



HAL
open science

**En quoi l'utilisation du langage en situation permet-il
l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique ?
L'acquisition du vocabulaire des émotions dans une
classe en partie allophone**

Laurène Cabrera-Bally

► **To cite this version:**

Laurène Cabrera-Bally. En quoi l'utilisation du langage en situation permet-il l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique ? L'acquisition du vocabulaire des émotions dans une classe en partie allophone. Education. 2015. dumas-01238098

HAL Id: dumas-01238098

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01238098>

Submitted on 4 Dec 2015

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

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

Année universitaire 2014-2015

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Professeur des écoles

En quoi l'utilisation du langage en situation permet-il l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique ?

**L'acquisition du vocabulaire des émotions dans une classe
en partie allophone**

Présenté par Laurène CABRERA - - BALLY
Mémoire encadré par Joël DESCHAUX

Fiche d'informations concernant le mémoire :

Date à laquelle l'encadrant du mémoire a été connu : Le 25 Novembre 2014

Date du premier contact : Le 25 Novembre 2014

Dates et modalités des rendez-vous de régulation :

- Le 26 Novembre 2015 en groupe
- Le 17 Décembre en groupe de travail
- Le 28 Janvier en groupe de travail
- Le 10 Mars en individuel

Possibilité de contacter le formateur par mail.

REMERCIEMENTS

J'adresse tout d'abord mes remerciements à Joel Deschaux, formateur à l'ESPE de Valence et maitre-formateur, qui m'a donné de nombreux conseils et a toujours su être disponible.

Je remercie également toute l'équipe éducative de maternelle de l'école La Croisette à Saint-Vallier-sur-Rhône, qui m'a soutenue tout le long de ce projet. Je remercie tout particulièrement l'agente territoriale spécialisée des écoles maternelles avec qui j'ai travaillé durant la mise en place de ce projet. Sa disponibilité et sa collaboration m'ont permis de mener à bien chacune de mes séances pédagogiques.

SOMMAIRE

Introduction.....	page 1
1. L'origine de la recherche.....	page 2
1.1 Des enjeux institutionnels.....	page 2
1.2 Des enjeux liés au contexte de l'école maternelle.....	page 3
1.3 Des enjeux professionnels.....	page 3
1.4 Des raisons personnelles.....	page 4
2. Le champ de la recherche.....	page 5
2.1 Quelques notions théoriques essentielles à propos du langage et du lexique.....	page 5
2.2 Quelle organisation pour des situations langagières réussies ?.....	page 7
2.3 Les gestes professionnels de l'enseignant, gage de réussite.....	page 8
2.4 Les conditions favorables à l'acquisition du langage en situation.....	page 10
2.5 L'acquisition du vocabulaire.....	page 11
2.6 Comprendre et prendre en compte les difficultés que peuvent rencontrer les élèves issus de l'immigration.....	page 11
2.7 L'évaluation en maternelle.....	page 14
3. La définition de la recherche.....	page 16
3.1 De la problématique à notre hypothèse de recherche.....	page 16
3.2 Le contexte de l'école.....	page 16
4. Le projet pédagogique.....	page 18
4.1 La cohorte choisie.....	page 18
4.2 La séquence pédagogique.....	page 18
5. L'évaluation.....	page 21
5.1 Les outils de l'évaluation.....	page 21
5.2 Les résultats.....	page 23
5.3 L'analyse des résultats.....	page 28
6. Remédiation.....	page 30
7. Bilan et conclusion.....	page 31
Bibliographie.....	page 33

Introduction

« Ma patrie, c'est la langue française » disait Albert Camus, célèbre écrivain ayant vécu de 1913 à 1960. Il trouvait dans l'écriture son refuge de bien-être. Mais sa citation laisse supposer une autre signification plus explicite.

Le langage revêt effectivement plusieurs fonctions principales. Tout d'abord, la fonction de communication. L'enfant s'aperçoit très vite de cela. Lorsque celui-ci ressent un besoin et désire le communiquer, il a besoin de s'exprimer afin que ce dernier soit pris en considération par ses proches (par sa mère par exemple). Bien évidemment, plus son vocabulaire et sa syntaxe de phrase seront précis, plus il sera facile de le comprendre. Mais, le langage est également un biais d'intégration envers une communauté, envers un patrimoine. Quoi de plus difficile de s'intégrer dans un pays lorsque vous ne parlez pas la langue ? L'acquisition du langage dès l'école maternelle paraît donc d'autant plus fondamentale pour les élèves issus de l'immigration. Enfin, et c'est sur ce point que la citation d'Albert Camus peut être détournée de sa signification première, il me paraît important de souligner que la langue française n'a pas toujours existé telle que nous la connaissons et nous l'employons aujourd'hui. Au XVI^{ème} siècle, la population paysanne française utilisait encore le patois. C'est par la voie politique, juridique et institutionnelle que le français va s'étendre. L'Ordonnance de Villers-Cotterêts, rédigée sous l'Ancien Régime en 1539 par François Ier, prescrira l'usage du français pour tout papier concernant la juridiction, le but étant de simplifier les procédures. Jules Ferry participera notablement à l'extension de la langue française par la mise en place d'un vaste programme d'enseignement en 1882 afin d'unifier ce qu'on appelle à l'époque « la mère-patrie ». Après la naissance de la première grammaire française, publiée en 1530 par Palsgrave, la grammaire française va évoluer, simplifiant petit à petit certaines règles. Cependant, la langue française conservera toujours le même but : unifier le peuple français. Aujourd'hui encore elle est un des symboles du patrimoine français.

Nous comprenons à quel point l'apprentissage de la langue française joue un rôle essentiel au sein de cursus scolaire. Il me paraît donc intéressant de travailler sur ce sujet, et plus particulièrement de comprendre comment le langage en situation peut permettre l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique. Plus précisément, le thème de ma recherche a porté sur l'acquisition du vocabulaire des émotions dans une classe en partie allophone.

Dans un premier temps nous développerons quelques aspects théoriques utiles à l'élaboration de ce mémoire avant de développer dans un deuxième temps la présentation du projet pédagogique ainsi que son analyse.

1. L'origine de la recherche

Le thème de mon mémoire s'appuie sur plusieurs enjeux que je vais détailler maintenant.

1.1 Des enjeux institutionnels

Tout d'abord, il est important de souligner que « la maîtrise de la langue française » constitue la première compétence du socle commun de connaissances et de compétences. Bien qu'introduit dans la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programmes pour l'avenir de l'école, le socle commun fut organisé par le décret du 11 juillet 2006 autour de sept compétences. Il est écrit que nul élève ne doit ignorer ces compétences à la fin du cursus scolaire obligatoire à 16 ans (loi Berthoin de 1959) afin de permettre l'épanouissement, le développement personnel et l'inclusion sociale de ces futurs citoyens. La maîtrise de la langue française est donc un point fondamental au cœur du cursus scolaire.

Le Bulletin Officiel du 3 Juin 2008, publié par le Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, définit les programmes de l'école maternelle parmi lesquels la place de la langue française prend également une place non négligeable. A l'école maternelle, l'objectif « s'approprier le langage » se décline en trois parties : échanger, s'exprimer : le but visé étant la communication ; comprendre : le but visé étant la compréhension d'un discours ou d'un album ; et progresser vers la maîtrise de la langue française : le but visé étant d'apprendre au fil du temps la syntaxe des phrases, l'utilisation correcte d'un vocabulaire spécifique...

Bien que le thème de mon mémoire concerne l'acquisition du vocabulaire des émotions, la partie pédagogique et didactique s'appuie sur ces trois parties. En effet, l'acquisition du vocabulaire commence tout d'abord par la compréhension de mots nouveaux, avant de pouvoir être réemployés par les élèves à leur tour (phase d'échange et d'expression). L'élève produit alors petit à petit des phrases de plus en plus complexes syntaxiquement mais aussi lexicalement. L'enfant progresse donc vers la maîtrise de la langue française.

1.2 Des enjeux liés au contexte de l'école maternelle

Dans le cadre de mon master 2, j'effectue un enseignement à mi-temps en classe de petite section de maternelle à l'école de La Croisette, à Saint-Vallier-sur-Rhône. Dans cette classe, la moitié des élèves sont allophones. L'acquisition du langage dans cette école maternelle est donc un enjeu d'autant plus fort, l'objectif étant que ces élèves puissent communiquer avec les autres, suivre un cursus scolaire réussi par la suite et puissent s'intégrer le plus sereinement possible dans la société future. Il est à noter que parmi ces élèves allophones, deux communautés sont représentées : la communauté turque et la communauté maghrébine. Il n'est pas rare d'apercevoir des tensions entre ces deux communautés au sein de la classe. Lors des activités de motricité, pendant la récréation, pendant la formation du rang...il arrive que certains élèves refusent de se mettre avec d'autres camarades n'appartenant pas à la même communauté. Cela peut se comprendre étant donné qu'ils ne parlent pas la même langue. Le partage d'une langue commune est donc un enjeu de taille pour l'intégration de ces élèves.

Un autre point est à préciser : il arrive assez souvent qu'au sein de l'école maternelle des élèves se battent. Je pense donc qu'en mettant des mots sur leurs émotions, sur ce qu'ils ressentent, les élèves se confronteraient à moins de violence à l'école. Bien évidemment, il ne faut pas espérer un énorme changement dans les rapports relationnels entre enfants non plus, mais ce travail peut, peut-être, permettre un premier apprentissage vers l'acceptation et la reconnaissance de l'autre.

1.3 Des enjeux professionnels

Le Bulletin officiel publié le 25 juillet 2013 établit dix compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation ainsi que cinq compétences communes à tous les professeurs. L'élaboration de ce mémoire professionnel, me permet une remise en question sur mes gestes professionnels mais également de développer plusieurs de ces compétences, et plus particulièrement celles-ci :

- Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation :
 - Compétence 4 : Prendre en compte la diversité des élèves
 - Compétence 5 : Accompagner les élèves dans leur parcours de formation
 - Compétence 6 : Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques
 - Compétence 7 : Maîtriser la langue française à des fins de communication
 - Compétence 11 : Contribuer à l'action de la communauté éducative

- Compétences communes à tous les professeurs :
 - Compétence 1 : Maitriser les savoirs disciplinaires et didactiques
 - Compétence 2 : Maitriser la langue française
 - Compétence 3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d’enseignement et d’apprentissage prenant en compte la diversité des élèves
 - Compétence 5 : Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves.

1.4 Des raisons personnelles

Mais pourquoi avoir choisi ce thème, alors que j’aurais très bien pu élaborer mon mémoire autour de la conception du nombre ou de la démarche scientifique en maternelle ? Tout d’abord, comme dit précédemment, le contexte particulier de mon école et le niveau langagier des élèves m’ont poussée à construire mon mémoire et mon projet pédagogique autour de ce domaine qui est le langage. Mais, des raisons personnelles ont également participé au choix de ce thème.

Me destinant à des études de langues étrangères dans mon parcours universitaire initial, j’ai eu l’occasion d’enseigner la langue française auprès d’un espagnol. Cette expérience m’a énormément intéressée et fut particulièrement enrichissante. Pour moi, ce fut comme relever un défi : celui d’apprendre à un étranger à parler et à comprendre ma langue. Bien que cette expérience soit différente de celle que je vis aujourd’hui et qu’il soit peut-être plus facile d’enseigner la langue française à un espagnol lorsqu’on sait parler cette seconde langue, l’objectif que je me fixe chaque jour avec mes élèves est le même : enseigner la langue française (à des enfants francophones mais aussi allophones). Et cela me passionne toujours autant. En revanche, cette fois-ci aucune traduction n’est possible pour en faciliter la tâche. Je mets donc en œuvre diverses stratégies : le mime, la représentation visuelle des nouveaux mots énoncés et la répétition par les élèves de ces nouveaux mots lors de jeux. C’est donc un nouveau défi que je compte bien relever jusqu’au bout et qui m’enrichit déjà, en m’interrogeant continuellement sur ma pratique d’enseignante.

2. Le champ de la recherche

Avant de développer les éléments théoriques qui m'ont permis la construction de mon projet pédagogique, il me semble important de commencer par préciser quelques notions essentielles sur le langage et le lexique.

