



HAL
open science

Les activités d'expression corporelle au service du langage oral

Morgane Dillies

► **To cite this version:**

Morgane Dillies. Les activités d'expression corporelle au service du langage oral. Education. 2016. dumas-01386731

HAL Id: dumas-01386731

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01386731>

Submitted on 24 Oct 2016

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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
ET DE TOURS**

ESPE Centre Val de Loire

MÉMOIRE de recherche
proposé par
Morgane DILLIES

soutenu le 29 juin 2016

pour obtenir le diplôme du
**Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,
et de la Formation »**
Discipline : Education Physique et Sportive

Les activités d'expression corporelle au service du langage oral

Mémoire dirigé par :

Marie Christine VERDET Professeur des Ecoles, Docteur en Sciences et
Techniques des Activités Physiques et Sportives, Centre
de formation de Fondettes.

Jury :

Marie Christine VERDET Professeur des Ecoles, Docteur en Sciences et
Techniques des Activités Physiques et Sportives, Centre
de formation de Fondettes.

Daniel FORT

Professeur des Ecoles, responsable du centre de
formation de Fondettes.

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier M^{me} M.-C. Verdet, professeur à l'ESPE de Tours-Fondettes et directrice de ce mémoire pour ses conseils, ses encouragements et pour le temps qu'elle a consacré à ce travail de recherche. Je tiens également à remercier mes parents et ma tante pour leur travail de relecture, leur soutien et leur disponibilité tout au long de cette année de stage.

Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnel, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

Sommaire

Remerciements	2
Sommaire.....	4
Introduction	5
1^{ère} Partie : Approches théoriques.....	7
1.1. Les différentes formes de langage	7
1.2 La construction du langage oral à l'école maternelle	13
1.3 Les activités d'expression corporelle à l'école maternelle	17
2^{ème} Partie : Mise en place du protocole.....	23
2.1. Constat et hypothèse de départ	23
2.1.1. Constat de départ	23
2.1.2 Hypothèse de recherche.....	24
2.2 Protocole d'évaluations et description du public visé.....	25
2.2.1. Protocole d'évaluations	25
2.1.3 Premiers résultats des évaluations diagnostiques et présentation des « élèves petits parleurs »	27
2.3.1 Le contexte : favoriser la prise de parole des élèves en les faisant participer à des activités d'expression corporelle.....	31
2.3.2 Mise en œuvre de trois séquences d'apprentissage	33
3^{ème} Partie : Analyse des résultats	39
3.1 Exploitation des données recueillies en continu	39
3.1.1 Recueil des résultats des observations pendant les séquences d'activité physique.....	39
3.1.2 Recueil des résultats des observations pendant les séances de langage en évocation	44
3.2 Evaluation sommative et interprétation des résultats.....	47
3.3 Bilan de la recherche : pertinence de la problématique et limites de l'expérimentation	48
Conclusion.....	50
Bibliographie	52
Table des illustrations	55
Annexes	56

Introduction

Les nouveaux programmes d'enseignement à la maternelle, parus au Bulletin Officiel du 26 mars 2015, rappellent (p. 6) que le langage est au cœur de tous les domaines d'apprentissages :

« Le domaine "Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions" réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines. »

Cette année, je suis stagiaire, à mi-temps, dans une école semi-rurale, qui se situe à la périphérie de Tours. L'environnement social et scolaire est favorisé et serein. La relation aux familles est satisfaisante. Les vingt-sept élèves de ma classe de moyenne section étaient présents dans l'école en petite section, hormis un élève arrivé cette année. Après avoir pris la classe pendant la première période scolaire, il me semble qu'aucun de mes élèves n'ait de sérieuses difficultés d'apprentissage. Cependant, je prends conscience au fil du temps de l'hétérogénéité de mon groupe classe notamment dans les activités de langage. L'ensemble de mes élèves ont des compétences langagières sur lesquelles je m'appuie pour favoriser les apprentissages dans les différents domaines d'enseignement. Néanmoins, j'ai fait le constat suivant : cinq élèves participent très peu aux échanges verbaux que ce soit en atelier de langage ou lors d'activités relatives à d'autres domaines d'apprentissage et ceci malgré ma sollicitation. Cependant, lors de la mise en œuvre d'une séquence de mime en activité physique, j'ai eu la surprise de les voir intervenir davantage.

Ma recherche n'est pas axée sur le langage en lui-même (lexique) mais sur l'envie, la motivation à s'exprimer, à prendre la parole, pour exposer et communiquer sa pensée. Comment amener les élèves « petits parleurs » à « libérer leur parole » afin de favoriser les apprentissages langagiers indispensables aux autres apprentissages ? En quoi les activités d'expression corporelle peuvent-elles jouer un rôle dans l'utilisation du langage oral ?

J'é mets l'hypothèse que ces activités pourraient devenir des outils au service du « dire ». Elles permettraient de « libérer la parole » des élèves « petits parleurs » et donc de développer par la suite le langage oral (langage en situation dans un premier temps puis langage d'évocation). Le langage corporel pourrait aider un élève « petit parleur » à prendre la parole pour s'exprimer.

Tout d'abord, je traiterai des éléments théoriques correspondant à ma problématique. Je m'intéresserai aux différentes formes de langage et notamment à l'importance du langage corporel dans une situation de communication. Je tacherai ensuite d'expliquer comment se construit le langage oral au cycle 1 avant de m'intéresser à la place et aux intérêts des activités d'expression corporelle à l'école maternelle. Puis, je décrirai mon protocole de recherche et les situations pédagogiques mises en place. Enfin, j'analyserai les données et observations recueillies pour juger de la pertinence de mon hypothèse et de ses limites.

1^{ère} Partie : Approches théoriques

1.1. Les différentes formes de langage

Mes premières lectures m'ont amenée à m'interroger sur la définition même du langage. D'après Françoise Dolto, pédiatre et psychanalyste française, « l'être humain est avant tout un être de langage. Ce langage exprime son désir inextinguible de rencontrer un autre, semblable ou différent de lui, et d'établir avec cet autre une communication. » (Dolto 1995). Le langage serait donc une aptitude à communiquer avec les autres. Cette idée se retrouve dans les définitions données par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), notamment celle qui reprend les propos du linguiste Joseph Vendryes (1921) dans son livre *Langage* : « Il y a langage toutes les fois que deux individus, ayant attribué par convention un certain sens à un acte donné, accomplissent cet acte en vue de communiquer entre eux. » Le langage, la capacité à communiquer avec autrui relèverait d'un code commun à plusieurs individus. D'après les définitions du langage par le CNRTL, il semblerait qu'il existe de nombreuses formes de langage qui correspondent chacune à un code, à un système particulier : « langage articulé », « langage intérieur », « langages naturels », « langage documentaire », « langage de programmation », « langage gestuel, mimique ». Dans le cadre de cet écrit professionnel, j'ai choisi de m'intéresser à deux formes de langages : le langage dit « verbal » ou « oral » et le « langage corporel » appelé également « langage non-verbal » par certains spécialistes.

Le langage verbal est une faculté propre à l'espèce humaine. Il permet aux hommes « d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux [...]. » (CNRTL, 2012)

D'après le linguiste André Martinet, le langage humain serait, d'après des analyses, doublement articulé. La première articulation du langage concerne ce que le spécialiste appelle « les monèmes » aussi appelés « morphèmes ». Ils correspondent, dans la chaîne orale, aux plus petites unités porteuses de sens, ce qu'André Martinet appelle « unités minimales significatives ». Les morphèmes peuvent être porteurs d'une signification grammaticale (morphosyntaxique) ou

lexicale. Ces unités peuvent être, à nouveau, analysables en d'autres éléments relatifs à ce que Martinet appelle la deuxième articulation du langage : les phonèmes. Ils correspondent aux plus petites unités distinctives de la chaîne parlée, c'est-à-dire les sons. Pour A. Martinet : « Le langage humain est non seulement articulé, mais doublement articulé, articulé sur deux plans, celui où, pour employer les termes du parler de tous les jours, les énoncés s'articulent en mots, et celui où les mots s'articulent en sons. » (Martinet 1965 *in* CNRTL).

Cette double articulation se retrouve dans les langages propres aux différentes « communautés linguistiques » de l'espèce humaine appelées « langues ». D'après Ferdinand de Saussure, la langue « est sociale dans son essence et indépendante de l'individu » (Saussure 1916 *in* CNRTL). L'individu va néanmoins investir et utiliser la langue de façon personnelle c'est-à-dire la parole.

La communication orale se fait par une compréhension du langage oral à travers l'activation en mémoire de représentations sémantiques (représentations mentales susceptibles d'interprétation).

Les travaux en psychologie du langage d'Osgood et Sebeok (1954) ont montré que les processus mentaux impliqués dans la compréhension du langage étaient nombreux et qu'ils se situaient à trois niveaux de traitement de l'information :

- 1) Les processus de sélection des mots, d'accès à leur signification et l'organisation des différentes représentations en mémoire.
- 2) L'effet de l'ordre des mots et de la structure de la phrase sur le traitement des énoncés.
- 3) La prise en compte des différentes formes d'énonciation, des différentes prises de position de celui qui parle.

Concernant le premier niveau de traitement de l'information, Ferdinand de Saussure a apporté de nouveaux éléments, au début du XX^e siècle, par son concept de « signe linguistique ». Celui-ci se définit comme une unité linguistique constituée de l'image acoustique d'un mot appelé le « signifiant » et d'une représentation cognitive appelée le « signifié ». Par exemple, un individu entend un stimulus mot « MEUBLE ». Dans sa mémoire, ce stimulus renvoie à un « signifiant », à une image acoustique du mot, à une représentation cognitive des caractéristiques phonologiques de « MEUBLE ». Il y a alors activation en mémoire d'un référent qui évoque l'objet MEUBLE évoqué par le signifiant. Ce référent est contenu dans le lexique mental de l'individu. Après avoir fixé la référence, l'individu établit le sens de celle-ci. Il active alors la

représentation sémantique du référent MEUBLE qui renvoie à ce que les spécialistes appellent le « signifié », c'est-à-dire un ensemble de traits sémantiques appelés « sèmes » ; dans ce cas précis : « objet/ mobile/ servant à l'aménagement/ et/ou à la décoration. »

Comprendre un discours revient donc à se construire une représentation cognitive cohérente de la situation décrite par celui-ci.

De nombreux linguistes ont travaillé sur les situations de communication verbale entre les individus. J'ai choisi dans mon mémoire d'exposer le schéma proposé par Roman Jakobson (1960). Il est le premier à avoir mis en évidence les différents éléments de la communication verbale.

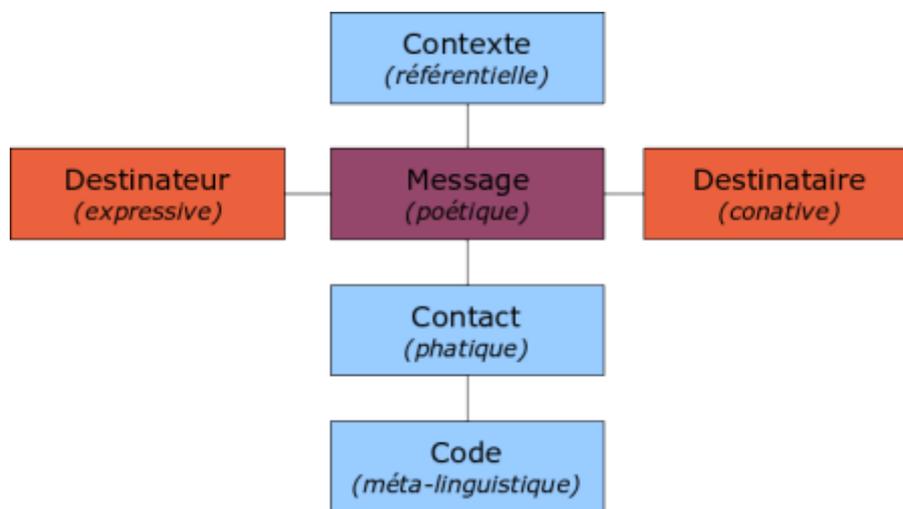


Fig. 1 Schéma de la communication de Roman Jakobson (source Wikipédia)

Selon ce linguiste russe, une communication verbale implique six éléments que sont le contexte ⁽¹⁾ (également appelé « cotexte » ou « référent »), un destinateur ⁽²⁾ (ou « émetteur »), un destinataire ⁽³⁾ (ou « récepteur »), un contact ⁽⁴⁾ entre les deux (ou « canal »), un code commun ⁽⁵⁾ et enfin un message ⁽⁶⁾, dernier élément sur lequel est basée la communication. R. Jakobson associe à chaque facteur de ce schéma une fonction particulière qui va dépendre de l'intention du destinateur et de la nature du message. Le message n'arrive pas de la même manière à l'autre selon le choix que l'émetteur fait. Le linguiste définit six fonctions du langage sur lesquelles le destinateur va pouvoir jouer au cours de la situation de communication :

-Le message peut avoir pour fonction d'orienter le destinataire vers le contexte, c'est ce qu'il appelle la fonction référentielle. L'émetteur va par exemple décrire un fait.

-Il peut aussi être orienté vers le destinataire lui-même, c'est la fonction émotive ou expressive. Elle correspond aux traces de l'émetteur dans le message qui peut utiliser des interjections ou exprimer ses sentiments par exemple.

-La fonction du message peut être orientée vers le destinataire, c'est la fonction conative. Le destinataire utilise cette fonction lorsqu'il veut insister ou convaincre (utilisation de l'impératif par exemple).

-Le message peut ne servir qu'à établir, maintenir ou interrompre, c'est la fonction phatique. Elle reflète les conditions de la communication et est orientée vers le contact qui peut être physique, visuel ou auditif.

-La fonction du message peut être tournée vers le code, c'est la fonction métalinguistique. L'émetteur est conscient de son code qui peut être explicite ou implicite. Le destinataire peut utiliser des expressions qui assurent une bonne compréhension entre les deux interlocuteurs.

-L'émetteur peut jouer sur la fonction poétique du message. L'important est alors le message pour lui-même. Cette fonction se retrouve beaucoup dans les textes et discours littéraires.

Certaines fonctions sont complémentaires (si je veux attendrir l'autre, je vais jouer sur la fonction émotive mais cela ne m'empêchera pas de décrire un fait en utilisant la fonction référentielle) tandis que d'autres sont opposables (il est, par exemple, difficile d'utiliser la fonction émotive lorsqu'un ordre est donné, ce qui nécessite l'utilisation de la fonction conative). Le spécialiste démontre que dans chaque message, plusieurs fonctions sont présentes, certaines au premier plan, d'autres au plan secondaire.

L'analyse de Roman Jakobson a été contestée par d'autres linguistes tels Tzvetan Todorov en 1977 ou Catherine Kerbrat-Orecchioni en 1980. Ils reprochent à ce schéma de ne pas tenir compte des éléments environnementaux qui altèrent les communications humaines (bruits de la vie quotidienne par exemple). De plus, dans le schéma de R. Jakobson, l'émetteur est actif tandis que le récepteur reste plutôt passif. Il est alors reproché au linguiste de ne pas tenir compte des réactions du destinataire, des *feedbacks* verbaux et non-verbaux qu'il émet à son tour au cours de la communication. Enfin, l'Ecole de la Nouvelle Communication créée par Gregory Bateson au début des années 1950 met en évidence l'importance du non-verbal dans les situations de communication. Pour ses membres, une communication non

linguistique peut exister en parallèle de la communication linguistique ou se substituer à elle.

