal Clouard veut dire par là que l'"expérience" doit être la plus diversifiée possible et la plus fréquente possible pour que l'élève soit dans les meilleures dispositions pour apprendre. On sent l'idée de risque à s'exposer au langage derrière cette phrase de l'auteur. Mais malgré ce risque, l'enfant doit s'ouvrir au langage. La langue française n'est pas toujours accessible "discerner les ambiguïtés, accéder au sens et non à la seule signification, sont des tâches de longue haleine. La compréhension des métaphores et de l'implicite du langage ne va pas forcément de soi." Le langage utilisé par l'enseignant de maternelle doit être adapté aux élèves sans toutefois tomber dans l'excès inverse. Les enfants de trois ans ne sont pas des bébés et le langage doit évoluer, il faut donc leur apporter des choses nouvelles mais sans aller trop vite pour ne pas les noyer dans la difficulté de la langue française. "De manière générale, il faut insister sur le fait que l'entourage est particulièrement façonnant dans cette période d'intense développement cognitif, entre 3 et 7 ans." Mais "à l'école, la langue n'a pas le même statut. D'individualisée, la relation avec l'adulte devient le plus souvent collective. Le familier fait place à des contraintes de conformité à la norme et à l'usage social." L'idée de "gratuité" du langage disparaît à l'école. Les enfants ne parlent plus pour le plaisir mais parce qu'on le leur demande. "En quelques mois, les enfants de petite section accomplissent de spectaculaires progrès", la petite section est un "formidable tremplin" qui n'est que le début d'un long processus d'apprentissage qui va s'enrichir et acquérir d'autres compétences. Mais "l'école sert également souvent de révélateur à des difficultés qui étaient jusqu'alors dissimulées." Certains enfants n'ont pas acquis certaines notions fondamentales en amont, à nous, professeurs des écoles, de leur proposer des situations adéquates qui favoriseront des formes de prévention. Car c'est par le savoir que l'on fait de la prévention. "Certains enfants sont peu matures ou trop fragiles", il faudra donc leur laisser plus de temps et être indulgent tout en trouvant des situations stimulantes pour eux. Car il faut toujours avoir à l'esprit que certains enfants sont scolarisés à trois ans mais d'autres n'ont encore que deux ans et ils n'ont pas les mêmes acquis et les mêmes besoins. En tant qu'enseignant, nous devons "supporter la nécessité d'une relation affective et ce rôle de guide essentiel sur la voie du langage." Chantal Clouard précise : "Les jeunes enfants que nous voyons en consultation pédopsychiatrique nous incitent à suggérer de ne pas précipiter les apprentissages scolaires. [...] A trois ans, les enfants ont besoin de sollicitations, d'encouragements et d'explications." Voilà le rôle de l'enseignant pour aider au mieux ses élèves mais d'autres auteurs, comme Agnès Florin, pensent, au contraire, que c'est "la participation des enfants à un niveau précoce" qui les pousse au plus vite à réussir. Les deux idées se défendent et il me semble qu'il faut jongler entre l'une et l'autre pour permettre la réussite de nos élèves. Pour certaines activités, il faudra les rassurer, leur expliquer, les encourager mais pour d'autres, il faudra les mettre dans des situations difficiles pour voir apparaître chez eux des capacités

insoupçonnées. Ainsi l'élève apprendra petit à petit, entre encouragements et doutes, à mettre en place des stratégies de compréhension. Pour conclure, "les enfants ont un formidable désir de communiquer et d'apprendre et c'est cet élan qu'il est de notre devoir d'accompagner et faire éclore."

## **I-2- L'entrée dans le monde scolaire : les années "maternelle"**

### **I-2-a) Les Instructions Officielles**

Les Instructions Officielles déclarent que "durant la petite enfance, le système d'échanges langagiers se met en place dans un cercle restreint d'interlocuteurs." Puis l'enfant arrive dans un nouvel environnement, celui de l'école. Là "il va devoir apprendre à s'exprimer pour être compris et chercher à mieux comprendre les personnes de son nouvel entourage."

Le professeur débutant se retrouve donc seul face à une classe sans avoir de réelle formation pour structurer les capacités des élèves en compétences langagières. Il a pour seul appui les Instructions Officielles (IO) qui lui donnent des directives sur ce qu'il doit faire en classe mais pas réellement sur la manière de les appliquer. Ces IO ne prennent pas non plus en compte le développement langagier de chaque élève qui est pourtant un point important pour les aider à élargir leurs connaissances. Il y a certes un petit rappel sur ce que vit l'enfant dans son milieu familial avant sa scolarisation mais ceci ne peut suffire à l'enseignant.

Le ministère chargé de l'éducation nationale et le Scérén-CNDP ont publié une brochure "Le langage à l'école maternelle" pour accompagner au mieux les enseignants à mettre en œuvre les programmes. Le langage est le premier des apprentissages de l'école maternelle, et la condition de l'acquisition des autres compétences :

Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle. L'enfant s'exprime et se fait comprendre par le langage. Il apprend à être attentif aux messages qu'on lui adresse, à les comprendre et à y répondre. [...] Il acquiert quotidiennement de nouveaux mots dont le sens est précisé, il s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française.

Cette brochure est divisée en quatre parties qui sont : la langue et le langage à l'école maternelle, s'approprier le langage, découvrir l'écrit et se familiariser avec l'écrit, se préparer à apprendre à lire et à écrire et enfin les élèves aux besoins particuliers.

Tout au long de cette brochure, on dispose de définitions, d'explications à propos de l'utilité du langage pour les enfants de maternelle, d'objectifs à atteindre, etc.

C'est en s'ouvrant aux usages et fonctions du langage que l'enfant acquiert une langue. L'objet de ce document n'est pas de proposer un cours de linguistique mais il importe de clarifier les termes ; nous nous limiterons donc ici à ce qui est nécessaire pour notre propos, dans le cadre de ce dossier, à la compréhension de ce qui se joue dans l'apprentissage de la langue et du langage à l'école maternelle.

Il y est expliqué comment l'enfant fonctionne et ce qu'il doit apprendre par le biais de l'école mais peu de choses sont dites sur la manière d'enseigner. En lisant ce dossier on apprend que le langage est un instrument du développement et de représentation du monde, qu'il est le pivot des apprentissages et de la vie à l'école. On nous parle également des moments spécifiques de chaque apprentissage. De même on peut observer des paragraphes qui s'intitulent "évaluer par l'observation pour adapter les situations" ou "créer un contexte favorable et des conditions adaptées" ou encore "l'attitude du maître" et "la parole de l'enseignant". On en déduit que les Instructions Officielles se placent du côté de l'élève comme du côté du professeur et essaient de pallier n'importe quel problème ou situation que l'enseignant pourrait rencontrer dans sa classe mais est-ce bien suffisant ? En effet, ceci reste théorique et manque d'approfondissement. Il est donc difficile de s'en contenter pour un professeur qui débute dans le métier. La question serait de savoir pourquoi, si le langage est si important à l'école maternelle, les jeunes enseignants ne sont-ils pas mieux formés pour aider les enfants à développer leurs compétences ? Les futurs et jeunes enseignants sont obligés de faire des recherches personnelles et de ne pas se contenter de leur formation et des I.O. En effet, si ces personnes ont le désir de devenir de bons enseignants elles devront acquérir leurs propres connaissances par le biais de lectures théoriques mais aussi didactiques et par des stages et des recherches incessantes pour se construire une expérience.

### **I-2-b) La didactique de l'oral**

Il existe différentes théories et méthodes visant à enseigner l'oral à l'école maternelle. Pour confirmer cette idée, je prendrai appui sur l'ouvrage : *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* réalisé par l'équipe de recherche INRP et coordonné par Mireille Brigaudiot, dans lequel ils présentent la "démarche PROG [...]. Il s'agit de progressivité des apprentissages langagiers que le maître induit, encourage, accompagne grâce à des dispositifs particulièrement adaptés aux jeunes enfants".

Dans cet ouvrage, M. Brigaudiot nous présente quelques exemples d'obstacles possibles aux apprentissages pour des élèves de Petite Section et plus particulièrement les obstacles qu'ils rencontrent dans "l'utilisation du langage pour dire, comprendre [et] réfléchir" :

Les élèves ne comprennent pas les règles de fonctionnement de l'école, de la classe, des tâches proposées. Ils craignent de mal dire ou de ne pas avoir la bonne réponse. Ils restent mutiques. Ils ne parviennent pas à se faire comprendre parce qu'ils "parlent bébé". Ils n'arrivent pas à "rester dans le sujet de conversation". (2000, p. 70)

La démarche PROG essaie de trouver des solutions pour palier ces obstacles en défendant l'idée selon laquelle "un savoir-être particulier du maître [...] peut avoir des conséquences considérables,

non seulement sur la totalité des apprentissages des enfants mais aussi sur les valeurs sociales et morales qu'ils vont s'approprier".

La question principale serait de savoir "ce que nous pouvons faire, à l'école, pour que les enfants deviennent curieux et conquérants". Pour la démarche PROG il faut, pour répondre à cette demande, que l'enfant soit "le plus souvent possible en activité langagière" et ce quelle que soit la leçon. C'est un "comportement permanent" que doit avoir le maître plus que quelques "actions" disséminées.

- Des situations courantes utilisées de manières différentes par le maître PROG

D'après la démarche PROG, il faut mettre en place de réelles situations pour faire parler les élèves et non des activités dénuées de sens. Cette démarche met en avant des conditions pour que les enfants parlent : "Il faut qu'ils soient considérés comme des personnes, il ne faut pas qu'une prise de parole soit une prise de risque et il ne faut pas qu'un malaise dû au contexte scolaire les préoccupe au premier chef". Ces différentes conditions doivent être prises au sérieux par le maître pour qu'il aide au mieux ses élèves à entrer dans le langage. En effet, les élèves ne montrent pas toujours leur ressenti et il faut que le professeur soit attentif aux différentes réactions des enfants. S'ils se taisent, restent en retrait ou pleurent, le maître doit essayer de savoir pourquoi. Une fois le problème repéré, cerné et pris en main par l'enseignant, l'enfant se sentira compris, soutenu et ira de l'avant.

Voici une autre manière de concevoir des situations d'apprentissage adéquates pour les enfants : "le travail par thème". Cette méthode, qui consiste à établir un thème pendant quelques temps et de faire toutes les activités en lien avec le sujet proposé, permet à l'enseignant et aux élèves d'avoir un fil conducteur pour les séances d'apprentissage. Elle permet également de "travailler le vocabulaire" d'un thème précis que les élèves connaissent ou qu'ils vont justement découvrir pour faire l'apprentissage de "domaines inconnus". De cette façon les élèves vont soit approfondir leurs connaissances soit faire de nouvelles découvertes. La maîtresse qui m'accueillait durant mon stage d'observation de première année, utilisait des thèmes qu'elle modifiait chaque mois pour construire ses séances. Durant mes deux semaines de présence, le thème choisi fut celui des sorcières. Toutes les activités tournaient donc autour de cette idée. La maîtresse lisait des histoires de sorcières, faisait des comptines ou des poésies sur les sorcières, travaillait le graphisme à partir de toiles d'araignées, faisait compter les élèves en mettant le nombre d'ingrédients voulus par la sorcière dans son chaudron, etc. Cette façon de procéder était très intéressante car les élèves apprenaient beaucoup de vocabulaire, par notion étudiée, sans être trop rapidement déroutés et la maîtresse pouvait mettre en lien tout ce qu'elle faisait.

Dans l'ouvrage de M. Brigaudiot, on nous dit qu'il ne faut pas avoir peur de refaire une même activité si on a pu observer un réel intérêt de la part des élèves car ils s'investiront beaucoup plus s'ils aiment ce qu'ils font :

Lorsqu'une situation semble intéresser particulièrement les enfants qui sont, d'habitudes, moins "**concernés**", alors celle-ci est reprise pratiquement à la lettre. C'est ce qui a conduit la maîtresse de Petite Section à recommencer une seconde fois un jeu collectif de course au trésor, s'étalant sur une semaine et en collaboration avec la Grande Section, parce que la quête des objets cachés pouvait être anticipée, et parlée, par les enfants les plus fragiles de la classe. (2000, p. 79)

"L'immersion dans un bain de langage" est une méthode dont les partisans pensent que les enfants doivent "utiliser le langage sans cesse pour toutes les activités mais de façon naturelle, sans s'en apercevoir : le langage reste donc invisible". La méthode PROG adhère en partie à ce raisonnement mais pour elle, il faut "solliciter volontairement le langage". "Le maître PROG veut profondément que les enfants développent leurs activités langagières et deviennent des sujets langagiers", c'est à dire que l'enfant est considéré comme une personne à part entière capable d'avoir des émotions, de faire des choix et de les exprimer. Cette méthode s'applique particulièrement avec les élèves timides, qui ne se mettent pas en avant et que l'on entend peu. C'est une façon de les solliciter et de leur faire prendre conscience qu'ils sont capables de décider et de prendre des initiatives. Mais c'est aussi une façon de leur montrer qu'on a confiance en eux. Il faut également "accueillir leurs initiatives et leur laisser le plaisir de réfléchir à leur mise en œuvre", pour qu'ils s'investissent entièrement dans la tâche.

- Vers une meilleure compréhension

"Ce qui est particulier au travail dans PROG, c'est que le maître rend visible le langage : c'est la recherche de la clarté cognitive". C'est-à-dire que le maître doit chercher à faire parler l'enfant de ce qu'il ressent, de ce qu'il imagine, de ce qu'il connaît mais sans jamais empiéter sur son "domaine privé". Le maître ne doit pas se contenter de mettre les élèves en situation d'apprentissage, il doit parler de ces apprentissages, c'est-à-dire expliquer aux enfants pourquoi ils vont faire cette activité, dans quel but et en utilisant quelles démarches. Si le professeur rend la séance plus claire à l'élève, ce dernier rentrera mieux dans l'activité. Il ne faut pas penser que ces explications pourraient les ennuyer ou les perdre, bien au contraire, cela les aide. En effet, ils comprennent à quoi leur sert d'apprendre et de ce fait se mettent dans l'activité avec plus d'entrain.

Une autre façon de "parler les apprentissages" est de mettre en avant le travail d'un ou deux élèves qui ont réussi une activité et d'en faire un exploit dans le but de montrer aux autres que ce qui est demandé est réalisable par tous. Si deux enfants ont réussi tous les autres sont capables d'en faire autant s'ils apprennent également :

Il ne s'agit pas de prendre des enfants pour les montrer en modèle mais au contraire d'assurer tous les enfants qu'ils peuvent y arriver aussi. [Le maître] montre quel est le rôle des essais, et celui de la patience et l'explication "ça veut dire qu'ils ont appris" est nécessaire pour que de jeunes enfants prennent ainsi conscience de ce processus si important pour leur vie d'élèves, et qu'ils aient des images de réussite en tête. (2000, p. 82)

Cette méthode peut aussi être l'occasion de valoriser un élève en difficulté pour qu'il prenne confiance en lui et progresse.

Le maître doit installer le langage comme un outil à la compréhension :

L'**écoute** vraie qu'a le maître pour les propos des enfants est la clé de leur langage. C'est parce que le maître l'écoute très attentivement que l'enfant sait que sa parole a de l'importance, et qu'il peut "parler en "je"". C'est parce qu'un adulte fait tout son possible pour le comprendre et répondre à sa parole qu'il essaiera, lui aussi, de le comprendre puis de comprendre les autres, et que la parole dans la classe prendra sa vraie valeur, dans l'écoute mutuelle. (2000, p. 83)

Pour un élève, il est très important de réussir à prendre sa place au sein d'un groupe par la parole. Il faut donc que le professeur donne des moments à ses élèves pour qu'ils s'expriment tous et sur tout ce qu'ils veulent. Les conversations sont alors très "hétéroclites" mais pour la méthode PROG il est très important de laisser les élèves s'exprimer et, en tant que professeur, de leur donner une attention toute particulière. Si les élèves se rendent compte que ce qu'ils disent intéresse les autres, ils feront tout leur possible pour se faire comprendre et donc améliorer leur langage. Pour un professeur cela oblige à poser le moins de questions possibles et à seulement laisser faire les élèves. Les seules questions possibles doivent être émises pour montrer l'intérêt porté à la question ou rebondir sur un thème lancé par un élève. Le maître n'intervient que lorsque c'est nécessaire, pour expliquer un terme ou reprendre une phrase mal dite, etc.

Plus le maître prend le point de vue des enfants, plus il travaille la **compréhension**. Pour cela, il doit avoir en tête qu'ils travaillent en "ramenant à du connu", de quelque manière que ce soit : en rapprochant un événement d'un autre, en comparant une scène à une autre, en rapprochant une chaîne sonore inconnue d'un énoncé connu, ou les trois à la fois. (2000, p. 85)

C'est donc bon signe lorsqu'un élève ramène une situation à ce qu'il connaît déjà. En tant que professeur il faut être attentif à ces marques de rapprochement pour permettre à l'élève de mieux comprendre ce qui est en train de se passer et donc de progresser. Dans des situations de non compréhension de la part des élèves, il ne faut pas toujours croire que ce sont eux qui ont mal compris et il faut essayer de se remettre en question en tant que professeur. Il suffit peut-être simplement de reformuler sa question ou son explication pour mieux se faire comprendre.

Et il est également important de ne pas oublier qu'un enfant de quatre ans a tout au plus 18 mois d'expériences mémorisées et mobilisables : bien des choses évidentes pour nous, leur apparaissent comme des découvertes toutes nouvelles. Les efforts pour se faire comprendre doivent alors être permanents, surtout pour aider les enfants qui ont, à la maison, une autre culture que celle de l'école. (2000, p. 86)

Pour des petits enfants il faut toujours avoir l'esprit que ce qui nous paraît évident ne l'est pas forcément à leurs yeux. Il faut donc leur donner des "appuis cognitifs". Pour cela il est possible



d'utiliser l'imaginaire ou la fiction pour accéder au réel et à la compréhension. Mais "il importe de ne pas s'enfermer dans un type de représentation et de ne pas croire que c'est par la fiction qu'on accède au réel". Ce qui pose problème aux élèves n'est pas toujours le vocabulaire comme on pourrait le penser mais simplement une "culture" qu'ils n'ont pas encore eu le temps d'acquérir.

Dernier point pour que les élèves acquièrent une meilleure compréhension, c'est de mettre "le plus souvent possible les enfants en réflexion" et cela par quatre moyens : en utilisant les "surprises", en leur donnant "un délai pour réfléchir", en leur donnant un "travail à faire à la maison" et en utilisant des "jeux-problèmes".

Tout commence par l'étonnement. Dès la Petite Section, le maître pique la curiosité des enfants en les étonnant. Il leur apporte des **surprises** qui les captivent, et il sait provoquer une attente de plus en plus impatiente : c'est le début du "délai" entre l'annonce et la découverte, qui permet de formuler des hypothèses. Très vite les enfants se mettent à poser des questions, preuve de l'éveil de leur curiosité. (2000, p. 91)

Le "délai pour réfléchir" est quelque chose que le professeur doit imposer à sa classe. C'est-à-dire que le professeur va demander aux élèves de réfléchir sur une activité mais il va également les inciter à ne pas communiquer leur réponse tout de suite. De cette manière l'élève apprend à construire sa réflexion, à élaborer des hypothèses et à structurer son discours avant de s'exprimer devant la classe. Le professeur met en avant le fait qu'ils réfléchissent comme des grands ce qui est important dans leur apprentissage. La méthode PROG a donc fait "du délai un principe didactique" :

Il s'agit d'éviter:

- de donner systématiquement une réponse immédiate à une question
- de ne pas agir avant d'avoir fait le point dans sa tête
- de laisser réfléchir les enfants afin qu'ils choisissent le moment où ils pensent qu'ils sont prêts à essayer une performance, notamment dans les activités rituelles du regroupement. (2000, p. 92)

A partir de la fin de la Moyenne Section, les enseignants peuvent rebondir sur leurs activités ou les anticiper en donnant à leurs élèves "un travail à la maison". En réalité, ce n'est pas vraiment un devoir mais juste "un travail de réflexion que les élèves peuvent faire s'ils en ont envie". Ceci n'est donc pas obligatoire et simplement réflexif pour, une fois de plus, mettre l'élève en situation de réflexion. Ces exercices peuvent être du type "réfléchir au cadeau qu'on pourrait faire à Hélène qui est triste parce qu'elle va déménager ou penser aux deux livres que l'on a préférés parmi tous ceux que l'on a lus depuis la Petite Section", etc. Ce travail permet une continuité avec l'activité du professeur et permet également d'impliquer les élèves dans la vie de classe.

Enfin, dernière méthode pour mettre les enfants en "réflexion" : "les jeux-problèmes". Comme son nom l'indique ce sont des jeux dont un élément va poser problème aux enfants dans le but de voir s'ils repèrent la difficulté et essaient de la résoudre. Ce serait par exemple deux histoires lues par la maîtresse pour lesquelles on chercherait à savoir si elles sont identiques ou différentes alors que le problème serait qu'en réalité elles sont semblables et différentes à la fois.

Il est important pour le jeune professeur d'acquérir des méthodes d'enseignement pour qu'il puisse concevoir des situations d'apprentissage adéquates et favorables au développement langagier des élèves. Mais la théorie ne suffit pas toujours pour aider tous les enfants car certains peuvent se trouver en difficulté voire en échec scolaire. Dans ce cas, d'autres procédures seront nécessaires à mettre en place.

### **I-2-c) Les difficultés des élèves**

Plusieurs difficultés peuvent se présenter chez les élèves pour l'apprentissage du langage. Ces difficultés ne sont pas vraiment visibles si le professeur n'y est pas attentif ou pas préparé à les détecter et elles sont quelques fois déjà présentes avant la scolarisation. Il y a de simples difficultés d'oralités comme de vrais problèmes de troubles du langage.

Agnès Florin, dans sa thèse d'Etat faite en collaboration avec Geneviève Bramaud du Boucheron et intitulée "Pratique du langage à la maternelle et prédiction de la réussite scolaire" a mené une enquête auprès d'élèves âgés de 2 à 5 ans. Par le biais de cette enquête elle a pu démontrer que 30% des enfants ne participent pas aux échanges en classe et ce sont ces mêmes élèves qui vont rencontrer des difficultés pour les apprentissages scolaires. Certains élèves avouent ne pas participer aux échanges parce que le maître affirme qu'ils parlent mal ou trop fort. A partir de cette enquête, Agnès Florin a établi trois groupes d'élèves : les "Grands parleurs", les "Moyens Parleurs" et les "Petits Parleurs". A partir de là, elle souligne l'inefficacité du langage collectif, qui ne permet pas aux "Petits Parleurs" de s'exprimer. De ce fait, elle préconise la relation duelle pour que chaque enfant puisse évoluer à son rythme. Pour Agnès Florin, l'école ne sollicite pas suffisamment les élèves : les "Grands Parleurs" sont en dessous de leurs capacités linguistiques et les "Petits Parleurs" n'osent pas s'exprimer.