2.1 Quelques notions théoriques essentielles à propos du langage et du lexique

Deux formes de langage existent : le langage intérieur et le langage extériorisé¹. Le premier s'effectue lorsque nous réfléchissons, nous lisons, nous écoutons. Il n'y a alors aucune production orale ou écrite de notre part. La deuxième forme de langage en revanche se caractérise par la production orale ou écrite: un texte, un discours, une lettre... A l'intérieur de ce deuxième type de langage cohabitent également deux niveaux de langage : le langage en situation et le langage d'évocation. En ce qui concerne mon projet pédagogique, je m'appuierai sur ce premier niveau de langage. Comme si bien défini dans le document d'accompagnement des programmes de 2002 *Le langage en maternelle*, «*le langage en situation est un langage factuel, qui accompagne une situation vécue par les interlocuteurs qui échangent*» (p.48). Nous pouvons alors observer que quelques détails, quelques repères spatio-temporels, sont omis dans ce niveau de langage étant donné qu'il regorge d'implicites. Mais, en aucun cas cela ne perturbe la compréhension du discours pour les interlocuteurs. En revanche pour tout lecteur ou auditeur n'ayant aucun indice sur la situation effective et aucune représentation visuelle, la compréhension pose problème. Il est à noter que le langage en situation demeure le premier niveau de langage qui se développe chez les individus. Il est donc essentiel que l'école maternelle crée des conditions favorables à sa production. Le deuxième niveau de langage, nommé le langage d'évocation, est un langage permettant de décrire, de raconter, d'informer... Dans le document d'accompagnement des programmes de 2002 *Le langage en maternelle*, il est défini comme «*langage décontextualisé*». Autrement dit, c'est un langage qui permet de «*dire*» sans «*faire*» (exemple : expliquer, décrire une action sans pour autant la vivre). Bien que ces deux niveaux de langage aient des caractéristiques différentes, cela n'empêche pas qu'ils coexistent tous les deux dans une même situation.

¹Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2002). *Le langage à l'école maternelle*. Paris, CNDP, p.10.

Autre précision théorique qu'il est utile d'énoncer : les mots « lexique » et « vocabulaire » n'ont pas la même définition². Comme nous pouvons le lire dans le fascicule *Ressources pour faire classe : Le langage à l'école maternelle* publié sur Eduscol, le lexique correspond à l'ensemble des mots d'une langue tandis que le vocabulaire désigne seulement l'ensemble des mots employés par un individu. Néanmoins, nous employons souvent un mot pour l'autre, sans les différencier réellement. Notons également, que nous distinguons vocabulaire passif et vocabulaire actif. Le premier est l'ensemble des mots compris par l'élève, et le second est l'ensemble des mots utilisés par l'élève. Bien évidemment, les mots sont plus nombreux dans la catégorie du vocabulaire passif que dans celle du vocabulaire actif. Un texte de Philippe Boisseau (ancien inspecteur de l'Education nationale et aujourd'hui conférencier sur le thème de l'apprentissage de l'oral à l'école maternelle) se trouvant sur le site d'Eduscol et intitulé « Comment enseigner le vocabulaire à l'école maternelle » nous explique que l'explosion lexicale (ayant lieu aux alentours de trois ans) est due au démarrage de la construction syntaxique³. Cette dernière, se développant peu à peu, permet à l'élève d'utiliser mais aussi d'apprendre de plus en plus de vocabulaire. Pour information, à trois ans un enfant connaît environ 750 mots, à quatre ans 1500 mots, et enfin à cinq ans 2500 mots. Pour finir, nous pouvons préciser que lors de l'apprentissage du vocabulaire, l'enfant peut avoir des difficultés à comprendre qu'un mot ne s'applique pas seulement à un objet en particulier, mais à toute une classe d'objet.

Après avoir présenté ces quelques notions essentielles, nous pouvons nous interroger sur les conditions favorables qui participent au bon développement du vocabulaire chez l'enfant.

² Ministère de l'Education nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2011). *Ressources pour la classe : Le langage à l'école maternelle*. Paris, Scéren, p.44.

³ BOISSEAU, P. (2011). *Ressources pour l'école primaire. Le vocabulaire et son enseignement : Comment enseigner le vocabulaire en maternelle*. Paris, Eduscol, p.1.

2.2 Quelle organisation pour des situations langagières réussies ?

Tout d'abord il est important de choisir des situations d'apprentissage qui intéressent les élèves et qu'ils puissent vivre⁴. En effet, plus l'élève est intéressé par ce qu'il fait et plus sa participation sera importante. Il est donc fortement conseillé de choisir des thèmes qui font échos à des situations quotidiennes vécues par les élèves : la famille, les animaux, le « doudou », mais également les jeux de construction, de déplacement ou encore des jeux tactiles et visuels. De plus, en vivant des situations le vocabulaire se fixe beaucoup mieux auprès de l'enfant et permet beaucoup plus facilement des feedbacks entre élèves et enseignant. Ce sont d'ailleurs ces interactions qui aident tout individu à progresser en production orale. Philippe Boisseau recommande notamment d'utiliser des photos d'enfants en action lors de situations langagières afin que ces derniers expliquent leurs exploits⁵. Enseignant et élèves fabriquent alors un « album écho ».

Un autre point est essentiel dans l'acquisition du vocabulaire: il s'agit des répétitions. Comment fixer de nouveaux mots sans les répéter plusieurs fois ? Tout d'abord l'enfant doit entendre plusieurs fois le mot nouveau avant de pouvoir l'utiliser. Il s'agit donc pour l'enseignant de l'employer plusieurs fois et dans des contextes différents, de manière à ce que l'enfant s'en approprie totalement le sens. Après cela, l'enseignant doit s'assurer que le mot ait bien été enregistré par l'élève. Il peut alors lui poser la question suivante par exemple : « Peux-tu me donner le XXX (mot de vocabulaire étudié) s'il te plaît ? ». Le vocabulaire est alors un vocabulaire passif à ce moment-là pour l'élève. En effet, il peut comprendre le mot mais ne l'utilise pas de lui-même. Une fois compris et enregistré, l'enfant s'entraîne à le réemployer, notamment au cours de manipulations linguistiques que l'enseignant a prévu lors de diverses séances spécifiques. Des jeux de loto, de memory, de kim, de devinettes, d'intrus, de portraits...sont notamment envisageables, et d'autant plus pour les élèves en difficulté. Il est même possible de se servir de la marotte de classe afin de déclencher une situation langagière. L'enseignant exige alors que l'enfant produise clairement une phrase impliquant le vocabulaire spécifique étudié. De même, les jeux d'imitation sont une très bonne façon de faire réutiliser les mots de vocabulaire appris dans une situation quasi réelle. L'enfant, tout en jouant et s'en inventant des histoires, peut être amené à reprendre les nouveaux mots de vocabulaire vus en classe, pour peu que l'enseignant le stimule un peu. Nous remarquons

⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2002). *Le langage à l'école maternelle*. Paris, CNDP, p.51.

⁵ BOISSEAU, P. (2011). *Ressources pour l'école primaire. Le vocabulaire et son enseignement : Comment enseigner le vocabulaire en maternelle*. Paris, Eduscol, p.2.

aussi que les travaux de catégorisation aident les élèves à mémoriser et à fixer les mots de vocabulaire⁶. Les imagiers, les musées de la classe, les murs d'images... permettent l'étude et l'apprentissage de mots de vocabulaire spécifique. Attention tout de même à ce que l'imagier ne soit pas seulement une succession de mots de vocabulaire et d'images affichées dans la classe⁷. L'imagier prend tout son sens lorsque ces mots sont mis en contexte et travaillés efficacement lors de séances d'apprentissage. Petit à petit, le vocabulaire passif devient ainsi un vocabulaire actif. L'enfant devient capable de le réutiliser dans une situation langagière, de lui-même.

Dans le texte *Le langage à l'école maternelle* paru sur Eduscol, il est recommandé que le vocabulaire soit travaillé chaque jour avec les élèves, auprès d'activités diverses et variées (aussi bien pendant les temps d'accueil, d'habillage que durant les situations d'apprentissage) et que les interactions auprès de chaque élève soit les plus nombreuses possibles⁸. L'ensemble des domaines d'apprentissage de l'école maternelle contribue à l'acquisition de vocabulaire. On peut notamment travailler le lexique à travers les domaines suivant : « Découvrir le monde », « Agir et s'exprimer avec son corps », « Percevoir, sentir, imaginer, créer ». Le vocabulaire est alors utilisé en situation, ce qui donne du sens à son acquisition. Il est également important pour chaque enseignant de maternelle, de fixer des objectifs linguistiques clairs durant chaque situation d'apprentissage.

En matière d'organisation spatiale, les ateliers de langage sont à privilégier. Les enfants peuvent créer plus facilement des échanges langagiers lors de la réalisation de tâches communes.

2.3 Les gestes professionnels de l'enseignant, gage de réussite

Le langage qu'emploie l'enseignant est un vecteur pédagogique essentiel dans l'apprentissage de la langue française pour les élèves de bas âge, tels que les élèves de maternelle⁹. Il est un modèle, un référent sur lequel les élèves s'appuient constamment.

⁶ Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2002). *Le langage à l'école maternelle*. Paris, CNDP, p.56.

⁷ BOISSEAU, P. (2011). *Ressources pour l'école primaire. Le vocabulaire et son enseignement : Comment enseigner le vocabulaire en maternelle*. Paris, Eduscol, p.3.

⁸ Ministère de l'Education nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2011). *Ressources pour la classe : Le langage à l'école maternelle*. Paris, Scéren, p.45.

⁹ Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2002). *Le langage à l'école maternelle*. Paris, CNDP, p.18.

L'enseignant de maternelle se doit d'avoir un certain « parler professionnel ». Il forme des phrases plus courtes et détache plus les mots qu'habituellement. L'enseignant doit également moduler sa voix avec un débit plus ralenti, une intonation accentuée et une hauteur de ton plus marquée qu'au naturel, surtout lorsqu'il prend en petit groupe de langage des élèves qui connaissent des difficultés. Afin de permettre aux élèves la prise de repères dans la construction de phrases, les interruptions de phrases sont à éviter. L'enseignant ne parle donc pas d'une manière sous-normée mais en faisant des phrases grammaticalement correctes et qui restent à la portée de chaque enfant. Les élèves travaillent alors la compréhension orale, en essayant de reconnaître des mots et des formules de phrases.

Autre condition permettant l'acquisition de vocabulaire de la part des élèves : la mise en relief des nouveaux mots (ou d'un mot connu mais dont le sens diffère de celui connu) par l'enseignant¹⁰. Bien sûr, la simple évocation et répétition du mot par l'enseignant ne saurait suffire pour permettre la mémorisation d'un nouveau mot par l'élève. La mise en place de séances spécifiques de langage permettant à l'élève la compréhension et l'utilisation de ces mots est essentielle. Comme dit précédemment, ces situations d'apprentissage peuvent s'appuyer sur des jeux tels que des jeux de memory, de loto, de kim, des jeux symboliques dans lesquels l'enseignant intervient et provoque des situations langagières spécifiques.

Viviane Bouysse rappelle aussi qu'il faut toujours créer des conditions d'échange oral dont l'enjeu est clair pour l'élève.¹¹ Autrement dit, l'activité proposée par l'enseignant a du sens pour l'élève. Cela permet à l'enfant de savoir pourquoi il fait telle activité, pourquoi il doit dire telle phrase: il parle **pour** quelque chose. Enfin, une dernière condition peut être évoquée: l'enseignant se doit d'être attentif à chaque phrase prononcée par l'élève de manière à l'aider dans la formulation ou la reformulation correcte de la phrase. C'est en l'aidant que l'élève progressera. De plus, j'ajouterai qu'aider l'élève ne suffit pas. Il faut l'encourager. Cela fait d'ailleurs référence à Mireille Brigaudiot qui nous rappelle l'attitude que doit avoir le maître à l'égard de ces élèves : l'attitude V-I-P (Valoriser – Interpréter – Poser un écart).¹² Comme le disait Jean Jacques Rousseau « *Je vis que je réussissais et cela me fit réussir davantage* ».

¹⁰ Ministère de l'Education nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2011). *Ressources pour la classe : Le langage à l'école maternelle*. Paris, Scéren, p.45.

¹¹ BOUYASSE, V. (2006). *Conférence de Mme Viviane Bouysse Le langage à l'école maternelle*. Paris, Département de Seine-Saint-Denis Commission départementale Maîtrise de la langue et du langage, p.5.

¹² BRIGAUDIOT, M. (2005). *Conférence Première maîtrise de l'écrit pour tous les élèves de cycle 2*. Paris, CDDP92, p.8.