D'après Jean-Marc Colleta (2004), « on emploie l'expression non verbal aussi bien pour parler de communication non verbale que de langage non verbal ou encore de signes non verbaux. » (p. 75) D'autres spécialistes, comme Marc-Alain Descamps (1989), préfèrent parler de « communication corporelle » ou de « paralinguistique » (p. 9). Ce type de communication nous amène en premier lieu à penser au langage utilisé par les personnes atteintes de surdité. Cependant, les spécialistes s'accordent de plus en plus sur l'existence de cette communication corporelle au sein des situations de communication verbale. D'après J.-M. Colleta (2004) « la parole est multimodale. » (p. 13) Les individus lors de situations de communication n'émettent pas uniquement des sons, du langage verbal. Celui-ci est accompagné, en temps réel, de « mouvements corporels » (Colleta 2004, p. 13), appelés aussi « réactions physiques » (Guiraud 1980, p. 4) ou « actes d'expression » (Descamps 1989, p. 9), que les individus produisent de façon naturelle et spontanée. Les études menées par les gestualistes montrent que tout comme le langage verbal, ces mouvements du corps peuvent devenir intentionnels et donc constituer un code à part entière, un langage, perçu, compris et utilisé par un ensemble d'individus. M.-A. Descamps (1989) parle alors de « signe ». Pour Pierre Guiraud (1980) « nous parlons avec notre corps et notre corps parle. » (p. 4) Le corps s'exprime par ce que J.-M. Colleta (2004) appelle des « [...] signaux visuels et kinésiques : gestes, mimiques, regards, changement de posture, mouvements de contact et d'éloignement. » (p. 75) Ces signaux peuvent être de deux types d'après Pierre Guiraud : des « substituts du langage articulé » lorsqu'ils remplacent la parole et des « auxiliaires du langage articulé » lorsqu'ils sont produits en même temps que lui. Ils sont émis intentionnellement par le locuteur pour soutenir sa parole (décrire par le geste ce dont il parle à l'oral) ou bien pour exprimer son ressenti (montrer des signes d'agacement en levant les yeux au ciel ou hausser les épaules pour montrer son indifférence par exemple). Parmi les signes qui décrivent la parole de l'individu, P. Guiraud (1980) distingue « les descripteurs (proprement dit) », « les déictiques (qui servent à indiquer) », et « les modaux (qui servent à affirmer, nier, interroger, ordonner) » (p. 71). L'interlocuteur perçoit alors des mouvements de mains, de doigts, de bras. Les spécialistes pensent que l'individu comprend le discours qui lui

est soumis de façon globale. Les processus mentaux impliqués ne traitent pas de façon séparée les informations issues du langage verbal et les informations émanant du corps du locuteur. Bien au contraire, l'interprétation du discours se fait en intégrant toutes les informations en même temps, dans un seul et même tout. D'après J.-M. Colleta (2004) « le traitement de la parole est plurimodal » tout comme sa production qui « [...] active dès le départ différentes voies motrices pour aboutir à une expression mêlant de façon intégrée les signaux voco-verbaux et certains signaux non verbaux [...] ». (p. 13) Ceci nous amène à penser que travailler sur le corps serait un moyen d'encourager la production de la parole. Jean Marc Colleta va même jusqu'à émettre l'hypothèse : « [...] que la pensée tire ses ressources du corps et que la connaissance incorporée précède la connaissance verbale ou tout au moins verbalisée. » (préface) Il serait alors intéressant, en pédagogie, de faire travailler les élèves avec leur corps pour les amener à réaliser des apprentissages dans d'autres domaines notamment dans celui du langage oral.

Les linguistes ont mis du temps à reconnaître l'importance de ce langage non verbal dans les situations de communication. J.-M. Colleta explique que classiquement : « la langue est orale ou écrite et le geste n'a rien à y faire, sauf dans le cas des langages gestuels des communautés de sourds. » (préface) Les travaux sur le langage ont pendant longtemps oublié l'activité du corps dans la communication verbale, laissant son pouvoir d'expression du côté de l'éducation artistique et de l'activité physique. Cette séparation du corps et de la parole a eu des conséquences en pédagogie, notamment dans les façons de concevoir les apprentissages langagiers (langage oral, langage écrit) Pendant longtemps, l'école a privilégié la dimension orale, le langage corporel était alors vu comme un élément à contrôler pour ne pas parasiter les acquisitions langagières (importance d'utiliser les mots plutôt que les gestes pour s'exprimer ; de rester bien assis à sa table pour expliquer plutôt que de se déplacer pour aller montrer quelque chose ; importance de tenir son corps droit, de ne pas faire de grands gestes lorsqu'on écrit) Jacques Méard (2009), professeur agrégé d'éducation physique et sportive, ajoute que « l'activité motrice de l'enfant et de l'adolescent est plutôt pensée comme un moyen de contrôler les corps et éviter les débordements. » (p. 2) L'idée est bien de laisser les enfants se « défouler dehors », de laisser leur corps s'exprimer lors des séances d'Education Physique et Sportive afin qu'ils puissent être plus aptes, plus concentrés, à ce que le spécialiste appelle les « apprentissages sérieux ». Pourtant, d'après J.

Méard (2009), « tout apprentissage langagier (écriture, langue orale, art, musique...) est un langage corporel ou, tout au moins, engage le corps, implique l'apprentissage d'une gestualité, l'utilisation physique d'outils qui produisent des signes. » (p.3) En effet, depuis au moins une vingtaine d'années, les recherches sur les processus mis en jeu dans l'acte graphique montrent que ce dernier nécessite la mise en œuvre de nombreux mouvements allant de la motricité globale à la motricité fine. Les enseignants reconnaissent actuellement la nécessité de dessiner d'abord dans l'espace et avec ses doigts, puis dans ou sur des supports autres que la feuille de papier : sable, murs avant de passer à une utilisation d'un support papier de grande taille, adapté aux gestes encore imprécis des enfants de quatre ans. Cette progression permet à l'enfant d'affiner et de maîtriser, progressivement, ses gestes, d'adapter la position de son corps et de ses mains à un support horizontal et à la tenue d'un outil scripteur. Cette approche est en effet en adéquation avec les étapes du développement de l'enfant qui commence, au cours de sa première année, à utiliser ses doigts et les supports de son environnement proche pour dessiner (nourriture par exemple). Pour J. Méard (2009) « l'intentionnalité semble au départ se nicher dans l'acte moteur lui-même, autrement dit dans le plaisir d'agir. » (p. 3) Le langage corporel est aussi le premier outil de communication que l'enfant utilise dès sa naissance. D'après Agnès Florin (1999), le nourrisson cherche à établir, très tôt, un contact avec les autres par « [...] les moyens non verbaux (gestes, sourire, mimiques) à sa disposition et avec des moyens vocaux, par des gazouillis, des vocalises, puis des syllabes répétées, des approximations de mots et enfin des mots reconnaissables, d'abord isolés puis rapidement combinés. » (p. 12) Il en est de même avec les adultes qui l'entourent, outre le fait d'utiliser la parole pour communiquer avec l'enfant, le contact est aussi corporel et visuel.

1.2 La construction du langage oral à l'école maternelle

Agnès Florin explique dans son livre *Le développement du langage* (1999) que « le langage est une activité spécifique à l'homme, qui se caractérise par des acquisitions rapides, dans un ordre assez précis. » (p. 9) Le nourrisson après avoir émis des émissions sonores (gazouillis et vocalises), de plus en plus contrôlées et variées, entre dans ce que les spécialistes appellent le « babillage ». Celui-ci

apparaît vers l'âge de sept mois, l'enfant se met alors à produire des sons syllabiques de façon répétée en alternant les consonnes et les voyelles (papa, baba). Les productions de l'enfant sont reprises par son entourage qui se met à les interpréter et donc à leur donner du sens. L'enfant produit ses premiers mots de manière isolée à la fin de sa première année. Progressivement, vers 18- 20 mois, l'enfant se met à produire des phrases de deux mots puis des expressions toutes faites. Pour A. Florin (1999), « à deux ans, les enfants disposent de connaissances grammaticales tout à fait importantes, même si elles sont encore incomplètes. » (p. 45) Cet apprentissage du langage oral se fait de façon naturelle pour l'enfant. Pour A. Florin (1999), « l'enfant manifeste un intérêt inné pour le langage [...] » (p.12) Cette idée est exprimée dans les nouveaux programmes d'enseignement de 2015 de l'école maternelle : « l'enfant, quelle que soit sa langue maternelle, dès sa toute petite enfance et au cours d'un long processus, acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage. » (B.O. 26 mars 2015, p.7) L'enfant apprend facilement et rapidement au contact de ses congénères et de son environnement familial sans subir d'entraînement spécifique. Les acquisitions linguistiques ne sont donc pas uniquement dues au développement cognitif de l'individu. Toutes les dimensions du développement de l'enfant entrent en jeu dans l'apprentissage du langage (dimension sociale, culturelle, affective et motrice).

Lorsqu'il arrive à l'école maternelle, l'enfant de deux ou trois ans a donc appris la langue, dite « langue maternelle », utilisée dans son milieu familial et qui lui permet de se faire comprendre verbalement. Selon Jean Piaget, l'enfant se situe alors dans la « période préopératoire », il est centré sur lui-même (stade du personnelisme pour Henri Wallon), a du mal à se mettre à la place des autres, à prendre en compte des points de vue différents du sien et à concevoir la symétrie des relations (il est focalisé sur sa perception immédiate). A l'entrée à l'école maternelle, cette langue prend un statut complexe, elle ne sert plus uniquement à communiquer avec autrui mais devient aussi un objectif d'apprentissage à part entière à la base des autres apprentissages. Pour A. Florin (1991), « le langage est tout à la fois objet et moyen de connaissance. » (p. 23) Par le langage, l'individu va apprendre à structurer sa pensée, à se construire des représentations du monde en temps réel, à construire et organiser des concepts. A partir de sa scolarisation, l'enfant apprend une « langue seconde » : il enrichit son lexique, apprend des règles de syntaxe et enfin acquiert les principales fonctions du langage. Il découvre progressivement la langue nationale

qu'est le français. Depuis les programmes d'enseignement de 2002, le langage est véritablement « au cœur des apprentissages » (B.O. 14 février 2002). Actuellement, la refondation de l'Ecole de la République réaffirme dans ses programmes d'enseignement la place du langage comme vecteur de la réussite scolaire. D'après les programmes de l'école maternelle, « le mot "langage" désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. » (B.O. 26 mars 2015, p. 6) Les deux composantes du langage, le langage oral et le langage écrit doivent être mobilisés simultanément. C'est à la première composante du langage que je vais m'intéresser dans ce mémoire. Elle est la première traitée dans les programmes, et vise quatre objectifs : « oser entrer en communication », « comprendre et apprendre », « échanger et réfléchir avec les autres » et enfin « commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique ». Le premier objectif peut paraître surprenant, l'enfant étant capable de communiquer verbalement à son arrivée à l'école maternelle. Cependant, les programmes expliquent que « chacun arrive à l'école maternelle avec des acquis langagiers très hésitants. » (B.O. 26 mars 2015, p.7) En effet, une hétérogénéité très importante entre les élèves existe, certains ont plus de difficulté que d'autres à utiliser des moyens verbaux pour communiquer. De plus, les enfants doivent s'adapter à ce nouvel environnement social et culturel qu'est l'école, ils doivent établir une communication qui repose sur des règles conversationnelles, parfois bien différentes de celles qu'ils ont connues jusque-là. L'enfant passe d'une conversation avec sa famille à une conversation avec des adultes qui lui sont inconnus. Il est habitué à être écouté et compris facilement, même lorsqu'il n'emploie pas les bons termes, alors qu'il se retrouve à l'école dans un groupe plus large, où il doit faire sa place, comprendre que les consignes collectives lui sont adressées à lui aussi, attendre son tour de parole et reformuler ses propos pour être compris de tous. Agnès Florin (1995) explique que « l'école remplit une mission d'apprentissage d'un langage de verbalisation dans une mise en mots des expériences, des émotions, des connaissances correspondant à la langue en usage. » Les enfants sont amenés à comprendre, à revenir en utilisant le langage sur ce qu'ils font, puis à évoquer ce qu'ils ont fait ou ce qu'ils feront plus tard. Certains élèves vivent déjà ce type de situations langagières dans leur environnement familial tandis que d'autres y sont confrontés pour la première fois en arrivant à l'école. Le cadre scolaire amène donc les enfants à « échanger et réfléchir

avec les autres » (B.O. 26 mars 2015, p.7), à écouter, réagir aux propos des autres pour construire de la pensée en lien avec un vécu commun. Les programmes d'enseignement de 2002 définissaient deux apprentissages du langage : « le langage en situation » et « le langage d'évocation ». Les élèves sont progressivement amenés à passer de l'un à l'autre au cours des trois années de l'école maternelle. En entrant à l'école, ils apprennent à parler de ce qui est présent, de ce qu'ils font au moment de l'action, de ce qu'ils vivent au moment de l'événement en cours. Progressivement, les enfants sont amenés à évoquer des expériences passées, futures ou imaginaires. Lorsqu'ils participent à ces situations de langage plus complexes, ils n'ont plus d'autres supports que leur langue et doivent donc structurer de plus en plus leurs propos afin de les rendre plus explicites.

L'apprentissage du langage à l'école maternelle est un objectif commun à toutes les séances d'apprentissage, quel que soit le domaine mobilisé. Cependant, des séances spécifiques permettent aux élèves d'être en interaction. Les élèves peuvent alors être amenés à s'exprimer au sein du grand groupe classe ou bien en groupes plus réduits. Deux types d'échanges peuvent alors se mettre en place : des interactions entre élèves (à favoriser d'après les pédagogues) et des interactions de l'élève à l'enseignant. D'après les spécialistes, comme Agnès Florin (1991), le deuxième type d'échange serait pourtant le plus fréquent. D'après elle, « l'enseignant monopolise une grande partie du temps de la parole et contrôle ainsi la conversation. » (p. 25) Il choisit le thème conversationnel et a tendance à interroger toujours en premier certains élèves qui, il le sait, vont répondre à ses attentes. J'ai remarqué moi-même cette tendance lors de cette première année d'enseignement. Je pense que ce fonctionnement me permettait au départ de me rassurer, d'éviter les moments de flottement où je n'étais pas sûre que ma demande soit adaptée aux enfants, ou exprimée de façon claire. De plus, Agnès Florin démontre que les interrogations des enseignants sont souvent des questions fermées auxquelles les élèves ne peuvent répondre que par une réponse unique, fermée elle aussi. Les élèves sont alors placés dans ce qu'elle appelle « une position réactive ». Ils répondent par une phrase aux questions de l'enseignante mais ils ne construisent pas véritablement de discours par lequel ils expriment et structurent leur pensée. Pendant ces interactions, certains élèves sont plus en retrait, c'est ce qu'Agnès Florin appelle « les petits parleurs » (Florin 1991). Les élèves sollicités en priorité par les enseignants correspondent à ceux qui s'expriment le plus. Elisabeth Bautier

(2003), professeur en sciences de l'éducation, définit ces élèves « grands parleurs » comme « le bon élève typique, celui qui sait et qui sait à l'avance. Les « grands parleurs » monopolisent la parole tandis que les élèves considérés comme « petits parleurs » limitent leurs interventions à une phrase, sans que celle-ci soit spontanée (solicitation de l'enseignant). Ces élèves ne semblent pas avoir de problème de fonctionnement langagier mais sont intimidés, hésitants face à la pression du groupe et à l'activité langagière très accentuée de certains enfants. Agnès Florin prône alors la mise en place de petits groupes homogènes de 6 à 9 élèves maximum où les élèves « petits parleurs » trouvent plus de place pour pouvoir s'exprimer. Enfin, A. Florin (1991) explique que « c'est lorsqu'ils parlent de leurs expériences personnelles que les enfants produisent les énoncés les plus longs [...] les énoncés les plus complexes [...] » (p.50) Il est alors important que le thème des conversations entre élèves relève d'un vécu commun. Cette expérience commune peut relever d'une situation vécue par le groupe classe dans n'importe quel domaine d'apprentissage mais j'émet l'hypothèse que celle-ci sera plus significative pour les élèves « faibles parleurs » si elle a engagé leur corps. Le langage corporel et le langage verbal étant intimement liés, amener les élèves à s'exprimer avec leur corps pourrait être un moyen de « libérer leur parole » par la suite.