Le grand groupe présente donc quelques défauts. En effet, le temps de parole imparti à chacun est divisé par le nombre d'enfants, l'interaction est difficile à cause d'un manque de temps notable, il y a des risques de monopolisation de la parole par les "Grands Parleurs". Mais, d'un autre côté, le grand groupe permet à la classe d'avoir des projets communs et permet aux élèves d'être habitué à prendre la parole devant une vingtaine de personnes, situation que l'enfant rencontrera tout au long de sa scolarité et même plus tard dans sa vie d'adulte. Le petit groupe permet les interactions duelles autant entre la maîtresse et l'élève qu'entre deux élèves. De plus, l'enseignant peut construire des situations langagières en rapport avec chaque enfant et donc faire une différenciation plus évidente entre chacun. Mais ce travail demande beaucoup plus de temps et

d'organisation. Il faut donc très certainement alterner les deux pratiques puisque chacune complète l'autre et ne mettre en place des petits groupes de langage que selon des objectifs bien précis.

Philippe Boisseau, instituteur puis inspecteur de l'Education Nationale, s'est intéressé aux pratiques langagières des jeunes enfants. Il a élaboré une programmation syntaxique à l'école maternelle en travaillant à partir des énoncés oraux recueillis auprès de nombreux enfants. Exerçant en ZEP, il a rencontré la grande difficulté scolaire ; il est le concepteur du dispositif album écho. L'album-écho constitue une aide adaptée aux enfants qui présentent des difficultés langagières avérées. Ce petit album renvoie à l'enfant, son image et ses paroles. Il est constitué de photos de l'enfant au-dessous desquelles le commentaire de ce dernier a été apposé. Le but de ces albums échos est d'améliorer pas à pas la capacité syntaxique de l'enfant quel que soit son niveau et donc enrichir son champ lexical. L'album est ensuite régulièrement présenté à l'enfant en "relation duelle" : soit on laisse l'enfant s'exprimer sur son album et on reformule l'idée, soit on lit le texte et l'enfant reprend l'idée. Les parents peuvent aussi être engagés dans cette démarche en lisant cet album à leurs enfants. La lecture est faite régulièrement jusqu'à ce que l'enfant soit capable de présenter son album aux autres élèves.

Le dispositif ALBUM ECHO est un dispositif efficace, particulièrement adapté à la résolution des difficultés langagières des enfants. Cependant, sa mise en place ne va pas de soi : elle nécessite d'avoir recours à des ressources humaines au sein de la classe et demande un fort investissement de la part de l'enseignant. C'est pourquoi il paraît raisonnable de proposer ce dispositif aux enfants qu'on a identifiés en grandes difficultés langagières. (Informations recueillies le 15-05-2012 dans : [medias.formiris.org/sitecoles\\_2982\\_2.pdf](http://medias.formiris.org/sitecoles_2982_2.pdf))

L'hétérogénéité que l'on peut observer dans une classe montre que l'enseignant doit faire de la prévention avec ses élèves pour réduire les risques d'échec et doit mettre en place des dispositifs qui pourront les aider. Cette prévention permettrait au professeur d'avoir la possibilité de détecter certains troubles du langage ou certains dysfonctionnements (dysphasie) voir même l'illettrisme.

Laurent Danon-Boileau nous parle de ces troubles dans "Le retentissement psychique des troubles de type aphasique", Lire ? Ecrire ? Pourquoi pas moi ! (enregistrement vidéo): *Comprendre et traiter les troubles de la parole, de la lecture et de l'écriture*. Laurent Danon-Boileau est psychanalyste et professeur de linguistique à Paris-Descartes. Il s'occupe d'enfants dont les troubles s'étalent de la dysphasie sévère aux traits autistiques. Les troubles du langage et des apprentissages concernent les personnes qui parlent peu ou mal, sont intelligentes mais semblent mal comprendre ou mal entendre, ont de la peine à lire et à écrire, sont lentes et ont une scolarisation difficile. L. Danon-Boileau distingue deux troubles du langage: la "dysphasie expressive" et la "dysphasie réceptive". On reconnaît l'incidence du trouble sur le retentissement psychique à partir du moment

où il y a une confusion des sons, où il y a une instabilité sur les mots, sur la pensée qui ne parviendra pas à se stabiliser. Le trouble "expressif" va entraîner un vocabulaire restreint, des erreurs de temps, des difficultés d'évocation de mots, des difficultés à construire des phrases d'une longueur ou d'une complexité appropriées au stade du développement. Le trouble "réceptif", lui, va entraîner des difficultés à comprendre certains mots, certaines phrases ou des catégories spécifiques de mots comme les termes concernant la position dans l'espace.

Si le professeur est prévenu de l'existence de ces troubles, il sera d'autant plus attentif aux difficultés des enfants et sera plus à même de reconnaître et d'identifier les problèmes. De ce fait, il pourra aider ces élèves avec plus d'efficacité. Par exemple, c'est en leur faisant passer des tests qu'il pourra détecter un trouble ouvrant droit à une prise en charge adaptée et relevant d'un service spécialisé. Mais, si aucun trouble sévère du langage n'est avéré le professeur pourra lui-même mettre en place une méthode particulière pour ces élèves en petite difficulté.

### **I-2-d) Le Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) d'octobre 2011**

Comme nous l'avons vu, les professeurs ont peu de moyens pour aider les élèves à acquérir des compétences langagières. J'ai donc cherché à trouver des réponses à mes questions, et je me suis alors penchée sur le rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) qui date d'octobre 2011. En lisant ce rapport, j'ai pris conscience que mettre en place des situations d'apprentissage adéquates et favorables au développement langagier des élèves n'est pas toujours évident même si les enseignants sont pleins de bonne volonté. Comme ils ne sont pas suffisamment informés sur la manière d'aborder le langage en petite section, ils ne le font pas de la meilleure façon qu'il soit. Lire ce rapport de l'IGEN, m'a donc permis de mieux cerner les difficultés des enseignants et de voir exactement les problèmes de la classe. Il peut donc être utilisé par les enseignants comme un outil mais très peu de nouveaux enseignants savent qu'il existe et peu d'enseignants en prennent réellement connaissance. Et pourtant, ce rapport peut être une aide précieuse pour les professeurs qui ne savent pas si ce qu'ils font dans leur classe pour l'apprentissage du langage est bon ou pas. Les principales erreurs des jeunes enseignants y sont détaillées et le lire m'a permis de comprendre comment aider au mieux les élèves de petite section.

Voici quelques éléments du rapport qui m'ont paru intéressants pour ce mémoire et qui m'aideront pour l'analyse de mes données :

Les programmes de 2008 présentent en deux chapitres ce qui doit être travaillé dans les domaines langagiers et linguistiques au cours de la scolarité préélémentaire afin d'aider les jeunes enfants à

devenir des parleurs experts et des apprentis-lecteurs. [...] L'importance accordée par le ministère à cette priorité est encore rehaussée avec le plan de prévention de l'illettrisme mis en place à partir de la rentrée 2010, dans lequel les responsabilités de l'école maternelle sont rappelées en matière d'enrichissement du vocabulaire, d'initiation au plaisir du texte par la rencontre d'écrits de qualité, de mémorisation de textes.

Il est très important de voir que les programmes de l'école maternelle redonnent beaucoup d'importance au domaine langagier car c'est un outil indispensable pour les élèves qu'ils doivent savoir manier le plus tôt et le mieux possible mais encore faut-il que les jeunes enseignants puissent s'en saisir pour mettre en place des séquences bénéfiques pour les élèves. Certes, ils parlent et font parler les élèves dans leur classe, mais ce qui est mis en place n'est pas ce qu'il y a de plus efficace. L'enseignement de ce domaine est compliqué et il est pourtant laissé entièrement à la merci des enseignants qui ne savent pas comment s'en saisir.

En règle générale, dans les classes, il est indéniable qu'il y a du langage, mais le volume et le temps de parole des enfants sont parfois peu élevés. [...] Partout l'on observe peu d'activités structurées, peu ou pas d'interventions didactiques explicites. (2011, p. 125)

En classe maternelle, on souhaiterait trouver, d'une part, des temps de pratiques pour chaque enfant intégrés aux jeux, aux activités, à sa vie à l'école (motivés par de réels besoins de communication) et, d'autre part, de manière croissante au fur et à mesure que les enfants grandissent, des moments dédiés au « travail » du langage entraînant une amélioration des conduites langagières et favorisant des prises de conscience sur ce qui est dit, comment on le dit, comment on pourrait le dire, comment on le comprend. (2011, p.125)

Le rapport se veut clair sur ce qu'il faudrait faire dans sa classe : il faut partir des pratiques des élèves pour les motiver tout en amenant petit à petit un vrai travail sur le langage. Il ne faut pas que les élèves restent sur leurs acquis et il faut les aider à aller de l'avant par des activités.

Ce rapport soulève plusieurs problèmes dans l'apprentissage du langage à l'école maternelle, je vais donc les extraire les uns après les autres et les analyser.

Le premier problème que soulève le rapport de l'IGEN est que l'enseignant "sollicite peu les enfants silencieux." Cette idée me fait faire le lien avec Agnès Florin, qui à la suite de sa thèse d'Etat, a établi trois groupes d'élèves : les "Grands parleurs", les "Moyens Parleurs" et les "Petits Parleurs". A partir de là, elle a souligné l'inefficacité du langage collectif, qui ne permet pas aux "Petits Parleurs" de s'exprimer. Et c'est également ce que note le rapport de l'IGEN, qui ajoute que "l'effet [...] groupe [...] masque l'hétérogénéité des savoirs et des apprentissages en terme de production langagière." L'enseignant doit donc être très attentif à chacun de ses élèves pour les aider au mieux car, en groupe classe, les difficultés de certains élèves sont cachées par les facilités des autres. Ce qui est gênant c'est que notre formation ne pointe pas du doigt ce problème et que nous, jeunes professeurs, nous ne savons pas nous adapter et construire des situations permettant à chaque élève de s'épanouir à l'oral.

Le deuxième problème que je perçois dans ce rapport, est que "de manière trop fréquente, pour ce qui est de l'oral, l'enseignement du langage n'est ni programmé, ni organisé." Les enseignants considèrent qu'il y a tout le temps du langage dans leur classe et qu'il n'est donc pas nécessaire de faire des séances spéciales pour l'oral, mais ils se trompent. Il faut mettre en place un enseignement spécifique du langage en maternelle car les élèves ont besoin de ça pour progresser. Il faut leur proposer des sujets déclencheurs de langage afin qu'ils aient envie de parler, de raconter des choses et d'apprendre du vocabulaire nouveau pour pouvoir s'exprimer. Voici des propositions extraites du rapport :

- des situations de « surprise » ou d'« énigme », créées par le maître. Il peut s'agir d'une lettre ou d'un colis, d'un objet caché dans un sachet ou une boîte, d'une image ou d'une affiche plus ou moins masquée à découvrir sur la base de quelques indices apparents ; c'est un jeu de devinettes qui s'engage alors dans lequel chacun peut apporter ses propositions ou interroger le maître ;
- des situations d'échanges intégrées aux jeux et aux ateliers. Les exemples n'en sont pas nombreux ; rares sont aussi les manipulations de marionnettes, marottes ou mascottes avec lesquelles les enfants peuvent s'inventer des rôles ou rejouer des situations empruntées aux histoires connues ;
- des moments que l'on peut dire d'expression libre (à la manière du texte libre ou du dessin libre) souvent nommés « Quoi de neuf ? ». (2011, p.127)

Le troisième problème lié au langage, est que "dans les différents domaines d'activités et dans les jeux, le langage n'est guère mobilisé par les enseignants." Les enfants parlent, échangent, mais n'apprennent pas de choses nouvelles. Ils restent attachés au langage de la maison et au langage affectif et ne s'en détachent pas pour acquérir un langage d'élève. L'enseignant devrait donc utiliser les jeux pour amener les enfants à progressivement se détacher de leur langage bébé pour atteindre le langage de l'élève.

Second objectif et objectif clé, les enfants doivent apprendre l'usage du « langage éloigné » c'est-à-dire séparé de l'action, appelé « langage d'évocation » depuis le programme de 2002. Les enseignants sont sensibles à cet aspect sans toujours bien comprendre de quoi il s'agit exactement, se satisfaisant souvent d'une remémoration non erronée sans porter attention aux moyens linguistiques employés. Bien manier le langage d'évocation, c'est, pour l'enfant, pouvoir se faire comprendre à propos de quelque chose qui est absent, hors du contexte partagé avec l'interlocuteur (un événement de sa vie, une histoire qu'il a entendue, une activité qu'il a réalisée, un projet, etc.), par les seules ressources du langage, ce qui suppose des capacités à structurer un propos et à employer les mots adéquats. (2011, p.128)

Certains enseignants créent des séances de langage mais ces dernières restent relativement "stéréotypées" de type "on associe un mot à une image ou un objet". C'est en effet une première étape mais il faudrait des "enrichissements" comme "des mises en relation entre les mots selon des relations de sens (synonymes, contraires, etc.) et, surtout, des situations de réemploi du vocabulaire étudié car c'est à cette condition qu'il deviendra actif."

Le peu de temps accordé à chaque élève par l'enseignant et qui n'est pas plus élevé pour de petits groupes, est le quatrième problème soulevé par ce rapport

S'il est nécessaire d'avoir des sujets de conversation partageables pour parler avec d'autres, il faut aussi disposer d'interlocuteurs. Le « langage adressé » dont l'importance pour des (tout) petits a été

signalée plus haut suppose que l'interaction adulte-enfant soit très personnalisée ; or, c'est bien en cela que l'école maternelle pour les jeunes enfants et pour les non-parleurs en général est insuffisante. Son organisation, héritée de la forme scolaire primaire, est conçue en fonction d'un groupe ; les relations très individualisées y sont pensées comme des faveurs dispensées à quelques-uns et qui nuisent aux autres, sans doute parce que les enseignants ont conscience qu'ils ne peuvent distribuer équitablement le temps entre tous leurs élèves ; il y a donc très peu de temps accordé à chaque enfant mais guère plus à de petits groupes. (2011, p 130)

Quand les enseignants arrivent à s'occuper d'un petit groupe d'élèves pour faire travailler le langage, ils s'attachent plus au "contenu qu'à la forme des propos et interviennent assez peu pour enrichir le langage." Le vrai problème est celui du dispositif : les séances de langage sont souvent à l'occasion des regroupements collectifs et cette situation n'est pas la plus pertinente car tous les élèves ne peuvent pas parler et tenir des propos un peu long. Alors, comment mettre en place une séance de langage pour qu'elle soit efficace et propice à chaque enfant ? Tout en restant bien sûr dans les heures qui nous sont données pour faire ce travail là. Nous ne sommes pas formés à cela, comme ces enseignants visités par l'IGEN, nous pensons que faire du langage toute la journée suffit à faire évoluer les capacités langagières des élèves, mais cette idée est fautive, il leur faut du temps pour écouter, répéter, utiliser, réemployer... et donc assimiler pour que ce vocabulaire devienne enfin du vocabulaire actif et non plus passif.

Ce qui nous amène au problème suivant : l'enseignant pense que si l'élève entend parler, il saura parler à son tour. Le travail sur la compréhension est indispensable mais pas suffisant. Le rapport de l'IGEN, est conscient du manque de formation des futurs enseignants :

Il faudrait que tous les maîtres soient plus rigoureusement préparés à distinguer ce sur quoi doit porter cette activité et comment ils peuvent la conduire. De même, ils devraient être initiés aux critères de choix des ouvrages qu'ils proposent à leurs élèves car, là aussi, il y a une progressivité qui n'a rien à voir avec les critères esthétiques ou thématiques qui prévalent le plus souvent. (2011, p.131)

La dictée à l'adulte est également citée par le rapport de l'IGEN :

Cette « dictée à l'adulte » préconisée alors par des pionniers, sans cesse promue depuis vingt-cinq ans, reste l'affaire d'une petite minorité de classes : absente de l'emploi du temps, c'est au mieux une pratique très occasionnelle. Quand elle existe, elle est rarement satisfaisante : il y manque souvent ce qui fait l'intérêt de l'exercice, le guidage des tâtonnements qui permettent la transformation du propos spontané en texte. Trop souvent, le maître transforme lui-même ce que dit l'enfant pour le constituer en un message écrit réel, ou se fait le simple secrétaire de l'enfant en écrivant ce qu'il dit comme il le dit. (2011, p.133)

La "dictée à l'adulte" si elle est bien menée est un exercice très intéressant puisqu'elle apprend aux élèves à passer du langage oral à celui de l'écrit par médiation de l'adulte. Ses enjeux impliquent le respect des normes de l'écrit qui ne sont pas les mêmes que celles de l'oral. La "dictée à l'adulte" initie l'enfant aux spécificités de l'écrit en les plaçant dans une situation de production et leur permet d'apprendre comment s'élabore un texte avant même de savoir écrire et lire. Mais ce travail n'est pas

toujours réalisé de manière cohérente car la parole de l'élève est souvent détournée, ce qui ne lui apporte rien, ou au contraire recopier tel quel ce qui ne lui est pas non plus utile.

On retrouve là le concept de Lev Vygotski : la Zone Proximale de Développement (ZPD), qui est la distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'une personne plus experte. L'enseignant doit donc être capable de repérer cet écart pour amener les élèves à progresser en leur apportant juste ce qu'il faut, ni trop, ni pas assez. Mais la formation initiale ne nous apprend pas suffisamment à comprendre en quoi la "dictée à l'adulte" permet de travailler cette ZPD ni comment la mener correctement. Voici le paragraphe des programmes de juin 2008, qui parle de cette notion :

Les enfants sont mis en situation de contribuer à l'écriture de textes, les activités fournissant des occasions naturelles de laisser des traces de ce qui a été fait, observé ou appris. Ils apprennent à dicter un texte à l'adulte qui les conduit, par ses questions, à prendre conscience des exigences qui s'attachent à la forme de l'énoncé. Ils sont ainsi amenés à mieux contrôler le choix des mots et la structure syntaxique. A la fin de l'école maternelle, ils savent transformer un énoncé oral spontané en un texte que l'adulte écrira sous leur dictée.

A travers des programmes, on comprend qu'il faut amener les élèves à passer d'un énoncé oral, à un énoncé écrit et cela par des questions. Mais comme les exigences ne sont pas plus amplement développées, un enseignant pourra facilement tomber dans un enseignement qui ne sera pas celui attendu et donc transformer lui-même ce que l'enfant lui dit ou écrire tel quel ce qui lui est dicté.

Le dernier problème que l'IGEN soulève dans son rapport est le langage du maître. La place de ce dernier est très importante mais ne doit pas devenir trop imposante jusqu'au point de prendre toute la place nécessaire à l'apprentissage des élèves. Il faut également que l'enseignant pointe du doigt à qui il s'adresse (même si c'est au groupe dans son entier) et qu'il laisse du temps de réflexion aux enfants qui ont besoin de réfléchir à leur énoncé avant de le produire. Les enseignants sont pris par le temps et n'en laisse donc que très peu aux petits parleurs ce qui est problématique, car comment peuvent-ils faire des progrès si nous ne leur laissons pas le temps de s'exprimer.

[...] il faut que le maître apporte beaucoup de langage car les enfants ont besoin d'être en situation de recevoir, d'engranger avant de pouvoir produire. Mais ces apports ne peuvent être du langage à la cantonade qui ne s'adresse à personne vraiment. Les enfants ont besoin que le maître leur parle et que le maître parle avec eux ; il ne s'agit pas de les noyer dans un « bain de langage » qui ne concerne personne véritablement. (2011, p.136)

Les silences pour donner à réfléchir, les relances avec demande de précision, les renvois vers d'autres enfants pour avis, corrections ou compléments sont rares. Les sollicitations des non parleurs s'expriment souvent dans des questions fermées et le temps donné pour répondre ne permet guère aux hésitants de s'exprimer. (2011, p.136)

L'étude de ces ouvrages m'a permis de dégager quelques connaissances clefs que doit avoir un jeune enseignant de maternelle. Ces dernières seront des outils d'analyse pour le traitement des données.



L'enseignant de petite section doit structurer les capacités langagières des enfants qui arrivent à la maternelle, en compétences. Pour cela il doit avoir une bonne connaissance des Instructions Officielles et du Rapport de l'IGEN qui répertorie les différents problèmes que rencontrent les professeurs face à l'enseignement du langage. Il sera ainsi mieux préparé à affronter les difficultés des élèves. Connaître les étapes du développement langagier de l'enfant avant son entrée à l'école est également un outil nécessaire au professeur. Pour que l'aide apportée à chaque enfant soit personnalisée, il serait d'autant plus intéressant que l'enseignant connaisse le développement de chacun de ses élèves. Les observer, les écouter, avoir des contacts avec les parents sont autant de moyens de cerner au mieux ses élèves. De même, pour un jeune enseignant, il est intéressant d'acquérir des savoirs théoriques sur la question du langage pour trouver des démarches à suivre pour son enseignement. Enfin, le professeur doit connaître certaines notions importantes qui l'aideront à travailler de manière efficace avec les élèves. Il peut être important de connaître l'hétérogénéité de son groupe et ainsi savoir qu'il y a des petits, moyens et grands parleurs mais également de connaître et être prévenu de l'existence de troubles du langage pour pouvoir être plus attentif aux élèves en difficulté et ainsi faire le nécessaire au niveau de la prévention et de la différenciation. L'enseignant devra alors connaître quelques dispositifs d'aide aux élèves en difficulté tel que l'album écho.

## **II- Méthodologie**

### **II-1- Le recueil de données**

Après avoir étudié plusieurs articles et lu divers ouvrages, je suis allée recueillir des données dans des classes. Je suis allée filmer des élèves de MS et GS pendant une séance de dictée à l'adulte mais je n'ai pas réussi à obtenir un entretien avec l'enseignante de cette classe. J'ai également filmé des élèves de PS durant une séance de langage et cette fois-ci j'ai pu recueillir une auto-confrontation. Voici la présentation des milieux dans lesquels je suis allée et la manière dont j'ai récupéré ces données.

Lors de ma première année de master, j'ai effectué un stage d'observation durant deux semaines au mois de novembre. J'ai été accueillie dans une classe de moyenne et grande section à l'école élémentaire de Villetelle, petite commune de l'Hérault à proximité de Lunel. Mon stage s'est donc déroulé dans une classe à double niveau comptant 24 élèves dont neuf de grande section et 15 de moyenne section. La maîtresse qui m'accueillait était déjà professeur depuis plusieurs années.

Pour ce mémoire, il m'était utile de relever des données dans cette classe pour pouvoir les analyser et m'appuyer dessus lors de mes recherches. Comme mon travail est en lien avec l'oral j'avais essentiellement besoin d'avoir la vidéo d'une séance. Nous sommes donc convenues avec l'institutrice, que je pourrais filmer une séance de dictée à l'adulte faite en classe entière.

Il aurait été intéressant de regarder et d'étudier le film avec elle pour qu'elle me fasse un retour, qu'elle m'explique pourquoi à tel ou tel moment elle utilisait telle démarche ou disait telle phrase ; comment elle faisait pour que ses élèves soient aussi attentifs, ou encore ce qu'elle connaissait sur le développement langagier des enfants qui lui permettait de les aider au mieux. Mais tant de questions sont restées en suspend car l'institutrice a refusé un entretien. Je n'ai pas insisté voyant sa réticence. Je me suis donc contentée de la vidéo que j'avais, à partir de laquelle j'ai réalisé un verbatim.