2.4 Les conditions favorables à l'acquisition du langage en situation

Plusieurs conditions sont favorables à l'apprentissage et au perfectionnement du langage en situation. En premier lieu, les activités doivent être conjointes, c'est-à-dire que l'enseignant et l'élève doivent effectuer l'action autant que possible ensemble. L'enseignant peut ainsi donner du sens à l'activité en commentant ce qu'ils sont en train de faire. La deuxième condition concerne l'attention conjointe émise à l'égard de l'activité. L'enseignant, qui porte de l'intérêt pour la tâche, doit notamment éveiller l'attention et la motivation de l'élève. Troisième condition : l'enseignant se doit d'encourager l'élève à prendre la parole tout en ayant un regard bienveillant. Comme dit dans le document d'accompagnement des programmes de 2002, intitulé *Le langage en maternelle*, l'enseignant vis-à-vis de l'enfant « se place physiquement en position d'interlocuteur, face à l'enfant, face à son regard, à sa hauteur ; il regarde l'enfant avec qui il converse. Il laisse le temps, accepte les silences »¹³. Autrement dit, l'enseignant se comporte avec l'enfant comme il se comporterait avec n'importe quel adulte. L'enfant est ainsi pris à sa juste valeur, comme toute personne voulant communiquer, et non pas comme simple apprenant de la langue française. Bien sûr, l'enseignant est là pour l'aider à reformuler et le faire répéter si besoin. Une autre peut être évoquée : pour permettre l'amélioration du langage en situation, l'enseignant peut se saisir des événements qui se déroulent au cours de la journée d'école. Il favorise alors les échanges avec les élèves à chaque instant : aussi bien pendant l'accueil, pendant l'habillage, pendant le passage aux toilettes que durant des situations d'apprentissage plus spécifiques. Enfin, dernier point important : l'enseignant joue de sa voix. Comme dit précédemment, il parle plus lentement qu'à son habitude, hausse le ton de sa voix, exagère un peu plus les intonations. Il fait également attention de choisir un lexique et une syntaxe de phrase adaptés aux élèves lui faisant face, de manière à être compris. A noter, l'enseignant peut également jouer avec ses gestes et sa posture pour aider à la compréhension.

Durant la mise en place de la séquence pédagogique, j'ai essayé de respecter autant que possible toutes ces conditions. Lors de chaque séance j'ai mimé les émotions travaillées en répétant le nom correspondant à chacune d'elle. J'ai d'ailleurs encouragé les élèves à faire de même au cours du jeu. Nos actions ont donc été conjointes. J'ai également encouragé tous les élèves à prendre la parole bien que certains soient de petits parleurs. J'ai bien évidemment profité de chaque moment propice à l'évocation des émotions au cours des journées de classe

¹³ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2002). *Le langage à l'école maternelle*. Paris, CNDP, p.50.

(en récréation, à l'accueil...). Cela a permis d'ancrer le vocabulaire des émotions d'autant plus auprès des élèves. Enfin, j'ai toujours essayé de mettre en relief le nom des émotions lorsque je les évoquais, tout en faisant attention de parler assez lentement.

2.5 L'acquisition du vocabulaire

L'acquisition du vocabulaire peut être facilitée grâce au cahier de vie de l'élève.¹⁴ C'est un cahier qui voyage régulièrement entre l'école et la famille. Il permet donc la liaison entre ces deux environnements dans lesquels interagit l'élève. Le cahier de vie de l'élève laisse une trace des notions travaillées en classe. Il comporte aussi bien des images, des comptines, que quelques fiches de travail. Reprendre le cahier de vie avec les parents constitue pour l'élève une fierté et lui permet également de parler de ce qu'il a fait en classe, de raconter. Le cahier de vie est donc un objet langagier enrichissant pour l'enfant, pour peu qu'il puisse en parler avec ses parents. De plus, le cahier de vie est un moyen d'échange entre l'école et les familles permettant d'informer les parents sur les divers apprentissages de leur enfant.

2.6 Comprendre et prendre en compte les difficultés que peuvent rencontrer les élèves issus de milieu social défavorisé

Francine Clément et Andrée Girardin nous explique que les élèves issus de l'immigration connaissent souvent des difficultés dans l'acquisition de la langue française.¹⁵ Cependant, il faut nuancer ce propos : ce n'est pas parce qu'un enfant est issu de l'immigration qu'il risque de connaître des difficultés, mais plutôt parce qu'il appartient à un milieu social défavorisé. Certes, les deux milieux sont souvent liés, mais il ne faut pas généraliser.

La langue française n'est pas simple, comprenant de nombreuses règles et exceptions qui ne sont pas toujours faciles à retenir. Pourtant, la maîtrise de la langue française est primordiale dans la vie quotidienne. Grâce à cela, l'individu peut s'intégrer socialement mais aussi communiquer, s'exprimer et même mettre des mots sur ses sentiments. Dans un contexte social tel qu'aujourd'hui, où la violence est présente, le langage paraît donc indispensable, permettant souvent de désamorcer le malaise intérieur que peut ressentir chaque individu. Le

¹⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2002). *Le langage à l'école maternelle*. Paris, CNDP, p.14.

¹⁵ CLEMENT, F., GIRARDIN, A. (1998). *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*. Paris, Nathan, p.134.

rôle de l'enseignant auprès de ces élèves issus de l'immigration prend donc un sens d'autant plus important, de par la nécessité et le besoin fondamental qui réside dans l'acquisition de la langue française. Mais pour enseigner face à des élèves issus de l'immigration, encore faut-il avoir quelques notions de base permettant de mieux comprendre et prendre en compte leurs difficultés. C'est justement ce que je vais essayer d'expliquer maintenant.

Tout d'abord, en début d'année, l'enseignant doit s'intéresser plus particulièrement aux élèves issus de l'immigration afin d'établir un diagnostic sur leurs compétences langagières.¹⁶ Précisons qu'un immigré n'est pas forcément un étranger. Les Français venant des DOM-TOM nous le démontre bien. De même, il arrive également qu'un étranger soit francophone (comme les maliens, ou autres habitants d'Afrique par exemple). C'est pour cela que l'enseignant se doit d'évaluer les élèves dès le début de l'année, distinguant ceux issus de familles francophones de ceux qui ne le sont pas. A partir de là, l'enseignant peut savoir exactement quelles sont les difficultés qu'éprouvent chaque individu de la classe. Pour ceux dont la langue française est la langue de scolarisation et non pas la langue maternelle, nous pouvons nous interroger sur les effets du bilinguisme : Est-ce que la langue première pratiquée et entendue en milieu familial crée un obstacle vis-à-vis de l'apprentissage de la langue de scolarisation ? Avant tout, il ne faut pas croire que le bilinguisme signifie la maîtrise parfaite des deux langues à la fois. On considère un enfant bilingue dès lors qu'il est capable de comprendre quelques situations dans les deux langues. Quant à la réponse de la question précédente, le débat n'est toujours pas clos et les linguistes ne sont pas tous d'accord.¹⁷ Certains pensent que les élèves maîtrisant parfaitement leur langue maternelle sont avantagés dans l'apprentissage de la deuxième langue. Que celle-ci soit plus ou moins proche de la langue maternelle n'aurait pas de conséquences particulières dans l'acquisition de la seconde langue. La traduction mentale d'une langue à l'autre serait facilitée. Pour d'autres linguistes en revanche, l'apprentissage de la langue seconde serait plus ou moins facilité en fonction de la proximité linguistique des deux langues. Un enfant dont la langue maternelle serait de très loin différente de par sa structure grammaticale, lexicale...avec la langue apprise, aurait plus de difficultés à maîtriser cette nouvelle langue. C'est le cas notamment avec les langues turque et arabe vis-à-vis de la langue française par exemple. Au contraire, un élève dont la langue maternelle serait l'espagnol éprouverait moins de difficulté à apprendre la langue française, les structures de ces deux langues étant proches.

¹⁶ CLEMENT, F., GIRARDIN, A. (1998). *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*. Paris, Nathan, p. 142.

¹⁷ CLEMENT, F., GIRARDIN, A. (1998). *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*. Paris, Nathan, p. 144.

Des neuroscientifiques se sont également penchés sur l'effet que produit l'apprentissage d'une seconde langue dans notre cerveau.¹⁸ Ils se sont alors aperçus que l'apprentissage d'une deuxième langue pouvait engendrer une réorganisation cérébrale. Par conséquent, un élève qui apprend une seconde langue se fatigue plus que les autres étant donné que son système nerveux est plus sollicité. L'apprentissage d'une nouvelle langue est d'autant plus compliqué que cela entraîne une « ré-éducation » pour les muscles : apprendre à entendre de nouvelles tonalités, apprendre à ouvrir différemment la bouche pour articuler de nouveaux sons et à prononcer de nouveaux mots, apprendre à rythmer la respiration ou encore respecter l'accent tonique... On comprend aisément qu'un enfant ne se sente pas toujours à l'aise au sein de ce nouvel apprentissage. En tant qu'enseignant de maternelle, il est donc important de mettre l'élève en confiance, lui qui, en plus des difficultés que suppose l'apprentissage d'une langue, se sente perdu dans un nouveau lieu où il ne trouve aucun repère et ne peut ni se faire comprendre ni être compris par les autres.

L'enseignant doit également repérer et corriger un maximum d'erreurs faites en situation langagière par les élèves¹⁹. L'erreur qui ne serait pas corrigée s'ancrerait ensuite dans le langage de l'élève comme une habitude et il serait difficile de revenir vers une formulation correcte. Cependant, il faut également savoir que pour apprendre une deuxième langue, l'enfant passe souvent par un moment transitoire, le moment de l'interlangue²⁰. L'enfant essaie de communiquer dans la nouvelle langue tout en s'appuyant sur sa langue maternelle. L'interlangue est instable et passagère. Ce phénomène est normal et essentiel pour l'élève. L'enseignant doit donc en être conscient pour pouvoir l'aider et le faire progresser petit à petit, étapes après étapes. L'erreur que commet l'enfant doit alors être vécue comme un tremplin vers l'apprentissage. Autrement dit, en tant qu'enseignant, il faut aider les élèves à reformuler leurs phrases, sans pour autant reformuler par un énoncé trop lointain du leur, de manière à ne pas les perdre dans l'apprentissage : l'élève apprend petit à petit, étapes après étapes. Cependant, il faut veiller à ne pas laisser passer trop d'erreurs faites de leur part.

Enfin, un dernier facteur aide l'enseignant à comprendre les difficultés que peuvent éprouver les élèves issus de l'immigration en apprenant une langue nouvelle²¹. Il s'agit du facteur psychologique de l'élève. Il arrive en effet que l'enfant soit parfois timide, qu'il ait

¹⁸ CLEMENT, F., GIRARDIN, A. (1998). *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*. Paris, Nathan, p.147.

¹⁹ CLEMENT, F., GIRARDIN, A. (1998). *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*. Paris, Nathan, p.160.

²⁰ CLEMENT, F., GIRARDIN, A. (1998). *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*. Paris, Nathan, p.159.

²¹ CLEMENT, F., GIRARDIN, A. (1998). *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*. Paris, Nathan, p.161.

peur de se tromper, qu'un nouvel exercice, jamais travaillé auparavant, l'empêche de travailler correctement et le déstabilise.

2.7 L'évaluation en maternelle

Dans le Bulletin officiel n°45 du 27 novembre 2008, il est noté que chaque élève du premier degré est tenu d'avoir un livret scolaire. Ce document est un instrument de liaison et de communication très important entre les enseignants et la famille de l'élève, entre l'école et les parents d'élèves. L'élève acquiert des compétences et des connaissances dès l'école maternelle. C'est pourquoi, en fin de grande section, un bilan de connaissances est réalisé et joint au livret scolaire. Les buts de l'évaluation sont divers. Tout d'abord, l'évaluation permet de prendre une décision. Avant de commencer un apprentissage, effectuer une évaluation diagnostique permet de savoir si l'on peut commencer l'apprentissage comme prévu ou non tandis qu'une évaluation formative permet de savoir si l'on doit mettre en place des activités de remédiation. L'évaluation sommative, quant à elle, permet de savoir si la compétence évaluée est acquise ou non. En ce qui concerne l'évaluation formative, elle a deux fonctions. En premier lieu, elle permet à l'enseignant de se rendre compte de sa pratique professionnelle, de la remettre en question et donc de pouvoir l'ajuster. Dans un second temps, l'évaluation formative cerne précisément les difficultés de l'élève, ce qui permet de savoir quelles notions sont à retravailler et surtout d'observer la progression de l'élève. L'élève peut ainsi voir le chemin qu'il lui reste à parcourir afin d'atteindre l'objectif fixé en terme d'apprentissage. Dans le cadre de ma séquence pédagogique portant sur le vocabulaire des émotions, j'ai mis en place ces trois types d'évaluation. Les évaluations diagnostique et sommative m'ont d'ailleurs permis d'observer l'évolution langagière des élèves. Nous reviendrons sur ce sujet dans les parties suivantes: « 5.2 Les résultats » et « 5.3 L'analyse des résultats ».