1.3 Les activités d'expression corporelle à l'école maternelle

Les différents ouvrages sur les activités d'expression corporelle, emploient une multitude de termes pour les définir : « activités d'expression par le corps, activités physiques d'expression, mime, danses collectives, activités corporelles d'expression, activités physiques artistiques », « activités à visées esthétiques et expressives », ou bien « expression corporelle » (Romain 2001, p. 8). Ces termes sont utilisés dans les différents programmes de l'enseignement depuis le début des années 70 et correspondent à un changement de vocabulaire, à des définitions successives de ces activités à la fois pratiques et supports pédagogiques. Historiquement, la première formule employée par les instructions officielles est celle d' « expression corporelle » au début des années 1970, l'idée est alors de « libérer le corps », de moins le contrôler, de le laisser s'exprimer à travers un champ d'activités extrêmement large allant de la danse au jeu dramatique, en passant par la

gymnastique. Cette conception pédagogique est soutenue par les connaissances sur le développement de l'enfant : laisser parler le corps devient un besoin pour l'élève notamment à l'école maternelle, en « éducation motrice ». A cette nécessité pour l'enfant s'ajoute une volonté de l'Ecole : favoriser une éducation artistique, contribuer « à la formation d'une culture du sensible » (Romain 2001) par une ouverture de l'élève à des sensations, à des émotions qui lui sont propres et à celles des autres. D'après Marie Romain (2001) : « On parle, dès lors, d' "activités physiques d'expression", d' "activités corporelles d'expression artistique" ou d' "activités physiques artistiques" en insistant sur leur dimension artistique. » (p. 10). La danse, jusqu'ici enseignée à travers l'EPS, parmi un ensemble de pratiques diverses, retrouve alors sa spécificité de pratique artistique sociale et culturelle. Cette pratique artistique relève d'un ensemble de styles différents (classique, moderne-jazz, hip-hop, break dance). Cependant, pour Marie Romain (2001), « la danse contemporaine, parce qu'elle ne se présente pas comme une technique particulière mais comme une synthèse de tous les styles, paraît être l'objet culturel de référence. » (p. 40) La danse se trouve alors définie dans le domaine de l'éducation artistique, aux côtés des arts plastiques et des arts du son. Cependant, la confusion persiste puisque du côté de l'EPS, elle se trouve associée à des pratiques issues de l'école comme les rondes, les jeux dansés, les jeux de mime ainsi qu'à des activités empreintes de performances physiques comme la gymnastique rythmique ou le patinage artistique. Pour Marie Romain (2001), ces activités ne peuvent pourtant pas être mises sur le même plan puisqu'elles n'ont pas les mêmes enjeux : « En danse, il s'agit d'exprimer une vision du monde, en créant des formes toujours nouvelles, en subvertissant les codes et les conventions [...] » (p. 39) alors qu'en gymnastique ainsi que dans les rondes et jeux dansés, l'important est précisément de respecter les figures, les regroupements traditionnellement définis.

Actuellement, les programmes d'enseignement de l'école maternelle, séparent distinctement « la pratique d'activités artistiques » dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » et un premier accès aux « arts du spectacle vivant (danse, cirque, mime, théâtre, marionnettes...) » dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ». Un des objectifs développés dans le domaine de l'activité physique est de « communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique ». Les enjeux développés sont alors d'amener l'enfant à développer un imaginaire corporel,

sensible et singulier, « de découvrir et d'affirmer ses propres possibilités d'improvisation, d'invention et de création en utilisant son corps » (B.O. 26 mars 2015, p.12) dans le but de communiquer avec les autres. Les situations proposées par les enseignants se situent alors parmi différentes formes d'activités corporelles d'expression : les activités gymniques (dans leur aspect esthétique), les rondes et jeux dansés, les activités de cirque, les jeux de mime et l'expression corporelle en tant que telle c'est-à-dire la danse créative. Les activités artistiques et physiques à caractère performant ne relèvent plus du même objectif que la danse.

Dans ce mémoire, j'ai choisi de m'intéresser à trois formes d'activités d'expression corporelle en particulier : les rondes et jeux dansés, la danse créative et les jeux de mime.

D'après l'équipe départementale du Calvados (2004), « moyen éducatif parmi d'autres pour l'enfant en maternelle, les rondes et jeux dansés facilitent l'intégration au groupe, la structuration de l'espace, l'enrichissement de la langue orale et la formation de la personnalité. » (p. 4) Dans les programmes d'enseignement de l'école maternelle de 2015, ils permettent progressivement à l'élève d'être capable en fin de cycle de :

« -Construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements, en relation avec d'autres partenaires, avec ou sans support musical.

-Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres [...] » (p. 13)

La ronde est un style de danse où les enfants dansent à plusieurs, en se tenant la main de manière à former un cercle, sur une chanson (écoutée et/ou chantée après un apprentissage en classe). Les élèves découvrent différentes variables du mouvement comme les déplacements orientés (avancer ou reculer par exemple), les tours (tourner sur les côtés ou sur soi-même) ou les sauts. Ils explorent l'espace proche (devant, derrière, intérieur, extérieur), enrichissent leur motricité tout en appréhendant un peu mieux leur corps et les possibilités d'expression qu'il leur offre. Elle permet aux élèves de s'engager avec plaisir dans l'action, puisque d'après les conseillères pédagogiques de l'équipe départementale du Calvados (2004), « [...] les jeux enfantins répondent aux intérêts et besoins des enfants, ceux-ci aiment chanter mais n'aiment pas chanter sans bouger. » (p. 12)

Les jeux dansés sont basés sur le texte d'une histoire, qui tout comme pour la ronde, est chanté. Ils permettent de développer les mêmes compétences que celles citées précédemment. Ils introduisent des règles à respecter puisqu'à chaque phrase

chantée correspond une phrase dansée précise. Ils permettent de réaliser un premier contact entre les élèves, une première forme de collaboration (danse en groupes) avant la mise en place des rondes. Dans les deux cas, les élèves sont amenés à mémoriser une série de gestes qu'ils doivent coordonner à leurs déplacements et souvent à ceux de leurs partenaires. L'équipe départementale du Calvados propose une classification des rondes et jeux dansés. Tout d'abord, les rondes simples pour « agir ensemble » qui construisent la coopération entre élèves et des rondes simples avec un élève « à choisir » qui permettent d'appréhender les rôles de danseur et de spectateur. Concernant les jeux dansés, les conseillers pédagogiques proposent des danses à énumération corporelle, des jeux d'imitation où l'enfant danse pour lui mais aussi des danses à figures (en ligne, en couple, en cercle) où il danse avec l'autre et les autres, en se situant dans le groupe. Il est préférable de progresser, pour sécuriser l'enfant de maternelle très centré sur lui-même, d'une danse pour soi à une danse en groupe puis à une ronde simple lorsque les enfants découvrent pour la première fois ce type d'activités.

D'après Marie Romain (2001), « la danse, comme toute forme d'expression artistique, consiste à transformer l'image qu'on a de soi et de sa relation au monde en signes adressés aux autres. » (p. 16) L'élève par la danse développe trois dimensions communes à toute pratique artistique : l'imaginaire (ou fonction de symbolisation), la disponibilité corporelle (ou motricité expressive) et la communication (entre danseurs et entre danseurs et spectateurs). Ces dimensions permettent à l'élève d'enrichir les dimensions cognitives, motrices et socio-affectives indispensables à son développement. Lorsqu'il danse, l'élève doit mobiliser son imaginaire pour transformer le réel, pour passer d'une danse qui représente le réel à une danse qui utilise des formes personnelles, originales, abstraites du réel. C'est ce que M. Romain appelle la « relation poétique » au réel. L'élève doit aussi mettre en jeu sa créativité, sa « pensée divergente » c'est-à-dire mettre en mouvements les images mentales qu'il a du réel en faisant preuve d'originalité. Il doit rechercher plusieurs façons d'exprimer, par le mouvement, des images qui seront ensuite lisibles par le spectateur. Le danseur doit donc utiliser les possibilités motrices de son corps, les variables du mouvement (déplacements, sauts, tours), leur intensité (respiration, contraction-relâchement, ruptures de mouvement). Il doit utiliser sa présence, son regard et jouer sur l'espace, sur le temps (accélérer, ralentir), sur sa relation avec les autres danseurs pour communiquer une intention aux spectateurs.

Par la danse, l'élève entame une communication avec les autres qu'ils soient danseurs ou spectateurs. Il doit accepter son rôle, chercher l'interaction avec ses partenaires mais aussi avec les spectateurs (regards, posture, contrôle des mouvements). Progressivement, l'élève passe du plaisir de danser seul ou en groupe, à une réelle intention portée derrière son mouvement. Les élèves par des phases de recherche et d'exploration élaborent progressivement « un projet chorégraphique », une composition avec un enchaînement de plusieurs mouvements structurés, qui peut ensuite donner lieu à un spectacle devant la classe ou devant des individus extérieurs au groupe. L'enseignant doit aider l'élève dans ses apprentissages, en délimitant un espace d'expression dans le temps et dans l'espace (matérialisation par des cônes, des coupes, avec présences de portes où rentrent les danseurs), séparé de l'espace dédié aux spectateurs. Il est important que cet espace ne soit ni trop, ni pas assez défini : trop cloisonner les élèves risque d'appauvrir leur expression ; a contrario, leur laisser trop d'autonomie peut également amener un blocage. L'enseignant peut proposer des solutions, amener un élément inducteur (un mot, un objet, une histoire, un thème) qui déclenchera la créativité de l'élève. Il doit motiver les élèves, les accompagner dans leurs recherches, les encourager, proposer des contraintes pour les amener à mobiliser les différentes parties de leur corps et à chercher de nouveaux mouvements par exemple. La danse permet à l'élève de découvrir de nouvelles sensations, de nouvelles émotions liées à son corps (sensations kinesthésiques) et au regard des autres. Cela peut parfois s'avérer être un véritable obstacle pour l'élève qui n'a pas toujours envie de faire avec les autres ou pour qui le regard des spectateurs est gênant voire paralysant.

Le mime est une forme d'expression artistique mais qui par sa volonté de représenter le réel s'apparente plus au jeu dramatique ou au théâtre qu'à la danse. Mimer « c'est exprimer ou reproduire par des gestes, des jeux de physionomie, sans le secours de la parole. » (Dasté, Jenger, Voluzan 1975, p. 36) Tout comme la danse, le mime a recours à l'imaginaire de l'élève, à sa capacité à proposer des solutions corporelles en réponse à un inducteur. Les élèves peuvent s'exprimer seuls ou en groupe face à des spectateurs. L'espace d'expression est organisé et structuré dans le temps et dans l'espace. Les élèves doivent accepter leur rôle et le garder tout au long de l'acte d'expression. Ils sont dans le « faire-semblant », dans la traduction par le corps des représentations mentales qu'ils ont du monde (objets,

êtres, émotions). Les gestes et mouvements de l'élève qui mime sont polysémiques. Chaque spectateur peut interpréter différemment, en fonction de ce qu'il est, l'intention du mime ou du danseur. Il convient d'amener l'enfant à rendre plus précis et plus lisibles ses mouvements.

Dans toutes les activités corporelles, le langage verbal tient une place importante. Les élèves utilisent le langage en situation pour expliquer, s'interroger, interroger l'autre, deviner, argumenter mais aussi le langage d'évocation. Il est nécessaire de laisser les élèves s'exprimer sur la séance de mime ou de danse et de garder des traces (photos, codes, enregistrements) des moments de recherche afin d'enrichir, de structurer et de mémoriser leurs solutions. Ces éléments, lorsqu'ils sont réutilisés ultérieurement, lors de séances de langage, permettent aussi aux élèves de construire leur pensée. Le vécu corporel commun peut être envisagé comme un élément « déclencheur » de la parole chez les enfants, notamment pour les petits parleurs. Le corps garde en mémoire les expériences, le vécu corporel. Celui-ci est réactivé lorsque les élèves sont confrontés aux photographies, aux vidéos, aux enregistrements pris pendant les séances. Lorsque l'expérience commune a été vécue avec plaisir, les enfants ont plus envie de l'évoquer. Je pense que cette motivation peut aider les élèves à prendre la parole. Cependant, l'envie ne suffit pas, il faut également trouver les mots pour s'exprimer. En travaillant à partir du vécu corporel, il me semble que les élèves petits parleurs ont alors à leur disposition plus de représentations, plus de matière pour étoffer leurs discours. Enfin, lors des activités d'expression corporelle, les rôles d'acteurs mais aussi de spectateurs permettent d'instaurer un climat favorable dans le groupe classe. Lors de ces séances, les élèves « petits parleurs » semblent moins ressentir la pression des autres, chacun s'exprime en parallèle et en même temps. Aucun enfant ne semble véritablement monopoliser la communication comme c'est parfois le cas lors des moments d'interaction verbale. J'ai le sentiment que les élèves « petits parleurs » renforcent leur confiance en eux, trouvent leur place au sein du groupe, comprennent qu'ils ont également des choses à dire et que leur parole est importante.

2^{ème} Partie : Mise en place du protocole

2.1. Constat et hypothèse de départ

2.1.1. Constat de départ

Dès le mois de septembre, je me suis aperçue de l'hétérogénéité du groupe classe (élèves de moyenne section) dans les différents domaines d'apprentissage. Ce phénomène, fréquent au sein des classes, ne m'a pas surpris davantage sauf en ce qui concerne les activités langagières. En effet, j'ai remarqué lors des moments en classe entière, à l'espace regroupement ou bien lors d'ateliers dirigés en groupe de neuf élèves, que quelques élèves participaient peu aux interactions, qu'elles se fassent de manière horizontale (entre élèves) ou de manière verticale (avec moi-même). A contrario, j'ai constaté que certains enfants monopolisaient beaucoup la parole. A partir de ces observations continues mais aussi d'échanges avec les enseignantes en charge de la petite section, j'ai pu répartir l'ensemble des élèves en groupes conversationnels de « grands », « moyens » et « faibles parleurs ».