A partir de mes lectures antérieures et de mes connaissances personnelles, j'ai donc analysé la séance de dictée à l'adulte que j'ai filmée durant mon stage. Lors d'une séance préalable, la maîtresse avait lu à ses élèves l'histoire de *Patou la sorcière* ; suite à cette lecture elle avait mis en place une séance de dictée à l'adulte durant laquelle elle attendait de la part de ses élèves un résumé de l'histoire. La séance qui sera étudiée par la suite est la deuxième séance de dictée à l'adulte.

Lors de ma deuxième année de master, j'ai effectué un stage en responsabilité durant deux semaines au mois de janvier. J'ai été accueillie dans une classe de petite section à l'école élémentaire de Murviel-les-Montpellier, commune de l'Hérault à proximité de St Georges-d'Orques. Mon stage s'est donc déroulé dans une classe comptant 23 élèves. La maîtresse que je remplaçais était déjà professeur des écoles depuis quelques années et ancienne professeur d'SVT. Pour mon mémoire, j'avais besoin de relever des données dans cette classe afin de les analyser. Nous sommes donc convenues avec l'enseignante, que je pourrais revenir dans sa classe pour filmer une séance de langage.

A la suite de cette séance et de ce film, l'enseignante a accepté de me faire un retour sur sa séance par une auto-confrontation. Le but de ce retour pour moi était qu'elle m'explique pourquoi à tel ou tel moment elle faisait le choix de tel geste ou de telle parole, comment elle faisait pour captiver l'attention de ses élèves ou encore qu'est-ce qu'elle connaissait sur le développement langagier des enfants qui lui permettait de les aider au mieux. A la suite de cette auto-confrontation, je me suis permise de poser des questions à cette enseignante pour qu'elle m'éclaire sur quelques points précis. Après avoir récupéré tout cela, j'ai essayé de sélectionner les passages les plus intéressants à garder en les retranscrivant.

Pour faire mes verbatims, je me suis aidée des conventions de transcription évoquées dans *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, écrit en coordination par Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane.

Je vais donc analyser les séances de langage que j'ai filmées à partir de mes lectures antérieures, du modèle d'analyse de l'agir enseignant et du rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale d'octobre 2011.

## **II-2- Les outils d'analyse du corpus**

### **II-2-a) Les savoir-faire et les concepts théoriques sur le développement langagier**

Les enseignants doivent être munis d'outils pour mettre à profit leurs connaissances sur le développement langagier de l'enfant. Des méthodes et des démarches particulières peuvent être mises en œuvre pour aider au mieux l'enfant à développer son potentiel langagier.

Les gestes professionnels sont un des premiers outils de l'enseignant, ils jouent sur l'atmosphère de la classe, la temporalité, l'espace, l'accompagnement ou le lien entre les différentes informations. J'en parlerai plus en détail dans la suite de ce mémoire. Les enseignants peuvent également s'appuyer sur les différents dispositifs de classe qui existent pour amener les élèves à parler et à acquérir différentes compétences. Par exemple, le travail en atelier ou en groupe classe n'amènera pas les mêmes choses à un enfant. Le groupe classe lui apprendra à prendre la parole et à s'exprimer devant un large public, alors que l'atelier privilégiera le côté sécurité du petit groupe, amènera de la confiance à l'élève pour qu'il apprenne à prendre la parole devant un petit groupe d'élèves avant d'affronter le groupe classe. En tant qu'enseignant, on pourra également passer du groupe homogène au groupe hétérogène. L'homogénéité amènera là aussi de la confiance au groupe, permettra à chacun de s'exprimer sans se sentir dépassé par un autre élève. Alors que le groupe hétérogène, lui, amènera du dynamisme : les grands parleurs seront les lanceurs de parole, ils guideront les autres élèves. La relation duelle est également un dispositif qu'il sera intéressant d'utiliser puisqu'il permettra à l'enseignant de se concentrer sur les problèmes de langage d'un élève en particulier. Il pourra alors mettre en place de la différenciation avec les petits parleurs et il pourra utiliser le dispositif "album-écho" de Boisseau.

Pour que toutes ces démarches fonctionnent correctement et soient ajustées, il faut que l'enseignant sache analyser et donc connaisse les possibles de ses élèves. Il faut donc qu'il soit attentif à leurs efforts, leurs progrès, leurs difficultés, leurs échecs, leurs réussites, etc.

L'enseignant devra également avoir une attitude qui favorisera le langage des élèves, il devra les motiver, les stimuler et les solliciter. Plusieurs postures de l'enseignant sont évoquées dans

l'article "Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées", rédigé par Dominique Bucheton et Yves Soulé dans la revue *Education et didactique*. Sont mentionnées : les postures "de contrôle", de "contre-étayage", "d'accompagnement", "d'enseignement", "de lâcher-prise" et la posture dite "du magicien". Ces différentes postures de l'enseignant, associées aux gestes professionnels, interagissent sur celles des élèves. Si l'enseignant en est conscient, il pourra en jouer pour atteindre ses objectifs avec ses élèves.

Une connaissance de l'évolution du langage chez l'enfant est un outil décisif pour aider les élèves. En effet, si les professeurs pouvaient identifier précisément l'âge auquel l'enfant commence à comprendre la norme à reproduire un son ou à construire des phrases, ils seraient d'autant plus attentifs aux élèves n'ayant pas atteint un tel niveau avant leur scolarisation et pourraient adapter leurs méthodes d'enseignement. Cela permettrait également de mieux prévenir les troubles du langage. En effet, si le professeur constate que l'un de ses élèves a beaucoup de mal à s'exprimer et qu'à son âge ce n'est pas simplement un léger retard mais un réel handicap, il pourra faire le nécessaire pour aider cet élève. Mais encore faut-il qu'il soit bien informé sur les différents troubles qui existent, sur la méthode pour les détecter et sur ce qui doit être entrepris. De plus, chaque élève a un développement qui lui est propre en fonction de la famille dans laquelle il grandit. Des parents très disponibles amèneront leurs enfants à découvrir une multitude de choses les portant vers la connaissance, les habitueront à regarder, parler, s'exprimer et communiquer en les sollicitant au maximum. De même, si les parents reformulent les phrases mal dites par leurs enfants pour leur montrer comment telle ou telle chose doit être exprimée, ils seront d'autant mieux préparés à intégrer la norme du français. Mais une sollicitation trop importante peut aussi décourager les enfants et aboutir à un blocage. Une meilleure connaissance du milieu familial dans lequel évolue l'enfant, permettra au professeur d'adapter son jugement ainsi que ses méthodes d'apprentissage et de perfectionnement.

### **II-2-b) Le modèle des gestes professionnels**

Pour analyser les séances de langage que j'ai pu filmer, j'ai choisi de m'appuyer sur le modèle des gestes professionnels. Ces derniers l'aident à construire des situations d'apprentissage adéquates et favorables au développement langagier de l'enfant.

Un geste professionnel désigne la manifestation physique et/ou verbale de l'activité de l'enseignant. Il dépend des logiques profondes qui sous-tendent l'action et déterminent les rapports qu'il entretient avec son expérience, sa formation, le langage, les émotions. Ces gestes actualisent les cinq grandes préoccupations caractéristiques du métier : "piloter et organiser l'avancée de la leçon, maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, tisser le sens de ce qui se

passé, étayer le travail en cours et tout cela avec pour cible un apprentissage de quelque nature qu'il soit." Ces cinq préoccupations sont "les piliers autour desquels s'élaborent les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences." Ces 5 gestes ne sont pas indépendants et interagissent les uns avec les autres afin d'atteindre "la cible visée par la situation d'enseignement, d'apprentissage."

Bucheton dans son ouvrage *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, fait une analyse fine de ces différents gestes professionnels entendus comme des gestes d'ajustement qui structurent le milieu didactique. Cinq préoccupations centrales essentiellement interactionnelles ont été "labellisées": "étayage", "atmosphère", "tissage", "pilotage spatio-temporel", qui sont toutes au service de la dernière : les contenus de savoir. En voici les définitions :

### ***L'atmosphère :***

Leur finalité est de créer et maintenir des espaces dialogiques par un climat général cognitif et relationnel [...] qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et régule le niveau d'engagement attendu dans l'activité. Ce sont des gestes langagiers ou non qui soit par leur tonalité ludique, sérieuse, coercitive, soit par la nature du feed-back affectif, soit par les formes diverses de l'enrôlement (nominatif, regard insistant, etc.) détendent ou crispent les élèves, les stimulent ou non, maintiennent les dimensions relationnelles. (2009, p. 58)

### ***Le pilotage spatio-temporel :***

Elles visent à gérer les diverses contraintes pratiques de la situation : le contrôle de l'avancée de la leçon dans le temps (regards fréquents ou inexistantes à la pendule ou à la montre, regards sur le cahier de préparation) et dans l'espace (gestion des déplacements de l'enseignant, contrôle des déplacements spontanés ou commandés des élèves, utilisation d'instruments d'enseignement divers, etc.) (2009, p. 60)

### ***Le tissage :***

Nous définissons ce geste de tissage, comme une forme d'étayage spécifique qui cherche à donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé. Ce tissage a pour but de faciliter l'entrée des élèves dans l'activité mais aussi de faire en sorte que leur activité soit bien ciblée. Ces gestes de tissage jouent un rôle essentiel pour permettre aux élèves d'accrocher, raccrocher à ce qui se dit, se fait. Il s'agit d'aider les élèves à faire des liens avec le dedans et le dehors de l'école, l'avant et l'après de la leçon, la leçon de physique, de géographie avec celle de mathématiques. Ces gestes de tissages amènent l'enseignant à articuler concrètement, par des gestes "*entrée en matière*" et des gestes de "*transition*" les différentes tâches proposées aux élèves, non à simplement les juxtaposer. Il s'agit en effet d'aider les élèves à comprendre la continuité cognitive des tâches, leur cohérence et la finalité d'ensemble. (2009, p. 60)

### ***L'étayage :*** ce concept a été emprunté à Bruner :

L'étayage est sans doute la préoccupation centrale et organisatrice de l'agir de l'enseignant. [...] Certains gestes ont pour visée de faire comprendre, [...] faire verbaliser, accompagner les élèves dans une tâche, d'autres relèvent plus d'une posture transmissive : moments d'enseignement, de synthèse, d'explications, [...] apports d'éléments culturels. [...] Cette préoccupation d'étayage est centrale dans les petites classes. [...] L'étayage c'est ce que l'enseignant fait avec l'élève pour l'accompagner dans ses apprentissages et dans la mise en place de conduites et attitudes qui leur sont propices. C'est l'intervention du maître dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul. (2009, p. 59)

### ***Les savoirs et techniques :***

Quelle que soit l'importance des préoccupations qui gravitent autour de la transmission des contenus, les savoirs sont au cœur de l'action enseignante, le modèle met l'accent sur les connaissances à transmettre dans un travail à construire avec l'élève. Il est la préoccupation centrale par rapport aux autres gestes car ces derniers visent à faciliter l'acquisition des savoirs et des techniques chez les élèves. Dans ce mémoire, les savoirs en jeu sont les contenus langagiers tels que le lexique et la syntaxe pour progresser vers la langue française mais également les modalités de communication : échanger, s'exprimer, en relation duelle, dans un groupe, comprendre, etc.

Ces différents gestes constituent le fondement de l'activité de l'enseignant. Grâce à eux l'enseignant est en mesure d'atteindre son objectif qui est l'apprentissage. S'il sait les mettre en place et les utiliser correctement, il atteindra avec plus de facilité son but. Je vais donc grâce à eux, analyser le verbatim de ma vidéo pour voir ce que les enseignantes mettent en place pour aider au mieux leurs élèves au plan langagier. Je serai donc amené à parler non seulement des gestes qui favorisent le langage mais des gestes langagiers eux-mêmes, considérant que la parole du maître conditionne celle du maître.

## **III- Analyse des données**

### **III-1- La séance de dictée à l'adulte (MS-GS)**

(Cf. Annexe 1 et Annexe 2)

Dès le début de sa séance, la maîtresse remet les élèves dans le contexte de la séance qu'elle va aborder. En effet, il faut leur expliquer dans quelle activité ils vont rentrer pour qu'ils réussissent à l'aborder correctement. Comme c'est une seconde séance, la maîtresse doit mettre en rapport l'activité précédente à cette nouvelle activité en contextualisant : qu'ont-ils fait la dernière fois ? A propos de quoi? etc. Ces gestes de tissage sont mis en place pour que les élèves fassent le lien entre ce que la maîtresse dit et ce qu'ils vont devoir faire.

L'écoute est une compétence explicitement réclamée par les Instructions Officielles. Dans la brochure sur *Le Langage à l'école maternelle*, il est dit que les élèves doivent apprendre à écouter et à être attentifs. Le professeur doit donc développer cette compétence chez ses élèves. C'est ce que fait ici l'institutrice. Elle vérifie que tous les élèves écoutent bien et cherche à captiver leur attention en leur faisant comprendre qu'ils vont devoir participer et que pour bien faire ils doivent bien

écouter : "Ryan écoute, peut-être c'est toi qui va continuer", elle agit ainsi sur l'atmosphère de la classe et met en place des gestes de pilotage. Elle guide ses élèves en leur expliquant la marche à suivre en jouant ici sur une tonalité plutôt sérieuse.

Le rôle de l'adulte dans la construction du langage est d'élaborer une activité d'étayage (l'étayage, c'est ce que l'enseignant fait avec l'élève pour l'accompagner dans ses apprentissages et dans la mise en place de conduites et attitudes qui lui sont propices.) Ici, la maîtresse met en place ce geste professionnel : elle répète souvent ce qu'il s'est passé pour que les élèves ne perdent pas le fil des événements : "ce que vous m'aviez dit la dernière fois" et "ce que j'ai écrit que vous m'avez dicté la dernière fois". De même, elle répète les phrases des élèves pour qu'elles soient correctes. L'institutrice se positionne ici du côté de la norme et donc des savoirs que les élèves doivent acquérir. Pour cela elle utilise une activité d'étayage par la transmission des savoirs.

Par cette séance, c'est la phrase interrogative que veut faire travailler la maîtresse et qui pose problème aux élèves, de ce fait, elle insiste pour que ces phrases soient correctement dites, oubliant ainsi que nous sommes dans du langage oral et non dans de l'écrit même si cet énoncé est dédié à être écrit. Anna répond : "elle dit : tu peux réparer mon balai" et la maîtresse reprend : "et elle lui dit : "est-ce que tu peux réparer mon balai ?"". Elle met en place un geste de sur-étayage qui relève d'une posture transmissive puisqu'elle est dans un moment d'enseignement de la norme. Mais un problème se pose, doit-on reprendre une phrase "orale" dédiée à être retranscrite pour un dialogue car le langage oral est différent de celui de l'écrit, la norme en est donc différente. Dans le rapport de l'IGEN, on peut lire :

Quand elle [la dictée à l'adulte] existe, elle est rarement satisfaisante : il y manque souvent ce qui fait l'intérêt de l'exercice, le guidage des tâtonnements qui permettent la transformation du propos spontané en texte. Trop souvent le maître transforme lui-même ce que dit l'enfant pour le constituer en un message écrit réel. (2011, p.133)

D'après ce qu'on lit, les enseignants reprennent trop souvent la totalité de ce que les élèves peuvent produire, et ne les aident ainsi pas à progresser doucement. L'enseignante n'aurait donc pas du reprendre entièrement la phrase d'Anna qui était correct, mais simplement ce petit oubli : "et elle **lui** dit : tu peux réparer mon balai ?". Par cette dictée à l'adulte, l'enseignante transmet l'idée que la parole est importante car elle permet de passer à l'écrit. De plus, faire l'exercice d'écrire devant les enfants leur permet de prendre conscience que ce qui est dit à l'oral est long à écrire.

Ensuite elle interroge un petit garçon, Maël, qui lui dit "ensuite elle voit la sorcière du bas" mais comme il y a eu une coupure entre sa phrase et la précédente puisque la maîtresse écrivait,

Maël ne se rend pas compte que sa phrase n'est pas cohérente et qu'il n'y a pas de suite logique avec celle dite précédemment par Anna. Il s'agit ici d'un problème d'atmosphère, la maîtresse après avoir repris Anna et écrit sa phrase aurait pu remettre en contexte ce qu'il se passait pour que le petit Maël ne réponde pas à côté. Après cette suite d'histoire incohérente, la maîtresse, plutôt que de dire à Maël que sa réponse était fausse ou de lui donner la bonne solution, relit la dernière chose qu'elle a écrite et pointe du doigt le fait qu'il manque une information. L'institutrice utilise à nouveau une activité d'étayage avec Maël pour lui faire comprendre la situation problématique et le faire verbaliser. Ce dernier réalise quelle est son erreur et rectifie sa réponse.

Une fois de plus la maîtresse reprend sa phrase mais cette fois-ci pour rectifier la négation que Maël avait omise. Elle se place à nouveau du côté de la norme en améliorant le savoir du petit garçon par ses gestes d'étayage.

Elle décide de faire continuer une autre élève : Marie. Si la maîtresse a choisi cette petite fille, ce n'est pas par hasard, car Marie parle très peu et ne s'investit pas beaucoup. La maîtresse pense que ce n'est rien et qu'il lui manque seulement un petit déclic pour qu'elle réussisse à se lancer. Elle la sollicite donc en lui demandant si elle veut bien essayer de faire la suite du travail, c'est l'étayage, mais Marie ne répond pas. La maîtresse insiste en lui posant des questions pour la stimuler, en lui réexpliquant où ils en sont dans leur histoire par un geste de tissage mais rien n'y fait, Marie ne répond pas. L'institutrice ne se décourage pas et cherche une autre manière de faire avec cette petite pour qu'elle parle. Elle décide alors de jouer sur d'autres gestes professionnels pour essayer d'atteindre le savoir visé puisque l'étayage et le tissage n'aident pas Marie. La maîtresse lui demande de se rapprocher d'elle pour que s'établisse un contact, elle agit ainsi sur deux domaines, l'atmosphère et l'espace. De cette façon Marie se concentre seulement sur la maîtresse et oublie le reste de la classe. Le dialogue devient plus intime et Marie se retrouve dans une interaction duelle ce qui devient plus facile à surmonter. Kevin, un autre élève, essaye de prendre la parole mais la maîtresse le fait taire en lui expliquant qu'elle attend une réponse de la part de Marie. Elle continue de jouer sur l'atmosphère de la classe et utilise avec lui une tonalité plus sérieuse pour qu'il prenne conscience de la situation. Elle se met ensuite à parler plus doucement et exclusivement à Marie. Elle reprend alors un tissage avec elle et lui réexplique le cheminement de l'histoire en s'appuyant sur le dessin de la maison des sorcières (Annexe 2) pour qu'elle associe les paroles de la maîtresse à quelque chose de concret. C'est à partir de là que Marie se lance et donne une bonne réponse. Grâce aux différents gestes professionnels que la maîtresse a utilisés et à sa connaissance des Instructions Officielles, elle a réussi à faire parler Marie. La maîtresse n'en attendait pas plus de sa part, c'est un pas de plus de fait mais elle doit s'occuper du reste de la classe et ne peut pas se permettre de rester plus de temps avec Marie même alors qu'elle en aurait sûrement besoin. C'est un problème de



pilotage et donc d'avancée de la leçon dans le temps qui empêche la maîtresse de consacrer plus de temps à cette petite fille.

Elle interroge par la suite Elena qui tente de répondre : "elle lui dit... +++" mais n'arrive pas à terminer sa phrase. Pour la relancer la maîtresse reprend à l'exactitude la phrase d'Elena en ne la terminant pas non plus. C'est une manière de la rassurer et dans ce cas elle joue sur l'atmosphère mais c'est aussi une façon de montrer que son début de phrase est correct et dans ce cas la maîtresse utilise une activité d'étayage pour la relancer dans la bonne direction. Cette procédure fonctionne puisqu'Elena termine correctement sa phrase.

La maîtresse, comme promis dès le début de la séance, sollicite le petit Ryan qui a priori n'a pas suivi... Elle lui répète alors à plusieurs reprises ce qu'elle attendait de lui comme pour lui faire prendre conscience qu'il est important qu'il écoute. Elle joue sur l'étayage car elle accompagne l'élève dans ses apprentissages et dans la mise en place de conduites et attitudes qui lui sont propices, ici l'écoute. Mais elle joue aussi sur l'atmosphère en répétant plusieurs fois sa phrase pour faire prendre conscience à Ryan que c'est parce qu'il n'a pas écouté qu'il ne sait pas et non parce qu'il ne comprend pas.

Par la suite la maîtresse sollicite plusieurs garçons qui ont l'air perdu par une activité d'étayage. Pour les relancer et les aiguiller vers la bonne réponse elle utilise beaucoup de questions, et tisse des liens entre ce qui c'est déjà dit et ce qu'elle attend. Kevin essaye de prendre une seconde fois la parole. C'est un garçon très bavard mais la maîtresse sait qu'il sait parler correctement elle préfère donc, sur cette séance, solliciter des "petits parleurs".

La maîtresse termine de rédiger l'histoire avec les enfants et fait un dernier petit récapitulatif sur les différentes sorcières de l'histoire pour que les élèves s'imprègnent du vocabulaire. C'est un moment de synthèse toujours mis en place par l'étayage.

Mais la séance ne se termine pas là, la maîtresse laisse de côté l'activité de dictée à l'adulte et passe à une sorte de séance de vocabulaire. Elle fait un lien entre les "métiers" des sorcières et les métiers exercés par les parents des élèves. Elle tisse encore des liens et propose ou plutôt impose un thème à ces élèves mais ces derniers ont plus de libertés qu'au début de la leçon et en profitent! Ils peuvent enfin parler d'eux et de leur famille. La maîtresse maintient des espaces dialogiques par l'atmosphère. Elle invite ses élèves à expliquer le métier exercé par leurs parents tout en essayant de mettre les mots justes et d'utiliser un bon vocabulaire pour effectuer cette tâche. Grâce à ce thème inédit, du vocabulaire nouveau est appris.

Anna en parlant de sa maman nous dit qu'"elle fait naître les bébés", par l'étayage, la maîtresse apporte des éléments culturels et explique que cette maman est "sage-femme". Anis, lui, nous apprend que son papa est "bricoleur" (ce qui fait beaucoup rire l'ATSEM et la maîtresse), avec étonnement la maîtresse par des questions essaye de voir si Anis confirme sa réponse, ce qu'il fait par un hochement de tête. Elle cherche alors vers un autre élève s'il connaît le nom du métier du papa d'Anis mais elle n'a pas le temps de terminer sa phrase que Maël saute sur l'occasion pour lui dire ce que son père à lui fait. La maîtresse au lieu de le contrarier le sollicite pour savoir comment s'appelle le métier de son papa mais il lui répond "bricoleur". Elle tisse alors un lien entre la réponse d'Anis et celle de Maël : "bricoleur aussi ?" pour obtenir ce qu'elle cherche : le nom du métier. Carla trouve la bonne réponse mais la maîtresse enchaîne directement avec un autre élève car elle est prise par le temps et que tous les élèves veulent participer, elle cherche donc à gérer la contrainte de temps.