L'évaluation joue donc un rôle important au sein des apprentissages des élèves. L'une des compétences communes à tous les professeurs et praticiens experts des apprentissages fait d'ailleurs référence à l'évaluation des élèves. Il s'agit de la compétence suivante « Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves » écrit explicitement dans le Bulletin Officiel du 25 juillet 2013.

Je tiens enfin à ajouter que les modalités d'évaluation en maternelle sont un peu différentes de celles de l'école élémentaire. La majorité des évaluations données en élémentaire sont sur papier et sont données à toute la classe au même moment. En revanche, en maternelle, l'évaluation prend souvent la forme de l'observation directe lors d'activités de manipulation, et n'a pas lieu à un même moment pour l'ensemble des élèves. Bien sûr, il

existe également quelques évaluations sur papier en maternelle, mais elles sont bien plus rares et ne sont pas spécifiques à la maternelle. L'évaluation en maternelle est plus individuelle. Chaque jour, l'enseignant repère que certaines compétences sont acquises pour quelques élèves. C'est à ce moment-là qu'il en prend considération et le note.

Lors de la mise en place de ma séquence pédagogique auprès des élèves, je n'ai pas donné de fiches aux élèves afin de les évaluer. Pour les évaluations diagnostique et sommative je les ai pris individuellement et leur ai posé plusieurs questions (le déroulement de ces évaluations est expliqué dans la partie « 5.1 Les outils de l'évaluation » de ce mémoire). En ce qui concerne les évaluations formatives, elles se sont déroulées lors de chaque séance. J'ai effectivement pu observer les acquisitions et les difficultés des élèves lors de chaque atelier dirigé.

Toutes ces recherches théoriques ont pu m'aider à élaborer mon projet pédagogique. En effet, j'ai essayé de prendre en compte un maximum les conseils et notions théoriques énoncées précédemment.

3. La définition de la recherche

3.1 De la problématique à notre hypothèse de recherche

Lorsque nous lisons les programmes de l'école maternelle dans le Bulletin officiel n°3 du 19 Juin 2008, nous comprenons à quel point la place du langage en maternelle est importante. Il est décrit comme l'axe principal des activités et des apprentissages de l'école maternelle. L'acquisition du langage passe en partie par l'acquisition de vocabulaire. J'ai donc choisi de travailler sur ce sujet. En continuant mes lectures, et plus particulièrement en consultant le document d'accompagnement des programmes de 2002, intitulé *Le langage en maternelle*, j'ai noté que le langage en situation était le premier niveau de langage acquis par les élèves. Je me suis donc penchée de plus près sur ce sujet, en m'intéressant à la façon dont celui-ci permettait l'acquisition du vocabulaire.

Comme dit précédemment, le contexte de la classe est assez particulier : les enfants ne parlant pas la même langue et font souvent preuve de violence. Il m'a donc paru logique et intéressant de travailler avec les élèves le vocabulaire des émotions. Mettre des mots sur les émotions ressenties par chacun permet peut-être de désamorcer un tant soit peu cette violence.

C'est donc au fil des lectures que mon hypothèse de recherche s'est construite, pour en arriver à la formulation suivante :

L'acquisition du vocabulaire des émotions se trouve facilitée si nous utilisons le langage en situation.

3.2 Le contexte de l'école

J'enseigne cette année à mi-temps dans une classe de petite section de maternelle à l'école de La Croisette. Cette école est implantée dans une zone défavorisée, au nord de Saint-Vallier-sur-Rhône dans la Drôme. Deux communautés sont largement représentées : la communauté turque et la communauté maghrébine.

La classe dans laquelle j'enseigne comporte actuellement 18 enfants (cependant en début d'année, 20 élèves étaient présents). Ils sont très assidus, les élèves étant tous là sauf un

l'après-midi. Par ailleurs, le niveau de classe est assez hétérogène puisque les élèves n'ont pas tous la même maîtrise de la langue française. Le français est la langue maternelle de six élèves. Pour trois élèves, la langue française est une langue pratiquée couramment, leurs parents parlant avec eux deux langues dont, en majorité, le français. Enfin, neuf élèves ne pratiquent pas du tout le français chez eux. Ce dernier groupe d'enfants connaît donc d'importantes difficultés en situation langagière. Tous les neuf sont arrivés dans la classe en ayant aucune notion de français.

Dans ce contexte-là, le domaine « s'approprier le langage » apparaît comme domaine principal et essentiel à travailler avec ces élèves. L'objet d'étude de mon mémoire s'inscrit donc dans cette perspective langagière.

4. Le projet pédagogique

4.1 La cohorte choisie

Bien que l'ensemble des séances s'adresse à tous les élèves, l'évaluation diagnostique et les résultats analysés pour l'élaboration de ce mémoire n'ont porté que sur une cohorte d'élèves, soit sur 10 élèves de la classe. Ce groupe d'élèves n'a pas été choisi par hasard. Effectivement, j'ai pris 10 élèves représentatifs du groupe classe. Parmi ces élèves, il y a donc 2 élèves dont la langue maternelle est le français, 3 élèves dont les parents pratiquent couramment la langue française, et 5 élèves dont la langue française est une langue seconde et qui n'a jamais été pratiquée avant l'arrivée en petite section de maternelle.

Lors des évaluations (évaluation diagnostique et évaluation sommative), nous observerons l'écart existant entre les connaissances des élèves avant et après la séquence pédagogique spécifique liée à l'acquisition du vocabulaire des émotions.

4.2 La séquence pédagogique

Mon projet pédagogique s'inscrit au sein d'une séquence pédagogique destinée à l'acquisition du vocabulaire des émotions. L'objectif général de la séquence est le suivant : « Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent concernant ses relations avec les autres : le vocabulaire des émotions ». Cependant, d'autres activités faites en classe participent également à cet objectif. Toutes sont regroupées dans le tableau ci-après. Elles sont également plus détaillées en annexes.

Afin de construire ces séances, je me suis appuyée sur les apports théoriques définis dans la deuxième partie de ce mémoire. J'ai notamment essayé de choisir des situations intéressantes les élèves, en m'aidant des dessins de la marotte ou encore d'un jeu intégrant des dessins de clowns que j'ai construit. Bien que je n'aie pas mis en place l'album écho, les élèves se sont appuyés sur des photographies d'eux même et d'autres élèves de la classe afin de pouvoir s'exprimer et employer le vocabulaire des émotions, comme le préconisait Philippe Boisseau. J'ai également privilégié le cahier de vie, en mettant des photographies d'enfants de la classe exprimant les diverses émotions étudiées.

Type d'activité	Nom de la séance	Objectifs spécifiques	Description brève	Analyse
Evaluation	Evaluation diagnostique	Reconnaitre et s'exprimer à partir des émotions	- Les élèves sont évalués un par un sur leur niveau de compréhension et de production orale en ce qui concerne le vocabulaire des émotions	Le niveau des élèves est très hétérogène. Certains élèves ne comprennent pas les mots de vocabulaire, d'autres les comprennent mais ne savent pas les réutiliser en production orale, et d'autres savent faire les deux.
Ateliers	Séquence "Vocabulaire des émotions - séance 1 et 2"	Reconnaitre l'expression des émotions suivantes : la joie, la peur, la tristesse et la colère	- Les élèves doivent retrouver les clowns (imprimés sur des cartes) exprimant l'émotion demandée par l'enseignant. A chaque fois qu'ils réussissent, ils gagnent une récompense (un pion en plastique). Le but est d'en avoir le plus possible	La variable que j'avais prévu de mettre en place (consigne plus précise pour augmenter la difficulté du jeu : voir en annexe), n'a pas pu être mise en place avec tous les groupes d'enfants, le vocabulaire des émotions n'étant pas encore assez solide.
	Séquence "Vocabulaire des émotions - séance 3 "	Décrire les émotions d'un personnage parmi la joie, la tristesse, la colère et la peur	- Jeu de memory : les élèves doivent retrouver les mêmes paires de clowns. A chaque carte retournée, l'enseignant demande à l'élève de nommer l'expression du clown et de la mimer.	Les élèves arrivent à se rappeler des mots de vocabulaire suivants : « content » et « en colère ». En revanche les expressions « être en colère » et « avoir peur » sont plus difficiles à mémoriser pour les élèves.
	Séquence "Vocabulaire des émotions - séance 4 et 5"	Décrire les émotions d'un personnage parmi la fatigue, l'excitation, la tristesse, la joie, la peur, la colère	- Chaque élève dispose d'une planche de loto. Afin de la compléter, il doit écouter la description faite par les autres élèves, piochant chacun à leur tour une des cartes pour la décrire.	Décrire les clowns représentés sur les cartes du jeu est très difficile pour un bon nombre d'élèves de la classe. Ils ne savent pas faire de phrases et leur vocabulaire est très limité notamment celui des couleurs. Lorsqu'un élève a des difficultés, je demande aux autres de l'aider.
	Séquence "Vocabulaire des émotions - séance 6"	Décrire ses émotions ou celle d'un camarade de classe parmi la fatigue, l'excitation, la joie, la peur, la tristesse, la colère	- Plusieurs photographies d'élèves sont disposées sur la table. Celles-ci représentent les élèves de la classe exprimant diverses émotions. Le but pour chaque élève est de décrire une photo afin de pouvoir fabriquer « la roue des émotions »	Les élèves sont très intéressés par les photographies. Ils aiment se voir et voir les autres camarades de la classe. Cet atelier les intéresse plus que ceux précédents.

En regroupement	Compréhension d'album	Ecouter le livre et s'imprégner des émotions	- Sur 2 à 3 jours, l'enseignant lit plusieurs livres amenant l'élève à s'imprégner d'une émotion particulière.	Lorsque je lisais le livre, je permettais aux élèves de s'exprimer sur les émotions qu'ils éprouvaient, ou sur celles qu'éprouvaient les personnages de l'histoire. Pour les aider, les dessins de la marotte aux diverses émotions étaient toujours présents au tableau. Les élèves ont beaucoup aimé les lectures et je ne leur posais des questions concernant les émotions que ressentaient les personnages du livre que très rarement, les élèves s'empressant de le dire avant même que je ne leur demande.
	Séquence « Vocabulaire des émotions - Les boîtes à émotions »	Associer des objets à des émotions	- Après avoir lu le livre « Ma boîte à bonheur », l'enseignant explique aux élèves qu'ils peuvent eux aussi créer des boîtes à émotions. Au fil des émotions étudiées, l'objectif est de créer plusieurs boîtes à émotions.	- Les élèves n'ont pas tellement accroché à cette activité. Je n'ai donc pas insisté et je n'ai réalisé avec eux que la boîte à joie, à tristesse et à colère.
	Comptines et jeux de doigts	- Ecouter et essayer de répéter la comptine / le jeu de doigts	- En chantant des comptines et en apprenant des jeux de doigts, le vocabulaire des émotions est à nouveau mis en situation.	- Les élèves ont adoré comme toujours les comptines. Je pensais cependant leur en apprendre plus que prévu. Les émotions de la peur, de la joie, de la colère, de la tristesse ont tout de même été abordées à travers ces comptines et jeux de doigts.
	Ecoute et reproduction de sons variés	- Reconnaître et reproduire des sons	- L'enseignant fait écouter aux élèves diverses émotions (des rires, des cris de colère, des pleurs...). Les élèves doivent alors deviner à quelle émotion le son correspond et peuvent l'imiter.	- Ce jeu a très bien marché. Les élèves étaient à l'écoute et participatifs. Cependant, les émotions suivantes : « excité » et « peur » ont été difficiles à reconnaître auditivement par rapport aux autres.
Agir et s'exprimer avec son corps	Partie échauffement de la séquence « Sauter »	- Reconnaître les émotions	- L'enseignant accroche à plusieurs endroits des dessins de la marotte représentée sous diverses émotions: le but est lors de rejoindre la maison de la marotte qui est contente, triste...et il faut mimer l'expression.	- Les premières fois où nous avons joué à ce jeu, les élèves étaient assez turbulents. Il a fallu recadrer l'activité à plusieurs reprises, et même arrêter lors d'une séance ce jeu. Cependant, avec un peu d'entraînement, les élèves sont devenus plus attentifs.