Elèves « grands parleurs »	Elèves « moyens parleurs »	Elèves « petits parleurs »
10 (4 filles et 7 garçons)	11 (5 filles et 7 garçons)	5 (4 filles et 1 garçon)

Tableau 2. Répartition des élèves du groupe classe en trois groupes conversationnels de « grands », « moyens » et « faibles » parleurs.

A la lecture de ce tableau, nous remarquons que dans cette classe de vingt-sept élèves, les groupes de « grands » et de « moyens » parleurs ont des effectifs quasi-similaires (un peu plus d'un tiers du groupe classe à chaque fois), tandis que le groupe de « petits parleurs » se trouve véritablement minoritaire avec seulement cinq élèves concernés. Cette situation nous amène à imaginer combien il peut être difficile pour eux de participer aux échanges verbaux, notamment en classe entière, où ils se trouvent confrontés à des enfants qui s'expriment, sans difficulté, de façon régulière. Cependant, le fait que la plus grande partie des élèves soit des « moyens parleurs »

me semble être quelque chose de bénéfique pour les deux autres groupes conversationnels. En effet, nous pouvons penser que les interventions verbales de ces élèves peuvent permettre aux « grands parleurs » de réguler leurs prises de paroles, parfois accaparantes, et donc de laisser une place plus importante aux enfants « petits parleurs » dans la conversation.

2.1.2 Hypothèse de recherche

Après avoir constaté l'existence du groupe « petits parleurs », dans ma classe, je me suis interrogée alors sur les modalités d'aide que je pouvais leur apporter en tant que professionnelle de l'éducation. En effet, le langage oral étant au cœur des apprentissages à l'école maternelle, tenter de libérer la parole de ces élèves me semblait être un enjeu essentiel et un moyen de parer aux difficultés scolaires qui peuvent en découler, notamment au niveau du langage écrit. Je pense qu'il ne suffit pas qu'un enfant soit exposé à du langage pour qu'il apprenne à parler. Il est indispensable que l'élève pratique pour qu'il y ait un véritable apprentissage dans ce domaine. Il est possible que ces élèves « petits parleurs » puissent enrichir leurs capacités langagières en conversant avec des personnes plus âgées qu'eux en dehors de l'école. Cependant, ce n'est pas toujours le cas. L'école reste alors un lieu privilégié pour l'expression de tous. Il est nécessaire que tous les élèves réussissent à participer aux conversations scolaires qui les amènent progressivement à passer d'un langage de situation à un langage d'évocation où l'action langagière devient plus complexe. Ces dernières permettent aussi aux élèves de développer des compétences en matière d'explication, d'argumentation, de reformulation et ainsi de structurer le réel, leur pensée et donc de conceptualiser le monde qui les entoure.

Le langage verbal étant lié au langage corporel (Colleta 2004, Guiraud 1980), j'ai formulé l'hypothèse que des séances régulières en activité physique permettraient à ces petits parleurs de progresser dans le domaine du langage oral. J'ai décidé de centrer mon protocole sur des séquences en lien avec les activités d'expression corporelle. En effet, je pense qu'elles amènent les élèves à communiquer entre eux, à exprimer leurs émotions, leurs sentiments en utilisant leur corps. Cette mobilisation du langage corporel me paraît être un moyen de « libérer la parole » des élèves « petits parleurs » et donc d'améliorer, par la suite, leurs capacités communicationnelles lors des échanges verbaux.

2.2 Protocole d'évaluations et description du public visé

2.2.1. Protocole d'évaluations

Afin d'aider au mieux ces élèves « petits parleurs » j'ai choisi d'évaluer leurs prises de parole lors de la première période scolaire, durant le mois de novembre. A cette première évaluation diagnostique se sont ajoutées des évaluations continues jusqu'à la fin de la quatrième période, afin de pouvoir comparer les données recueillies et appréhender une possible évolution. Au début de la cinquième période, une évaluation sommative a été effectuée. Les données ont été recueillies à partir d'une grille et des critères toujours stables en lien avec la participation des élèves mais aussi leurs capacités d'interaction et de suivi de la conversation. Je n'ai pas pris en compte la qualité d'expression dans les indicateurs à observer, comme le suggérait Agnès Florin dans ses ouvrages. En effet, ma recherche n'est pas axée sur le lexique et la syntaxe employée par les élèves mais bien sur la motivation à prendre la parole. Les critères que j'ai retenus sont donc les suivants : l'élève « demande la parole et donne son avis sur le sujet » ; « lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole », « ne lève pas le doigt » ; « répond lorsqu'il est l'interrogé » ou au contraire « n'ose pas répondre » ; « prend la parole spontanément » ; « reprend la parole après un camarade ». Le temps de parole par intervention est également mesuré. Les élèves ont été observés dans des séances collectives, en classe entière, mais aussi en groupes plus réduits de neuf à cinq élèves. Ce travail d'observation a été effectué en classe mais aussi en salle de motricité. Dans les séances de langage en grand groupe, l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) a assuré le rôle d'observateur, ce qui n'a pas été le cas lors des temps en ateliers dirigés, ayant elle aussi un groupe à sa charge. Pour évaluer le temps de parole, j'ai d'abord utilisé un chronomètre puis, lors des ateliers en groupes réduits, cet outil ne s'est pas révélé le plus adéquat. J'ai alors comptabilisé de tête les temps d'interventions de chaque élève.

Concernant les évaluations diagnostiques, les séances ont été menées dans les domaines du langage oral (images séquentielles à remettre en ordre, activités de compréhension de comptines, d'albums de jeunesse) et de l'activité physique (mime d'actions ou de personnages). Elles ont été menées deux fois pour chaque dispositif

pédagogique (groupe classe ou groupe réduit) afin d'éliminer au mieux les biais tels que la fatigue, l'absence de certains élèves. Pendant cette semaine d'évaluation diagnostique, j'ai observé si les enfants « petits parleurs » prenaient plus souvent la parole lorsqu'ils étaient entre eux. La conversation n'étant plus monopolisée par d'autres élèves, cette situation aurait pu être plus rassurante et encourageante pour eux. Cela n'a pas été le cas. A l'analyse du tableau 3 les enfants ont très peu pris la parole spontanément, deux élèves sur cinq ne se sont pas exprimés spontanément. Leur temps de parole était très court (de une à deux fois moins longtemps). Les réponses « forcées » de certains après ma sollicitation n'ont pas encouragé les autres à réagir et à reprendre la parole (cf. *annexe IV p. 63*). J'ai alors choisi d'évaluer les élèves en constituant des petits groupes plus hétérogènes de « petits » et de « moyens » parleurs. Ce dispositif semble plus positif puisque le nombre de prises de parole spontanées par élève augmente pour deux élèves (élèves 1 et 4) dans le groupe hétérogène par rapport au groupe homogène (tableau 3). Une augmentation du temps de parole pour tous les élèves est observée quand ils se trouvent dans un groupe hétérogène. Ce dispositif ayant donné plus de résultats, j'ai choisi de le garder pour continuer à observer les élèves jusqu'à la fin de la période 4. Ces évaluations en continu n'ont pas pu être menées deux fois de suite pour des soucis d'organisation et de temps. Elles ont été réalisées lors de séances en lien avec l'activité physique, le langage d'évocation et l'exploration du monde du vivant. L'évaluation sommative menée en période 5 a été réalisée à partir de séances en lien avec les mêmes domaines que l'évaluation diagnostique (langage oral et activité physique).

Elève « petits parleurs »	Petit groupe conversationnel homogène	Petit groupe conversationnel hétérogène
Nombre de prises de parole spontanée par élève (Il correspond à l'item « demande la parole et donne son avis sur le sujet » dans les tableaux en <i>annexe n°IV</i>)	Elève 1 : 0 fois sur 2 séances Elève 2 : 1 fois sur 1 séance Elève 3 : 2 fois sur 2 séances Elève 4 : 0 fois sur 2 séances Elève 5 : 4 fois sur 2 séances	Elève 1 : 1 fois sur 2 séances Elève 2 : 2 fois sur 2 séances Elève 3 : 2 fois sur 2 séances Elève 4 : 2 fois sur 2 séances Elève 5 : 4 fois sur 2 séances
Moyenne des temps de prises de parole spontanées par élève par rapport au nombre de séances	Elève 1 : 0 s. Elève 2 : 2 s. Elève 3 : 4 s. Elève 4 : 0 s. Elève 5 : 4.5 s.	Elève 1 : 2 s. Elève 2 : 4 s. Elève 3 : 4.5 s. Elève 4 : 2.5 s. Elève 5 : 6 s.

Tableau 3. Nombre de prises de parole et moyenne des temps de parole spontanée par élève « petit parleur » selon qu'il soit en petits groupes conversationnels homogène ou hétérogène.

2.1.3 Premiers résultats des évaluations diagnostiques et présentation des « élèves petits parleurs »

		Grands parleurs	Moyens parleurs	Petits parleurs
Nombre de prises de parole spontanée par élève sur les 2 séances	Groupe classe en activité de langage	Elève 1 : 14 fois sur 2 séances Elève 2 : 14 fois sur 2 séances Elève 3 : 8 fois sur 2 séances Elève 4 : 7 fois sur 2 séances	Elève 1 : 4 fois sur 2 séances Elève 2 : 4 fois sur 2 séances Elève 3 : 5 fois sur 2 séances Elève 4 : 6 fois sur 2 séances	Elève 1 : 0 fois sur 2 séances Elève 2 : 3 fois sur 2 séances Elève 3 : 1 fois sur 2 séances Elève 4 : 1 fois sur 2 séances Elève 5 : 3 fois sur 2 séances
	Petit groupe (hétérogène)	Elève 1 : 14 fois Elève 2 : 14 fois Elève 3 : 7 fois Elève 4 : 7 fois	Elève 1 : 9 fois Elève 2 : 4 fois Elève 3 : 9 fois Elève 4 : 8 fois	Elève 1 : 1 fois Elève 2 : 2 fois Elève 3 : 2 fois Elève 4 : 2 fois Elève 5 : 4 fois
	Groupe classe en activité d'expression corporelle	Elève 1 : 12 fois Elève 2 : 11 fois Elève 3 : 7 fois Elève 4 : 7 fois	Elève 1 : 5 fois Elève 2 : 5 fois Elève 3 : 6 fois Elève 4 : 4 fois	Elève 1 : 2 fois Elève 2 : 2 fois Elève 3 : 1 fois Elève 4 : 0 fois Elève 5 : 1 fois
Moyenne des temps de prises de parole spontanées par élève par rapport au nombre de séances	Groupe classe en activité de langage	Elève 1 : 19 s. Elève 2 : 20 s. Elève 3 : 12.5 s. Elève 4 : 15 s.	Elève 1 : 9 s. Elève 2 : 7 s. Elève 3 : 11.5 s. Elève 4 : 14 s.	Elève 1 : 0 Elève 2 : 4.5 s. Elève 3 : 2 s. Elève 4 : 1 s. Elève 5 : 5.5 s.
	Petit groupe (hétérogène)	Elève 1 : 20 s. Elève 2 : 19 s. Elève 3 : 20 s. Elève 4 : 14 s.	Elève 1 : 11.5 s. Elève 2 : 9 s. Elève 3 : 13.5 s. Elève 4 : 15 s.	Elève 1 : 2 s. Elève 2 : 4 s. Elève 3 : 4.5 s. Elève 4 : 2.5 s. Elève 5 : 6 s.
	Groupe classe en activité d'expression corporelle	Elève 1 : 18.5 Elève 2 : 21 s. Elève 3 : 12.5 s. Elève 4 : 9 s.	Elève 1 : 7.5 s. Elève 2 : 7.5 s. Elève 3 : 9.5 s. Elève 4 : 12.5 s.	Elève 1 : 2.5 s. Elève 2 : 3 s. Elève 3 : 1.5 s. Elève 4 : 0 s. Elève 5 : 1.5 s.

Tableau 4. Nombre de prises de parole et moyenne des temps de prises de parole spontanées par élève lors des évaluations diagnostiques (en petit groupe hétérogène, en groupe classe en activité de langage et en groupe classe en activité d'expression corporelle)

Le tableau 4 reprend les nombres de prises de parole spontanées et les moyennes des temps de parole spontanée recueillis pendant mes évaluations diagnostiques, concernant mes trois groupes conversationnels (*détails des données cf. annexe IV*). Ces données permettent d'appréhender un peu mieux les spécificités des élèves concernés, notamment celles des « petits parleurs ». En effet, comme le

montrent ces données, les « petits parleurs » prennent très peu la parole lors des interactions en groupe classe en séance de langage. Leur prise de parole spontanée s'étend de 0 à trois prises de parole, sur les deux séances, pour certains élèves et leur temps de parole s'étend de 0 à 5,5 secondes. Je pensais qu'ils prendraient plus la parole de façon spontanée en groupe classe en activité physique. Mais au regard des chiffres leur prise de parole est, globalement, moins fréquente et moins longue. Ce phénomène est peut-être dû au fait que les élèves se trouvent pris dans l'action et ont donc du mal à verbaliser en même temps ce qu'ils font. Par contre, en moyenne, les élèves « petits parleurs » s'expriment deux fois plus en petit groupe de travail hétérogène qu'en groupe classe (séances de langage et séances en activité physique confondues). Concernant la moyenne des temps de prises de parole spontanée, celle-ci est aussi plus élevée en petit groupe hétérogène. Ils prennent la parole de 2 à 6 secondes alors qu'en groupe classe leur prise de parole est de 0 à 5.5 secondes (en moyenne leur temps de parole double presque lorsqu'ils sont en petit groupe hétérogène). Ces observations montrent bien que ces élèves ne sont pas enfermés dans un mutisme, qu'ils communiquent oralement avec les autres dans les différents groupes de travail, hormis deux élèves (deux filles) que l'organisation en groupe classe semble bloquer. De plus, mes observations en classe m'ont amenée à constater qu'ils parlent avec les autres élèves lorsqu'ils sont en autonomie à leur table ou lorsqu'ils se trouvent en récréation. Ils savent communiquer avec les adultes de l'école pour exprimer leurs besoins. Ils ne semblent pas non plus avoir de problème d'acquisition ou d'emploi de lexique spécifique. Les structures linguistiques qu'ils emploient sont claires et le contenu langagier respecte le propos de la conversation même si leur temps de parole est très court (une à deux phrases au maximum par intervention). Leurs difficultés ne relèvent pas d'un problème d'élocution ou d'articulation, aucun n'est suivi par un orthophoniste. La prise de parole n'est donc pas gênée par un dysfonctionnement langagier. Ces enfants ne sont pas nés en fin d'année, nous ne pouvons donc pas attribuer leur faible prise de parole à leur âge. Leur difficulté semble bien être liée à un manque d'envie, de motivation ou à des émotions comme la peur, l'anxiété voire à un mécanisme interne à leur organisme comme le stress. Les autres tableaux d'observation présents en annexe n°IV montrent que ces élèves ne répondent pas toujours aux sollicitations. Les « petits parleurs » ne reprennent jamais la parole après un camarade, que ce soit pour donner leur avis ou pour approfondir la conversation en le questionnant (*cf.*

annexe IV). La communication semble donc se faire, lors des temps de travail, uniquement de manière verticale, de l'enseignant à l'élève. Les petits parleurs n'entrent pas dans une véritable discussion, ils se limitent à quelques échanges unilatéraux. Ces observations dressent un portrait global des élèves « petits parleurs ». Nous notons bien évidemment des différences inter-élèves. Sur l'ensemble des sujets, les élèves 1 et 4 ne demandent quasiment jamais la parole (de 0 à 2 prises de parole spontanée selon l'organisation pédagogique) tandis que les élèves 2, 3 et 5 s'expriment plus régulièrement de façon spontanée (de 2 à 4 prises de parole). L'élève 3 lève régulièrement le doigt pour prendre la parole mais ne dit plus rien une fois qu'elle est interrogée (*cf. annexe IV*). Dans l'ensemble, les enfants répondent de façon hésitante (hésitation, bafouillage) par peu de mots ou bien s'expriment par leur corps (mouvements de tête ou d'épaule, hochement de tête pour dire oui ou non par exemple). Ces mouvements semblent plus refléter une hésitation, un manque de confiance en soi qu'une véritable indifférence face à la question posée ou au sujet conversationnel. Je ressens cette gêne à la voix basse et saccadée qu'ils prennent mais aussi à leur posture corporelle. Globalement lorsqu'ils veulent ou doivent intervenir, ils se replient sur eux-mêmes (les épaules repliées vers les genoux lorsqu'ils sont assis par terre ou les épaules et/ ou la tête baissée lorsqu'ils sont sur les bancs). Il arrive qu'ils commencent à se balancer nerveusement, à toucher des éléments vestimentaires qui leur appartiennent (chaussures, manches de pull) ou à mettre à la bouche leurs mains, leurs cheveux. A cette nervosité s'ajoutent la plupart du temps des rougeurs au niveau du visage et du cou, des regards vers le reste du groupe et notamment vers les grands parleurs qui s'impatientent et cherchent à tout prix à prendre la parole (ils trépignent le doigt levé en s'exclamant des « je sais, je sais » par exemple).