Andréa nous dit : "mon papa il fait un métier, il travaille". La maîtresse, par l'étayage cherche à faire verbaliser Andréa, elle utilise pour cela des questions, puis elle l'encourage "tu le sais je crois..." en jouant sur une tonalité plutôt douce. Mais sans résultat. Elle essaye de relancer les élèves dans la bonne direction car elle sent qu'ils ont envie de dire des choses mais pas forcément celles qu'elle attend : "réfléchissez un petit peu. Essayez de me dire le métier...". Elle cherche à les stimuler à jouer sur l'atmosphère en leur mettant un tout petit peu la pression. Karl repart alors du bon pied mais explique simplement le métier de ses parents sans en donner le nom. A la fin de cette activité la maîtresse donne un travail à la maison : "vous demanderez à votre papa et à votre maman quel métier ils font". Elle cherche à faire travailler la "réflexion" de ses élèves.

Cette analyse a permis de voir que l'institutrice au cours de sa séance mettait en place des gestes professionnels, faisait référence aux Instructions Officielles et s'appuyait sur des méthodes didactiques pour concevoir des situations d'apprentissage adéquates et favorables au développement langagier de ses élèves. Bien qu'il n'y est pas eu d'entretien avec cette institutrice on peut percevoir à travers cette séance qu'elle est informée et qu'elle a des connaissances précises sur le développement langagier des élèves.

### **III-2- La séance de langage (PS)**

Avant d'étudier point par point la séance de langage, j'aimerais préciser la situation exceptionnelle dans laquelle elle s'est déroulée. En effet, l'enseignante qui s'est prêtée au jeu, savait que j'avais besoin de filmer une séance de langage. Pour que cette dernière soit réussie et soit la meilleure possible, elle s'est renseignée sur la manière de faire en classe une séance sur le langage.

Elle a donc lu des articles, des rapports, cherché des idées et a adapté ses lectures pour sa séance. Lors de l'entretien, elle m'a précisé qu'il était rare qu'elle fasse des séances de langage à proprement parlé et en petit groupe. Très souvent elle se contentait du langage qui se faisait au coin regroupement ou par le biais d'autres matières et ne mettait que très rarement de vrais séances de langage en place. A la suite de ses lectures, elle a beaucoup appris sur les petits et grands parleurs et sur la manière de les amener à acquérir des compétences langagières. Elle était finalement enjouée de se prêter à cet exercice car il lui avait permis de se renseigner sur le projet et donc de découvrir de nouvelles choses qu'elle n'hésiterai pas à utiliser à nouveau.

Pour ce qui est du dispositif qui a été mis en place, l'enseignante m'a proposée pour que la qualité du film soit meilleure, de prendre son groupe de 6 élèves dans une classe inoccupée et de laisser le reste de sa classe à l'ATSEM (qui a bien voulu s'occuper des élèves) durant le temps de la séance. C'est pour cela que sur la vidéo nous ne voyons pas d'autres enfants et que nous n'entendons aucun bruit. Ce paramètre est important à signaler car les élèves sont très attentifs durant la séance et ne sont pas distraits par des éléments extérieurs comme ça aurait pu être le cas si nous avions été en classe avec d'autres élèves en autonomie.

Les élèves qui ont été filmés étaient ceux que j'avais eus en stage durant deux semaines, j'avais donc appris à les connaître et à savoir qui était grand ou petit parleur. Ceci va me permettre de mieux prendre position face à la vidéo et donc peut-être d'expliquer pourquoi l'enseignante se comporte de telle ou telle manière.

De plus l'enseignante m'a apporté des informations avant la séance qui n'ont pas été filmé. Je peux donc dire qu'à propos de Rémi, elle m'a précisé que cette séance lui était un peu plus destiné car il avait du mal à retenir les mots : "écharpe, paire de gants et bonnet ". Ils les avaient déjà vus en classe mais elle voulait y revenir dessus en particulier pour ce petit garçon. Rémi est un élève qui est de fin d'année, quand je l'ai filmé, il avait eu trois ans depuis peu, contrairement à Tom qui est de début d'année et qui venait, lui, d'avoir 4 ans. Les différences de langage entre ces deux petits garçons peuvent s'expliquer par cet écart d'âge. Pour moi Rémi n'est pas réellement en difficulté, il est simplement encore "bébé". Mais cela sera intéressant de voir comment l'enseignante gère les différents niveaux de son groupe et aide Rémi à acquérir un certain vocabulaire.

Voici l'analyse de mes verbatims, pour cela je mettrai en relation la séance de langage (Cf. Annexe 3) avec l'auto-confrontation (Cf. Annexe 4) que j'étudierai du point de vue des gestes professionnels.

TEMPS	TOUR DE PAROLE	SEANCE DE LANGAGE	AUTO-CONFRONTATION	REMARQUES
0'23/0'02	Tour 1	<i>Maîtresse</i> : qu'est-ce que j'ai posé sur la table ?	<i>Maîtresse</i> (0'02) : ça, ça me plaît <b>parce qu'ils sont en petit groupe</b> , tu vois, donc la prise de parole c'est plus facile en petit groupe. Le fait d'être autour de la table comme ça, c'est intéressant. Mais par contre je pense que j'aurai pu insister plus quand ils me disent des gants, d'abord il a pas dit <b>une paire de gants, il a dit des gants</b> , c'est moi qui ai dit une paire de gants. Et puis <b>on aurait pu prendre le temps de toucher</b> tous la paire de gants, tu vois, faire circuler à chaque élève, touche la, regarde comment c'est fait... De peut-être plus insisté. L'écharpe c'est pareil, tu vois moi je la montre mais il aurait peut-être fallu que chaque enfant la touche. ++ <b>Vu comme ça il me semble que je passe un peu vite.</b>	Pas de tissage
	Tour 2	<i>Tom</i> : des feuilles		<b>Pilotage spatial</b>
	Tour 3	<i>Maîtresse</i> : non là (geste pour montrer les objets au centre de la table), des feuilles tu as raison mais ce n'est pas ce qui m'intéresse.		
	Tour 4	<i>Tom</i> : des gants		<b>Savoirs lexicaux</b>
	Tour 5	<i>Maîtresse</i> : <b>tu nous montre les gants</b> <i>Tom</i> montre les gants posés au milieu de la table		<b>Etayage</b> <b>Etayage</b>
	Tour 6	<i>Maîtresse</i> : j'ai posé des gants, Julia qu'est-ce que tu vois encore ? Tom il nous dit <b>une paire de gants (insiste sur ce mot)</b> . Julia qu'est-ce que tu vois sur la table?		
	Tour 7	<i>Julia</i> : je vois une "échape"		
	Tour 8	<i>Maîtresse</i> : une écharpe, montre-moi l'écharpe <i>Julia</i> montre du doigt l'écharpe au milieu de la table et la maîtresse la soulève pour que tout le monde la voit.		<b>Pilotage temporel</b>
	Tour 9	<i>Maîtresse</i> : Rémi qu'est-ce que tu vois ? <i>Julia</i> a dit une <b>écharpe, vous le dites ?</b>		
	Tour 10	<i>EEE</i> : une écharpe		<b>Etayage</b>
	Tour 11	<i>Tom</i> : écharpe		
	Tour 12	<i>Pauline</i> : écharpe		
	Tour 13	<i>Maîtresse</i> : Rémi qu'est-ce que tu vois ?		
	Tour 14	<i>Rémi</i> : <u>je vois + ça</u> (attrape un bonnet sur la table)		

	Tour 15 Tour 16 Tour 17	<i>Maîtresse</i> : comment ça s'appelle <b>ça</b> ? <i>Rémi</i> : un bonnet <i>Maîtresse</i> : ça s'appelle un <b>bonnet</b> , très bien. Pauline est-ce que tu vois autre chose ?		Atmosphère
--	-------------------------------	---	--	------------

Le premier tour de parole ici noté, est la première accroche de l'activité. C'est l'enseignante qui débute la séance par une question en direction du petit groupe d'élèves. Il n'y a pas de tissage, le professeur ne raccroche pas cette nouvelle activité à une séance antérieure ou à quelque chose de déjà vu. Pour intéresser les élèves, la maîtresse utilise des objets pour qu'ils puissent les voir et les toucher (écharpes, gants, bonnets).

La réponse de Tom (tour 2) est plutôt amusante, il ne voit pas les objets qui sont posés sur la table mais les feuilles que l'enseignante a dans les mains! La maîtresse lui montre qu'il s'est trompé car ce n'est pas ce qu'elle attendait, par un geste en direction des objets et étaye ainsi son idée. Elle lui signifie qu'il a quand même raison puisqu'il y a bien des feuilles sur la table pour ne pas lui donner un non catégorique qui risquerait de le bloquer, elle ne le gronde pas et lui montre simplement que ce n'est pas ce qu'elle voulait comme réponse. Tom comprend alors ce que l'enseignante veut et lui donne une réponse appropriée. La maîtresse demande à Tom d'étayer sa réponse par un geste pour que tous les autres enfants associent le mot à l'image. Elle même reprend le mot "gant" dans une phrase courte au tour 6 pour tisser des liens entre sa demande, la réponse de Tom et la question qu'elle va adresser à Julia. L'enseignante interroge donc cette petite fille et n'attend pas la réponse volontaire d'un élève. La maîtresse étaye sa question en reprenant la phrase de Tom et en complexifiant légèrement le mot qu'il emploie et qui devient alors "paire de gants". Elle insiste sur ce mot car c'est le but de sa leçon : faire travailler le vocabulaire (paire de gants, écharpe, bonnet). Au tour 7, Julia tente de répondre par une phrase, ce qui n'est pas évident pour elle car c'est un petit parleur, malgré son effort, elle prononce mal le mot "écharpe". L'enseignante la reprend (tour 8) mais ne la fait pas répéter. Ce problème est d'ailleurs soulevé par le rapport de l'IGEN : pour un petit, l'écoute n'est pas suffisante, il faut qu'il puisse reproduire le mot entendu pour pouvoir valider son appropriation. Il serait important que l'enseignante fasse répéter ce mot à Julia, au risque d'augmenter les tours de paroles répétitifs. Elle lui demande de lui montrer l'écharpe (tour 8), par ce biais, elle vérifie que la petite fille fait le lien entre le nom et l'image. Elle s'adresse ensuite à Rémi (tour 9).

L'enseignante ne l'a pas précisé lors de l'auto-confrontation, mais il semblerait qu'elle veuille faire parler tout le monde et que pour cela elle interroge elle-même les élèves. La maîtresse utilise une activité d'étayage en répétant la réponse de Julia et en demandant aux autres élèves de répéter (tour 9). Ainsi elle implique tous les élèves dans l'activité et leur donne l'occasion d'assimiler le vocabulaire. Au tour 13, l'enseignante reprend sa question en direction de Rémi qui répond par le déictique "ça". Il voit l'objet, il le montre. Il ne cherche pas à le nommer car il n'en a pas l'utilité. Rémi fait partie de ces élèves qui "privilégient longtemps les aspects non linguistiques, les gestes, les mimiques, le regard ou la mélodie du langage" comme nous l'avons vu dans l'article de Chantal Clouard. Le but de l'enseignant est justement de l'amener à utiliser les bons mots et à se détacher

des démonstratifs pour pouvoir petit à petit se diriger vers le langage d'évocation. Rémi trouve la réponse seul, ce que la maîtresse récompense par un "très bien", jouant ainsi sur l'atmosphère de l'atelier.

L'enseignante en voyant cet extrait m'a parlé du dispositif qu'elle avait utilisé et qui lui plaisait, elle a agit sur le pilotage spatial et elle a trouvé cet agencement intéressant car comme elle le dit "la prise de parole est plus facile en petit groupe". Ce qu'elle retient essentiellement c'est le fait qu'elle passe un peu vite sur les éléments. Pour elle c'est le pilotage temporel qui fait défaut, puisqu'elle pense que la manipulation peut assurer le réinvestissement. En touchant les objets, en les regardant, les élèves se les approprient et donc associent leur nom à leur image et leur texture. Elle a conscience de ce qu'elle doit leur apprendre, elle sait que le lexique est important mais qu'il n'est pas suffisant et que pour être assimilé, la manipulation peut être importante.

TEMPS	TOUR DE PAROLE	SEANCE DE LANGAGE	AUTO-CONFRONTATION	REMARQUES
01'20/1'18	Tour 18 Tour 19 Tour 20 Tour 21 Tour 22	<p><i>Pauline</i> : euh + je vois une + mmh... écharpe.</p> <p><i>Maîtresse</i> : tu vois une <u>autre</u> écharpe ? Oui une autre <b>écharpe</b>. <i>Maîtresse</i> montre <i>l'écharpe aux enfants</i>. C'est vrai. Sarah qu'est-ce que tu vois toi ?</p> <p><i>Sarah</i> : une écharpe</p> <p><i>Maîtresse</i> : tu dis aussi une autre <b>écharpe</b>. <i>Maîtresse</i> montre <i>l'écharpe</i>. Vous êtes d'accord ?</p> <p><i>EEE</i> : oui</p>	<p><i>Maîtresse</i> (1'18): là je dis "vous êtes d'accord ?", <b>je pensais qu'ils allaient dire un foulard</b>. J'attendais qu'ils me disent "foulard" parce que tu vois la matière était pas la même. L'écharpe c'est plus en laine, le foulard c'est plus en tissus, et je pensais qu'y en a un qui allait savoir me dire "ben non c'est pas pareil, pour moi c'est pas une écharpe". Je pensais qu'ils allaient dire ça ressemble pas du tout à l'objet d'avant. Bon c'est pas venu alors j'allais pas surcharger parce qu'il y avait déjà "bonnet, paire de gants et écharpes" j'ai dit bon ben je vais pas les surcharger mais je pensais qu'il y en a un qui l'aurait dit ou en tout cas qui aurait vu que la matière était pas la même.</p>	<p><b>Savoirs lexicaux</b></p> <p>Etayage</p>



Le fait que l'enseignante reprenne la réponse de Pauline par "une autre écharpe" est important. Elle amène petit à petit les élèves vers un vocabulaire plus riche. Elle désigne ensuite Sarah qui répond "une écharpe" et qu'elle reprend également par "une autre écharpe". Elle espère certainement ainsi leur faire saisir le sens et l'importance de ce mot par de l'étayage. L'enseignante se place dans la Zone Proximale de Développement, elle sait de quoi ses élèves sont capables et a conscience qu'il ne faut pas aller ni trop vite ni trop doucement avec eux, elle enrichit alors simplement leur vocabulaire par le pronom indéfini "autre". Elle agit ainsi sur les savoirs en jeu par l'utilisation d'un geste professionnel.

Lorsque l'enseignante demande aux élèves s'ils sont d'accord, je pensais à l'entendre faire, que c'était une manière de les inclure à la conversation et leur montrer qu'elle ne les oublie pas mais en réalité ce n'était pas le but de l'enseignante. Il est intéressant de voir que l'auto-confrontation permet d'éclairer ses stratégies. En réalité, elle avait une idée en tête, elle pensait ses élèves capables de différencier un foulard d'une écharpe, mais elle se rend compte que cela ne vient pas seul, elle n'amène donc pas les élèves sur ce terrain comprenant à ce moment là que cela risque d'être trop compliqué pour eux. On voit clairement ici que l'enseignante a préparé sa séance et a imaginé les procédures des élèves, leurs éventuelles réponses mais qu'en réalité il y a un écart entre le prévu et le là. L'enseignant doit être capable de s'adapter aux situations et c'est ce qu'a fait ici la maîtresse en évitant d'aborder le sujet voyant que cela serait une surcharge pour ses élèves.

TEMPS	TOUR DE PAROLE	SEANCE DE LANGAGE	AUTO-CONFRONTATION	REMARQUES
01'43	Tour 23 Tour 24 Tour 25 Tour 26 Tour 27	<i>Maîtresse</i> : oui. Et toi Tom MP, qu'est-ce que tu vois ? <i>Tom tend un bonnet à la maîtresse.</i> Qu'est-ce que c'est ? <i>Tom MP</i> : un bonnet! <i>Maîtresse</i> : un bonnet <i>Rémi</i> : <u>encore</u> un bonnet (on devine sa phrase qui est à peine audible) <i>Maîtresse</i> : <b>encore un bonnet</b> Rémi tu dis, <b>oui</b> . Julia, ya encore autre chose que l'on n'a pas vu ?		Pas d'atmosphère

La maîtresse n'a pas commenté ce passage lors de l'auto-confrontation mais il me semble intéressant à regarder de plus près. Ce qui en effet est amusant ici, c'est la remarque de Rémi qui a écouté ce que disait la maîtresse jusqu'ici. Il a compris que lorsque un enfant donnait le nom d'un accessoire qui avait déjà été évoqué la maîtresse répétée par "encore...". Rémi ici s'empare de ce qu'il a compris et l'utilise de manière à peine audible, certes mais il l'utilise ce qui est déjà beaucoup. Cette intervention est très importante de mon point de vue d'autant plus du fait que Rémi parle peu. Pourtant la maîtresse ne fait que le répéter plus fort et dire oui pour valider son intervention, elle ne le félicite pas et passe directement à Julia ce qui est dommage puisque le but recherché était que les enfants s'emparent de cette tournure de phrase, s'en saisir était donc très bien. La procédure de l'enseignante qui était de répéter des tournures de phrases un peu plus élaborées que celles faites par les élèves est ici un enjeu réussi puisque certains élèves se saisissent de ce que la maîtresse leur transmet.

TEMPS	TOUR DE PAROLE	SEANCE DE LANGAGE	AUTO-CONFRONTATION	REMARQUES
02'08/2'38	Tour 31 Tour 32 Tour 33 Tour 34 Tour 35 Tour 36	<p><i>Maîtresse</i> : d'accord, et toi Rémi qu'est-ce que tu vois encore?</p> <p><i>Rémi</i> : <u>je vois ça!</u> Il prend une écharpe sur la table</p> <p><i>Maîtresse</i> : alors, comment ça s'appelle ça ?</p> <p><i>Rémi</i> : euh +++ une "échar"</p> <p><i>Maîtresse</i> : Redis moi-le</p> <p><i>Rémi</i> : une "échar"</p>	<p><i>Maîtresse</i> (2'38) : là c'est pareil t'entends, je dis "redis moi le" alors que je devrais dire "redis-nous le" parce qu'il s'adresse pas qu'à moi, il s'adresse normalement à tous les enfants.</p> <p><i>Claire</i> : et il disait quoi là ? Parce que moi je n'entendais pas très bien</p> <p><i>Maîtresse</i> : "une échar"</p> <p><i>Claire</i> : ah il le terminait pas le mot</p> <p><i>Maîtresse</i> : voilà, et <b>c'est un mot qu'il a appris il y a quelques jours en classe parce qu'il ne connaissait pas ce mot.</b> On avait déjà travaillé sur l'écharpe et il savait pas du tout du tout ce que c'était et je lui avais dit, ça s'appelle une "écharpe" mais... +</p> <p><i>Claire</i> : donc là il l'a retrouvé tout seul</p> <p><i>Maîtresse</i> : il l'a retrouvé et voilà, il manquait un bout du mot mais c'était pas mal quand même. Mais c'est vrai qu'il s'adresse pas qu'à moi, normalement il s'adresse à tout le monde donc je dois dire "qu'est-ce qu'il nous a dit ? Est-ce que tu peux le redire à tout le monde ?"</p>	<p>Savoirs lexicaux</p> <p>Connaissance de l'enseignante sur l'élève</p>

	<p>Tour 37</p> <p>Tour 38</p> <p>Tour 39</p> <p>Tour 40</p> <p>Tour 41</p> <p>Tour 42</p>	<p><i>Maîtresse : une échar-pe, une écharpe, oui, j'ai posé sur la table des écharpes (elle les montre), des bonnets (elle les montre) et des gants (elle les montre). A quoi servent ces objets ? ++ Rémi, à quoi sert une écharpe ?</i></p> <p><i>Rémi : à mettre là. Montre le tour de son cou.</i></p> <p><i>Maîtresse : c'est où là ?</i></p> <p><i>Rémi : répond quelque chose d'inaudible</i></p> <p><i>Maîtresse : montre-moi où est-ce que tu mets l'écharpe, comment tu te sers de l'écharpe. Elle donne à Rémi une écharpe</i></p> <p><i>Rémi : mets l'écharpe sur son cou, faut mettre comme ça.</i></p>	<p><i>Maîtresse (4'00) : "comme ça", il est beaucoup dans "comme ça". Il sait, mais il sait pas le formuler, il lui manque le vocabulaire.</i></p>	<p><b>Etayage</b></p> <p><b>Savoirs lexicaux manquants</b></p>
--	---	--	--	--

Rémi à nouveau utilise le déictique pour se faire comprendre (tour 32). La maîtresse lui demande donc à nouveau de lui dire comment s'appelle l'objet qu'il désigne. Mais Rémi a du mal à dire le mot correctement même s'il le connaît et s'en souvient. L'enseignante étaye alors la réponse de Rémi en insistant sur le "pe" final (tour 37), puisqu'il ne le dit pas. On peut même se demander s'il entend correctement cette consonne finale.

Mais dans cet extrait ce qui semble gêner le plus l'enseignante n'est pas le problème de vocabulaire de Rémi, mais sa propre formulation : "redis moi le" car avec cette formule elle n'inclut pas les autres élèves et pense du coup qu'ils ne se sentiront pas concernés par le travail fait. Ici l'enseignante analyse ce qu'elle dit et comment elle le dit avant d'analyser la pratique de l'élève qui a réussi à retrouver seul le mot "écharpe", de plus elle ne marque aucun signe d'encouragement. Par contre elle connaît et écoute ses élèves car elle est tout à fait capable de nous préciser que Rémi ne connaissait pas ce mot il y a quelques jours. Et c'est le travail de l'enseignant. Pour aider les élèves, il faut suffisamment les connaître pour savoir ce qui est une difficulté ou au contraire une facilité pour eux. C'est ainsi qu'on pourra les amener à progresser. L'enseignante, ici, est tout à fait au clair avec ce qui se passe dans sa classe.

Par la suite (tour 37), la maîtresse renomme et montre tous les objets un à un pour rappeler sous forme d'étayage les éléments vus. C'est une sorte de synthèse de ce qui vient d'être appris, elle lie ainsi l'objet à son nom. Elle tisse du sens entre les deux. Puis elle pose une question générale ne désignant personne en particulier, espérant ainsi faire réagir tous les élèves mais celle-ci, peut-être trop large, reste en suspend. C'est un problème soulevé par le rapport de l'IGEN : le langage du maître. Il faut que ce dernier pointe du doigt à qui il s'adresse (même si c'est au groupe dans son entier) et qu'il laisse du temps de réflexion aux enfants qui ont besoin de réfléchir à leur énoncé avant de le produire. Lors de l'auto-confrontation, l'enseignante n'aborde pas ce point, on ne sait donc pas si elle s'adressait effectivement au groupe dans son entier ou si son but était de se tourner à nouveau vers Rémi.