5. L'évaluation

5.1 Les outils de l'évaluation

Avant de commencer l'étude du vocabulaire des émotions et donc de commencer la séquence pédagogique avec les élèves, j'ai effectué une évaluation diagnostique. Comme expliqué dans la deuxième partie de ce mémoire, cela m'a permis de savoir quelles étaient les connaissances initiales des élèves, avant même de débiter la séquence. Cette évaluation reste d'ailleurs quasiment la même en fin de séquence lors de l'évaluation sommative. Il est à préciser que cette évaluation se fait individuellement. Notons également qu'elle comporte quatre parties :

- 1- La première partie est une phase de compréhension : l'enseignant pose six photographies d'élèves sur la table, chacun exprimant une émotion différente. Le premier est content, le second est triste, le troisième est en colère, le quatrième a peur, le cinquième excité et le sixième fatigué. L'enseignant demande alors à l'élève de montrer un enfant en particulier (exemple l'enfant qui est fatigué, ou triste ou en colère...)
- 2- La deuxième partie consiste à mettre en lien des images. L'enseignant pose plusieurs images sur la table (dont des images d'albums) et demande à l'enfant de mettre les photos qui lui paraissent avoir un lien, ensemble. L'enseignant fait ensuite parler l'élève quant aux catégories qu'il a réalisées.
- 3- Pour la troisième partie, c'est l'enseignant qui exprime des émotions à l'aide de son visage. L'enfant doit alors dire à quelle émotion le visage de l'enseignant correspond.
- 4- Enfin, la dernière partie place l'élève en situation d'expression orale. L'enseignant lui demande en effet de lister tout ce qui le rend content, triste, en colère...

Ces quatre parties composant l'évaluation sont donc progressives. Tout d'abord la première met l'enfant en situation de compréhension orale. Il s'agit pour l'enseignant de savoir si l'enfant connaît ces mots de vocabulaire. La partie suivante vérifie que l'enfant catégorise correctement les diverses émotions : est-ce que toutes les images représentant la même émotion sont associées ensemble ? L'enseignant fait ensuite verbaliser l'élève sur les différentes catégories réalisées. La troisième et la quatrième parties de l'évaluation sont purement des phases d'expression orale. L'élève doit tout d'abord énoncer l'émotion

exprimée par l'enseignant, puis dans un second temps, il explique quels objets ou situations de la vie quotidienne lui font ressentir telle ou telle autre émotion. Comme expliqué précédemment dans la partie 2.2 *Quelle organisation pour des situations langagières réussies ?* de la partie théorique 2. *Le champ de la recherche*, il est important que l'apprentissage passe en premier par une phase de compréhension avant de passer à la production orale. Il en est donc de même pour l'évaluation.

Un problème s'est tout de même posé à moi lors de la mise en place de l'évaluation diagnostique : les élèves étant en grande partie allophones, ils ne pouvaient pas s'exprimer en français. J'ai donc prévu un dispositif d'aide à l'évaluation. De manière à faciliter la prise d'information auprès des élèves, j'ai dessiné la marotte de la classe en fonction des diverses émotions que nous allions étudier. A chaque fois que l'évaluation posait des problèmes aux élèves, j'ai pu m'en servir. Pour la deuxième partie de l'évaluation, certains élèves n'ont pas compris la consigne. J'ai donc collé chaque dessin de la marotte sur une barquette et j'ai demandé à l'élève de trier les images présentes devant lui en fonction des barquettes. De même, pour la troisième partie, lorsque j'ai exprimé différentes émotions à l'aide de mon visage, les élèves n'ont pas toujours su dire le nom de l'émotion correspondante. Ils ont alors pu pointer du doigt le dessin de la marotte qui leur paraissait pertinent. Enfin, pour la dernière partie de l'évaluation, lorsque les élèves n'ont pas pu lister les objets qui leur font exprimer des émotions particulières, je leur ai présenté des images d'objets ou d'actions de la vie quotidienne pouvant être associées à des émotions. Ces images étaient destinées à faciliter la production orale. Les élèves ne sachant pas parler français ont pu réaliser cette activité, en triant à nouveau ces images dans les diverses barquettes sur lesquelles étaient scotchées les dessins de la marotte. En m'aidant de la marotte, j'ai facilité l'évaluation pour certains élèves mais j'ai également essayé de les intéresser en utilisant un référent affectif, un objet de leur quotidien, de leur univers.

Pour l'évaluation sommative, le dispositif a été le même que lors de l'évaluation pré-test. Cependant, les aides ont été réduites autant que possible. En effet, lors de la deuxième partie je n'ai présenté les dessins de la marotte afin d'aider les élèves à trier les images, que lorsqu'ils n'y arrivaient pas sans. De même, lors de la dernière partie de l'évaluation, je n'ai donné les images d'objets ou d'actions de la vie quotidienne pouvant être associés à des émotions que lorsque l'enfant n'arrivait pas à répondre à mes questions : « Quand es-tu triste ? Quand es-tu en colère ?... ».

5.2 Les résultats

Afin d'analyser les résultats de ma séquence pédagogique et de me rendre compte de l'écart entre les connaissances des élèves avant et après la mise en place de cette séquence, j'ai retranscrit les résultats des évaluations pré-test et post-test sous forme de tableaux comparatifs. Nous pouvons alors observer beaucoup plus facilement les écarts existants. Selon les parties de l'évaluation, les élèves étaient évalués sur leur compréhension ou leur production orale. Chaque fois que l'élève comprenait ou produisait correctement un mot de vocabulaire spécifique à celui des émotions, je lui attribuais un certain nombre de points (selon la difficulté de la tâche et selon la différenciation faite à son égard). Autrement dit chaque réponse n'était pas pondérée de la même façon.

Pour le premier exercice de l'évaluation et à chaque réponse correcte de la part de l'élève, j'attribuais à l'élève 1 point en compréhension pour le critère d'évaluation suivant « Reconnaître l'expression demandée ».

Pour le second exercice, qui lie compréhension et production orale, je comptais 1 point à chaque image associée correctement au dessin de la marotte (différenciation faite). Si l'enfant n'a pas eu besoin de cette aide et a associé les images entre elles directement, je comptais 2 points par image associée à une autre lui étant similaire. L'ensemble de ces points se retrouve dans la catégorie compréhension, sous le critère suivant : « Regrouper les émotions similaires ». Afin de comptabiliser les scores associés à la production orale dans le deuxième exercice de l'évaluation, j'attribuais 1 point à chaque fois qu'un élève nommait la catégorie d'émotion qu'il venait de produire. Les points correspondants à cet exercice correspondent au critère suivant : « Décrire les photos et expliquer les émotions auxquelles elles font référence ».

Le troisième exercice consistait à mimer des expressions pour ma part et à les reconnaître pour les élèves. Une grande majorité d'élèves ne sachant pas le vocabulaire correspondant à ces émotions lors du pré-test, j'avais prévu de leur laisser les dessins représentant la marotte sous diverses émotions. Si besoin, je leur redonnais lors de l'évaluation post-test. Dans ce cas, les élèves n'avaient qu'à me montrer à quel dessin de la marotte correspondait mon expression du visage. Je leur comptais alors 1 point en production, pour le critère d'évaluation « Reconnaître l'émotion jouée par l'enseignant » à chaque fois que leur réponse était correcte. Si en revanche ils étaient capables de me nommer l'émotion exprimée, sans avoir recours aux dessins de la marotte, je leur attribuais 2 points.

Enfin, pour le dernier exercice, les élèves étaient censés m'expliquer dans quelle situation ils éprouvent telle ou telle émotion. A nouveau, lors du pré-test, j'avais prévu des images de la vie quotidienne, évoquant facilement les émotions que nous allions étudier. Cependant, le vocabulaire des émotions n'étant toujours pas connu, je donnais également aux élèves les dessins de la marotte aux diverses émotions si besoin. Ils pouvaient alors trier les images en fonction des dessins de la marotte s'ils ne pouvaient m'exprimer les émotions relatives à chaque image. Pour l'évaluation post-test, je n'ai pas donné les dessins de la marotte, mais les images aux élèves qui en éprouvaient le besoin. L'évaluation post-test était donc plus difficile que celle du pré-test. Ainsi, les points n'ont pas été comptabilisés de la même façon en fonction des difficultés de l'exercice. Lorsque l'élève ne pouvait m'expliquer les diverses images données, et les triait à partir des dessins de la marotte, je lui donnais 1 point à chaque réponse correcte. S'il n'avait pas besoin des dessins de la marotte mais des images de scènes quotidiennes, l'aidant ainsi à expliquer dans quelle situation il éprouve telle émotion, je lui attribuais 2 points à chaque réponse correcte. Enfin, pour ceux réussissant l'exercice sans ces aides, ils bénéficiaient de 3 points par bonne réponse.

**Scores des évaluations relatifs aux
exercices de compréhension :**

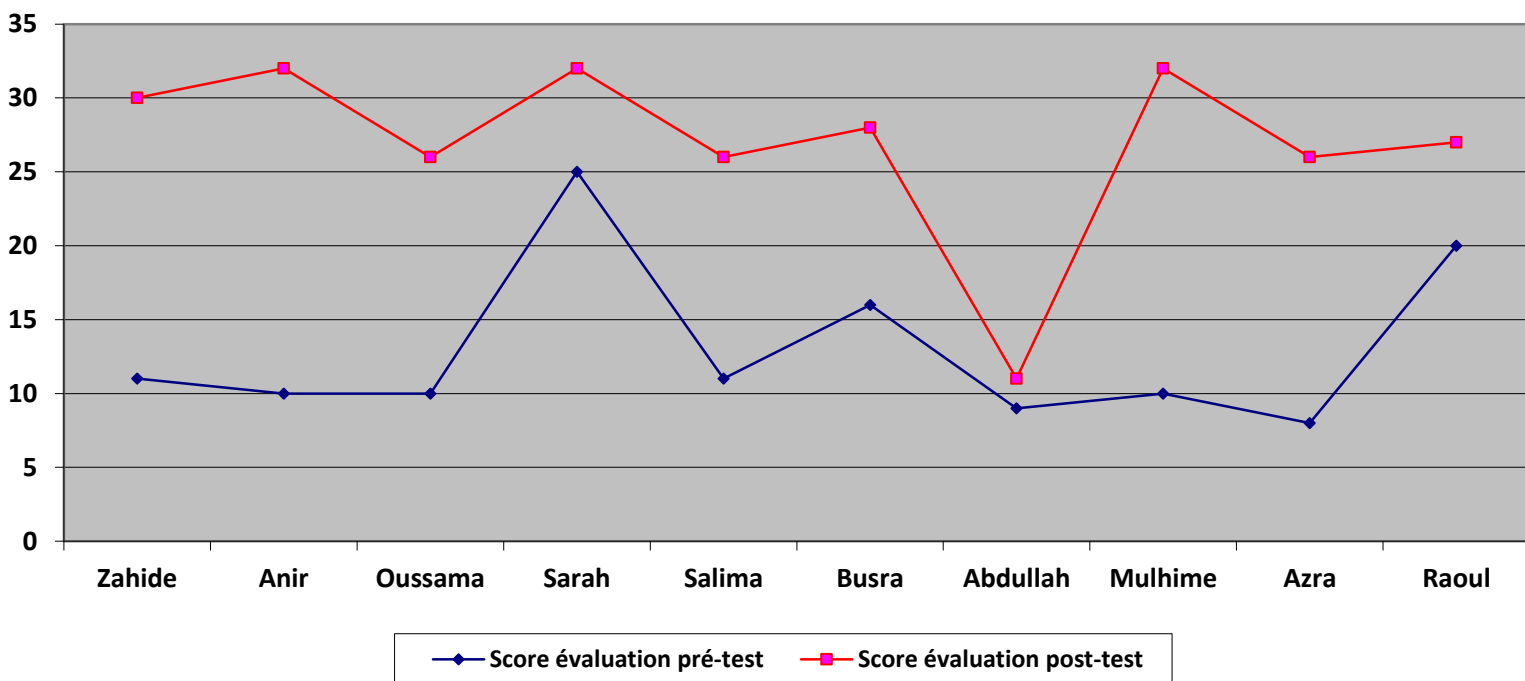
Nom de l'élève :	Critères d'évaluation :	Reconnaitre l'expression demandée	Regrouper les émotions similaires	Total
Zahide	Pré-test	1	10	11
	Post-test	6	24	30
	Ecart	+ 5	+ 14	+ 19
Anir	Pré-test	3	7	10
	Post-test	6	26	32
	Ecart	+ 3	+ 19	+ 22
Oussama	Pré-test	3	7	10
	Post-test	6	20	26
	Ecart	+ 3	+ 13	+ 16
Sarah	Pré-test	4	20	24
	Post-test	6	26	32
	Ecart	+ 2	+ 6	+ 8
Salima	Pré-test	3	11	14
	Post-test	6	20	26
	Ecart	+ 3	+ 9	+ 12
Busra	Pré-test	5	11	16
	Post-test	6	22	28
	Ecart	+ 1	+ 11	+ 12
Abdullah	Pré-test	3	6	9
	Post-test	5	6	11
	Ecart	+ 2	+ 0	+ 2
Mulhime	Pré-test	2	8	10
	Post-test	6	26	32
	Ecart	+ 4	+ 18	+ 22
Azra	Pré-test	0	8	8
	Post-test	6	20	26
	Ecart	+ 6	+ 12	+ 18
Raoul	Pré-test	6	14	20
	Post-test	5	22	27
	Ecart	- 1	+ 8	+ 7