D'après les spécialistes comme Agnès Florin, ces élèves sont intimidés, hésitants face à la pression du groupe et à l'activité langagière accentuée de certains enfants. En effet, lors des échanges en groupe classe ou en groupes réduits, les élèves dits « grands parleurs » cherchent beaucoup à s'exprimer (*cf. tableau 4*). En moyenne, ils prennent la parole six à sept fois plus que les « petits parleurs » lors des interactions en groupe classe en activité de langage, quatre à cinq fois plus lorsqu'ils se trouvent en petit groupe hétérogène et sept à huit fois plus lors des temps de langage en activité physique (groupe classe en activité d'expression corporelle). Leur temps de parole est également sept fois plus long lorsqu'ils se trouvent en groupe classe et

cinq fois plus lorsqu'ils sont en petit groupe de travail hétérogène. Ils s'expriment par un « discours » de plusieurs phrases complexes liées les unes aux autres. Lors des observations, l'envie de dire chez ces élèves est parfois tellement forte qu'ils passent outre les règles conversationnelles instaurées en classe et coupent la parole aux autres. Par contre, lorsqu'ils sont en petit groupe hétérogène, deux élèves « grands parleurs » (élèves 3 et 4) prennent moins la parole que d'autres enfants considérés comme « moyens parleurs » (élèves 3 et 4 également). Néanmoins, leur temps de parole reste nettement supérieur à ceux des élèves « moyens parleurs » à une exception près (élève 4). En prise de parole, l'écart se réduit entre les « moyens » et les « grands parleurs » quand le groupe classe est en activité d'expression corporelle. En moyenne, les élèves « moyens parleurs » prennent la parole trois fois plus que les « petits parleurs » quel que soit le groupe. Leur temps de parole dure quatre à cinq fois plus que les élèves « petits parleurs » lorsqu'ils sont en grand groupe classe, mais seulement un peu plus de trois fois plus lorsqu'ils sont en petit groupe hétérogène. Enfin, en petit groupe hétérogène, leur nombre de prise de parole et leur temps de parole augmentent.

Donc, quelle que soit l'activité, les « petits parleurs » s'expriment très peu de façon spontanée, leur temps de parole est également très court. Les évaluations diagnostiques montrent que lors des différentes organisations pédagogiques, le groupe classe favorise les « grands parleurs » (que ce soit en classe ou bien en activité physique) alors que le petit groupe hétérogène est profitable aux « petits parleurs » et aux « moyens parleurs » tant dans la prise que dans le temps de parole. Pour l'ensemble des élèves, quel que soit leur groupe conversationnel, l'activité corporelle ne semble pas profiter à la prise de parole au cours des séances d'activité physique. Dans ma classe, en fonction du contexte, la séparation entre les élèves « grands » et « moyens parleurs » est parfois moins nette. Cela montre que les groupes conversationnels tout comme les groupes de travail en classe ne doivent pas être constamment figés. Les élèves doivent être répartis en groupes hétérogènes de travail qu'ils soient « grands », « moyens » ou « petits parleurs », chacun pouvant apporter du positif aux échanges. Cependant, la différence concernant la prise et le temps de parole est telle entre les « grands » et les « petits parleurs », que j'ai décidé de ne pas les associer dans les groupes que j'ai observés par la suite.

2.3 Le dispositif pédagogique utilisé

2.3.1 Le contexte : favoriser la prise de parole des élèves en les faisant participer à des activités d'expression corporelle

Dans ce mémoire, j'ai choisi d'évaluer la prise de parole des élèves « petits parleurs » et leur capacité d'interaction en travaillant un des objectifs développés dans le domaine de l'activité physique : « communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique ». Pour vérifier mon hypothèse de départ, j'ai choisi d'observer l'évolution langagière des « petits parleurs » sur trois séquences d'apprentissage, complémentaires, basées sur deux activités d'expression corporelle différentes : le mime et les rondes et jeux dansés. Ces modules d'apprentissage ont été effectués sur les quatre premières périodes (une séquence s'est déroulée sur deux périodes). Ce temps de recherche peut paraître long mais il me semblait difficile d'obtenir des résultats probants à l'issue d'une unique unité d'apprentissage. En effet, je suis convaincue que les progrès dans le domaine du langage oral nécessitent du temps pour apprendre, comprendre et réinvestir. Ce domaine d'apprentissage se retrouve en effet au cœur de l'ensemble des programmes de l'école maternelle et pas seulement au sein d'un seul niveau du cycle 1. Le travail sur la prise de parole, les interactions entre élèves et l'argumentation orale en discours se poursuit tout au long de l'école élémentaire puis par la suite au collège. Je pense également que la prise de conscience de son corps puis la capacité à communiquer avec les autres à travers les activités d'expression corporelle se fait à travers une évolution lente, et ce particulièrement pour les élèves de l'école maternelle. Dans ma classe, les élèves connaissaient peu les activités d'expression corporelle. Ils avaient tous participé à des rondes et à des jeux dansés mais aucun n'avait pratiqué le mime. Je pense que cela est dû au besoin qu'ont particulièrement les enfants de cet âge de bouger, d'expérimenter pour construire leur répertoire moteur de base c'est-à-dire les locomotions, les équilibres et les manipulations. Il semblerait que, dans l'école maternelle où je me trouve, les actions motrices fondamentales telles que la marche, la course, le saut et le lancer, indispensables au développement cognitif de l'enfant, sont particulièrement travaillées à travers les activités dites athlétiques. Les

activités d'expression corporelle, hormis les rondes et jeux dansés, sont moins pratiquées. Elles me paraissent pourtant favorables à la construction du répertoire moteur de base des élèves. Il me semble également que ces activités sont l'occasion pour les élèves de découvrir qu'il est possible d'apprendre à sauter pour sauter (travail sur la performance), bien que ce ne soit pas un objectif de l'activité physique, mais que cette action motrice comme toutes les autres peut aussi exprimer une idée pour soi et surtout pour les autres. D'après Jean Piaget (1930), les élèves de l'école maternelle enrichissent leurs représentations cognitives par la fonction sémiotique c'est-à-dire par la capacité qu'ils ont à évoquer des objets, des situations au moyen de signes ou de symboles. Ils sont dans l'imitation différée et dans le jeu symbolique, c'est pourquoi j'ai décidé de commencer mon travail de recherche par une séquence de mime. J'avais pour objectifs généraux d'amener les élèves à entrer dans les activités d'expression corporelle, à leur faire prendre conscience du pouvoir expressif de leur corps. Après cette séquence sur le mime, j'ai observé mes élèves « petits parleurs » dans une séquence sur les rondes et jeux dansés. L'idée était de poursuivre le travail sur la prise de conscience de leur corps et la communication avec celui-ci, en amenant les élèves à s'exprimer à deux, à cinq puis tous ensemble plutôt que les uns à côté des autres. Enfin, j'ai choisi de mettre en place une dernière séquence en lien à nouveau avec le mime. L'objectif était alors de faire évoluer les enfants aux côtés et avec les autres pour communiquer à d'autres élèves extérieurs à la classe. J'ai essayé dans toutes mes séquences de favoriser la prise de conscience et les possibilités de « parler » avec son corps. J'émetts l'hypothèse qu'elles participent toutes à la mise en place d'un climat de groupe favorable à la prise de parole de tous, où les élèves apprennent à mieux se connaître, à se faire confiance et où chacun a une place à part entière. J'ai véritablement souhaité que les petits parleurs puissent y trouver un espace d'expression, une manière de vivre le langage corporel sans ressentir une sensation de pression ou être interrompus par les grands parleurs comme c'était bien souvent le cas dans les interactions verbales.

2.3.2 Mise en œuvre de trois séquences d'apprentissage

Afin de créer un cadre stable et rassurant pour les enfants, j'ai choisi de garder des phases de déroulement identiques d'une séance à l'autre quelles que soient les séquences (*cf. annexe I*). Pour débiter chaque séance, je faisais asseoir les élèves sur les bancs. Cette étape est l'occasion de contextualiser la séance : de rappeler ce qui s'était passé précédemment et d'évoquer avec les enfants ce qui allait être appris le jour même. Je n'ai pas instauré de phase d'échauffement, étape qui n'est pas nécessaire pour les élèves de l'école maternelle puisqu'ils sont toujours en activité. Cependant, j'ai choisi d'instaurer une mise en activité de cinq minutes pour préparer les élèves à entrer dans les différentes activités d'expression corporelle et leur permettre de mieux appréhender l'espace scénique dans lequel ils allaient évoluer. C'est également pendant cette phase que les règles de fonctionnement ont été énoncées, tout d'abord par moi-même, puis lors des autres séances par les élèves (rester à l'intérieur de l'espace scénique, s'espacer pour ne pas se faire mal par exemple). Les élèves vivaient ensuite la situation pédagogique en tant que telle (du mime ou des rondes et jeux dansés). Cette étape était structurée par des phases de mise en action du corps et des phases d'interaction orale où les élèves échangeaient sur ce qu'ils avaient vécu ou observé, trouvaient de nouvelles solutions pour réussir la tâche demandée. Lors des deux séquences de mime, les élèves étaient en effet répartis en deux groupes, les uns, spectateurs, observaient les autres, acteurs. Après une première phase d'échanges, les rôles étaient inversés pour permettre à tous de pratiquer durant la même séance. Cette organisation pédagogique était enrichissante pour amener les élèves à appréhender ces deux rôles propres à la plupart des activités d'expression corporelle. Cependant, il était assez difficile pour plusieurs enfants spectateurs de rester assis et de se concentrer sur les productions des autres élèves acteurs. Cette difficulté est sans doute aussi liée à leur jeune âge et à l'envie insatiable qu'ils ont de bouger. J'ai donc changé d'organisation humaine lors de ma séquence sur les rondes et jeux dansés. J'ai alors mis tous les élèves en action en même temps afin qu'ils aient une pratique effective plus importante. Les séances se sont toutes terminées par un retour au calme. Les activités pratiquées ne favorisant pas de fortes dépenses énergétiques ou une grande excitation, cette étape s'est réduite à un moment d'échange en

groupe classe où les élèves revenaient sur leur pratique (travail de métacognition, de verbalisation et d'évocation de la situation pédagogique vécue).

Mon rôle lors de ces séances était de veiller à la sécurité de tous les enfants, de valoriser leurs propositions et de les aider dans leur recherche tout en laissant un espace d'expression suffisamment libre pour les rendre acteurs et ne pas en faire de simples exécutants. L'ATSEM était aussi présente lors des séances, elle a été d'une grande aide pour cadrer les élèves qui se déconcentraient rapidement en tant que spectateurs ainsi que pour prendre des photographies des enfants en action. J'ai voulu au départ mettre en place une démarche inductive où les élèves recherchaient différentes manières de mimer par exemple puis, après observations et confrontation des procédures, choisissaient les mouvements corporels les plus signifiants. Cependant, dès la première séquence d'apprentissage en mime, cette démarche s'est révélée difficile à mettre en pratique. En effet, les élèves avaient beaucoup de mal à proposer ne serait-ce qu'une seule réponse motrice, ils semblaient perdus face à ma consigne sans doute trop large. Je leur demandais une tâche trop complexe par rapport à leurs capacités. J'ai alors choisi de les aider avec différents outils et supports. J'ai matérialisé l'espace scénique de manière plus voyante (mise en place de plots de couleur), j'ai raconté des histoires, j'ai amené des images, des dessins pour nourrir leur imaginaire et les aider à mimer. J'ai moi-même participé à l'activité. Les élèves m'ont tout d'abord imitée puis ils ont réussi à dépasser cette imitation pour produire des mouvements corporels et des déplacements qui leur étaient propres. Dans ma deuxième séquence, les séances étaient beaucoup plus dirigées, les rondes et jeux dansés codifiés n'ont pas laissé autant d'espace d'expression aux élèves que lors des séances de mime. Cependant, les situations pédagogiques ont tout de même été sources de plaisir pour eux et pertinentes dans le sens où les figures imposées telles que les rondes, les farandoles ou les ponts à deux constituaient une difficulté d'exécution à franchir pour l'ensemble des élèves de façon plus ou moins importante. Dans la troisième et dernière séquence de mime, je me suis à nouveau mise en action pour aider les enfants à mimer mais ils se sont rapidement détachés de mes propositions pour proposer de nouvelles solutions lorsqu'ils étaient en action ou bien lors des interactions orales en groupe classe. Mon rôle a donc évolué d'une séquence à une autre, j'ai essayé de guider les élèves tout en les amenant à devenir plus autonomes dans leurs manières de s'exprimer. J'ai tenté de suivre les trois rôles définis dans l'étayage par Jérôme Bruner en donnant à

chaque début de séance le cadre de celle-ci, les objectifs et de faire du lien avec les séances précédentes (ce que J. Bruner nomme « le repérage »). J'ai essayé de valoriser chaque tentative des élèves et de les encourager dans leurs recherches afin qu'ils aient une « bonne » image d'eux-mêmes (la « restauration narcissique »), de leur travail et qu'ils éprouvent du plaisir à pratiquer et à apprendre. Tout comme en langage verbal, il est nécessaire de valoriser les essais linguistiques des élèves en ne les interrompant pas et en reformulant leurs propos après coup, j'ai verbalisé ce qu'ils faisaient lorsqu'ils étaient en action, je les ai félicités et j'ai moi-même repris certains de leurs mouvements pour les mettre en valeur. Enfin, j'ai essayé de réguler la tâche en commençant à mimer avec les élèves pour les amener progressivement à le faire seuls.