L'auto-confrontation nous montre que l'enseignante connaît ses élèves. Elle sait que Rémi manque de vocabulaire et joue beaucoup sur la gestuelle pour se faire comprendre. Elle en est consciente et c'est très certainement pour cela qu'elle insiste beaucoup sur Rémi dans la vidéo. De plus, elle lui laisse se servir de cette gestuelle pour qu'il essaye d'expliquer car elle sait qu'il en a encore besoin et que c'est peut-être en passant par le geste que cet enfant arrivera à nommer l'action qu'il fait. Au tour 41, la maîtresse demande alors clairement à Rémi de lui montrer où est-ce qu'il met l'écharpe, ce dernier s'exécute en accompagnant son geste d'une phrase. Le vocabulaire ne sort peut-être pas mais l'élève à tout de même joint le geste à la parole ce qui est déjà un progrès.

TEMPS	TOUR DE PAROLE	SEANCE DE LANGAGE	AUTO-CONFRONTATION	REMARQUES
03'03/5'04	<p>Tour 43</p> <p>Tour 44</p> <p>Tour 45</p> <p>Tour 46</p> <p>Tour 47</p> <p>Tour 48</p> <p>Tour 49</p> <p>Tour 50</p> <p>Tour 51</p> <p>Tour 52</p> <p>Tour 53</p> <p>Tour 54</p> <p>Tour 55</p> <p>Tour 56</p>	<p><i>Maîtresse</i> : Comment ça s'appelle ça ? <i>Elle touche son cou.</i></p> <p><i>Pauline</i> : un cou</p> <p><i>EEE</i> : un cou</p> <p><i>Maîtresse</i> : un cou</p> <p><i>Tom</i> : oui ça sert et c'est pour l'écharpe le cou</p> <p><i>Maîtresse</i> : alors, comment tu utilises cette écharpe toi Tom ? <i>Et elle donne l'écharpe à Tom qui la met autour de son cou.</i> Qu'est-ce qu'il fait Tom ? <i>Et elle fait le geste d'enrouler autour de son cou l'écharpe.</i> ++</p> <p>Sarah comment tu dirais, qu'est-ce qu'il fait Tom là ?</p> <p><i>Sarah</i> : sais pas</p> <p><i>Maîtresse</i> : Julia, Pauline ?</p> <p><i>Pauline</i> : Euh je sais pas</p> <p><i>Maîtresse</i> : Tom qu'est-ce que tu as fait, tu as mis...</p> <p><i>Tom</i> : j'ai mis</p> <p><i>Maîtresse</i> : tu as mis l'écharpe + où est-ce que tu l'as mise ?</p> <p><i>Tom</i> : au cou</p> <p><i>Maîtresse</i> : comment on peut dire quand tu passes ton bras comme ça ? + <i>Elle accompagne sa parole par le geste qui montre qu'elle enroule l'écharpe autour de son cou.</i> Tu as mis l'écharpe +</p>	<p><i>Maîtresse</i> (5'04) : tu vois je remets à la norme parce que je me dis quand on a froid c'est quand il fait froid. Mais je relève pas, je le remets à la norme. Je sais pas s'il aurait fallu plus travailler la nuance. Ce qui m'intéressait c'était qu'ils connaissent le nom des vêtements enfin des accessoires qu'on utilise l'hiver. Le mot "hiver" n'est pas venu non plus mais j'avais + voilà + je voulais qu'ils aient trois mots surtout c'était "écharpe, paire de gants et bonnet". Mais après on voit qu'il faut relancer, relancer par beaucoup de questions pour arriver leur faire dire les gestes qu'ils font. Parce qu'il sait s'en servir mais il ne sait pas verbaliser "autour de". Il sait bien à quoi ça sert, il l'a mis, la fonction de l'objet est connue mais il ne sait pas verbaliser ce qu'il fait.</p>	<p>Savoirs (question de la norme et de l'apprentissage du lexique)</p> <p>Etayage (joint le geste physique, technique à la parole)</p> <p>Atmosphère (douceur dans la voix de l'enseignante qui est calme)</p>

	<p>Tour 57 Tour 58 Tour 59 Tour 60  Tour 61 Tour 62  Tour 63</p>	<p><i>Tom</i>: écharpe <i>Maîtresse</i> : <b>autour</b> du cou <i>Tom</i> : du cou <i>Maîtresse</i> : l'écharpe est un accessoire que l'on met autour du cou et à quel moment on utilise les écharpes ? <i>Tom</i> : quand on a froid au cou <i>Maîtresse</i> : on met une écharpe autour du cou quand il fait froid, quand on a froid, oui. <i>Rémi touche le bonnet</i>. Alors Rémi, toi tu touches le bonnet</p>		<p>Etayage (par répétition)</p>
--	--	---	--	---------------------------------

Dans cet extrait, l'enseignante cherche à faire dire quelque chose de particulier aux élèves. Elle voudrait qu'ils disent qu'on met l'écharpe autour du cou. Mais cette phrase a du mal à venir. Elle met donc en place de l'étayage pour arriver à ses fins, elle leur montre son cou pour qu'ils trouvent le nom de cette partie du corps, puis elle propose à un élève de mimer l'action qu'il fait lorsqu'il met une écharpe pour qu'il tisse le lien entre verbe et action mais rien n'y fait. Elle essaye de montrer l'action, de la mimer elle-même, de débiter une phrase pour induire la réponse mais les petits ne réagissent pas, seul Tom répète les fins de phrase de l'enseignante mais on voit qu'il ne sait pas vraiment ce que veut l'enseignante ou ne sait pas comment le dire. L'enseignante joue également sur l'atmosphère de la classe en prenant une voix douce et calme, en répétant, en réexpliquant de manière différente, en interrogeant plusieurs élèves, en essayant de les mettre en confiance mais elle ne parvient pas à son but. Il est important de noter que l'enseignante joue sur plusieurs gestes professionnels pour amener les élèves à développer leur langage. Elle est consciente de l'intérêt de les utiliser et joue avec ces différentes techniques. Même si elle n'arrive pas à son but et qu'elle est tout de même obligée de donner la réponse, elle aura essayé plusieurs méthodes pour aider les élèves. Elle ne se contente pas d'une seule pratique et mobilise différents procédés.

L'enseignante, dans l'auto-confrontation, nous explique qu'elle remet certaines choses dites par les élèves à la norme mais qu'elle ne sait pas si c'est bien utile. Pour moi, à la suite de mes lectures, il me semble que tant que nous sommes à l'oral, les élèves peuvent employer un langage oral et donc pas entièrement normé. Nous ne parlons pas comme nous écrivons, il y a donc une différence entre la langue de l'oral et celle de l'écrit. Cependant les élèves doivent savoir parler correctement, sans faute grave de français "oral", donc selon les cas, la forme utilisée par l'élève à l'oral pourra être reprise afin que les élèves ne retiennent pas quelque chose de faux. C'est à l'enseignant de faire la part des choses entre incorrection et langage oral.



TEMPS	TOUR DE PAROLE	SEANCE DE LANGAGE	AUTO-CONFRONTATION	REMARQUES
04'55/7'18	Tour 77 Tour 78 Tour 79 Tour 80 Tour 81 Tour 82	<p><i>Maîtresse</i> : sur les mains, tu enfiles les mains dans les gants pour te protéger du froid, d'accord ? <i>Elle enfle un gant pour leur montrer.</i> Oui, je vous ai mis des objets, des accessoires, que l'on utilise...</p> <p><i>Tom</i> : <b>et qu'est-ce et qu'est-ce qu'on va faire après ?</b></p> <p><i>Maîtresse</i> : que l'on utilise quand il fait froid. <b>On le redit ensemble, un bonnet</b></p> <p><i>EEE</i> : un bonnet</p> <p><i>Maîtresse</i> : une écharpe</p> <p><i>EEE</i> : une écharpe</p>	<p><i>Maîtresse</i> (7'18) : je ne réponds pas à sa question, chose qu'il faut pas à mon avis. Le gamin y va y revenir, forcément il veut une réponse lui et euh... (rire) je passe gentiment sur la réponse.</p> <p><i>Claire</i> : par rapport à quoi ? Parce que vous avez même pas fait attention ou ...</p> <p><i>Maîtresse</i> : <b>si mais parce que je voulais terminer l'idée et enchaîner sur + pourquoi est-ce que j'ai mis ces objets là ? Du coup il a anticipé mais parce qu'il est dans le sujet, il y est dedans.</b></p>	<p>Etayage (une fois encore l'enseignante passe par le faire pour s'assurer que les élèves ont bien compris l'usage du vêtement)</p> <p>Tissage (par anticipation de Tom et de l'enseignante)</p> <p>Pilotage spatio-temporel Etayage (validation)</p>

Encore dans cet extrait, l'enseignante lie le geste à la parole (tour 77) pour l'étayer et s'assurer que les élèves ont bien compris l'usage des gants. Mais Tom comprend que tout ceci n'est que le début de la séance et interrompt la maîtresse pour savoir ce qu'ils vont faire ensuite. La réaction de la maîtresse sur le moment est justement de ne pas réagir et de continuer, comme si de rien n'était, sur ce qu'elle disait. Mais en revoyant l'extrait elle réalise que ce n'était peut-être pas la réaction appropriée. En effet, l'enfant aurait pu insister et ainsi gêner le bon déroulement de la séance ou bien il aurait pu mal prendre la réaction de sa maîtresse en ne se sentant pas écouté et ainsi se braquer pour la suite en ne voulant plus parler. L'enseignant doit être très attentif à ses élèves et veiller à être en situation d'écoute afin de ne pas négliger les essais des enfants. Il doit également être prêt à répondre aux interventions des élèves en toutes circonstances.

Dans l'auto-confrontation elle met le doigt sur quelque chose d'intéressant, si Tom l'a coupée ce n'est pas pour rien, c'est tout simplement qu'il a compris la logique de la séance et son déroulement et qu'il sait que l'enseignante va proposer quelque chose à la suite de cette activité qui n'était qu'une introduction. La maîtresse le reconnaît, il est complètement dans le sujet de sa séance. Il est intéressé par ce qui est en train de se passer et c'est pour cela qu'il comprend que l'enseignante a une idée derrière la tête.

La maîtresse ensuite étaye sa leçon par validation. Elle demande aux élèves de répéter après elle les différents mots de vocabulaire vus jusque là. Elle oblige ainsi tous les élèves à employer ces différents mots de vocabulaire. Elle les fait répéter et répéter afin qu'ils les mémorisent. C'est également une manière de conclure sur cette activité avant d'attaquer la suite. C'est une façon de dire : voilà ce que nous avons appris aujourd'hui.

TEMPS	TOUR DE PAROLE	SEANCE DE LANGAGE	AUTO-CONFRONTATION	REMARQUES
07'33/11'35	Tour 109 Tour 110  Tour 111 Tour 112 Tour 113 Tour 114 Tour 115 Tour 116  Tour 117 Tour 118	<i>Sarah</i> : Euh... Une petite fille <i>Maîtresse</i> : <b>tu vois une petite fille</b> . <i>Maîtresse note ce que disent les élèves</i> . Et toi Rémi ? <i>Rémi</i> : je "boa" un garçon <i>Maîtresse</i> : J'ai pas entendu pardon <i>Rémi</i> : Je vois un garçon <i>Maîtresse</i> : tu vois un petit garçon, oui <i>Tom</i> : là c'est le papa <i>Maîtresse</i> : <b>tu penses que c'est un papa ? Rémi pense que c'est un petit garçon, toi tu penses que c'est un papa. Qu'est-ce qui te permets de me dire que c'est un papa ?</b> <i>Tom</i> : il a l'air un peu grand <i>Maîtresse</i> : parce qu'il a l'air un peu grand tu penses que c'est un papa, d'accord. Comment sont-ils habillés ?	<i>Maîtresse</i> (11'35) : ah je déforme, il a pas dit "petit", il a dit "un garçon"  <i>Maîtresse</i> (11'58) : <b>on est dans l'écoute, l'enfant arrive à justifier, à argumenter</b> , la différence un petit garçon tu vois il est pas d'accord et là c'est bien il a su + je me suis attardée sur la différence et il a su argumenter pourquoi pour lui c'était plus un adulte qu'un enfant ++ du coup ils sont bien dans l'écoute et ils sont attentifs.	Etayage  Savoirs (les conditions de l'expression orale des élèves ; la qualité des productions langagières) Etayage

Dans cet extrait, Rémi se sert de ce qu'il vient d'entendre au tour 109 et 110 pour construire une phrase "je vois un garçon". Ce n'est pas la première fois qu'il récupère ce qu'il entend pour essayer de construire une réponse appropriée. Ce petit garçon nous prouve que le travail du professeur est de toujours répéter et que cela est très important pour l'apprentissage des élèves. Mais il ne faut pas oublier que s'il peut retenir, c'est également parce que la maîtresse lui donne l'occasion de répéter ce qu'il vient d'entendre afin de l'assimiler. L'enseignante en reprenant la phrase de Rémi la déforme, ce qui n'est peut-être pas si grave puisque l'adjectif qu'elle emploie vient compléter la phrase, ainsi les élèves comprennent comment enrichir une phrase. A la suite de ça Tom intervient (tour 115), il n'est pas d'accord avec ce qui vient de se dire et sait l'exprimer et le justifier. Il est dans l'écoute de ce qui se passe autour de lui. Son intervention est très intéressante car on voit que cet enfant ne reste pas accroché à la parole de l'enseignante mais écoute bien tout ce qui se déroule pour s'en saisir et le mettre à profit. La maîtresse a également été à l'écoute à ce moment là en donnant la possibilité à Tom d'expliquer son point de vue. Il est très intéressant qu'elle se soit saisie du moment présent afin de donner de l'intérêt à cet échange verbal. L'enseignant est également quelqu'un qui sait s'adapter à la situation et qui est capable de gérer la différence entre l'attendu et le là.

TEMPS	TOUR DE PAROLE	SEANCE DE LANGAGE	AUTO-CONFRONTATION	REMARQUES
09'43/14'22	Tour 129 Tour 130 Tour 131  Tour 132 Tour 133  Tour 134 Tour 135 Tour 136 Tour 137 Tour 138	<p><i>Maîtresse</i> : Pauline, qu'est-ce que c'est ?</p> <p><i>Pauline</i> : euh... une + une veste</p> <p><i>Maîtresse</i> : est-ce qu'on dirait une veste quand il fait froid l'hiver, on met un...</p> <p><i>Tom</i> : blouson</p> <p><i>Maîtresse</i> : un blouson, une veste mais quelque chose de très chaud pour ne pas avoir froid ++ que vous mettez aussi dans la cours pour aller en récréation, ça s'appelle un m...</p> <p><i>Julia</i> : manteau</p> <p><i>Tom MP</i> Iseconde après <i>Julia</i> : manteau</p> <p><i>Maîtresse</i> : dit le Tom!</p> <p><i>Tom MP</i> : manteau</p> <p><i>Maîtresse</i> : un manteau!</p>	<p><i>Maîtresse</i> (14'22) : alors que c'est Julia, c'est Julia qui l'a dit c'est pas Tom, je lui vole, je lui vole son ++ Mais on entend très bien Julia le dire en premier et moi tu vois je fais pas assez attention et je crois que c'est Tom qui le dit + et ça du coup après ça peut, elle se dit "mince", ça peut la bloquer pour continuer à participer, à parler, d'où être très attentif +++ Ca aurait pu la vexer de se dire c'est moi qui l'ai dis et....</p>	<p>Atmosphère</p> <p>Etayage</p>

Ici encore, comme dans d'autres extraits, la maîtresse cherche à faire dire aux élèves un mot en particulier, mais celui-ci a du mal à venir. Les élèves, volontaires, trouvent des synonymes mais pas le mot recherché. Pour les aider la maîtresse donne des définitions du mot attendu et les lance en leur donnant la sonorité du début du mot (tour 133). Elle cherche par tous les moyens à les amener au mot. Julia donne alors la bonne réponse suivie de Tom MP, seulement voilà, la maîtresse pense que c'est Tom qui a trouvé la bonne réponse et ne se rend compte de son erreur que lors de l'auto-confrontation. Cette erreur qui peut paraître anodine, peut être beaucoup plus gênante comme le relève l'enseignante. En effet, Julia qui a donné la bonne réponse pourrait se braquer ou être attristée par le fait que sa maîtresse ne se rend pas compte de son effort. Ici l'enseignante le dit très justement, pour un professeur, il faut être très attentif pour faire le moins d'erreurs possibles au risque de braquer un petit parleur. En effet, par tristesse, regret, crainte, l'élève peut refuser de reprendre la parole. L'enseignante a eu un moment de relâchement et ne se rend pas compte de son erreur. Si ça avait été le cas, il aurait peut-être fallu féliciter les deux élèves qui ont répondu correctement mais en pointant du doigt Julia qui a donné la réponse en première. Ici Julia ne semble pas attristée et par la suite continue à participer lorsqu'elle est sollicitée.

TEMPS	TOUR DE PAROLE	SEANCE DE LANGAGE	AUTO-CONFRONTATION	REMARQUES
11'30/16'51	Tour 139 Tour 140 Tour 141 Tour 142  Tour 143 Tour 144	<p><i>Maîtresse</i> : et ce petit rouge gorge, il s'est posé sur quoi ?</p> <p><i>Julia</i> : dans un arbre</p> <p><i>Tom</i> : sur un truc qui fait des raisins qui piquent un p'tit peu</p> <p><i>Maîtresse</i> : (<i>rire</i>) alors se ne sont pas des raisins mais tu as raison c'est un arbre qui pique. On l'avait dessiné cet arbre déjà, des petites feuilles vertes avec les boules rouges, vous vous rappelez pas comment ça s'appelle Sarah ?</p> <p><i>Tom</i> : les boules c'est du "gazon"</p> <p><i>Maîtresse</i> : ça s'appelle du houx</p>	<p><i>Maîtresse</i> (16'51) : il sait que ça pique parce que j'en avais amené en décembre dans l'école, dans la classe, on l'avait touché et alors il se rappelle, le nom ils l'ont oublié mais il se rappelle très bien que c'était cet arbre qui piquait parce qu'on avait expliqué que les oiseaux mangeaient les petites boules rouges mais que pour nous c'était du poison. Donc le houx ils en avaient déjà vus et touchés.</p> <p><i>Claire</i> : donc là on est peut-être un peu dans le langage d'évocation</p> <p><i>Maîtresse</i> : d'évocation, il fallait qu'ils se rappellent et il a su dire que c'était l'arbre qui piquait, mais mince, le nom...</p> <p><i>Claire</i> : il est pas revenu</p>	Tissage

Ici la maîtresse essaie de raviver les souvenirs de ses élèves. Ils doivent essayer de se rappeler de cet arbre qu'ils ont pu observer, toucher et dessiner en classe. Nous sommes ici dans du langage d'évocation. La maîtresse cherche à ce que les enfants tissent le lien entre ce qu'ils ont vu en vrai et ce qu'ils sont en train de voir en image. Seulement Tom fait le lien. Il ne dit pas se souvenir de ce qu'il a déjà pu observer en classe mais trouve une réponse relativement proche de ce qu'est réellement cet arbre. Il se souvient qu'il pique et confond les petites boules rouges avec du raisin. Lorsque Tom parle des boules qui sont du "gazon", j'ai pensé qu'il voulait en réalité parler du fait que c'est boules étaient du "poison"! Ces deux mots se ressemblent un peu dans leur sonorité et Tom montre encore une fois qu'il est très attentif à tout ce qui se passe dans la classe et il est très attentif aux choses dont lui parle son enseignante. Il est pourtant dommage de voir que la maîtresse ne le félicite pas plus que ça.

TEMPS	TOUR DE PAROLE	SEANCE DE LANGAGE	AUTO-CONFRONTATION	REMARQUES
12'05/18'11	Tour 145 Tour 146 Tour 147 Tour 148 Tour 149	<p><i>Maîtresse</i> : et pourquoi est-ce qu'il s'est posé sur l'arbre et pas dans la neige ? Tom MP</p> <p><i>Tom MP</i> : il est (<i>inaudible</i>) il est sur un arbre</p> <p><i>Maîtresse</i> : oui, pourquoi il s'est mis sur l'arbre à ton avis ? ++</p> <p><i>Tom</i> : il aime pas après après il a trop après il peu plus après il a trop froid.</p> <p><i>Maîtresse</i> : peut-être que s'il met ses pattes dans la neige, il aurait froid, oui</p>	<p><i>Maîtresse</i> (18'11) : ils attendent que Tom réponde hein quand même. Ils savent que Tom répond...</p> <p><i>Claire</i> : il parle beaucoup on sent que...</p> <p><i>Maîtresse</i> : oui on sent que voilà...</p> <p><i>Claire</i> : qu'il maîtrise</p> <p><i>Maîtresse</i> : alors pour plus répartir la parole, j'aurai pu prendre un bâton de langage mais ça on l'a jamais travaillé avec le bâton, j'ai toujours laissé le langage comme ça, spontané parce qu'en petite section je trouve qu'ils ont du mal à attendre, quand ils ont une idée ils la disent, tu vois, et donc là j'aurai pas pu introduire là un bâton comme ça, ils se seraient demandés d'où ça sortait, ils auraient joué avec ce bâton je pense ça les aurait perturbé plus qu'autre chose. Mais le bâton de langage pour le tour de parole, je pense que c'est un outil qui est utile +++ mais peut-être en moyenne ou grande section chez les petits c'est un peu dur à mon sens...</p>	Atmosphère (les élèves profitent de la présence de Tom)



Ici la maîtresse adresse sa question à Tom MP (tour 145) mais ce dernier ne répond pas à la question posée puisque la réponse qu'il donne n'est pas appropriée. La maîtresse lui demande "pourquoi" l'oiseau est posé sur cet arbre et l'élève lui répète que l'oiseau est posé sur l'arbre. Mais pourquoi Tom MP ne répond pas correctement à la question ? On peut supposer tout d'abord qu'il ne la comprend tout simplement pas ou qu'il entend mal ce qui lui est demandé. C'est ce que doit supposer l'enseignante puisqu'elle rappelle sa question. Mais il se peut également que cet enfant, qui n'a pas été sollicité depuis longtemps, ait tout simplement décroché et ne soit plus dans l'activité. Comme on a pu le voir tout au long de cette séance, Rémi a été très souvent incité à parler par l'enseignante et Tom a fréquemment pris la parole de son plein gré puisque c'est un grand parleur. Sur les 122 premiers tours de parole, j'ai pu compter que la maîtresse a pris la parole 62 fois, Tom 20 fois, Rémi 12 fois, Pauline 6 fois, Julia 5 fois et Tom MP et Sarah trois fois chacun. On peut constater ici les grands écarts de prise de parole et le fait que le volume et le temps de parole des enfants sont peu élevés. En effet, l'enseignante parle la moitié du temps. Ce problème de répartition des temps de parole est soulevé par le rapport de l'IGEN.

Il se trouve donc que les autres élèves, même s'ils sont en petit groupe durant cette activité, ont beaucoup moins parlé. De ce fait, il est tout à fait possible que Tom MP ne soit plus dans l'activité et qu'il est décroché. D'où le fait qu'il réponde à côté de la question de l'enseignante.