**Scores des évaluations relatifs aux
exercices de production :**

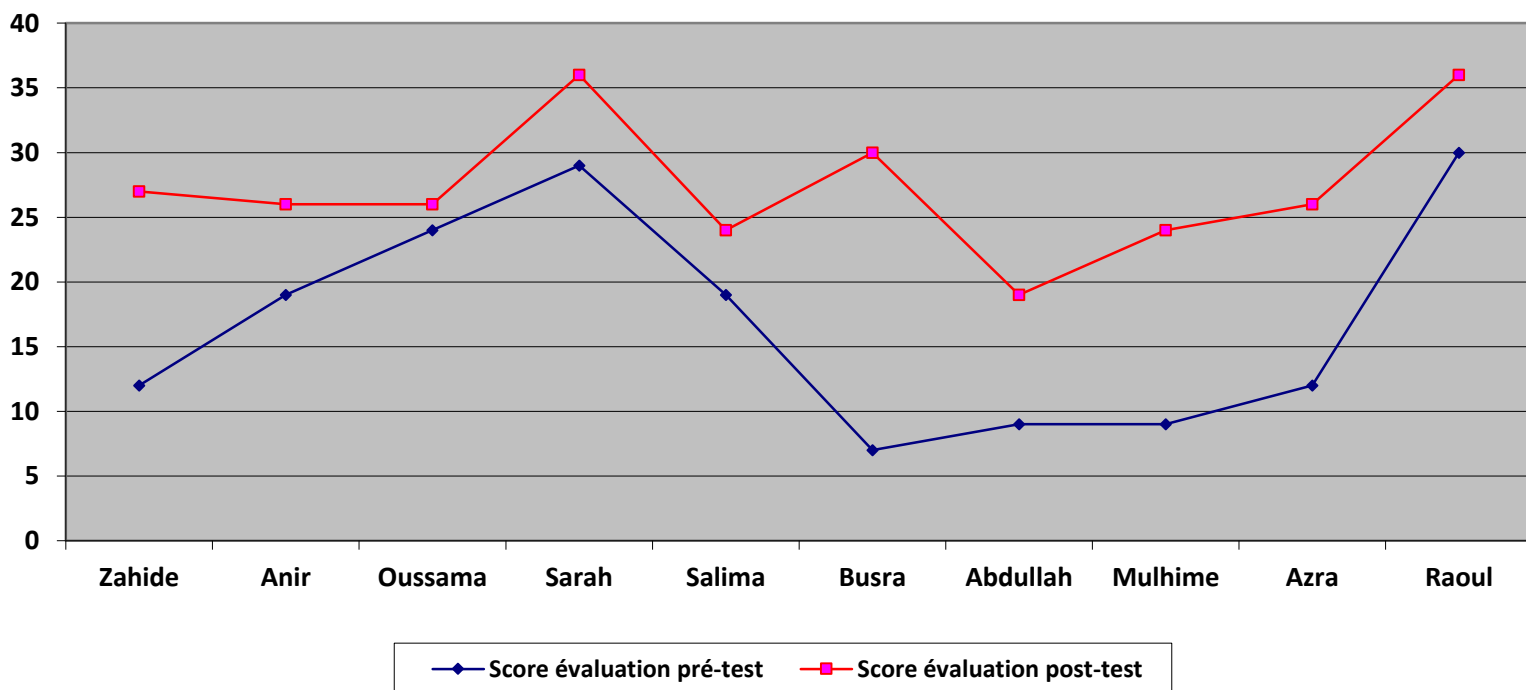
Nom de l'élève :	Critères d'évaluation :	Décrire les photos et expliquer les émotions auxquelles elles font référence	Reconnaitre l'émotion jouée par l'enseignant	Expliquer dans quelle situation l'enfant éprouve telle ou telle émotion	Total
Zahide	Pré-test	0	6	6	12
	Post-test	6	12	9	27
	Ecart	+ 6	+ 6	+ 3	+ 15
Anir	Pré-test	0	8	11	19
	Post-test	6	12	8	26
	Ecart	+ 6	+ 4	- 3	+ 7
Oussama	Pré-test	2	9	13	24
	Post-test	6	12	8	26
	Ecart	+ 4	+ 3	- 5	+ 2
Sarah	Pré-test	4	9	16	29
	Post-test	6	12	18	36
	Ecart	+ 2	+ 3	+ 2	+ 7
Salima	Pré-test	0	7	12	19
	Post-test	6	12	6	24
	Ecart	+ 6	+ 5	- 6	+ 5
Busra	Pré-test	0	0	7	7
	Post-test	6	12	12	30
	Ecart	+ 6	+ 12	+ 5	+ 23
Abdullah	Pré-test	0	5	4	9
	Post-test	2	8	9	19
	Ecart	+ 2	+ 3	+ 5	+ 10
Mulhime	Pré-test	0	3	6	9
	Post-test	6	12	6	24
	Ecart	+ 6	+ 9	+ 0	+ 15
Azra	Pré-test	0	6	6	12
	Post-test	6	12	8	26
	Ecart	+ 6	+ 6	+ 2	+ 14
Raoul	Pré-test	4	11	15	30
	Post-test	6	12	18	36
	Ecart	+ 2	+ 1	+ 3	+ 6

Afin de mieux visualiser les écarts de connaissance entre l'évaluation pré-test et l'évaluation post-test, j'ai répertorié les résultats sous la forme de graphiques.

Scores des exercices de compréhension



Scores des exercices de production



5.3 L'analyse des résultats

Bien que certains élèves fussent absents durant la séquence, j'avais prévu des exercices de remédiation (je reviendrai sur ce sujet dans la partie suivante) ce qui n'a pas influencé significativement les résultats des évaluations post-test.

D'une manière générale, les résultats de ces évaluations montrent une évolution et une progression des connaissances des élèves autour du vocabulaire des émotions, aussi bien en compréhension qu'en production. L'écart entre les connaissances initiales et les connaissances finales des élèves est plus important en compréhension qu'en production orale, comme on peut le voir sur les précédents graphiques. Lors du pré-test, seulement deux élèves sur dix avaient un résultat supérieur ou égal à 20 points en compréhension. En revanche, lors du post-test, nous en comptons neuf sur dix. En production, nous observons presque la même chose : deux élèves obtiennent plus de 25 points lors de l'évaluation pré-test, tandis que nous en comptons sept lors de l'évaluation post-test. Les résultats du groupe sont cependant plus homogènes en ce qui concerne les exercices de compréhension que de production. Les points obtenus lors du post-test en compréhension sont majoritairement compris entre 27 et 32 sauf pour un élève qui ne cumule que 17 points. Nous reviendrons sur le cas de cet élève plus tard. En production en revanche, les points sont répartis entre 19 et 30, sauf pour deux élèves qui obtiennent plus de 30 points. L'étendue (différence entre la valeur la plus élevée et la valeur la plus basse) de la première série est donc égale à 5 tandis que la deuxième est égale à 11, sans comptabiliser les valeurs extrêmes citées précédemment. Nous remarquons d'une manière générale que les écarts de connaissance entre les élèves se sont estompés entre le moment de l'évaluation pré-test et de l'évaluation du post-test (hormis pour Abdullah en compréhension). L'hypothèse « L'acquisition du vocabulaire des émotions se trouve facilitée si nous utilisons le langage en situation » paraît donc se confirmer. Cependant, nous établirons un bilan plus détaillé dans la partie « 7. Bilan et conclusion » de ce mémoire.

Attardons-nous maintenant un peu plus à quelques cas d'élèves. Tout d'abord, revenons sur le cas d'Abdullah qui n'a pas connu une progression très importante en compréhension. Cet élève n'a pas paru très intéressé par cette séquence pédagogique. A chaque séance et au bout de quelques minutes, Abdullah se déconcentre. Il ne reste pas longtemps attentif, ce qui peut peut-être expliquer ce résultat. Cependant, j'é mets deux autres hypothèses : soit ma séquence pédagogique n'était pas assez attrayante (ou du moins pour lui) auquel cas j'aurais dû lui proposer d'autres activités, soit le moment de l'évaluation du post-

test ne lui a pas été favorable (pour quelles que conditions que ce soient), ce qui a pu altérer ses capacités. Notons tout de même qu'il a progressé en production orale. Cette séquence pédagogique lui aura donc tout de même permis de s'améliorer de ce point de vue-là.

En ce qui concerne Sarah et Raoul, nous remarquons qu'ils obtiennent en production orale, lors du post-test, un nombre de points élevé. Leurs points étaient déjà assez importants lors du pré-test. Ce sont les deux élèves de la cohorte qui parlent français dans leur milieu familiale. Cela explique très certainement un tel écart avec les résultats des autres élèves. En ayant déjà des connaissances de base, l'écart existant entre leurs points du pré-test et les points du post-test n'est pas aussi grand que les autres élèves. Ils ont appris moins de choses durant cette séquence pédagogique que ceux n'ayant pas de connaissances initiales au sujet des émotions.

Enfin, il est à nouveau nécessaire de préciser que dans le dernier exercice de production orale lors du post-test « Expliquer dans quelle situation l'enfant éprouve telle ou telle émotion », il fut plus difficile pour les élèves d'obtenir des points. Lors du post-test, les élèves devaient m'expliquer ce qui les rend content, triste... Ils devaient donc comprendre ma question, réfléchir et m'expliquer. Lors du pré-test, afin de les aider, je leur présentais des images de situations ou d'actions qui évoquaient certaines émotions (comme des enfants qui se battent, un pansement sur un genou écorché...). L'évaluation du post-test était donc plus difficile que celle du pré-test. Ainsi, nous comprenons pourquoi certains élèves ont un score post-test inférieur à celui du pré-test, comme Salima, Oussama et Anir.

6. Remédiation

Certains élèves ont parfois été absents, d'autres ont eu quelques difficultés lors de certaines séances pédagogiques. J'ai donc mis en place quelques remédiations.

Lorsque les élèves revenaient après avoir été absents et avoir manqué quelques séances, plusieurs possibilités s'offraient à moi : soit je les prenais lors de l'accueil et nous reprenions l'activité non faite, soit cette séance était reprise l'après-midi en exercice de réinvestissement, auquel cas, l'élève absent allait pouvoir récupérer l'activité non faite.

Pour les élèves en difficulté, j'ai procédé un peu différemment. Lorsque j'en remarquais un lors de mes séances, je le guidais plus que les autres, demandais à ces camarades de l'aider si besoin et je prévoyais une difficulté de travail moins importante. Les différenciations sont expliquées plus en détails en annexes, sur les fiches séances. A la fin de l'activité, je gardais également l'élève en difficulté seul avec moi, afin de reprendre de façon plus individuel, les notions vues lors de la séance.