La première séquence de mime, en période 1, portait sur le physique des animaux, leurs déplacements et postures. Cette thématique m'a paru plus facile pour aborder cette activité d'expression corporelle avec des élèves de maternelle. En effet, elle reste proche de leur vécu, les enfants ont déjà à cet âge des représentations cognitives de ce qu'est un chat ou une souris. Ce thème leur permet également d'aborder divers déplacements (marcher à quatre pattes, sauter, marcher sur la pointe des pieds) qui les motivent dans l'action. Je pense, par exemple, qu'il serait trop difficile pour eux de commencer une première séquence par mimer des émotions où leur posture serait plus statique. J'ai commencé par proposer aux élèves de « jouer à être », « faire semblant d'être » des animaux domestiques familiers. Les élèves m'ayant expliqué qu'ils avaient été l'année dernière au zoo (seul un élève de ma classe n'était pas présent dans l'école en petite section), j'ai rapidement introduit des animaux tels que la girafe ou l'éléphant. Les animaux ont été aussi choisis pour leur variété au niveau du physique ou des déplacements (pas légers pour la souris ou au contraire pas lourds pour l'éléphant ; s'étirer vers le haut pour la girafe ou au contraire se courber vers le bas en tant que chat ou qu'éléphant). Lors de la première séance, les élèves devaient se déplacer lors d'un signal sonore (clochette) comme l'animal annoncé. Cette consigne était trop vague ; c'est pourquoi j'ai énoncé un petit récit pour chaque animal dès la deuxième séance. J'ai conservé la même structure tout au long des séances en apportant quelques variantes afin d'amener les élèves à trouver de nouveaux mouvements ou déplacements corporels. A partir de la troisième séance, lorsque les élèves commençaient à être plus à l'aise dans l'activité (les séances ont été menées

souvent deux fois), j'ai apporté une difficulté supplémentaire. Les enfants devaient mimer un animal figurant sur une photographie (manchot, grenouille, serpent, lapin). Pour les aider, j'ai apporté en classe des dessins de ces animaux dans différentes postures afin de nourrir leur mime. A la fin de la séquence (une dizaine de séances), je leur ai proposé un jeu de devinettes (les animaux à deviner étaient ceux utilisés tout au long du module d'apprentissage). Cela les a beaucoup enthousiasmés, les spectateurs étaient plus actifs qu'habituellement et les acteurs étaient obligés de réajuster, d'affiner ou de trouver de nouvelles réponses motrices face à l'incompréhension des autres ou à leurs réponses erronées. Cette séquence a amené les élèves à employer du lexique en lien avec les animaux, leur physique, leurs déplacements et leurs postures (je n'ai pas noté leur prise de parole systématiquement mais certains éléments d'observation). J'ai décidé de mener par la suite dans le domaine « Explorer le monde du vivant » une séquence sur les déplacements des animaux. Celle-ci a été l'occasion pour moi d'observer si les élèves « petits parleurs » s'exprimaient plus après avoir vécu corporellement ce thème en activité physique.

La deuxième séquence que j'ai mise en place, lors de la période 2, avait pour objectif d'apprendre des rondes et jeux dansés aux élèves. J'ai construit ce module d'apprentissage de manière à pouvoir véritablement évaluer le progrès des élèves en activité physique (choix de critères d'évaluation précis) (*cf. annexe n° II*). J'ai alors proposé deux séances pour découvrir l'activité (réalisation de danses à consigne et de rondes simples), une situation de référence pour évaluer de façon formative les enfants, cinq séances pour apprendre et progresser (pratique de différentes rondes simples et jeux dansés) et enfin à nouveau la situation de référence de départ pour évaluer sommativement les élèves. Cette séquence a permis aux élèves de découvrir différents types de danses à consignes (jeu d'imitation, danse à énumération corporelle) mais aussi différentes formations (danse en file ou jeux dansés en farandole ou en pont) et diverses rondes (rondes simples, ronde à choisir, ronde à consigne). Chaque séance débutait par une danse à consigne comme mise en activité puis les élèves pratiquaient différentes rondes dansées. Les chansons étaient écoutées et chantées en classe avant chaque séance d'activité physique. Au fur et à mesure de mes séances, j'ai essayé d'améliorer l'organisation humaine et matérielle (matérialiser la ronde au sol pour faciliter les déplacements ; reprendre des rondes par deux pour aller vers des rondes plus grandes). Tout comme lors de la

séquence de mime, certaines séances ont été vécues deux fois, pour laisser le temps aux élèves de s'approprier certains mouvements. J'ai noté la prise de parole des élèves « petits parleurs » ainsi que leur capacité d'interaction avec les autres enfants dans une grille (identique à celle utilisée pour les évaluations diagnostiques cf. *annexe n°VI*). Le temps de retour au calme et le bilan qui s'en suivaient étaient pour eux l'occasion de verbaliser ce qu'ils avaient appris lors de la séance. J'ai prolongé cette séquence sur la troisième période scolaire qui était très courte.

La troisième et dernière séquence a été menée en période 4. Les observations recueillies sur la première séquence de mime m'ont convaincue de proposer une nouvelle unité d'apprentissage aux élèves dans cette activité (cf. *annexe n°III*). Cette fois-ci la séquence était en lien avec un conte traditionnel : *Les trois petits cochons*. Ce conte m'a semblé particulièrement adapté aux élèves de moyenne section car il exprime le passage de l'enfance à l'âge adulte avec tout ce qu'il implique : départ du foyer familial, choix à prendre qui s'avèrent parfois maladroits, nouvelles rencontres bonnes ou mauvaises. J'ai choisi et lu cinq versions différentes du conte aux élèves tout au long de la séquence lors de temps de regroupement en classe entière (*références présentes en bibliographie*).

Nous avons travaillé ensemble la compréhension des différents récits à partir de plusieurs lectures offertes et des illustrations. Les élèves ont évoqué les différences entre chaque album (les caractéristiques physiques des personnages plus ou moins anthropomorphisés, la forme des maisons, les différentes fins). Au cours de la mise en place des séances en activité physique, les élèves ont enrichi leurs mouvements à partir des éléments présents dans les récits. Il y a constamment eu un aller-retour entre le langage corporel et le langage oral pour enrichir leur pensée et leurs réponses motrices (des séances de langage oral en groupe classe avec lecture d'albums et réflexions avaient lieu avant la séance de mime puis au sein de la séance elle-même). J'ai choisi, dans cette séquence, de mettre les élèves en projet afin de donner encore plus de sens au mime mais aussi de les motiver dans la tâche. Le projet proposé aux enfants était de réaliser un spectacle où ils mimeraient « une histoire » des trois petits cochons aux élèves de petite section. Les élèves ont vécu six séances d'exploration libre où ils ont cherché à mimer successivement le physique puis les actions, les expressions et les attitudes des petits cochons et des loups (progression de ce qui me semble être du plus facile à mimer au plus difficile pour des enfants de maternelle). J'ai choisi de structurer le spectacle en tableaux, les

enfants ont donc été amenés par la suite à mimer la construction de diverses maisons, les maisons en elles-mêmes puis le moment où elles s'écroulent. Il y a eu cinq séances de structuration où j'ai divisé mon groupe classe en deux afin de garder le même nombre de cochons que dans les histoires lues. Les élèves avaient un rôle défini. Dans chaque groupe, il y avait trois petits cochons présents dans leur maison puis qui s'enfuient d'une maison à l'autre jusqu'à la maison en brique, six cochons qui forment les maisons et quatre ou cinq loups. Pendant ces séances, les élèves se sont mis à prononcer les dialogues répétitifs entre le loup et chaque cochon. Cette verbalisation est venue si soudainement et naturellement que j'ai choisi de ne pas l'interdire même si le mime exclut habituellement toute forme de parole. Les séances de structuration m'ont semblé donner plus de sens, pour les enfants, au rôle de spectateurs. Ils étaient beaucoup plus concentrés dans leur observation. Après chaque représentation d'un groupe, ils applaudissaient spontanément puis échangeaient sur les différents mouvements corporels observés et vécus. Cette étape a permis d'enrichir par la suite les réponses motrices de chacun. La séquence s'est terminée par une répétition du spectacle puis une représentation le lendemain matin. Les élèves de la classe de petite section sont venus en deux groupes, les uns après les autres, pour regarder le spectacle des moyens. Ces derniers m'ont paru beaucoup plus intimidés qu'à l'ordinaire, autant lorsqu'ils se trouvaient passifs sur les bancs que lorsqu'ils mimaient. C'est d'ailleurs un point que je trouve moins positif au sein de cette expérience, j'ai trouvé que la représentation a fait perdre en originalité et en créativité leurs réponses motrices. Ce constat est aussi sans doute dû à mon rôle lors de la représentation. Je pensais en effet que les élèves réussiraient à réutiliser les différents mouvements, attitudes et déplacements qu'ils avaient explorés jusqu'ici pour faire vivre leurs différents rôles mais ça n'a pas été le cas. Ils sont restés bloqués, c'est pourquoi j'ai essayé, une nouvelle fois, de les aider en racontant « Une histoire des petits cochons ». Lors des séances de structuration, cette histoire était racontée en fonction des mouvements présentés par les élèves mais lors des dernières séances de répétition et celle du spectacle, ils se sont focalisés sur mes paroles et n'ont plus véritablement cherché à mimer de nouvelles choses. Néanmoins, chacun a gardé son originalité, sa façon à lui de mimer tel ou tel élément mais les réponses corporelles restaient tout de même plus homogènes que lors des séances de recherche précédentes.

L'observation de mes élèves « petits parleurs » pendant ces trois séquences mais aussi celles menées lors des ateliers de langage d'évocation à partir de photographies m'ont permis de constater si leurs prises de parole ont progressé ou non pendant ces quatre périodes.

3^{ème} Partie : Analyse des résultats

3.1 Exploitation des données recueillies en continu

3.1.1 Recueil des résultats des observations pendant les séquences d'activité physique

Lors de ma première séquence de mime sur le physique, les postures et les déplacements des animaux, je me suis rendue compte que les élèves « petits parleurs » entraient dans l'action sans aucune difficulté. Ils ne semblaient pas gênés par la présence des autres élèves acteurs ou des enfants spectateurs. Bien au contraire, ils étaient souriants, et une des élèves les plus timides (élève 1) semblait prendre un réel plaisir à s'exprimer avec son corps. A plusieurs reprises je l'ai entendue rire, notamment lorsqu'il fallait mimer des animaux tels que le lapin ou le serpent. Les élèves « petits parleurs » n'étaient pas isolés au sein de l'espace scénique, ils semblaient plutôt chercher un contact visuel voire corporel avec les autres enfants. Tout comme les autres élèves de la classe, ils regardaient autour d'eux pour ensuite imiter les mouvements des uns et des autres. Lorsque je leur ai proposé de « jouer à être un chat », certains élèves « petits parleurs » se sont même mis par deux pour mimer les félins qui se battent. Lors des temps d'échanges et de verbalisation, que ce soit en situation ou en évocation au cours des séances, les élèves « petits parleurs » ont globalement pris très peu la parole de façon spontanée. Ils ne répondaient pas ou de façon très rapide (par un mot) à mes interrogations. J'ai observé un changement de comportement lors des dernières séances. Le jeu de

devinette instauré a alors amené la majorité des élèves « petits parleurs » à prendre la parole spontanément. Les enfants pris par l'envie de trouver l'animal mimé et donc de « gagner » se sont mis à lever leur doigt, en se mettant debout, à trépigner pour que je les interroge, à émettre des « moi, moi, moi » ou bien des « je sais, je sais, je sais » emprunts d'excitation. Lorsqu'ils ne trouvaient pas la bonne réponse, certains montraient vivement leur mécontentement par leur corps et par leur parole : ils s'asseyaient rapidement les bras croisés, le corps vouté en s'exclamant des « oh... » de déception. Je me souviens, qu'à la fin d'une de ces séances, l'élève 4 souhaitait que ce jeu soit repris lors à la prochaine séance. Cette première séquence m'a donc permis de voir que ces élèves utilisaient aisément le langage corporel. Cette activité corporelle semble leur avoir permis de dépasser leur timidité, d'être plus à l'aise avec les autres élèves du groupe classe et d'exprimer corporellement, pour eux et pour les autres, leur pensée (lors du jeu de devinette notamment).

La séquence sur les rondes et jeux dansés m'a permis d'observer de façon plus systématique la prise de parole spontanée des « petits parleurs », leur réponse à une interrogation et leur temps de parole (*cf. annexe VI*). L'analyse de l'ensemble des données observées pendant les séances est présentée dans le tableau 5 qui récapitule le nombre de prises de parole spontanées et de réponses après une interrogation pour l'ensemble de la séquence.

	Elèves « petits parleurs » (groupe classe)	
1) Nombre total de prises de parole spontanées *Les chiffres entre parenthèse correspondent à la moyenne du nombre de prises de parole spontanées par séance	Elève 1 : 2 fois sur 8 séances (soit 0,25 fois en moyenne pour une séance)* Elève 2 : 5 fois sur 7 séances (0,71) Elève 3 : 2 fois sur 7 séances (0,29) Elève 4 : 3 fois sur 8 séances (0,36) Elève 5 : 4 fois sur 8 séances (0,5)	
2) Moyenne des temps de prises de parole spontanées par élève par rapport au nombre de séances (8 ou 7 lors d'une absence)	Elève 1 : 0,5 s. Elève 2 : 2,28 s. Elève 3 : 0,86 s.	Elève 4 : 1,25 s. Elève 5 : 1,875 s.
3) Moyenne des temps de prises de parole spontanées par rapport au nombre total de prises de parole spontanées	Elève 1 : 2 s. Elève 2 : 3,2 s. Elève 3 : 3 s.	Elève 4 : 3,33 s. Elève 5 : 3,75 s.