Lors de la reformulation de la question (tour 147), Tom MP met du temps à répondre et c'est Tom qui répond une nouvelle fois à la question de l'enseignante. La maîtresse nous parle alors de ça dans l'auto-confrontation : les élèves attendent que Tom réponde parce qu'ils savent qu'il va le faire. Il est vrai que ce petit garçon sait beaucoup de choses mais sans le vouloir il empêche la parole dans le groupe, du moins il ne la motive pas forcément. On voit très bien ici les limites du groupe hétérogène. C'est un dispositif qui peut être fort intéressant mais qui peut également bloquer la parole des petits parleurs puisqu'ils savent que les grands parleurs vont s'en charger. D'où l'importance de varier les dispositifs en maternelle (classe entière, petits groupes hétérogènes, homogènes, relation duelle) ou d'utiliser des outils aidant à la gestion du temps de langage comme le bâton de parole évoqué par l'enseignante lors de l'auto-confrontation.

TEMPS	TOUR DE PAROLE	SEANCE DE LANGAGE	AUTO-CONFRONTATION	REMARQUES
13'22/20'25	Tour 150 Tour 151 Tour 152 Tour 153 Tour 154 Tour 155 Tour 156 Tour 157 Tour 158 Tour 159 Tour 160	<p><i>Maîtresse</i> : qu'est-ce qu'il fait le petit garçon ? (<i>fait le geste avec son bras</i>)</p> <p><i>Rémi</i> : il fait comme ça (<i>fait le geste avec son bras</i>)</p> <p><i>Maîtresse</i> : il...</p> <p><i>Rémi</i> : il lance</p> <p><i>Maîtresse</i> : il lance, il lance quoi ?</p> <p><i>Rémi</i> : des boules de neige</p> <p><i>Maîtresse</i> : et il lance où ?</p> <p><i>Tom</i> : pas plein de boules de neige, une (et il montre avec son doigt)</p> <p><i>Maîtresse</i> : pas plein tu as raison, une, et il la lance, Sarah qu'est-ce que tu en penses, il la lance où la boule ?</p> <p><i>Sarah</i> : sais pas</p> <p><i>Maîtresse</i> : ben regarde bien Sarah, Julia ?</p>	<p><i>Maîtresse</i> (20'25) : tu vois sur Sarah j'insiste pas assez, sur Sarah "je sais pas" donc je passe toujours à une autre alors que je pense qu'elle sait et qu'elle ose pas le dire ++ <b>Peut-être la faire travailler avec pas plus de 2-3 élèves</b> mais tu vois j'aurais pu + là j'insiste pas, chaque fois elle me dit "je sais pas" et je passe à quelqu'un d'autre alors il aurait fallu justement insister ++ essayer de quand même lui faire dire quelque chose.</p>	<p>Étayage</p> <p>Atmosphère</p>

Encore une fois Rémi s'aide du geste pour retrouver le mot dont il a besoin pour exprimer sa pensée. C'est même ici l'enseignante qui le pousse à mimer l'action qu'elle-même réalise. Elle a compris que pour lui c'était une aide, Rémi arrive ainsi à formuler sa phrase. Tom reste toujours très à l'écoute lors de cet échange. Une nouvelle fois il intervient en revenant sur la formulation de Rémi au tour 157. Il a bien vu que sur l'image le petit garçon tient dans sa main une seule boule de neige il précise donc qu'il n'y a pas plein de boules de neige, mais une seule. Ce que la maîtresse reprend en confirmant qu'il a en effet raison (tour 158). Puis l'enseignante se tourne vers Sarah en lui demandant où le petit garçon lance la boule, cette dernière répond qu'elle ne sait pas. Ce n'est pas la première fois depuis le début de cette séance de langage que Sarah, sollicitée par sa maîtresse, répond "je sais pas". Mais à chacune de ces réponses, l'enseignante se tourne vers un autre enfant. Elle réalise lors de l'auto-confrontation que pour Sarah elle passe tout le temps à un autre élève et n'insiste jamais pour qu'elle tente de répondre. Elle précise pourtant qu'elle pense que Sarah sait faire mais qu'elle n'ose simplement pas prendre la parole. L'enseignante réalise que ce n'était peut-être pas la meilleure façon de réagir dans ce cas là puisque nous sommes dans une séance de langage et que cette petite fille n'a jamais pris la parole. La maîtresse aurait peut-être pu insister plus en jouant sur l'atmosphère de la classe pour mettre en confiance Sarah, elle aurait également pu étayer sa question pour que Sarah comprenne mieux ce qu'on attendait d'elle ou elle aurait pu jouer sur le pilotage temporel en lui donnant le temps de réfléchir et de formuler une réponse. On voit ici en quoi les gestes professionnels peuvent nous aider à amener le langage. La maîtresse pense que le problème vient plutôt du pilotage spatial et que si cette petite fille se trouvait avec seulement 2-3 élèves elle aurait eu moins peur d'essayer de parler. En tout cas il aurait peut-être fallu insister plus afin que Sarah prononce quelques mots lors de cette séance.

TEMPS	TOUR DE PAROLE	SEANCE DE LANGAGE	AUTO-CONFRONTATION	REMARQUES
15'25/23'12	Tour 161  Tour 162 Tour 163  Tour 164 Tour 165  Tour 166 Tour 167 Tour 168	<p><i>Maîtresse</i> : ces petits enfants s'amuse dans la neige, on a dit ils fabriquent... ++ Qu'est-ce qu'ils fabriquent ? Redite-le avec moi, ils fabriquent... Sarah qu'est-ce qu'ils fabriquent ?</p> <p><i>Sarah</i> : un sapin</p> <p><i>Maîtresse</i> : ils fabriquent un sapin Sarah ? Regarde l'image, qu'est-ce qu'ils ont fabriqués ? (<i>Tom est en train de faire le geste de fabrication d'une boule de neige</i>)</p> <p><i>Sarah</i> : une boule</p> <p><i>Maîtresse</i> : ah oui pas un sapin. Ils fabriquent des... ++ des boules de... +</p> <p><i>Julia</i> : neige!</p> <p><i>Sarah</i> : neige</p> <p><i>Maîtresse</i> : des boules de neige et ils se lancent des boules de neige</p>	<p><i>Maîtresse</i> (23'12) : lui il mime hein, ils sont dans la gestuelle beaucoup, <b>il mime la fabrication de la boule de neige</b> tu vois et là ça commence à s'agiter parce que c'était peut-être un peu long pour eux. Là ça manquait peut-être un peu de dynamisme aussi, un peu long et, et donc ça commence à bouger, <b>Sarah elle n'y est plus elle regarde plus l'image</b> ++ J'aurais pu conclure assez rapidement parce qu'ils avaient déjà bien parlés sur l'image parce qu'on avait réinvesti le vocabulaire "écharpe, gant, bonnet, botte, manteau" et puis ils avaient su me décrire, ils sont dans la neige ils s'amuse, ils fabriquent enfin ils se lancent des boules de neige.</p> <p>[...]</p> <p><i>Maîtresse</i> (29'55) : les <b>verbes leur manquent</b> +++ et après elle n'arrive pas à verbaliser "j'ai posé la petite boule sur la grosse boule" c'est toujours ce vocabulaire voilà... Traduire l'action, à trois ans traduire + l'action <b>maintenant yavait beaucoup beaucoup de choses dans la séance, c'était long donc on aurait pu la couper</b> avec juste la description et voilà quoi. Et dire oui on voit un bonhomme de</p>	<p>Etayage (par le geste)</p> <p>Pilotage temporel</p> <p>Atmosphère</p> <p>Etayage</p> <p>Savoirs lexicaux</p> <p>Pilotage temporel non efficace</p>

			<p>neige, on va essayer de re-fabriquer le même en classe et on aurait continué après en classe à... parce que la séance elle est longue quand même.</p> <p><i>Claire</i> : oui... elle a été longue</p> <p><i>Maîtresse</i> : ah oui, je m'aperçois que...</p> <p><i>Claire</i> : <b>vous avez pas regardé le temps spécialement</b></p> <p><i>Maîtresse</i> : <b>du tout !</b> Du tout, tant qu'ils me parlaient et j'avais l'impression, ça s'agitait un peu mais pas plus que ça donc je me disais ils tiennent, on continu, mais bon <b>il faut que ça soit aussi efficace</b>, il faut qu'ils en retiennent quelque chose donc... un peu long je trouve + beaucoup de choses.</p>	<p><b>Apprentissage des savoirs n'est pas efficace</b></p>
--	--	--	---	--

Une nouvelle fois dans cet extrait, les élèves s'aident de la gestuelle pour parler.

La maîtresse ici se rend compte que ça séance commence à être trop longue et lourde pour les élèves. Le pilotage temporel n'est ici pas idéal. En effet, une séance de langage chez des petits de maternelle ne doit pas excéder 15 à 20 minutes car leur attention et leur concentration est très limitée. Ce moment de classe que commente l'enseignante se déroule justement à 15'25 min et on peut y observer les élèves qui commencent à fatiguer. Ils ont été très attentifs et sages jusque là mais la maîtresse continue de les solliciter car elle a encore prévu d'autres activités. Les élèves, fatigués, se relâchent, ils ne sont plus entièrement dans la séance. Ils s'agitent, se lèvent, se frottent les yeux, ne regardent plus l'image comme le fait remarquer l'enseignante dans l'auto-confrontation. Pourtant ça séance va se prolonger encore 12 min.

La maîtresse ne se rend compte de la longueur de cette séance qu'en regardant la vidéo. C'est seulement à cet instant qu'elle réalise qu'il aurait été temps de conclure et qu'elle aurait pu profiter de la non concentration de Sarah pour arrêter. La séance était faite de plusieurs activités qui auraient pu faire l'objet de plusieurs séances : les élèves ont d'abord réinvestit le vocabulaire en manipulant de vrais objets, ils ont fait une description d'image puis ils ont utilisé le langage d'évocation par rapport au houx qu'ils avaient vu en classe et au bonhomme de neige qu'ils avaient construits. Mais cette séance ne se termine pas là, elle va se poursuivre par une sorte de petite dictée à l'adulte dans laquelle le maîtresse propose aux élèves d'inventer une petite histoire autour de l'image qu'ils ont sous les yeux.

L'enseignante ré-intervient à 29'55 min dans l'auto-confrontation, pour pointer du doigt une nouvelle difficulté de la part des élèves. Elle peut se justifier par l'absence de connaissance des élèves mais également parce que la séance se prolonge beaucoup trop pour eux. Les élèves, fatigués, ne sont plus présents. Ils sont pourtant très sages et s'agitent peu mais on sent que leur concentration n'est plus suffisamment élevée pour répondre aux attentes de leur maîtresse. Même si la séance a été très longue, il est important que l'enseignante se rende compte de cette erreur. D'autant plus que nous comprenons qu'en réalité elle n'a pas du tout consulté l'heure pour savoir combien de temps durait sa séance. Il y a eu un petit défaut de pilotage temporel de la part de cette enseignante qui est consciente que poursuivre une séance parce que les élèves ne s'agitent pas trop n'est pas forcément bénéfique pour eux vu que leur concentration est diminuée.

TEMPS	TOUR DE PAROLE	SEANCE DE LANGAGE	AUTO-CONFRONTATION	REMARQUES
23'52/1'16	Tour 169  Tour 170 Tour 171 Tour 172 Tour 173  Tour 174	<p><i>Maîtresse</i> : vous pouvez pas me faire une petite histoire comme si on faisait un petit livre ? Sur cette image</p> <p><i>Tom</i> : si</p> <p><i>Maîtresse</i> : allé on peut inventer</p> <p><i>Tom</i> : le Petit Chaperon Rouge</p> <p><i>Maîtresse</i> : tu vois un petit Chaperon Rouge là ? (Tom fait non de la tête)</p> <p><i>Maîtresse</i> : ah non!</p>	<p><i>Maîtresse</i> (1'16) : <b>non, catégorique</b> mais peut-être qu'il voulait inventer quelque chose avec Le Petit Chaperon Rouge et la forêt derrière... j'aurai peut-être dû lui dire et ben continu au lieu de dire non, tu vois... pour voir qu'est-ce qu'il avait derrière la tête à mon avis, il ne fallait pas que je dise non, parce que <b>peut-être que la forêt lui faisait pensée au Petit Chaperon Rouge</b> et d'ailleurs quand après c'était fini, il a parlé du loup... donc peut-être qu'il aurait greffé avec Le Petit Chaperon Rouge, c'est dommage que j'ai pas exploité. C'est là où on voit que quand c'est trop long même nous on rebondit pas sur chaque parole dite par l'enfant qui aurait peut-être finalement, là j'me dis peut-être qu'il avait une idée, tu vois, et qu'il aurait créé une histoire, pourquoi finalement ne pas mettre Le Petit Chaperon Rouge.</p>	<p>Atmosphère</p> <p>Etayage</p>

Nous arrivons ici à la fin de la séance de langage et la maîtresse propose aux élèves de raconter une petite histoire autour de l'image qu'ils viennent de décrire. Les élèves ne réagissent pas tout de suite et montrent de plus en plus de signes de fatigue. Mais Tom, essaye tout de même de faire une proposition à son enseignante qui est rejetée par cette dernière. En revoyant ce passage, la maîtresse l'a commenté. Elle nous explique qu'elle aurait peut-être du donner la possibilité à Tom de développer sa pensée car il aurait peut-être intégré l'histoire du Petit Chaperon Rouge à celle de l'image et ainsi montré sa capacité à se rappeler de ce qu'il a pu voir et à tisser des liens entre plusieurs notions. Sa manière de rejeter la réponse de Tom n'est en aucun cas méchante mais elle est un peu catégorique ce qui ne laisse pas la possibilité à ce petit garçon de justifier son idée. L'enseignant n'est pas non plus capable de rester indéfiniment concentré. Lui aussi fait des erreurs quand son attention baisse. C'est pour cela qu'il aurait fallu privilégier une séance plus courte et donc contenant moins d'informations pour que celle-ci soit la plus efficace possible du côté des élèves comme du côté de la maîtresse.

Pour conclure cette partie, j'aimerais revenir sur le problème que l'IGEN soulève dans son rapport : le langage du maître. La place de ce dernier est très importante mais ne doit pas devenir trop imposante jusqu'au point de prendre toute la place nécessaire à l'apprentissage des élèves. Les enseignants sont pris par le temps et n'en laissent donc que très peu aux petits parleurs ce qui est problématique, car comment peuvent-ils faire des progrès si nous ne leur laissons pas le temps de s'exprimer. Comme il a été vu dans l'analyse du corpus, la maîtresse occupe la moitié du temps par sa parole ce qui crée une forme de dépendance de la part des élèves à l'égard de la parole de l'enseignante. Il faut donc chercher à laisser plus d'interactions entre les élèves sans que la parole du maître devienne une nécessité.

Les gestes professionnels sont aussi très utiles à l'enseignante pour aider les élèves à parler. Elle les utilise régulièrement sans peut-être même le savoir mais c'est ainsi qu'elle aide les élèves à acquérir des connaissances. Elle a également à sa disposition trois gestes langagiers qui sont récurrents à l'école mais sans doute plus spécifiques à la maternelle et qui lui permettent de solliciter régulièrement ses élèves. Il y a tout d'abord l'interpellation c'est-à-dire le souci de nommer l'élève pour constamment le maintenir dans l'activité de langage, ensuite il y a la reformulation qui se fait de deux manières distinctes, soit l'enseignante reprend le propos de l'élève, soit elle demande à l'élève de redire ce qu'il vient d'énoncer. Enfin, le dernier geste est le fait de combiner l'interpellation et les deux reformulations. Même si cette enseignante n'en n'ai pas consciente elle les utilise énormément pour garder ses élèves dans l'activité. D'autres gestes langagiers sont aussi utilisés tels que les gestes d'encouragement et de valorisation qui mettent en confiance les élèves tout en relançant les échanges.



# CONCLUSION

La construction du langage est au cœur des activités de l'école et il est le fondement des autres apprentissages. Les enfants arrivent à l'école avec des savoirs différents et variés, résultats de leurs expériences personnelles. Une fois à la maternelle, entre les "petits parleurs" et les "grands parleurs", s'exprimer n'est pas toujours évident. Il est donc important que le professeur soit préparé à enseigner dans des classes hétérogènes, où les problèmes se suivent et ne se ressemblent pas. Pour ce faire, il a besoin d'outils professionnels qui lui permettront de dispenser un bon enseignement tels que les Instructions Officielles qui sont importantes mais pas toujours suffisantes, des manuels proposant des démarches didactiques et pédagogiques pour enseigner l'oral ou encore des ouvrages abordant le développement langagier des élèves avant leur scolarisation. Tous sont autant de forces et d'avantages pour l'enseignant désireux de bien faire. Sachant que le langage est la première compétence visée par les Instructions Officielles et donc la plus importante, il est dommage que la formation initiale n'apporte que très peu de solutions aux problèmes que rencontrera l'enseignant face à ses élèves car ce qui est appris en théorie est bien différent de ce qui se pratique en classe.

Les séances de langage et l'auto-confrontation que j'ai pu recueillir m'ont permis d'appuyer ma recherche, de comprendre le cheminement d'un enseignant lorsqu'il réalise sa séance de langage et de voir quels sont les outils de travail qu'il utilise. Pour l'enseignante de petite section, une bonne connaissance du développement langagier des élèves permet de construire des situations appropriées aux besoins des enfants.

Ce mémoire m'a beaucoup apporté en travaillant les textes et les corpus. J'ai réalisé à quel point le langage est important à la maternelle et à quel point il est trop souvent négligé. Grâce à la lecture du rapport de l'IGEN, j'ai réellement pris conscience des problèmes liés au langage et j'ai compris qu'il est urgent de montrer que la formation initiale reçue par les futurs enseignants n'est pas adaptée à la réalité de la classe. Grâce à ce mémoire j'ai découvert des outils (tel que l'album écho) et des méthodes de travail et j'ai compris à quel point il est important d'évaluer l'hétérogénéité de sa classe et d'en tenir compte pour ne pas délaissier un élève en difficulté ou au contraire en avance. Par ailleurs, j'ai relevé des dispositifs de travail plus efficaces et j'ai mesuré l'importance du temps qu'il faut donner à l'enseignement du langage.

J'ai eu quelques difficultés à ne pas dévier de mon sujet pour aller vers d'autres thématiques tout aussi intéressantes. Il m'a également été difficile d'aborder le modèle des gestes professionnels et de l'intégrer comme outil d'analyse.

Je terminerai sur le fait que la didactique de l'oral à l'école maternelle est vraiment complexe : parler aux élèves, faire parler les élèves, savoir comment les élèves apprennent à parler... sont autant de difficultés qui ne sont pas faciles à surmonter pour un enseignant. Il n'y a pas de solution miracle pour atteindre l'objectif principal de l'école maternelle qui est l'acquisition du langage mais simplement des outils qui devront permettre à l'enseignant d'amener ses élèves à la réussite.

# **BIBLIOGRAPHIE**

## **Textes et instructions officielles**

Le Rapport IGEN n°2011-108 (octobre 2011), *L'école maternelle*

SCEREN / CNDP, *Le Langage à l'école maternelle*, (2011), Ressources pour faire la classe.

## **Ouvrages :**

BRIGAUDIOT, M., (2000), *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. INRP, Hachette éducation.

BRIGAUDIOT, M., DANON-BOILEAU, L. (2002), *La naissance du langage dans les deux premières années*, Puf

BUCHETON, D., (dir) (2009 A), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octares.

CLOUARD, C. (2003) "'L'écureuil dans l'écurie" : développement du langage et rôle de l'école", issu des actes *Ecole et langage : entretien Nathan, actes XIII*, Nathan.

FLORIN, A., (1995), *Parler ensemble à la maternelle*, Ellipses.

GARCIA-DEBANC, C., PLANE, S., (coord.), (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Hatier.

## **Revue :**

GALBAUD, D., (Avril 2005). *Le Monde de l'éducation* (n°335)

BUCHETON, D et SOULE, Y (Octobre 2009), Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Education et didactique* vol.3 n°3

## **Vidéo :**

DANON-BOILEAU, L., (2006), "Le retentissement psychique des troubles de type aphasique", *Lire ? Ecrire ? Pourquoi pas moi ! Comprendre et traiter les troubles de la parole, de la lecture et de l'écriture*.

## **Site :**

[consulté le 15 mai 2012]. Disponible sur le Web : <[medias.formiris.org/sitecoles\\_2982\\_2.pdf](http://medias.formiris.org/sitecoles_2982_2.pdf)>

# **ANNEXES**

## ANNEXE 1

### VERBATIM \_ SEANCE DE DICTEE A L'ADULTE

#### PATOU LA SOCIERE

*Cette séance ici étudiée, est la deuxième séance de dictée à l'adulte.*

*Maîtresse* : et nous allons voir où elle en était Patou. *La maitresse va récupérer la feuille sur laquelle est inscrite l'histoire des élèves.* Voilà ce que vous m'aviez dit la dernière fois, écoutez bien, Ryan écoute peut-être c'est toi qui va continuer. *La maîtresse lit l'histoire écrite à la séance précédente:*

"Patou la sorcière elle va dans un grenier et elle casse son balai. Alors elle va voir la sorcière musicienne et elle lui dit: "Est-ce que tu peux réparer mon balai ? Impossible ! Je ne sais faire que de la musique!"

Voilà ce que j'ai écrit que vous m'avez dicté la dernière fois. Mais nous en étions là: "Et puis elle va voir la sorcière cuisinière." Alors, qui peut continuer ?

*EEE*: moi!

*Maitresse* : Anna!

*Anna* : il y a la sorcière cuisinière elle dit : "tu peux réparer mon balai ?"

*Maîtresse répète correctement* : et elle lui dit : "Est-ce que tu peux réparer mon balai ?" *La maitresse écrit la phrase en même temps qu'elle la répète.* Alors, ensuite ?

*Les enfants lèvent le doigt*

*Maîtresse* : Maël!

*Maël* : ensuite elle voit la sorcière du bas

*Maîtresse, répète la dernière phrase qu'elle a écrite* : elle va voir la sorcière cuisinière et elle lui dit : "Est-ce que tu peux réparer mon balai ?" Il manque quelque chose...

*Maël* : "impossible je sais faire que de la cuisine"

*Maîtresse répète correctement* : "impossible, je ne sais faire que la cuisine". *La maîtresse écrit la phrase.* Alors Marie, est-ce que tu veux essayer de continuer ? + Qu'est-ce qu'elle fait ensuite ? ++ La sorcière cuisinière elle lui dit "Impossible, je ne sais faire que la cuisine." Qui va-t-elle voir après? ++ Viens voir Marie, viens... *Marie se lève et s'approche de la maîtresse.*

*Kevin* : Tente de répondre

*Maîtresse s'adressant à Kevin* : chut chut, c'est Marie qui doit répondre Kevin. *S'adressant à Marie en lui montrant le dessin de la maison des sorcières* : Regarde alors, elle est descendu par le grenier, elle est allée dans le salon, elle a trouvé la sorcière musicienne et puis elle est descendu dans la cuisine elle a trouvée la sorcière cuisinière et maintenant elle descend et qui elle trouve? *dit-elle en pointant du doigt la sorcière en question.*

*Marie, tout doucement* : la sorcière dormeuse

*Maîtresse* : elle trouve la sorcière dormeuse, je vais écrire ça "Elle trouve la sorcière dormeuse." *La maîtresse écrit la phrase.* Alors qu'est-ce qu'il se passe Elena quand elle trouve la sorcière dormeuse?