Encore maintenant, il serait intéressant de mettre en place d'autres exercices de remédiation. Ce n'est pas parce que l'évaluation sommative a eu lieu qu'il ne faut pas continuer de travailler le sujet. D'une manière générale, il est même très important de réactiver les acquisitions des élèves.

Pour les élèves en difficulté, je peux notamment leur proposer de fabriquer un album écho²². Il s'agit d'un album personnel contenant plusieurs photographies de l'élève en action. Le but est alors que l'élève raconte ce qu'il est en train de faire sur chacune des photographies. L'album écho permet à l'enfant de s'exprimer et d'évoluer en langage. Afin de travailler spécifiquement le vocabulaire des émotions, il serait intéressant que je prenne en photographie l'élève selon diverses humeurs : lorsqu'il pleure, lorsqu'il sourit, lorsqu'il s'énerve...

²² BOISSEAU, P. (2011). *Ressources pour l'école primaire. Le vocabulaire et son enseignement : Comment enseigner le vocabulaire en maternelle*. Paris, Eduscol, p.2.

7. Bilan et conclusion

En raison du contexte de l'école dans laquelle j'enseigne, mais aussi pour des raisons personnelles ou encore professionnelles, le langage était un domaine qui m'intéressait. En me penchant d'encore plus près sur les programmes de maternelle, je me suis aperçue à quel point le langage est un axe primordial en maternelle. En lisant plusieurs textes tels que *Le vocabulaire et son enseignement : Comment enseigner le vocabulaire en maternelle* de Philippe Boisseau, publié sur Eduscol, je me suis interrogée sur la façon dont les élèves acquièrent du vocabulaire. Plus précisément, je me suis demandé comment l'utilisation du langage en situation permettait l'acquisition du vocabulaire spécifique des émotions. A partir de tous les apports théoriques recueillis, j'ai construit et testé ma séquence pédagogique en classe. Afin d'avoir un retour sur ma pratique professionnelle et de vérifier l'hypothèse émise précédemment selon laquelle l'acquisition du vocabulaire des émotions se trouve facilitée si l'on utilise le langage en situation, j'ai évalué les élèves et comparé leurs notions antérieures et postérieures à la séquence.

D'une manière générale, les élèves ont progressé en compréhension ainsi qu'en production orale. Si nous nous attardons sur les résultats, nous apercevons que les progrès en compréhension ont été plus importants qu'en production. Le niveau des élèves a également eu tendance à s'homogénéiser, les écarts de connaissances entre élèves s'estompant. Nous notons tout de même que quelques élèves restent en marge du groupe classe. Abdullah n'a pratiquement pas progressé en compréhension. L'écart des acquisitions en compréhension est donc énorme entre lui et le reste de la cohorte. De plus, même après avoir enseigné la séquence portant sur les émotions auprès de toute la classe, Raoul et Sarah obtiennent toujours des scores légèrement supérieurs aux autres. L'acquisition de connaissances du groupe classe reste donc encore quelque peu hétérogène, malgré une nette amélioration entre l'évaluation pré-test et l'évaluation post-test.

Bien que des écarts de connaissance entre élèves soient visibles, nous pouvons considérer notre séquence comme une réussite. Les élèves ont en effet enrichi leurs connaissances. Notre hypothèse selon laquelle l'utilisation du langage en situation facilite l'acquisition du vocabulaire des émotions est donc en partie validée.

La séquence pédagogique menée en classe présente tout de même des limites. Il serait donc intéressant de modifier quelques points de cette séquence afin de l'améliorer.

Tout d'abord, les trois premières séances font appel au même matériel bien que celui soit utilisé de diverses façons: des cartes représentant des clowns sous diverses émotions. Lors des ateliers de réinvestissement les après-midi, je réactivais quelques-unes de ces séances. Certes, pour la mémorisation du vocabulaire, l'utilisation d'un même matériel est un avantage. L'attention des élèves reste plus facilement sur l'objectif principal de l'activité, les élèves ne découvrant pas un nouveau matériel à chaque séance. Cependant, ils me semblent que certains élèves ont pu se désintéresser des activités à force de travailler plusieurs fois avec le même support matériel. Je pense notamment à Abdullah qui n'a pas paru très intéressé par les diverses activités proposées au fil des séances.

Autre point à prendre en compte : la durée sur laquelle fut répartie la séquence d'apprentissage. Le fait que les séances consacrées à l'apprentissage du vocabulaire des émotions soient étalées sur seulement cinq semaines, à raison de deux à trois jours par semaine n'est pas suffisant pour un réel apprentissage. En tout, ce sont 13 jours qui ont entièrement été consacrés à l'étude de ce vocabulaire spécifique. Comment prétendre que les élèves aient acquis et retenu ce vocabulaire en seulement 13 jours ? Afin qu'un apprentissage soit réellement efficace, il doit être travaillé sur un temps plus long et de manière régulière. De plus, il faudrait réaliser une nouvelle évaluation dans quelques mois afin de pouvoir affirmer que les élèves ont acquis ce vocabulaire.

L'élaboration de ce mémoire m'a permis de m'interroger sur ma pratique professionnelle. Lorsque je vois les résultats de l'évaluation post-test d'Abdullah et les difficultés en compréhension qui en ressortent, je me demande si ma pratique du point de vue de la différenciation des élèves est efficace. Le bilan que j'en retiens est donc le suivant : je dois prendre davantage en compte la diversité des élèves afin d'améliorer ma pratique professionnelle.

Bibliographie

BOISSEAU, P. (2011). *Ressources pour l'école primaire. Le vocabulaire et son enseignement : Comment enseigner le vocabulaire en maternelle*. Paris, Eduscol.

BOUYSSSE, V. (2006). *Conférence de Mme Viviane Bouysse Le langage à l'école maternelle*. Paris, Département de Seine-Saint-Denis Commission départementale Maitrise de la langue et du langage.

BRIGAUDIOT, M. (2005). *Conférence Première maitrise de l'écrit pour tous les élèves de cycle 2*. Paris, CDDP92.

CLEMENT, F., GIRARDIN, A. (1998). *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*. Paris, Nathan.

Ministère de l'Education nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2008). *Programmes officiels 2008*. Paris, B.O n°3.

Ministère de l'Education nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2011). *Ressources pour la classe : Le langage à l'école maternelle*. Paris, Scéren.

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2002). *Le langage à l'école maternelle*. Paris, CNDP.

**Les fiches séances relatives à
l'élaboration du projet pédagogique**

S'APPROPRIER LE LANGAGE: Progresser vers la maîtrise de la langue

Vocabulaire des émotions

Objectif général: Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent concernant ses relations avec les autres et en particulier celui des émotions

Evaluation diagnostique et finale :

Objectif spécifique : Reconnaître et s'exprimer à partir des émotions	Critère de réussite : connaître les émotions
Matériel : photographies d'élèves, images de la marotte, de personnages d'albums et autres non connus	Durée : 25 min

Etape	Activité de l'enseignant	Activité des élèves
Activité 1	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter à l'élève les images des divers enfants de la classe et le laisser réagir. - Demander à l'élève quel enfant est content, quel enfant est triste, quel enfant a peur, quel enfant est fatigué, quel enfant est en colère, quel enfant est excité - Noter les réponses des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Parler sur les images - Pointer du doigt les élèves demandés.
Activité 2	<ul style="list-style-type: none"> - Donner d'autres images à l'élève (images de la marotte, de personnages d'albums et autres personnages non connus exprimant diverses émotions) et lui demander de mettre les images qui vont ensemble, ensemble. - Demander à l'élève de nommer la catégorie d'émotion triée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trier les images - Nommer les catégories triées
Activité 3	<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer à élève que l'enseignant va montrer des expressions avec son visage. L'élève va devoir dire de quelle émotion il s'agit 	<ul style="list-style-type: none"> - Dire à quelle émotion le visage de l'enseignant fait référence.
Activité 4	<ul style="list-style-type: none"> - Demander à l'élève ce qui le rend content, triste, le met en colère, lui fait peur et le rend fatigué (ou plutôt quand est-ce qu'il est fatigué et ce qu'il fait quand il est fatigué) 	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer à propos de ces émotions

Différenciation : - Pour l'activité 2, si les élèves ont des difficultés à associer des images entre elles, l'enseignant colle les images de la marotte dans diverses barquettes et demande aux élèves de trier les images.

- Pour l'activité 4, si les élèves ont des difficultés, donner aux élèves des images que l'élève peut associer à une émotion (exemple : photographie d'un gâteau => évoque la joie). Si l'élève ne s'exprime pas, lui demander d'associer cette image à un des visages de la marotte.

Regroupement : Les boîtes à émotions

Objectif spécifique : Associer des objets à des émotions

Critère de réussite : Mettre les bons objets dans les boîtes

Matériel : Boîtes, livre « ma boîte à bonheur »,
photos d'élèves, objets divers,

Durée : 10 min

Etape	Activité de l'enseignant	Activité des élèves
1	<ul style="list-style-type: none"> - Après avoir lu le livre « Ma boîte à bonheur » par Isabelle Hoarau, l'enseignant propose de faire comme celui-ci : construire la boîte à bonheur. - Expliquer le concept de la boîte à bonheur : Tout ce qui rend content les élèves peut être posé dans cette boîte à bonheur - Accrocher la boîte à bonheur dans la classe 	<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer ce qui les rend content - Mettre les objets évoqués dans la boîte
2	<ul style="list-style-type: none"> - Afficher les photographies des enfants de la classe (ayant différentes émotions), et demander aux élèves quel élève est content. - Faire de même avec les dessins de la marotte 	<ul style="list-style-type: none"> - Dire quel élève est content - Dire quelle image de la marotte montre qu'il est content. - Un élève vient mettre l'image et la photographie dans la boîte à bonheur
3	<ul style="list-style-type: none"> - Demander aux enfants d'imiter l'émotion avec son visage - Demander aux élèves s'ils veulent ajouter des objets dans cette boîte 	<ul style="list-style-type: none"> - Exprimer l'émotion avec son visage - S'exprimer sur les objets qu'il aimerait mettre dans la boîte et ajouter des objets dans la boîte

- Les autres boîtes (la boîte à peur, la boîte à tristesse, la boîte à colère, la boîte à fatigue) sont construites après la lecture d'un livre évoquant une nouvelle émotion. Les étapes 2 et 3 décrites précédemment sont donc répétées.
- A chaque fois qu'un élève ramène un objet qu'il veut mettre dans une boîte, il l'explique à ses camarades lors du regroupement



La boîte à bonheur



Les dessins de la marotte exprimant diverses émotions

Séance 1 et 2 : Atelier de 5 élèves

Objectif spécifique : Reconnaître l'expression des émotions suivantes : la joie, la peur, la tristesse et la colère.

Critère de réussite : Retrouver le clown correspondant à l'émotion demandée

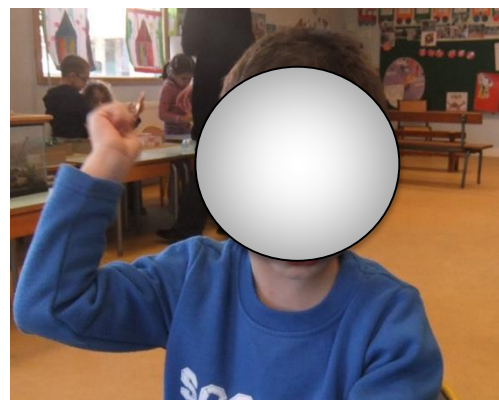
Matériel : jeu de clowns fabriqué par l'enseignant, pions

Durée : 15 min

Etape de la séance	Activité de l'enseignant	Activité des élèves
1	- expliquer les règles du jeu : « Des cartes vont être disposées sur la table face visible. Je vais vous demander de retrouver une carte précise parmi celles sur la table. Si vous la trouvez, vous gagnez des bonbons (les bonbons sont des objets de la classe comme des pions en plastique par exemple). Celui qui a gagné le plus de bonbons a gagné la partie.»	- Ecouter les règles
2	- présenter le jeu : demander aux élèves de décrire quelques cartes du jeu (au moins une fois les 4 émotions évoquées précédemment) - guider les élèves si besoin. Phrase-type à construire : « Le clown est content / triste / en colère / a peur »	- Décrire les cartes
3	- mener le jeu : « Je demande un clown /qui a peur/ qui est en colère.... » (émotions travaillées : tristesse, colère, joie et peur). - vérifier avec les élèves que les cartes données correspondent à la consigne donnée par l'enseignant - demander d'imiter l'expression du clown demandé une fois que tous les élèves ont donné leur carte	- Retrouver les bonnes cartes et les donner à l'enseignant - vérifier avec l'enseignant que les cartes données correspondent à la consigne - imiter l'expression du clown
4	- demander aux élèves quel joueur a gagné - aider les élèves à compter	- Compter le nombre de bonbons

Variable : Consignes plus précises au fil du jeu (en ajoutant une couleur en plus de l'humeur du clown). N'ayant qu'un seul clown qui soit de telle couleur et exprimant une telle expression sur son visage, les enfants doivent prendre le plus rapidement possible le clown demandé.