4) Nombre de réponses après interrogation	Elève 1 : 7 réponses sur 13 interrogations Elève 2 : 11 sur 12 Elève 3 : 8 sur 9 Elève 4 : 7 sur 12 Elève 5 : 16 sur 17	
5) Moyenne des temps de réponses après interrogation par rapport au nombre de séances	Elève 1 : 2 s. Elève 2 : 3,57 s. Elève 3 : 2,57 s.	Elève 4 : 1,5 s. Elève 5 : 5,375 s.
6) Moyenne des temps de réponses après interrogation par rapport au nombre total d'interrogations**	Elève 1 : 2,28 s. Elève 2 : 2,27 s. Elève 3 : 2,25 s.	Elève 4 : 1,71 s. Elève 5 : 2,29 s.
**Les items « répond lorsqu'il est interrogé » et « n'ose pas répondre quand il est interrogé » sont utilisés pour calculer le nombre total d'interrogations cf. tableaux en annexe n°VI)		

Tableau 5. Nombre de prises de parole (spontanées ou lors d'une réponse) et moyenne des temps de prises de parole (spontanées ou lors d'une réponse) lors de la séquence de rondes et jeux dansés

A l'analyse de ce tableau, je constate que, globalement, les élèves s'expriment très peu de façon spontanée au cours des séances de rondes et jeux dansés (moins d'une fois en moyenne par séance). Sur l'ensemble des élèves « petits parleurs », trois enfants (élèves 2, 3 et 5) répondent quasiment à toutes mes sollicitations tandis que deux autres restent plus en retrait (élèves 1 et 4, ils ne répondent qu'une fois sur deux). Je remarque, également, que sur la totalité des séances, la moyenne des temps de parole des élèves « petits parleurs » est plus élevée lorsqu'ils sont interrogés que lorsqu'ils prennent la parole spontanément puisqu'ils sont sollicités de nombreuses fois par l'enseignante (cf. lignes 2 et 5 du tableau 5). Au regard de la moyenne des temps de réponses après interrogation (cf. ligne 6 du tableau 5) et de la moyenne des prises de parole spontanées (cf. ligne 3 du tableau 5), je note qu'ils s'expriment plus longtemps lorsqu'ils prennent la parole spontanément. En effet, lorsqu'ils répondent à une de mes sollicitations, leurs réponses restent réduites à une courte phrase voire à un mot. Il est donc clair que pour que les élèves s'expriment durablement, il faut qu'ils aient envie de parler, que leur parole soit spontanée et non liée à une demande de l'enseignant.

Lors des séances en rondes et jeux dansés, la plupart des élèves « petits parleurs » ont continué à participer aux activités proposées avec enthousiasme. L'élève 3, seul garçon du groupe observé, semblait un peu plus réticent à entrer dans l'activité. L'ensemble des filles chantait en même temps qu'elles dansaient, l'élève 1 pourtant très discrète habituellement portait sa voix distinctement et fort. Elles souriaient

toutes beaucoup tandis que l'élève 3 restait plus timide, plus renfermé. Tous les élèves « petits parleurs », même l'élève 3, ont accepté de danser avec moi au centre de la ronde pendant les rondes à choisir comme *Gugus*. J'ai alors remarqué, à nouveau, une certaine gêne chez quelques enfants (élèves 1 et 2 notamment) lorsqu'ils étaient au centre de l'attention. Elles me rejoignaient à pas hésitants, des rougeurs apparaissaient sur leur visage et leur cou. Elles avaient également la main dans la bouche ou les lèvres serrées, signes qu'elles étaient intimidées.

La séquence sur le mime d'une histoire des Trois Petits Cochons m'a permis d'observer s'il y avait une évolution concernant la prise et le temps de parole des élèves « petits parleurs » en activité physique (cf. annexe n°VII).

	Elèves « petits parleurs » (groupe classe)
1) Nombre total de prises de parole spontanées *Les chiffres entre parenthèse correspondent à la moyenne du nombre de prises de parole spontanées par séance	Elève 1 : 2 fois sur 9 séances (soit 0,22 fois en moyenne pour une séance)* Elève 2 : 6 fois sur 9 séances (0,66) Elève 3 : 8 fois sur 10 séances (0,8) Elève 4 : 2 fois sur 8 séances (0,25) Elève 5 : 9 fois sur 10 séances (0,9)
2) Moyenne des temps de prises de parole spontanées par élève par rapport au nombre de séances (10 à 9 ou 8 séances lors d'une ou deux absences)	Elève 1 : 0,55 s. Elève 4 : 0,625 s. Elève 2 : 1,78 s. Elève 5 : 2,9 s. Elève 3 : 2,5 s.
3) Moyenne des temps de prises de parole spontanées par rapport au nombre total de prises de parole spontanées	Elève 1 : 2,5 s. Elève 4 : 2,5 s. Elève 2 : 2,67 s. Elève 5 : 3,22 s. Elève 3 : 3,125 s.
4) Nombre de réponses après interrogation	Elève 1 : 5 réponses sur 14 interrogations Elève 2 : 10 sur 13 Elève 3 : 13 sur 14 Elève 4 : 8 sur 12 Elève 5 : 14 sur 14
5) Moyenne des temps de réponses après interrogation par rapport au nombre de séances	Elève 1 : 0,89 s. Elève 4 : 2,5 s. Elève 2 : 2,44 s. Elève 5 : 4 s. Elève 3 : 2,7 s.
6) Moyenne des temps de réponses après interrogation par rapport au nombre total d'interrogations** **Les items « répond lorsqu'il est interrogé » et « n'ose pas répondre quand il est interrogé » sont utilisés pour calculer le nombre total d'interrogations cf. tableaux en annexe n°VII)	Elève 1 : 1,6 s. Elève 4 : 2,5 s. Elève 2 : 2,2 s. Elève 5 : 2,86 s. Elève 3 : 2,08 s.

Tableau 6. Nombre de prises de parole (spontanées ou lors d'une réponse) et moyenne des temps de prises de parole (spontanées ou lors d'une réponse) lors de la séquence de mime (une histoire des Trois Petits Cochons)

En général, les « petits parleurs » prennent très peu la parole de façon spontanée pendant les séances de mime (toujours moins d'une fois par séance). Les élèves 3 et 5 ont pris, en moyenne, plus de fois la parole de façon spontanée que lors des séances de rondes et jeux dansés mais le nombre moyen de prises de parole spontanées par séance a baissé pour les autres élèves. La moyenne des temps de prises de parole spontanées par rapport au nombre total de prises de parole spontanées (cf. lignes 3 des tableaux 5 et 6) a quelque peu augmenté pour l'élève 1 mais a également diminué ou est restée quasiment inchangée (élève 3) pour les autres. Pour me rendre compte de l'évolution de l'ensemble du groupe d'élèves « petits parleurs », j'ai calculé la moyenne du nombre de prises de parole spontanées et des temps de parole spontanée sur l'ensemble des élèves (total des moyennes divisé par 5 élèves). J'observe alors une légère augmentation du nombre de prises de parole en mime (0,566 prises de parole en moyenne pour le mime au lieu de 0,422 pour les rondes et jeux dansés) mais une légère baisse au niveau du temps de parole (2,803 secondes en mime au lieu de 3,056 secondes en rondes et jeux dansés). Il n'y a donc pas une évolution significative d'une séquence à une autre. Les activités d'expression corporelle ne semblent pas avoir d'impact sur la prise de parole des élèves « petits parleurs » lorsqu'ils sont en séances d'activité physique (lors des temps de bilans ou pendant les changements de rôles).

Du point de vue du langage corporel, cette deuxième séquence de mime a permis aux élèves « petits parleurs » d'être à nouveau plus à l'aise dans le groupe classe. Tous ces enfants, même l'élève 3 moins impliqué dans la séquence de rondes et jeux dansés, ont collaboré corporellement à la création de mouvements, de déplacements et de postures pour les petits cochons et les loups. En portant un regard sur l'ensemble de mes séquences, j'ai eu l'impression que le mime comme activité d'expression corporelle était plus favorable à la communication corporelle pour les élèves « petits parleurs » que les rondes et jeux dansés.

3.1.2 Recueil des résultats des observations pendant les séances de langage en évocation

Les photographies prises pendant les séquences de rondes et jeux dansés et de mime (une histoire des Trois Petits Cochons) m'ont permis de réaliser par la suite des séances de langage en évocation en petit groupe. Les tableaux présentés ci-dessous (tableaux 7 et 8) ont été réalisés à partir des données recueillies dans l'annexe n°VIII.

	Elèves « petits parleurs » (petit groupe hétérogène)	
1) Nombre total de prises de parole spontanées lors de la séance sur les rondes et jeux dansés	Elève 1 : 2 Elève 2 : 10 Elève 3 : 0	Elève 4 : 9 Elève 5 : 10
2) Temps total des prises de parole spontanées	Elève 1 : 6 s. Elève 2 : 40 s. Elève 3 : 0 s.	Elève 4 : 45 s. Elève 5 : 80 s.
3) Temps moyen des prises de parole spontanées par rapport au nombre de prises de parole spontanées	Elève 1 : 3 s. Elève 2 : 4 s. Elève 3 : 0 s.	Elève 4 : 5 s. Elève 5 : 8 s.
4) Nombre total de réponses après interrogation lors de la séance sur les rondes et jeux dansés	Elève 1 : 2 réponses sur 2 interrogations Elève 2 : 2 sur 2 Elève 3 : 1 sur 1 Elève 4 : 1 sur 1 Elève 5 : 1 sur 1	
5) Temps total de réponses après interrogation	Elève 1 : 6 s. Elève 2 : 8 s. Elève 3 : 3 s.	Elève 4 : 5 s. Elève 5 : 8 s.
6) Temps moyen de réponses après interrogation par rapport au nombre total d'interrogations	Elève 1 : 3 s. Elève 2 : 4 s. Elève 3 : 3 s.	Elève 4 : 5 s. Elève 5 : 8 s.

Tableau 7. Nombre de prises de parole et temps total et moyen de prises de parole (spontanées ou lors d'une réponse) en petit groupe hétérogène lors de la séance de langage d'évocation en lien avec les rondes et jeux dansés (cf. annexe n°VIII p.73)

	Elèves « petits parleurs » (petit groupe hétérogène)	
1) Nombre total de prises de parole spontanées lors de la séance en mime (une histoire des Trois Petits Cochons)	Elève 1 : 3 Elève 2 : 16 Elève 3 : 13	Elève 4 : 2 Elève 5 : 9
2) Temps total des prises de parole spontanées	Elève 1 : 9 s. Elève 2 : 80 s. Elève 3 : 39 s.	Elève 4 : 8 s. Elève 5 : 45 s.
3) Temps moyen des prises de parole spontanées par rapport au nombre de prises de parole spontanées	Elève 1 : 3 s. Elève 2 : 5 s. Elève 3 : 3 s.	Elève 4 : 4 s. Elève 5 : 5 s.
4) Nombre de réponses après interrogation lors de la séance en mime (une histoire des Trois Petits Cochons)	Elève 1 : 3 réponses sur 3 interrogations Elève 2 : 3 sur 3 Elève 3 : 3 sur 6 Elève 4 : 2 sur 3 Elève 5 : 4 sur 4	
5) Temps total de réponses après interrogation	Elève 1 : 9 s. Elève 2 : 15 s. Elève 3 : 9 s.	Elève 4 : 4 s. Elève 5 : 20 s.
6) Temps moyen de réponses après interrogation par rapport au nombre total d'interrogations	Elève 1 : 3 s. Elève 2 : 5 s. Elève 3 : 3 s.	Elève 4 : 2 s. Elève 5 : 5 s.

Tableau 8. Nombre de prises de parole (spontanées ou lors d'une réponse) et temps total et moyen de prises de parole (spontanées ou lors d'une réponse) en petit groupe hétérogène lors de la séance de langage d'évocation en lien avec le mime (une histoire des Trois Petits Cochons) (cf. annexe n°VIII p. 74)

Lorsque j'observe les tableaux de langage en évocation, en petit groupe hétérogène, à partir des séances de rondes et jeux dansés et de mime, je remarque qu'en dehors de l'élève 1, les « petits parleurs » prennent de nombreuses fois la parole de façon spontanée. Le nombre de prises de parole (cf. lignes 1 des tableaux 7 et 8) et la moyenne des temps de prises de parole spontanées par rapport au nombre total de séances (cf. lignes 2 des tableaux 7 et 8) sont supérieurs aux moyennes calculées lors de l'évaluation diagnostique (cf. tableau 4 p. 27).

Lors des séances de langage en évocation en petit groupe hétérogène, le temps total de prises de parole spontanées des élèves par séance (lignes 2) est supérieur au temps total de réponses après interrogation (lignes 5). En effet, les élèves prenant la parole de façon spontanée très régulièrement, je ne les ai interrogés que peu de fois.

Pendant ces séances, j'ai senti du plaisir à intervenir de la part d'élèves « petits parleurs ». Ils avaient envie de parler, ils s'interrompaient les uns les autres, ne levaient même plus le doigt pour parler, ils venaient au tableau pour montrer les

photographies. Une vraie discussion s'est mise en place notamment lors de la séance d'évocation sur les rondes et jeux dansés où les élèves 4 et 5 ont repris la parole après un camarade pour montrer leur accord ou non, ajouter un détail à ce qu'il venait de dire par exemple (*cf. annexe n° VIII – tableau de langage en évocation en rondes et jeux dansés p. 73*)

Lors de la séquence de mime, j'ai également réalisé du langage d'évocation en groupe classe avant chaque séance d'activité physique. Les données répertoriées dans des tableaux présents en annexe n°IX ont été récapitulées sous forme de nombre total de prises de parole spontanées et de moyenne des temps de parole au sein du tableau 9.

	Elèves « petits parleurs » (groupe classe)
Nombre total de prises de parole spontanées	Elève 1 : 1 fois sur 8 séances Elève 2 : 10 fois sur 8 séances Elève 3 : 15 fois sur 9 séances Elève 4 : 6 fois sur 7 séances Elève 5 : 16 fois sur 9 séances
Moyenne des temps de prises de parole spontanées par élève par rapport au nombre de séances (9, 8 ou 7 séances en fonction des absences)	Elève 1 : 0,25 s. Elève 4 : 3,43 s. Elève 2 : 3,87 s. Elève 5 : 6,1 s. Elève 3 : 5,9 s.
Moyenne des temps de prises de parole spontanées par rapport au nombre total de prises de parole spontanées	Elève 1 : 2 s. Elève 4 : 4 s. Elève 2 : 3,1 s. Elève 5 : 3,44 s. Elève 3 : 3, 53 s.
Nombre de réponses après interrogation	Elève 1 : 3 réponses sur 15 interrogations Elève 2 : 8 sur 10 Elève 3 : 13 sur 14 Elève 4 : 6 sur 10 Elève 5 : 12 sur 13
Moyenne des temps de réponses après interrogation par rapport au nombre de séances	Elève 1 : 0,625 s. Elève 4 : 2 s. Elève 2 : 2,25 s. Elève 5 : 3,45 s. Elève 3 : 3,45 s.
Moyenne des temps de réponses après interrogation par rapport au nombre total d'interrogations	Elève 1 : 1,67 s. Elève 4 : 2,33 s. Elève 2 : 2,25 s. Elève 5 : 2,58 s. Elève 3 : 2,38 s.

Tableau 9. Nombre de prises de parole (spontanées ou lors d'une réponse) et moyennes temporelles lors des prises de parole (spontanées ou lors d'une réponse) en groupe classe lors des séances de langage d'évocation en lien avec le mime (une histoire des Trois Petits Cochons)

Lors des séances de langage d'évocation sur le mime, en classe entière, le nombre de prises de parole spontanées des élèves « petits parleurs » est inférieur à leur prise de parole en langage d'évocation en petit groupe.

Ils seraient sans doute capables d'intervenir mais ils ne le font pas du fait du grand groupe. Ce constat peut aussi être lié au support utilisé : lors des séances de langage d'évocation en petit groupe hétérogène, les élèves avaient à leur disposition des photographies qu'ils n'avaient pas en groupe classe.