++

*Elena* : elle lui dit... +++

*Maîtresse* : elle lui dit... ++

*Elena* : "est-ce que tu peux réparer mon balai"

*Maîtresse* : Ryan, qu'est-ce qu'elle lui dit la sorcière dormeuse?

*Ryan* : elle lui dit, je sais plus

*Maîtresse* : elle lui dit "je ne sais que dormir". Elle lui dit "je ne sais que dormir", elle aussi elle lui dit "Impossible, je ne sais que dormir". Et enfin Hugo, elle descend tout en bas de la maison et là elle entend des bruits.

*Hugo* : la sorcière XXX

*Maîtresse* : la- la sorcière bricoleuse. Et alors qu'est-ce qu'elle lui demande à la sorcière bricoleuse ?

*Hugo* : "est-ce que tu peux réparer mon balai ?"

*Maîtresse* : et cette fois-ci, William, que lui répond la sorcière bricoleuse ? ++. Est-ce qu'elle lui dit "Impossible" ?

*William* : impossible

*Maîtresse* : elle lui dit ? La sorcière lui dit ?

*William* : non

*Maîtresse* : Sacha qu'est-ce qu'elle lui dit la sorcière bricoleuse ?

*Kevin tente de répondre*

*Maîtresse* : chut chut Kevin laisse-le répondre, laisse-le réfléchir... +++ *Sacha ne répond pas.* Justin qu'est-ce qu'elle va faire la sorcière bricoleuse ?

*Justin* : elle va réparer le balai

*Maîtresse* : et oui William... C'est la sorcière bricoleuse qui répare le balai et elle en fait même un balai fusée. *La maîtresse écrit la fin de l'histoire.* Donc dans cette histoire Laura, il y a la sorcière musicienne, il y a la sorcière...

*Laura* : cuisinière

*Maîtresse* : et ensuite +

*Laura* : la sorcière dormeuse

*Maîtresse* : dormeuse

*Laura* : et la sorcière bricoleuse

*Maîtresse* : la sorcière bricoleuse. Tiens, Anna, qu'est-ce qu'elle fait comme métier ta maman ? Tu le sais ?

*Anna* : elle fait naître les bébés.

*Maîtresse* : elle fait naître les bébés, c'est une maman qui est sage femme. Et toi Anis, que fait ton papa comme métier ?

*Anis*: il bricole.

*Maîtresse* : il est- c'est un papa bricoleur, c'est son métier, c'est le travail qu'il fait ? Il fait bricoleur ?

Bien. Euh Maël, tu sais le-

*Maël, se dépêchant de répondre* : moi mon père aussi mais il fait monter les maisons.

*Maîtresse* : ah il fabrique les maisons, il monte des maisons. Comment s'appelle ce métier ?

*Maël* : bricoleur

*Maîtresse* : bricoleur aussi ? Comment s'appelle le métier des gens qui construisent les maisons, Carla ?

*Carla* : maçon

*Maîtresse* : maçon. Andréa ?

*Andréa* : mon papa il fait un métier, il travaille

*Maîtresse* : il travaille, et quel est son métier ? Comment ça s'appelle son métier ? Tu le sais je crois +++ réfléchissez un petit peu. Essayez de me dire- essayez de me dire le métier-

*Karl* : et ben moi mon papa et ma maman ils vendent des maisons à tout le monde.

*Maîtresse* : ils vendent des maisons, à tout le monde, d'accord. Ils sont vendeurs de maison, oui.

Jeanne tu sais ce que font tes parents ? Qu'est-ce qu'ils font?

*Jeanne d'un ton hésitant* : mon papa et ben il fabrique des vélos.

*Maîtresse* : il fabrique des vélos, c'est étonnant ce que vous me dites. Il fabrique des vélos, il travaille dans un magasin de vélos. Ah ça je ne savais pas. Lina ?

*Lina* : ben moi ma maman elle est maîtresse

*Maîtresse* : écoutez les autres. Ta maman elle est maîtresse. Laura ?

*Laura* : ben moi elle s'occupe des personnes âgées.

*Maîtresse* : la maman de Laura, Marie tu devrais écouter. La maman de Lina elle est maîtresse, la maman de Laura elle s'occupe des personnes âgées.

ANNEXE 2





## ANNEXE 3

### VERBATIM \_ SEANCE DE LANGAGE

#### LES ACCESSOIRES POUR L'HIVER

*Maîtresse* : qu'est-ce que j'ai posé sur la table ?

*Tom* : des feuilles

*Maîtresse* : non là (geste pour montrer les objets au centre de la table), des feuilles tu as raison mais ce n'est pas ce qui m'intéresse.

*Tom* : des gants

*Maîtresse* : tu nous montre les gants

*Tom* montre les gants posés au milieu de la table

*Maîtresse* : j'ai posé des gants, Julia qu'est-ce que tu vois encore ? Tom il nous dit **une paire de gants** (insiste sur ce mot). Julia qu'est-ce que tu vois sur la table?

*Julia* : je vois une "échape"

*Maîtresse* : une écharpe, montre-moi l'écharpe

*Julia* montre du doigt l'écharpe au milieu de la table et la maîtresse la soulève pour que tout le monde la voit.

*Maîtresse* : Rémi qu'est-ce que tu vois ? Julia a dit une **écharpe**, vous le dites ?

*EEE* : une écharpe

*Tom*: écharpe

*Pauline* : écharpe

*Maîtresse* : Rémi qu'est-ce que tu vois ?

*Rémi* : je vois + ça (attrape un bonnet sur la table)

*Maîtresse* : comment ça s'appelle **ça** ?

*Rémi* : un bonnet

*Maîtresse* : ça s'appelle un **bonnet**, très bien. Pauline est-ce que tu vois autre chose ?

*Pauline* : euh + je vois une + mmh... écharpe.

*Maîtresse* : tu vois une autre écharpe ? Oui une autre **écharpe**. *Maîtresse* montre l'écharpe aux enfants. C'est vrai. Sarah qu'est-ce que tu vois toi ?

*Sarah* : une écharpe

*Maîtresse* : tu dis aussi une autre **écharpe**. *Maîtresse* montre l'écharpe. Vous êtes d'accord ?

EEE : oui

Maîtresse : oui. Et toi Tom MP, qu'est-ce que tu vois ? *Tom tend un bonnet à la maîtresse.* Qu'est-ce que c'est ?

Tom MP : un bonnet!

Maîtresse : un bonnet

Rémi : encore un bonnet (on devine sa phrase qui est à peine audible)

Maîtresse : **encore un bonnet** Rémi tu dis, oui. Julia, ya encore autre chose que l'on n'a pas vu ?

Julia : +++ des gants

Maîtresse : encore une paire de gants ? Dis-le : une paire de gants

Julia : une paire de gants

Maîtresse : d'accord, et toi Rémi qu'est-ce que tu vois encore?

Rémi : je vois ça! *Il prend une écharpe sur la table*

Maîtresse : alors, comment ça s'appelle **ça** ?

Rémi : euh +++ une "échar"

Maîtresse : Redis moi-le

Rémi : une "échar"

Maîtresse : une échar-**pe**, une écharpe, oui, j'ai posé sur la table des écharpes (*elle les montre*), des bonnets (*elle les montre*) et des gants (*elle les montre*). A quoi servent ces objets ? ++ Rémi, à quoi sert une écharpe ?

Rémi : à mettre là. *Montre le tour de son cou.*

Maîtresse : c'est où là ?

Rémi : *répond quelque chose d'inaudible*

Maîtresse : montre-moi où est-ce que tu mets l'écharpe, comment tu te sers de l'écharpe. *Elle donne à Rémi une écharpe*

Rémi : *mets l'écharpe sur son cou, faut mettre comme ça.*

Maîtresse : Comment ça s'appelle ça ? *Elle touche son cou.*

Pauline : un cou

EEE : un cou

Maîtresse : un cou

Tom : oui ça sert et c'est pour l'écharpe le cou

Maîtresse : alors, comment tu utilises cette écharpe toi Tom ? *Et elle donne l'écharpe à Tom qui la met autour de son cou.* Qu'est-ce qu'il fait Tom ? *Et elle fait le geste d'enrouler autour de son cou l'écharpe.* Sarah comment tu dirais, qu'est-ce qu'il fait Tom là ?

Sarah : sais pas

Maîtresse : Julia, Pauline ?

*Pauline* : Euh je sais pas

*Maîtresse* : Tom qu'est-ce que tu as fait, tu as mis...

*Tom* : j'ai mis

*Maîtresse* : tu as mis l'écharpe + où est-ce que tu l'as mise ?

*Tom* : au cou

*Maîtresse* : comment on peut dire quand tu passes ton bras comme ça ? + *Elle accompagne sa parole par le geste qui montre qu'elle enroule l'écharpe autour de son cou.* Tu as mis l'écharpe +

*Tom*: écharpe

*Maîtresse* : autour du cou

*Tom* : du cou

*Maîtresse* : l'écharpe est un accessoire que l'on met autour du cou et à quel moment on utilise les écharpes ?

*Tom* : quand on a froid au cou

*Maîtresse* : on met une écharpe autour du cou quand il fait froid, quand on a froid, oui. *Rémi touche le bonnet.* Alors Rémi, toi tu touches le bonnet

*Rémi* : oui

*Maîtresse* : à quoi sert un bonnet ?

*Pauline + Tom* : pour mettre sur la tête

*Maîtresse* : tu mets le bonnet **sur** la tête, et tu le mets pour...

*Julia* : la cours

*Maîtresse* : quand, tu le mets pour aller dans la cours Julia, oui

*Tom* : et quand on a froid à la tête

*Maîtresse* : et on le met aussi quand on a froid ? Quand il fait froid dehors ?

*EEE* : oui

*Maîtresse* : oui, on met le **bonnet** sur la tête. *Elle montre l'exemple sur Rémi.* Et les gants ?

*Tom* : c'est quand on a très froid + quand on a froid aux mains.

*Maîtresse* : Tom MP, est-ce que tu où est-ce que tu mets les gants ?

*Tom MP En montrant ses mains* : sur les mains

*Maîtresse* : sur les mains, tu enfiles les mains dans les gants pour te protéger du froid, d'accord ?

*Elle enfle un gant pour leur montrer.* Oui, je vous ai mis des objets, des accessoires, que l'on utilise...

*Tom* : et qu'est-ce et qu'est-ce qu'on va faire après ?

*Maîtresse* : que l'on utilise quand il fait froid. On le redit ensemble, un bonnet

*EEE* : un bonnet

*Maîtresse* : une écharpe

*EEE* : une écharpe

*Maîtresse* : une paire de gants

*EEE* : ...

*Maîtresse* : une paire parce qu'il y a combien de gants ?

*EEE* : deux

*Maîtresse* : deux gants, un pour chaque main

*Tom* : un gant c'est ça à euh deux mains

*Maîtresse* : voilà. Avec quoi sont faits ces objets ?

*Tom* : avec avec...

*Maîtresse* : touche, touche l'écharpe (*elle donne les objets aux élèves*). Avec quoi elles sont fabriquées ?

*Rémi* : c'est tout doux

*Maîtresse* : c'est doux oui

*Tom* : c'est très doux

*Maîtresse* : les bonnets, les gants avec quoi ils sont fabriqués Pauline ?

*Pauline* : Euh... Je sais pas.

*Maîtresse* : Julia qu'est-ce que tu en penses ?

*Julia* : +++

*Maîtresse* : cette écharpe là ou celle-là ou ce bonnet (*elle montre les objets*), ils sont fabriqués avec de la laine. Dites-le "de la laine"

*EEE* : de la laine

*Maîtresse* : de la laine, vous savez où on trouve la laine ? +++ Quel est l'animal qui nous donne de la laine ? +++

*Tom* : le chevaux

*Maîtresse* : non le cheval ça ne donne pas de la laine, c'est le mouton qui nous donne de la laine, un petit mouton tout doux. + Alors ces objets, vous m'avez dit que l'on s'en servait quand il fait froid. Je vous ai amené une image, je voudrais que vous me racontiez, que vous me décriviez l'image et peut-être me raconter une petite histoire sur cette image. ++ Julia, qu'est-ce que tu vois sur cette image ?

*Julia* : un bonhomme ne neige

*Maîtresse* : tu vois un bonhomme de neige. Vous êtes d'accord ?

*EEE* : oui

*Maîtresse* : montre-nous le bonhomme de neige Julia

*Julia et Rémi le montrent*

*Maîtresse en parlant doucement à Rémi* : Julia. Très bien. Qu'est-ce que tu vois toi Sarah ?

*Sarah* : Euh... Une petite fille

*Maîtresse* : tu vois une petite fille. *Maîtresse note ce que disent les élèves.* Et toi Rémi ?

*Rémi* : je "boa" un garçon

*Maîtresse* : J'ai pas entendu pardon

*Rémi* : Je vois un garçon

*Maîtresse* : tu vois un petit garçon, oui

*Tom* : là c'est le papa

*Maîtresse* : tu penses que c'est un papa ? Rémi pense que c'est un petit garçon, toi tu penses que c'est un papa. Qu'est-ce qui te permets de me dire que c'est un papa ?

*Tom* : il a l'air un peu grand

*Maîtresse* : parce qu'il a l'air un peu grand tu penses que c'est un papa, d'accord. Comment sont-ils habillés ? + Tom MP + Qu'est-ce qu'ils portent comme vêtements ?

*Tom MP* : des habits

*Maîtresse* : alors, quels habits ? + Est-ce que tu reconnais des habits ? *Tom fait non de la tête.* Regarde bien + [*Doucement*] regarde regarde, qu'est-ce que c'est ça ? *Elle montre sur le dessin le bonnet*

*Tom MP* : un bonnet

*Maîtresse* : Tient, il porte un bonnet, comme le notre, un bonnet et qu'est-ce qu'il y a sur le bonnet ?

*Elle montre les pompons*

*Julia* : un pompon

*Maîtresse* : un pompon, très bien

*EEE* : un pompon

*Tom* : un gros!

*Maîtresse* : Est-ce que la petite fille porte un bonnet sur sa tête ?

*EEE* : oui

[...]

*Maîtresse* : Pauline, qu'est-ce que c'est ?

*Pauline* : euh... une + une veste

*Maîtresse* : est-ce qu'on dirait une veste quand il fait froid l'hiver, on met un...

*Tom* : blouson

*Maîtresse* : un blouson, une veste mais quelque chose de très chaud pour ne pas avoir froid ++ que vous mettez aussi dans la cours pour aller en récréation, ça s'appelle un m...

*Julia* : manteau

*Tom MP Iseconde après Julia* : manteau

*Maîtresse* : dit le Tom!

*Tom MP* : manteau

*Maîtresse* : un manteau!

[...]

*Maîtresse* : et ce petit rouge gorge, il s'est posé sur quoi ?

*Julia* : dans un arbre

*Tom* : sur un truc qui fait des raisins qui piquent un p'tit peu

*Maîtresse* : (*rire*) alors se ne sont pas des raisins mais tu as raison c'est un arbre qui pique. On l'avait dessiné cet arbre déjà, des petites feuilles vertes avec les boules rouges, vous vous rappelez pas comment ça s'appelle Sarah ?

*Tom* : les boules c'est du "gazon"

*Maîtresse* : ça s'appelle du houx

*Maîtresse* : et pourquoi est-ce qu'il s'est posé sur l'arbre et pas dans la neige ? Tom MP

*Tom MP* : il est (*inaudible*) il est sur un arbre

*Maîtresse* : oui, pourquoi il s'est mis sur l'arbre à ton avis ? ++

*Tom* : il aime pas après après il a trop après il peu plus après il a trop froid.

*Maîtresse* : peut-être que s'il met ses pattes dans la neige, il aurait froid, oui

[...]

*Maîtresse* : qu'est-ce qu'il fait le petit garçon ? (*fait le geste avec son bras*)

*Rémi* : il fait comme ça (*fait le geste avec son bras*)

*Maîtresse* : il...

*Rémi* : il lance

*Maîtresse* : il lance, il lance quoi ?

*Rémi* : des boules de neige

*Maîtresse* : et il lance où ?

*Tom* : pas plein de boules de neige, une (et il montre avec son doigt)

*Maîtresse* : pas plein tu as raison, une, et il la lance, Sarah qu'est-ce que tu en penses, il la lance où la boule ?

*Sarah* : sais pas

*Maîtresse* : ben regarde bien Sarah, Julia ?

[...]

*Maîtresse* : ces petits enfants s'amuse dans la neige, on a dit ils fabriquent... ++ Qu'est-ce qu'ils fabriquent ? Redite-le avec moi, ils fabriquent... Sarah qu'est-ce qu'ils fabriquent ?

*Sarah* : un sapin

*Maîtresse* : ils fabriquent un sapin Sarah ? Regarde l'image, qu'est-ce qu'ils ont fabriqués ?

(*Tom est en train de faire le geste de fabrication d'une boule de neige*)

*Sarah* : une boule

*Maîtresse* : ah oui pas un sapin. Ils fabriquent des... ++ des boules de... +

*Julia* : neige!

*Sarah* : neige

*Maîtresse* : des boules de neige et ils se lancent des boules de neige

[...]

*Maîtresse* : vous pouvez pas me faire une petite histoire comme si on faisait un petit livre ? Sur cette image

*Tom* : si

*Maîtresse* : allé on peut inventer

*Tom* : le Petit Chaperon Rouge

*Maîtresse* : tu vois un petit Chaperon Rouge là ? (Tom fait non de la tête)

*Maîtresse* : ah non!

## ANNEXE 4

### VERBATIM \_ AUTO-CONFRONTATION

*Maîtresse* (0'02) : ça, ça me plaît parce qu'ils sont en petit groupe, tu vois, donc la prise de parole c'est plus facile en petit groupe. Le fait d'être autour de la table comme ça, c'est intéressant. Mais par contre je pense que j'aurai pu insister plus quand ils me disent des gants, d'abord il a pas dit une paire de gants, il a dit des gants, c'est moi qui ai dit une paire de gants. Et puis on aurait pu prendre le temps de toucher tous la paire de gants, tu vois, faire circuler à chaque élève, touche la, regarde comment c'est fait... De peut-être plus insisté. L'écharpe c'est pareil, tu vois moi je la montre mais il aurait peut-être fallu que chaque enfant la touche. ++ Vu comme ça il me semble que je passe un peu vite

*Maîtresse* (1'18) : là je dis "vous êtes d'accord ?", je pensais qu'ils allaient dire un foulard. J'attendais qu'ils me disent "foulard" parce que tu vois la matière était pas la même. L'écharpe c'est plus en laine, le foulard c'est plus en tissus, et je pensais qu'y en a un qui allait savoir me dire "ben non c'est pas pareil, pour moi c'est pas une écharpe" Je pensais qu'ils allaient dire ça ressemble pas du tout à l'objet d'avant. Bon c'est pas venu alors j'allais pas surcharger parce qu'il y avait déjà "bonnet, paire de gants et écharpes" j'ai dit bon ben je vais pas les surcharger mais je pensais qu'il y en a un qui l'aurait dit ou en tout cas qui aurait vu que la matière était pas la même

*Maîtresse* (2'38) : là c'est pareil t'entends, je dis "redis moi le" alors que je devrais dire "redis-nous le" parce qu'il s'adresse pas qu'à moi, il s'adresse normalement à tous les enfants.

*Claire* : et il disait quoi là ? Parce que moi je n'entendais pas très bien

*Maîtresse* : "une échar"

*Claire* : ah il le terminait pas le mot

*Maîtresse* : voilà, et c'est un mot qu'il a appris il y a quelques jours en classe parce qu'il ne connaissait pas ce mot. On avait déjà travaillé sur l'écharpe et il savait pas du tout du tout ce que c'était et je lui avais dit, ça s'appelle une "écharpe" mais... +

*Claire* : donc là il l'a retrouvé tout seul

*Maîtresse* : il l'a retrouvé et voilà, il manquait un bout du mot mais c'était pas mal quand même. Mais c'est vrai qu'il s'adresse pas qu'à moi, normalement il s'adresse à tout le monde donc je dois dire "qu'est-ce qu'il nous a dit ? Est-ce que tu peux le redire à tout le monde ?



*Maîtresse* (4'00) : "comme ça", il est beaucoup dans "comme ça". Il sait, mais il sait pas le formuler, il lui manque le vocabulaire.

*Maîtresse* (5'04) : tu vois je remets à la norme parce que je me dis quand on a froid c'est quand il fait froid. Mais je relève pas, je le remets à la norme. Je sais pas s'il aurait fallu plus travailler la nuance. Ce qui m'intéressait c'était qu'ils connaissent le nom des vêtements enfin des accessoires qu'on utilise l'hiver. Le mot "hiver" n'est pas venu non plus mais j'avais + voilà + je voulais qu'ils aient trois mots surtout c'était "écharpe, paire de gants et bonnet". Mais après on voit qu'il faut relancer, relancer par beaucoup de questions pour arriver leur faire dire les gestes qu'ils font. Parce qu'il sait s'en servir mais il ne sait pas verbaliser "autour de". Il sait bien à quoi ça sert, il l'a mis, la fonction de l'objet est connue mais il ne sait pas verbaliser ce qu'il fait.

*Maîtresse* (6'40) : tu vois je passe un peu vite, "quand il fait froid dehors", j'aurais pu insister, on le met effectivement dedans, dehors ++ et insister plus.

*Maîtresse* (7'18) : je ne réponds pas à sa question, chose qu'il faut pas à mon avis. Le gamin y va y revenir, forcément il veut une réponse lui et euh... (rire) je passe gentiment sur la réponse.

*Claire* : par rapport à quoi ? Parce que vous avez même pas fait attention ou ...

*Maîtresse* : si mais parce que je voulais terminer l'idée et enchaîner sur + pourquoi est-ce que j'ai mis ces objets là ? Du coup il a anticipé mais parce qu'il est dans le sujet, il y est dedans.

*Maîtresse* (8'30) : j'aurais pu faire le rapprochement avec le pull de Sarah qui est aussi en laine, le pull de Pauline et j'ai pas exploité alors que j'avais pensé le faire, j'avais mis des gants en cuir pour voir que les gants sont pas tous fabriqués avec de la laine. Mais déjà le mot laine était tellement difficile à faire venir, ça leur parlé pas du tout que j'ai pas exploité plus sur ce domaine là, tu vois. Je suis pas allée plus loin alors qu'après on peut rebondir sur un atelier du toucher avec différents tissus du jean, la flanelle, du cuir, de la laine, tous, tous ces matériaux là qui servent quand même à fabriquer des vêtements. Mais le mot laine était tellement difficile à venir que + bon, j'ai pas insisté non plus.

*Maîtresse* (9'34) : il aurait fallu que j'amène ma + un p'tit mouton en peluche + histoire de sent..., de toucher, de se rendre compte + que c'est doux et qu'on tricote la laine de mouton + pour fabriquer les vêtements et après c'est c'est très abstrait pour eux, comment de + la laine ++ du mouton t'arrives à + l'écharpe ++ mais ça aurait peut-être été bien des images de mouton où tu vois où on tond la

laine, de leur montrer ces images là, tu vois, aussi en plus dans un coin regarde, tu vois le mouton on lui prend sa laine et il va en re-fabriquer et on travaille cette laine pour faire des habits. Ca ça peut faire l'objet après de + d'un re-travail ça tu vois, ça a pas été assez exploité, ça a pas été approfondi du tout.