Différenciation : Si quelques élèves ont des difficultés, demander à tous les élèves de l'atelier d'imiter l'expression du clown avant de chercher les ou la carte(s) correspondante(s) sur la table de jeu.



Séance 3 : Atelier de 5 élèves

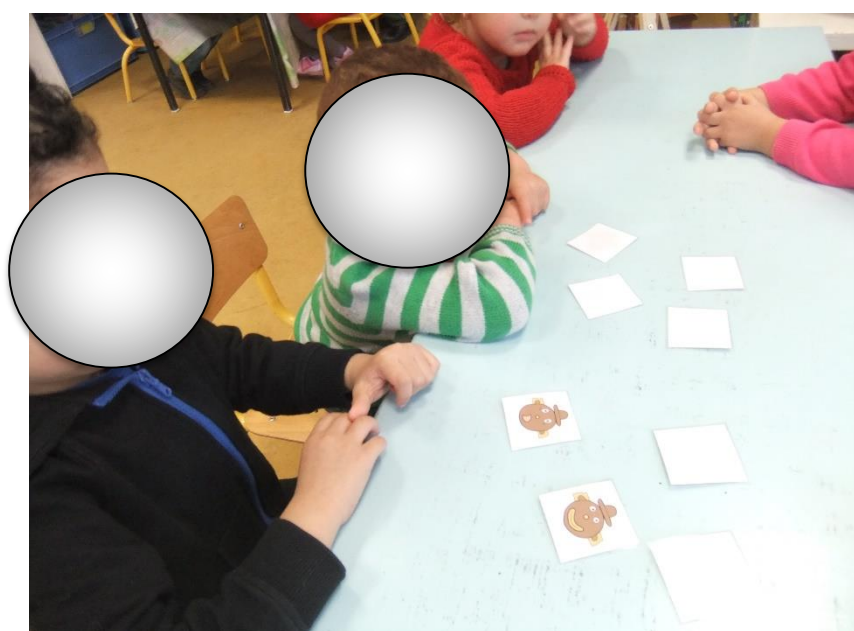
Objectif spécifique : Décrire les émotions d'un personnage parmi la joie, la tristesse, la colère, la peur

Critère de réussite : Décrire les images
Durée : 15 min

Matériel : jeu de clowns fabriqué par l'enseignant

Etape de la séance	Activité de l'enseignant	Activité des élèves
1	<ul style="list-style-type: none">- Expliquer la règle du jeu : « Des cartes vont être face cachée sur la table. Chacun à votre tour, vous allez retourner deux cartes. Le but du jeu est de trouver deux cartes pareilles. Si vous réussissez, vous gagnez les cartes. Sinon, c'est à un autre élève de jouer. Celui qui gagne le plus de cartes gagne la partie- Répartir les cartes de jeu au centre de la table	<ul style="list-style-type: none">- Ecouter les règles
2	<ul style="list-style-type: none">- présenter le jeu : demander aux élèves de décrire quelques cartes du jeu (au moins une fois les quatre émotions évoquées précédemment)- Aider les élèves à décrire	<ul style="list-style-type: none">- Décrire les cartes montrées par l'enseignant
3	<ul style="list-style-type: none">- Guider les élèves au début du jeu afin qu'ils comprennent le fonctionnement du jeu- Demander à chaque fois aux élèves de décrire les cartes tirées- Lorsque l'enfant trouve une paire, lui demander d'imiter le clown représenté- Aider à formuler	<ul style="list-style-type: none">- Piocher deux cartes tour à tour- Décrire des cartes piochées- Imiter le clown représenté lorsqu'ils trouvent une paire
4	<ul style="list-style-type: none">- demander aux élèves quel joueur a gagné- aider les élèves à compter	<ul style="list-style-type: none">- Compter les paires de cartes gagnées

Variable : Plus ou moins de cartes



Séance 4 et 5 : Atelier de 5 élèves

Objectif spécifique : Décrire les émotions d'un personnage parmi la fatigue, l'excitation, la tristesse, la joie, la peur et la colère.

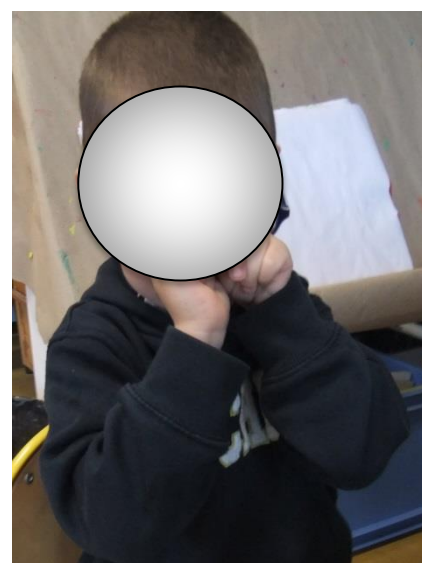
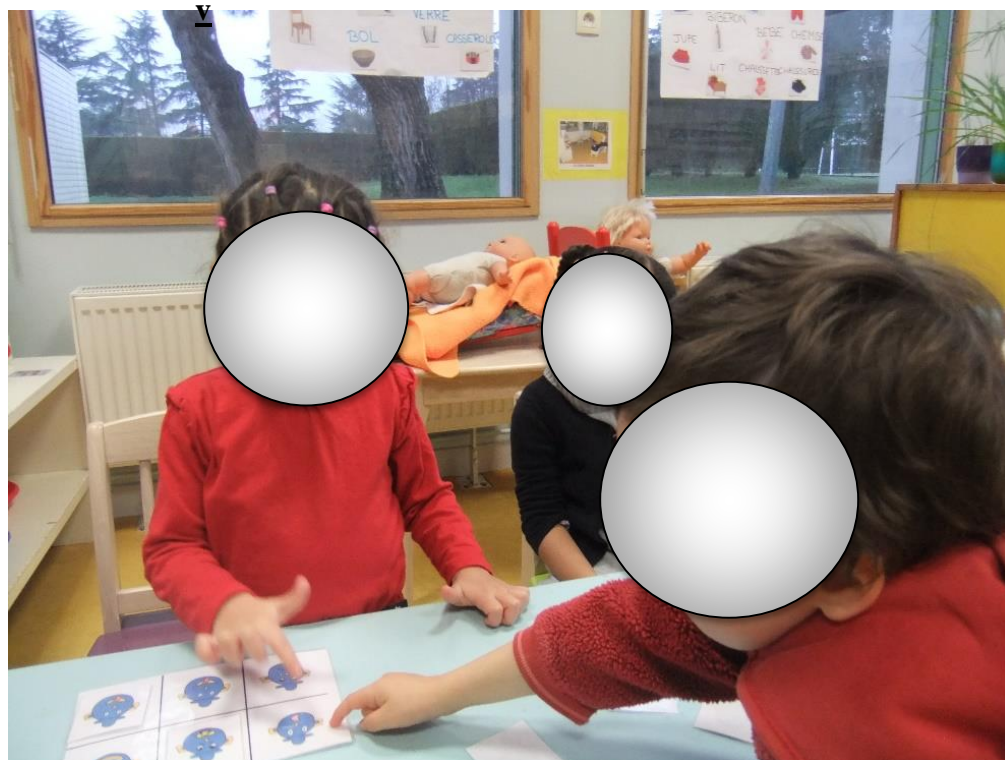
Critère de réussite : Décrire et reconnaître les cartes du jeu.

Matériel : loto des émotions fabriqué par l'enseignant

Durée : 15 min

Etape de la séance	Activité de l'enseignant	Activité des élèves
1	<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer la règle du jeu : « Des cartes vont être face cachée sur la table. Un élève va en prendre une sans la faire voir aux autres et va la décrire. Les autres vont écouter et regarder leur planche de jeu pour savoir si l'image décrite se trouve sur leur planche de jeu. Si c'est le cas, l'élève concerné le dit et gagne la carte. Il la pose alors sur sa planche de jeu. Le premier qui a rempli sa planche de jeu a gagné » 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter les règles
2	<ul style="list-style-type: none"> - Distribution d'une planche de jeu - Demander aux élèves de décrire leur planche de jeu 	<ul style="list-style-type: none"> - Décrire les planches de jeu tour à tour
3	<ul style="list-style-type: none"> - Aider l'élève à formuler - Demander à l'élève d'imiter l'expression du clown 	<ul style="list-style-type: none"> - Retourner, chacun à leur tour, une carte sans la montrer aux autres, et la décrire - Reconnaître ou non l'image décrite sur leur planche - Imiter l'expression du clown

Différenciation : Pour les élèves qui ont des difficultés, donner une planche de loto ayant moins d'images.



Séance 6: Atelier de 5 élèves

Objectif spécifique : Décrire ses émotions ou celle d'un camarade de classe parmi la fatigue, l'excitation, la joie, la peur, la tristesse, la colère		Critère de réussite : Décrire les photographies
Matériel : roue des émotions vierge, photographies des diverses émotions des élèves		Durée : 15 min
Etape de la séance	Activité de l'enseignant	Activité des élèves
1	<ul style="list-style-type: none"> - Montrer la roue des émotions vierge - Répartir les photographies des élèves au centre de la table - Expliquer la consigne : « Vous allez fabriquer la roue des émotions. Chaque matin, en arrivant, vous pourrez voir sur quelle partie de la roue la marotte de la classe se trouve et savoir quelle est son humeur. Pour la fabriquer, il va falloir piocher les photographies disposées sur la table (certaines face cachée, d'autres, face visible) et la décrire. Si vous y arrivez, vous pouvez coller la photo sur la roue des émotions. Sinon, vous passez votre tour, et c'est à un autre élève de piocher une carte. » 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter les règles
2	<ul style="list-style-type: none"> - Aider les élèves à décrire les photographies 	<ul style="list-style-type: none"> - Piocher les photographies - Les décrire
3	<ul style="list-style-type: none"> - Demander à l'élève d'imiter l'expression de la photographie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imiter l'expression
4		<ul style="list-style-type: none"> - Coller les photographies sur sa roue des émotions



La roue des émotions

Résumé :

L'une des compétences fondamentales en maternelle est le langage. Celle-ci est d'autant plus importante dans une école où les élèves allophones sont nombreux. L'acquisition du vocabulaire participe notamment à cette compétence.

Dans le cadre d'un de mes projets pédagogiques en classe, j'ai travaillé au cours d'une séquence l'objectif général suivant : « Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent concernant ses relations avec les autres : le vocabulaire des émotions ». J'ai également tenté de vérifier l'hypothèse suivante : L'apprentissage du vocabulaire des émotions se trouve facilité si nous utilisons le langage en situation.

Afin d'observer les écarts de connaissances des élèves avant et après la mise en place de la séquence pédagogique, j'ai effectué une évaluation pré-test et une post-test. J'ai notamment remarqué que l'hypothèse faite précédemment était en partie validée, bien qu'elle connaisse quelques limites.

Grâce à l'élaboration et la mise en place de ce projet pédagogique, j'ai pu remettre en question ma pratique personnelle et m'apercevoir que je dois plus tenir compte du niveau hétérogène de la classe.

In kindergarten, language is one of the most important skills, especially in a school which there are a lot of allophone child. Vocabulary knowledge contributes to this skill.

In setting of my teaching plan, I worked about the objective: « Understand, acquire and use a pertinent vocabulary with regard to relationship: vocabulary of emotions». I tried to check this hypothesis: « Learning of emotion vocabulary make easier if we use language in situation ».

I evaluated pupils in order to observe difference of theirs knowledge before and after learning process. I saw that previous hypothesis is partly approved, even if there are limits.

Thanks to my teaching plan, I know that my practice must to take into consideration pupils with difficulties.

Mots-clés :

Petite section – Ecole maternelle - S'appropriier le langage - Vocabulaire des émotions - Lexique