*Claire (9'29)* : il répond "chevaux"

*Maîtresse* : et oui, tu vois, mais il a quand même bien compris que c'est un animal, il dit pas euh + il dit pas de l'herbe quoi, il part quand même d'un animal.

*Maîtresse (11'35)* : ah je déforme, il a pas dit "petit", il a dit "un garçon"

*Maîtresse (11'58)* : on est dans l'écoute, l'enfant arrive à justifier, à argumenter, la différence un petit garçon tu vois il est pas d'accord et là c'est bien il a su + je me suis attardée sur la différence et il a su argumenter pourquoi pour lui c'était plus un adulte qu'un enfant ++ du coup ils sont bien dans l'écoute et ils sont attentifs.

*Maîtresse (12'37)* : Tom, Tom (MP) là est impressionné parce que d'habitude il parle.

*Maîtresse (12'58)* : là j'ai pas entendu "un gros"

*Maîtresse (13'05)* : c'est pas évident parce que j'oublie de tourner l'image donc elle voit l'image à l'envers, ce qui à mon avis est très difficile à 3 ans. +++ Alors que j'aurais pu la tourner pour qu'elle...

*Claire* : au fur et à mesure...

*Maîtresse* : et oui, à mon avis il fallait le faire parce qu'ils la voient chaque fois à l'envers.

*Maîtresse (14'22)* : alors que c'est Julia, c'est Julia qui l'a dit c'est pas Tom, je lui vole, je lui vole son ++ Mais on entend très bien Julia le dire en premier et moi tu vois je fais pas assez attention et je crois que c'est Tom qui le dit + et ça du coup après ça peut, elle se dit "mince", ça peut la bloquer pour continuer à participer, à parler, d'où être très attentif +++ Ca aurait pu la vexer de se dire c'est moi qui l'ai dis et....

*Maîtresse (15'05)* : Tom qui est à l'affut

*Maîtresse* (15'31) : j'aurai pu, j'aurai pu rester sur la neige tu vois, décris moi la neige, quelle est la couleur ++ Parce que oui elle la voit mais est-ce que les autres l'ont vus + Voilà, j'aurai pu dire à Rémi, à Rémi est-ce que toi aussi tu vois la neige ou tu crois que c'est juste la couleur de la feuille, ça aurait pu, j'aurai pu la aussi faire un tour de table, aller moins vite.

*Maîtresse* (16'08) : elle comprend les questions, elle comprend très bien les questions

*Maîtresse* (16'34) : il a besoin de le dire hein, l'affectif...

*Maîtresse* (16'51) : il sait que ça pique parce que j'en avais amené en décembre dans l'école, dans la classe, on l'avait touché et alors il se rappelle, le nom ils l'ont oublié mais il se rappelle très bien que c'était cet arbre qui piquait parce qu'on avait expliqué que les oiseaux mangeaient les petites boules rouges mais que pour nous c'était du poison. Donc le houx ils en avaient déjà vus et touchés.

*Claire* : donc là on est peut-être un peu dans le langage d'évocation

*Maîtresse* : d'évocation, il fallait qu'ils se rappellent et il a su dire que c'était l'arbre qui piquait, mais mince, le nom...

*Claire* : il est pas revenu

*Maîtresse* (17'36) : alors là j'ai pas compris "les boules c'est du gazon" ça j'ai pas compris

*Claire* : c'est pas du "poison" ?

*Maîtresse* : ah! Peut-être qu'il voulait dire c'est du poison, d'accord... Oui c'est ça puisqu'on avait parlé que c'était du poison pour nous...

*Maîtresse* (17'56) : j'aurai pu dire "pourquoi il s'est posé sur l'arbre", ça aurait été plus juste.

*Maîtresse* (18'11) : ils attendent que Tom réponde hein quand même. Ils savent que Tom répond...

*Claire* : il parle beaucoup on sent que...

*Maîtresse* : oui on sent que voilà...

*Claire* : qu'il maîtrise

*Maîtresse* : alors pour plus répartir la parole, j'aurai pu prendre un bâton de langage mais ça on l'a jamais travaillé avec le bâton, j'ai toujours laissé le langage comme ça, spontané parce qu'en petite section je trouve qu'ils ont du mal à attendre, quand ils ont une idée ils la disent, tu vois, et donc là j'aurai pas pu introduire là un bâton comme ça, ils se seraient demandés d'où ça sortait, ils auraient joué avec ce bâton je pense ça les aurait perturbé plus qu'autre chose. Mais le bâton de langage pour

le tour de parole, je pense que c'est un outil qui est utile +++ mais peut-être en moyenne ou grande section chez les petits c'est un peu dur à mon sens...

*Maîtresse* (19'09) : alors là on était dans l'évocation, qu'est-ce qu'ils font ++ là on a décrit : ils ont des vêtements mais est-ce qu'on peut imaginer ce qu'ils font, ça c'était plus dur ++++ Alors ils parlent à voix basse et j'ai du mal à entendre ce qu'ils disent ++++ Parce que lui il disait "une de neige". Qu'est-ce qu'il fait, il peut pas le verbaliser. Rémi ne peut pas le verbaliser qu'est-ce qu'il fait, traduire une action il manque de vocabulaire, de verbe donc il est gêné ++ on sent qu'il est gêné là

*Maîtresse* (20'03) : voilà et il a fallu que Julia l'aide en mimant le geste pour que ça y est, le verbe vienne ++++ (20'14) Précision de Tom.

*Maîtresse* (20'25) : tu vois sur Sarah j'insiste pas assez, sur Sarah "je sais pas" donc je passe toujours à une autre alors que je pense qu'elle sait et qu'elle ose pas le dire ++ Peut-être la faire travailler avec pas plus de 2-3 élèves mais tu vois j'aurais pu + là j'insiste pas, chaque fois elle me dit "je sais pas" et je passe à quelqu'un d'autre alors il aurait fallu justement insister ++ essayer de quand même lui faire dire quelque chose.

*Maîtresse* (21'34) : c'est Tom qui le dit, chaque fois c'est Tom qui le relance le...

*Maîtresse* (21'49) : Sarah est pas d'accord, elle le dit pas mais elle fait non avec la tête. Non non ça vient pas de la terre, non, non, non

*Maîtresse* (22'10) : le ciel, il rebondit sur ya mes grands parents au ciel

*Claire* : ah c'est ça qu'il disait, moi je ne le comprenais pas

*Maîtresse* : oui ya mamie et papy qui sont au ciel mais comme je voulais pas du tout, c'était pas le sujet parler de la mort et de tout ça j'ai, j'ai passé mais pour lui le ciel papy et mamie ils sont dans le ciel.

*Claire* : les autres ont pas réagit d'ailleurs

*Maîtresse* : j'ai pas insisté

*Maîtresse* (23'12) : lui il mime hein, ils sont dans la gestuelle beaucoup, il mime la fabrication de la boule de neige tu vois et là ça commence à s'agiter parce que c'était peut-être un peu long pour eux. Là ça manquait peut-être un peu de dynamisme aussi, un peu long et, et donc ça commence à bouger, Sarah elle n'y est plus elle regarde plus l'image ++ J'aurais pu conclure assez rapidement

parce qu'ils avaient déjà bien parlés sur l'image parce qu'on avait réinvesti le vocabulaire "écharpe, gant, bonnet, botte, manteau" et puis ils avaient su me décrire, ils sont dans la neige ils s'amuse, ils fabriquent enfin ils se lancent des boules de neige.

*Maîtresse* (24'19) : ça c'était dur d'imaginer que le bonhomme c'était eux qui l'avaient fabriqués avant qu'il, avant que voilà, qu'il était là parce que c'était eux qui l'avaient fabriqués avant de jouer c'était trop dur.

*Maîtresse* (24'46) : (*rire*) je m'attendais à tout sauf à ça

*Claire* : j'ai pas tout compris moi

*Maîtresse* : ben parce qu'il a du aller à la neige et ses parents l'ont mis au club de garderie donc il a joué au club à la garderie avec un parcours de voitures, donc je m'attendais pas du tout et il me raconté que ben lui il avait été là quoi. Oui il est allé à la neige mais il est allé là et (*rire*) je m'attendais pas du tout à ça, mais pas du tout! C'est vrai que comme ici ya pas beaucoup de neige il faut aller à la neige pour connaître vraiment tout ce que tu peux faire avec la neige et s'il y est allé et qu'il est resté au club et ben voilà c'est raté. Donc j'étais un peu (*rire*)... mince! C'était pas ça du tout que je voulais, c'est pas grave! Comment je vais arriver à leur faire dire qu'on peut faire du ski et de la luge, c'est pas venu d'ailleurs tu as vu ?

*Claire* : non c'est pas venu...

*Maîtresse* : c'est pas venu...

*Claire* : c'est venu après, plus tard

*Maîtresse* : oui c'est venu après quand

*Claire* : quand tous arrivaient et qu'ils se sont mis à parler aux autres (quand on est revenu au coin regroupement et qu'ils ont raconté aux copains ce qu'ils avaient fait)

*Maîtresse* : Valentin a dit spontanément ben avec la neige on peut faire du ski, on peut descendre avec des skis ou avec de la luge et bon... mais c'est pas venu là sur le petit groupe.

*Maîtresse* (26'32) : alors là je ne sais pas de quoi il me parle, le truc, le tableau, le truc pour apprendre à faire du ski là je ne sais pas de quoi il me parle donc... voilà. Mais j'ai bien compris qu'il avait certainement été à la garderie donc j'approfondie pas parce que ça va pas nous donner l'idée que tu peux fabriquer autre chose que des boules de neige et se lancer des boules de neige parce que moi là j'avais envie qu'ils me disent qu'ils pouvaient faire des igloos, parce qu'ils l'avaient vu dans des albums qu'on pouvait faire des igloos, des bonhommes de neige puisqu'on travaille le bonhomme de neige en classe et qu'ils en font donc moi j'avais envie qu'ils me disent qu'avec la neige on pouvait faire autre chose que se lancer des boules de neige et j'ai bien compris qu'il n'avait

pas fait ça et qu'apparemment très peu, enfin aucun n'avait fait ça quoi, avait joué comme ça avec la neige.

*Maîtresse* (27'55) : oui il vient de la neige, il a raison ++ d'où être précis dans les questions "d'où il vient ?" "de la neige", oui il a raison

*Claire* (28'23) : juste une question, eux l'avaient fait le bonhomme de neige en classe ou pas ? Ceux là

*Maîtresse* : Euh Rémi et Tom l'ont fait, les quatre autres ne l'avaient pas fait ++ mais l'atelier avait été présenté en groupe classe donc ils avaient vus la présentation de l'atelier on avait touché les boules de... c'est pas du polystyrène, ça en n'est pas parce qu'on n'a pas le droit mais les boules de... je sais pas trop ce que c'est cette matière, donc ils avaient vus on avait parlé qu'il y avait une grosse boule, une petite boule, spontanément y'en a qui avait trouvé que la petite boule servirait à la tête et que la grosse servirait au gros ventre tu vois, tout le monde avait vu la présentation de l'atelier pour fabriquer le bonhomme de neige.

*Maîtresse* (29'15) : alors j'insiste sur Pauline parce qu'elle va en Allemagne puisque ces grands parents sont allemands et... et donc je sais qu'elle côtoie la neige.

*Maîtresse* (29'55) : les verbes leur manquent +++ et après elle n'arrive pas à verbaliser "j'ai posé la petite boule sur la grosse boule" c'est toujours ce vocabulaire voilà... Traduire l'action, à trois ans traduire + l'action maintenant y'avait beaucoup beaucoup de choses dans la séance, c'était long donc on aurait pu la couper avec juste la description et voilà quoi. Et dire oui on voit un bonhomme de neige, on va essayer de re-fabriquer le même en classe et on aurait continué après en classe à... parce que la séance elle est longue quand même.

*Claire* : oui... elle a été longue

*Maîtresse* : ah oui, je m'aperçois que...

*Claire* : vous avez pas regardé le temps spécialement

*Maîtresse* : du tout ! Du tout, tant qu'ils me parlaient et j'avais l'impression, ça s'agitait un peu mais pas plus que ça donc je me disais ils tiennent, on continu, mais bon il faut que ça soit aussi efficace, il faut qu'ils en retiennent quelque chose donc... un peu long je trouve + beaucoup de choses.

*Maîtresse* (31'09) : alors Tom insiste sur la bouche parce que la bouche quand il a fait son bonhomme ne voulait pas tenir

*Maîtresse* (31'47) : oui il fatigue là, quand il frotte les yeux, c'était suffisant. Regarde la posture  
Julia

*Maîtresse* (32'07) : on est dans l'évocation il faut qu'ils se rappellent, il a du mal...

*Claire* (32'30) : il a voulu dire quoi là ?

*Maîtresse* : qu'il avait pas qu'il avait pas... dessiné les seins de la maman dans lesquels on boit du lait, je ne sais pas pourquoi (rire)

*Claire* : ah c'était ça qu'il voulait dire !

*Maîtresse* : oui oui mais... bon je sais pas, pourtant on avait bien dit que ce bonhomme avait mis un manteau et qu'on faisait les trois boutons du manteau

*Claire* : ah d'accord

*Maîtresse* : donc pourquoi là subitement il me parle de ça... je sais pas.

*Maîtresse* (33'13) : et là je fais exprès donc je la déstabilise « non t'es sûre ? » « ben non j'sais plus ! » finalement je sais plus trop elle me dit non peut-être qu'il faut que je dise oui !

*Claire* : c'est vrai qu'on le sent

*Maîtresse* : on le sent qu'elle est pas sûre d'elle

*Maîtresse* (34'00) : c'est bien sur le ventre mais elle arrive pas à dire sur la grosse boule + non mais parce que c'est trop long, enfin à mon avis c'est trop long

*Maîtresse* (34'33) : Rémi se rappelle pas je pense

*Maîtresse* (34'51) : « Sarah tu cesses », j'aurai pu lui dire « Sarah restes avec nous » ++ Tu vois ça y est là on voit que c'est beaucoup trop long, elle est couchée sur la table puis je parle beaucoup tu vois donc ya beaucoup de... il aurait fallu arrêter la séance avant.

*Claire* : vous ne vous en rendez pas compte au moment où vous y êtes ? Pas spécialement ?

*Maîtresse* : Euh s... je pense, je le vois mais je voulais termin... je voulais que la conclusion soit pertinente, tu vois. Pas m'arrêter sur... mais j'aurai pu dire vous êtes fatigués on a bien parlé, j'ai pas osé. Ils avaient bien parlés, ils sont fatigués on aurait pu dire on arrête là. Parce que là ça y est ils n'y sont plus.

*Claire* : donc vous le sentez quand même dans la séance, vous vous en rendez compte

*Maîtresse* : oui oui, quand elle se couche sur la table, quand ça s'agite avec les chaises, je vois que là, il faut conclure, c'est bon il fallait arrêter. ++

*Claire* : et vous pensez pardon, que la manière dont vous avez répondu à Sarah aurait changé quelque chose ?

*Maîtresse* : je pense que oui on peut dire autre chose que « tu cesses », j'aurai pu lui dire « Sarah, tu en a, est-ce que tu es fatigués justement là j'aurai pu dire t'es fatigué est-ce qu'on a trop parlé, est-ce qu'il faut qu'on arrête... » Tu vois j'aurai pu dire comme ça. ++ Ça aurait été bien de rebondir là-dessus je pense, de me servir de son agitation pour dire « ah oui on en a déjà beaucoup fait, on a déjà beaucoup dit de choses sur cette image, on y reviendra une autre fois... » C'est dommage hein. Ouais c'est dommage que j'ai pas rebondi là-dessus.

*Maîtresse* (36'32) : j'essaie de la faire réagir hein quand je lui dis « oh mais tu vas pas y arriver si tu dis toujours je sais pas ! » mais ça la fait pas réagir, je pense que... ça l'effraie peut-être !

→ 2<sup>ème</sup> vidéo de l'auto-confrontation

*Maîtresse* (00'26) : je suis surprise (rire) elle dit un « tronC » ++ ils ne savent pas parce que... ils ne savent pas quoi dire de différent par rapport à ce qu'ils ont dit. Ils voient pas qu'est-ce qu'ils peuvent dire, autre chose que ce qu'ils m'ont dit, c'est trop difficile d'inventer une histoire. Je pense qu'il fallait que l'objectif soit plus précis tu vois de la séance, il y avait trop de choses.

*Maîtresse* (1'16) : non, catégorique mais peut-être qu'il voulait inventer quelque chose avec Le Petit Chaperon Rouge et la forêt derrière... j'aurai peut-être dû lui dire et ben continu au lieu de dire non, tu vois... pour voir qu'est-ce qu'il avait derrière la tête à mon avis, il ne fallait pas que je dise non, parce que peut-être que la forêt lui faisait penser au Petit Chaperon Rouge et d'ailleurs quand après c'était fini, il a parlé du loup... donc peut-être qu'il aurait greffé avec Le Petit Chaperon Rouge, c'est dommage que j'ai pas exploité. C'est là où on voit que quand c'est trop long même nous on rebondit pas sur chaque parole dite par l'enfant qui aurait peut-être finalement, là j'me dis peut-être qu'il avait une idée, tu vois, et qu'il aurait créé une histoire, pourquoi finalement ne pas mettre Le Petit Chaperon Rouge.

*Maîtresse* (2'26) : Julia ne veut plus voir, elle n'en peut plus, alors qu'ils sont quand même attentifs, ils regardent ce que j'écris tu vois mais ça aurait dû être l'objet d'une autre séance transcrire moi j'écris sur le papier les mots que vous dites ça devait faire l'objet d'une autre séance et pas tout faire d'un coup, non, c'est trop long mais c'est bien de se regarder parce qu'on voit les défauts (rire)



*Maîtresse* (3'20) : la syntaxe est dure pour Julia, tu vois elle est dans la gestuelle elle est pas encore dans la verbalisation ++ elle peut donner des mots de vocabulaire mais la syntaxe, la construction des phrases, elle y est pas du tout, non ça lui parle pas encore donc ça il faudra le retravailler.

*Maîtresse* (4'03) : c'est bien parce que c'est pas moi qui l'invite, c'est un enfant qui appelle un autre enfant à dire une phrase parce que Rémi n'avait rien dit je crois que c'est bien ça. C'est bien qu'il y est de l'interaction entre eux.

*Claire* : surprenant même

*Maîtresse* : surprenant en fin de séance comme ça ++ il y a encore un courageux

*Maîtresse* (4'43) : le passage du mot, à l'idée, à la phrase, petite section c'est très compliqué

*Maîtresse* (5'15) : là c'est pas eux qui l'ont dit, c'est moi...

*Maîtresse* (06'40) : à la fin, j'ai presque envie de dire "ouf!" ça s'arrête enfin, tu sais. Même moi là qui le regarde je me dis mais + c'est épuisant!

*Claire* : et au moment où vous y êtes, vous avez ce sentiment ?

*Maîtresse* : euh non, moins que là, je souffre plus là à le regarder + à me dire les pauvres, mais je les ai martyrisé j'ai voulu trop faire, trop trop trop... Mais ils se sont bien débrouillés, par contre il y a quelque chose qui est bien, je trouve, c'est quand ils ne savent pas, ils me disent "je ne sais pas", tu vois, ils osent me dire "je ne sais pas". Ils ont le droit de pas savoir et c'est bien de pouvoir le dire je trouve et comme ça nous notre rôle ils le comprennent aussi, on est là pour les aider et de dire "je sais pas, aide moi", je trouve que c'est bien tu vois.

Mais à reprendre séparément Sarah et Julia, tu vois, Rémi, Sarah, Julia parce que Tom étant un bon parleur c'est bien aussi après de mettre les enfants qui sont petit parleurs pour encore plus les obliger à parler et pas se reposer sur le bon parleur.

*Claire* : justement est-ce que dans ce cas là, vous trouvez que l'idée du groupe hétérogène était une bonne idée ou pas forcément.

*Maîtresse* : alors, ça peut les stimuler parfois mais il faut que ça reste de la stimulation pas du coup je monopolise la parole tout le temps.

*Claire* : et là vous pensez que c'était de la stimulation où il y avait de la...

*Maîtresse* : il y avait des moments où... ++ ça c'est difficile à dire peut-être, il y avait des moments peut-être où on regardait Tom et on attendait que Tom le dise parce qu'on sait que Tom va le dire, ça c'est peut-être dur à savoir sur quel moment on se dit il va le dire ou j'fais pas l'effort, d'où l'idée de les reprendre peut-être séparément avec d'autres petits parleurs comme Emy, Agathe aussi et de

laisser Valentin, Tom, Gabriel qui sont des parleurs avec du vocabulaire déjà construit, des phrases, Tom fait des phrases par rapport à Julia qui est pas du tout encore dans les phrases.

*Claire* (08'50) : et le choix du dispositif ? Si vous aviez été en classe, si j'avais pas été là forcément vous auriez fait comment ?

*Maîtresse* : pour les séances de langage ?

*Claire* : oui

*Maîtresse* : j'aurai...

*Claire* : comment vous faites d'habitude, peut-être aussi

*Maîtresse* : alors en petit groupe comme ça, c'est intéressant mais ça va parce que l'ATSEM accepte aussi de garder le reste de la classe en classe, elle pourrait ne pas le faire puisque là on est sorti de la classe

*Claire* : oui mais, c'est exceptionnel je suppose ?

*Maîtresse* : oui, oui oui.

*Claire* : d'habitude vous le faites en classe ?

*Maîtresse* : on le fait plus en grand groupe et ce qui m'avait permis de voir les parleurs et les petits parleurs, mais les petits parleurs du coup en grand groupe ils sont gênés, il faut des temps de petits groupes pour les petits parleurs + parce que sinon les pauvres, ils sont noyés par les parleurs + même si on les sollicite et si on dit "attend je sais que tu sais, laisse parler aussi les autres", les petits ils sont dans la spontanéité, l'idée qu'ils ont ils la disent, donc c'est difficile de leur dire... pour eux c'est très frustrant de dire attend tu le dis pas laisse parler l'autre peut-être qu'il va dire pareil oui mais c'est moi qui a l'idée, c'est moi qui veux le dire, donc le grand groupe c'est difficile à gérer pour ça, enfin c'est difficile pour les petits parleurs parce qu'ils sont noyés par les autres qui dans l'immédiateté disent ce qu'ils ont à dire. A refaire en petit groupe.

*Claire* (10'10) : et la prochaine fois plutôt en groupe homogène ou hétérogène ?

*Maîtresse* : plutôt homogène, je ferai exprès peut-être de prendre des petits parleurs et puis cibler un objectif, UN objectif pas mettre dans la même séance du vocabulaire, de la description, la dictée à l'adulte, retour sur des séances... sur du langage d'évocation + sur la construction du bonhomme de neige, y'avait beaucoup trop de choses à mon avis + mais c'est un exercice très intéressant de se filmer, de voir ce que ça donne et de critiquer ce qu'on a fait c'est assez intéressant, tu vois.