3.2 Evaluation sommative et interprétation des résultats

J'ai choisi de réaliser une évaluation sommative lors de séances de langage oral en classe entière et en petit groupe hétérogène pour vérifier si les séquences d'activité physique et les séances de langage d'évocation menées tout au long des trois périodes avaient fait évoluer leur prise et leur temps de parole par rapport aux données recueillies lors des évaluations diagnostiques. Suite à l'analyse des données (les activités d'expression corporelle ne semblent pas faciliter la prise de parole des élèves petits parleurs lorsqu'ils sont en séance d'activité physique), j'ai choisi de ne pas effectuer d'évaluation sommative dans le domaine de l'activité physique.

	Evaluations diagnostiques (novembre 2015)	Evaluation sommative (mai 2016)
	Elèves « petits parleurs » (petit groupe hétérogène)	
Nombre de prises de parole spontanées par rapport au nombre de séances	Elève 1 : 1 fois sur 2 séances Elève 2 : 2 fois sur 2 séances Elève 3 : 2 fois sur 2 séances Elève 4 : 2 fois sur 2 séances Elève 5 : 4 fois sur 2 séances	Elève 1 : 0 fois sur la séance Elève 2 : 2 fois sur la séance Elève 3 : 5 fois sur la séance Elève 4 : 7 fois sur la séance Elève 5 : 3 fois sur la séance
Moyenne des temps de prises de parole spontanées par élève par rapport au nombre de séances	Elève 1 : 2 s. Elève 2 : 4 s. Elève 3 : 4.5 s. Elève 4 : 2.5 s. Elève 5 : 6 s.	Elève 1 : 0 s. Elève 2 : 4 s. Elève 3 : 20 s. Elève 4 : 21 s. Elève 5 : 11 s.

	Elèves « petits parleurs » (groupe classe)	
Nombre de prises de parole spontanées par rapport au nombre de séances	Elève 1 : 0 fois sur 2 séances Elève 2 : 3 fois sur 2 séances Elève 3 : 1 fois sur 2 séances Elève 4 : 1 fois sur 2 séances Elève 5 : 3 fois sur 2 séances	Elève 1 : 1 fois sur la séance Elève 2 : absente Elève 3 : 2 fois sur la séance Elève 4 : 4 fois sur la séance Elève 5 : 1 fois sur la séance
Moyenne des temps de prises de parole spontanées par élève par rapport au nombre de séances	Elève 1 : 0 Elève 2 : 4.5 s. Elève 3 : 2 s. Elève 4 : 1 s. Elève 5 : 5.5 s.	Elève 1 : 1 s. Elève 2 : absente Elève 3 : 7 s. Elève 4 : 12 s. Elève 5 : 5 s.

Tableau 10. Nombre de prises de parole spontanées et moyennes temporelles des prises de parole spontanées par élèves lors des évaluations diagnostiques et de l'évaluation sommative

Si je compare les données recueillies dans les évaluations diagnostique et sommative (tableau 10), je remarque que sur les cinq élèves « petits parleurs » présents lors de la séance en petit groupe hétérogène, tous prennent, en moyenne, plus la parole de façon spontanée hormis l'élève 1 (pas d'évolution) lors de l'évaluation sommative (progrès surlignés en jaune dans le tableau). Leur temps de parole est également plus long, sauf pour l'élève 1 dont la moyenne est en baisse et l'élève 2 pour laquelle elle est identique. En groupe classe, cette évolution positive se retrouve également (hormis pour l'élève 5). En cette fin d'année, les « petits parleurs » s'expriment donc plus volontiers et semblent plus à l'aise en langage oral autant en groupe classe qu'en petit groupe. Le groupe hétérogène favorise néanmoins toujours leurs interactions langagières.

3.3 Bilan de la recherche : pertinence de la problématique et limites de l'expérimentation

Au regard de l'ensemble de ma recherche, les activités d'expression corporelle semblent avoir libéré la parole des élèves « petits parleurs » lorsqu'ils sont en langage d'évocation et en petit groupe hétérogène. Cependant, lors des séances d'activité physique, la prise de parole des « petits parleurs » n'a pas évolué (lors des

bilans ou lors des changements de rôles). Les enfants « petits parleurs » sont pris par l'action et se retrouvent en groupe classe pour les moments de langage ce qui ne leur permet pas de s'exprimer davantage. En effet, les évaluations diagnostiques, continues et sommative, montrent que seul le groupe de travail hétérogène permet à ces élèves d'être suffisamment à l'aise pour s'exprimer. Il est nécessaire d'associer aux « petits parleurs » des élèves dits « moyens parleurs » qui leur laissent plus « d'espace » et de temps pour parler que les élèves « bons parleurs ». Les données observées en évaluation sommative montrent qu'en langage oral les « petits parleurs » ont évolué au cours de l'année. Leurs prises de parole et leur temps de parole ont, en moyenne et pour la majorité des enfants, augmenté quelle que soit l'organisation pédagogique choisie (groupe classe ou petit groupe). La pratique d'activité d'expression corporelle a sans doute joué un rôle dans cette évolution. Cependant son rôle reste à nuancer car d'autres facteurs sont à prendre en compte tel que le fait que les élèves se connaissent mieux en cette fin d'année scolaire. Je pense également que l'ensemble des activités menées dans les différents domaines d'apprentissage ont pu favoriser le langage oral mais aussi un climat de classe favorable à tous les élèves.

Conclusion

En analysant les données recueillies, il semblerait que l'hypothèse posée en début de mémoire soit partiellement validée. Les activités d'expression corporelle notamment le mime permettent aux élèves de libérer leur pensée par le corps lors des séances en activité physique. Elles semblent favoriser la prise de parole des élèves « petits parleurs » lorsqu'ils se trouvent en langage d'évocation, en petit groupe, avec des photographies à leur disposition. Cependant, en groupe classe, qu'ils soient en séance d'activité physique ou en séance de langage d'évocation, ils restent toujours silencieux. Il serait intéressant de mener cette recherche sur une période plus longue (deux années par exemple) afin d'obtenir des résultats plus significatifs. Il me semble que la présence d'une personne extérieure à la classe lors de chaque séance serait favorable pour observer les attitudes, noter les prises de parole des élèves et les temps d'intervention. En effet, il est parfois difficile, lors des ateliers en petit groupe hétérogène, d'être à la fois observateur et acteur de la conversation. Il me paraît aussi intéressant de mener ce travail dans une autre classe de moyenne section, où le nombre d'élèves « petits parleurs » est à peu près équivalent. La comparaison avec un groupe témoin, qui ne pratiquerait pas d'activités d'expression corporelle, pourrait montrer si l'amélioration du langage oral de mes élèves « petits parleurs » en cette fin d'année scolaire est bien majoritairement due aux séquences d'apprentissages menées en mime et en rondes et jeux dansés.

Cette recherche a été l'occasion de développer et d'enrichir des compétences propices à mon enseignement. Elle m'a permis d'observer les élèves de façon précise, de ne pas me contenter d'un ressenti global qui n'est pas toujours objectif. Cet écrit professionnel m'a amené à repenser l'organisation de mes groupes de travail. Il m'a confirmé l'importance de modifier les groupes en fonction des activités proposées mais aussi de l'évolution des élèves au cours de l'année. Il a conforté l'idée que tous les élèves peuvent progresser s'ils ont à disposition des modalités pédagogiques favorables. L'important est de différencier ces modalités en fonction des besoins propres à chaque enfant. Ce travail m'a montré que ce n'est pas toujours la tâche qui doit être différente d'un élève à l'autre. Il est important de faire varier les modalités d'organisation humaine, matérielle et aussi le degré et la forme

de l'étayage apporté. Pour mes élèves « petits parleurs », la construction d'un vécu corporel commun semble être bénéfique à une prise de confiance en eux puis progressivement envers les autres élèves du groupe classe. Le travail en petit groupe, en présence d'élèves « moyens parleurs », semble les rassurer et les amener à progresser dans leur utilisation du langage oral.

Bibliographie

BAUTIER E. « Lire, écrire, pour penser et apprendre ». In : *Apprendre à parler, parler pour apprendre*. Université de Paris VIII, Janvier 2003.

CECCARELLI S. *Les trois petits cochons*. Paris : Nathan, 1992. 23 p. 2.09.230.426-7.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. « Portail lexical : lexicographie » [en ligne]. ATILF, CNRS, Nancy Université. 2013. Disponible sur : <http://www.cnrtl.fr/definition/langage>
<http://www.cnrtl.fr/definition/langue> (consulté le 25 avril 2016)

COLLECTIF. *Les Trois Petits Cochons*. Paris : Mango, juin 1993. 32 p. (Collection Contes classiques). 2740402856.

COLLETA J.-M. « Introduction ». In : *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Belgique : Pierre Margada Editeur, 2004. p. 13.

COLLETA J.-M. « Le non verbal et l'approche multimodal des conduites langagières ». In : *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Sprimont : Pierre Margada Editeur, 2004. p. 75.

DASTE C., JENGER Y., VOLUZAN J. « Comment amener les enfants à pratiquer l'expression dramatique ». In : *L'enfant, le théâtre, l'école*. Paris : Delachaux et Niestle, Bordas, 1975. P. 35 à 46.

DENEUX X. *Les Trois Petits Cochons*. Toulouse : Editions Milan, 2014. 16 p. (Collection Les contes gigognes). 978-2-7459-6935-4.

DESCAMPS M.-A. « Introduction ». In : *Le langage du corps et la communication corporelle*. Paris : Presses Universitaires de France, 1989. p. 9

DOLTO F. « Avant-Propos ». In : *Tout est langage. Articles et conférences – 3*. Paris : Editions Gallimard, 1995. p. 7.

FLORIN A. « Le langage : un domaine d'apprentissage très spécifique ». In : *Le développement du langage*. Paris : Dunod, 1999. p.9.

FLORIN A. « Des mots isolés aux productions complexes : on n'apprend pas à parler tout seul ». In : *Le développement du langage*. Paris : Dunod, 1999. p.45.

FLORIN A. « Des conversations familiales aux conversations scolaires : les expériences des jeunes enfants avec les adultes ». In : *Croissance de l'enfant, genèse de l'homme – Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France, 1991. p. 23 à 45.

FLORIN A. « Aménagement des situations de langage à l'école maternelle : objectifs généraux et méthodologie utilisée ». In : *Croissance de l'enfant, genèse de l'homme – Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France, 1991. p. 48 à 58.

FLORIN A. « Introduction ». In : *Parler ensemble en maternelle- La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses, 1995. p. 4 à 7.

FRANCOIS P., MULLER G. *Trois petits cochons*. Paris : Editions Flammarion, 2015. 15 p. (Collection Les classiques du Père Castor ; n°4). 978-2-0816-0022-5.

GUIRAUD P. « Introduction ». In : *Le langage du corps*. Paris : Presses Universitaires de France, 1980. p. 3 à 6.

GUIRAUD P. « Deuxième partie Le langage du corps : Chapitre I La kinésique ». In : *Le langage du corps*. Paris : Presses Universitaires de France, 1980. p. 71.

LEFEBVRE M., DUMORTIER C. *L'éducation physique à l'école : rondes et jeux dansés*. Calvados : Equipe départemental premier degré en EPS, 2004. 41 p. Disponible sur :

http://web.ac-bordeaux.fr/dsden24/fileadmin/contributeurs/Bergerac_Ouest/13-14/scolarisation_-_de_3ans/agir_s_exprimer_corps/Rondes_jeux_et_danses.pdf

(consulté le 5 février 2016)

MATHIEU A. *Les Trois Petits Cochons*. Paris : Editions Nathan, 2006. 29 p. (Collection Les petits cailloux). 978-2-09-251155-8.

MEARD J. *Le langage corporel de l'enfant, de l'élève et de l'enseignant à l'Ecole Maternelle*. Conférence invitée de l'AGEEM, Hyères, 2009. Disponible sur : www.ac-besancon.fr/download.php?pdf=IMG/pdf/j._meard.pdf (consulté le 15 février 2016)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Arrêté du 18 février 2015 paru au Bulletin Officiel spécial, n°2 du 26 mars 2015 portant sur les programmes d'enseignement de l'école maternelle [en ligne]. [s.l.]:[s.n.] 26 mars 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940 (consulté le 24 août 2015)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Arrêté du 25 janvier 2002 paru au Journal Officiel, Hors série n°1 du 10 février 2002 portant sur les programmes d'enseignement de l'école primaire [en ligne]. [s.l.]:[s.n.] 10 février 2002. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm> (consulté le 5 février 2016)

ROMAIN M. « Une discipline scolaire émergente ». In : *La danse à l'école primaire*. Paris : Editions Retz, 2001. p. 8 à 10.

ROMAIN M. « L'essentiel de la danse ». In : *La danse à l'école primaire*. Paris : Editions Retz, 2001. p. 16.

ROMAIN M. « Analyse et utilisation des textes officiels ». In : *La danse à l'école primaire*. Paris : Editions Retz, 2001. p. 39 à 41.

Table des illustrations

Fig. 1 Schéma de la communication de Roman Jakobson (source Wikipédia)	9
Tableau 2. Répartition des élèves du groupe classe en trois groupes conversationnels de « grands », « moyens » et « faibles » parleurs.	23
Tableau 3. Nombre de prises de parole et moyenne des temps de parole spontanée par élève « petit parleur » selon qu'il soit en petits groupes conversationnels homogène ou hétérogène.....	26
Tableau 4. Nombre de prises de parole et moyenne des temps de prises de parole spontanées par élève lors des évaluations diagnostiques (en petit groupe hétérogène, en groupe classe en activité de langage et en groupe classe en activité d'expression corporelle)	27
Tableau 5. Nombre de prises de parole (spontanées ou lors d'une réponse) et moyenne des temps de prises de parole (spontanées ou lors d'une réponse) lors de la séquence de rondes et jeux dansés	41
Tableau 6. Nombre de prises de parole (spontanées ou lors d'une réponse) et moyenne des temps de prises de parole (spontanées ou lors d'une réponse) lors de la séquence de mime (une histoire des Trois Petits Cochons)	42
Tableau 7. Nombre de prises de parole et temps total et moyen de prises de parole (spontanées ou lors d'une réponse) en petit groupe hétérogène lors de la séance de langage d'évocation en lien avec les rondes et jeux dansés (cf. annexe n°VIII p.73)	44
Tableau 8. Nombre de prises de parole (spontanées ou lors d'une réponse) et temps total et moyen de prises de parole (spontanées ou lors d'une réponse) en petit groupe hétérogène lors de la séance de langage d'évocation en lien avec le mime (une histoire des Trois Petits Cochons) (cf. annexe n°VIII p. 74).....	45
Tableau 9. Nombre de prises de parole (spontanées ou lors d'une réponse) et moyennes temporelles lors des prises de parole (spontanées ou lors d'une réponse) en groupe classe lors des séances de langage d'évocation en lien avec le mime (une histoire des Trois Petits Cochons).....	46
Tableau 10. Nombre de prises de parole spontanées et moyennes temporelles des prises de parole spontanées par élèves lors des évaluations diagnostiques et de l'évaluation sommative.....	48

Annexes

Annexe I : Une fiche de préparation de la première séquence de mime.....	58
Annexe II : Tableaux de séquence sur les rondes et jeux dansés	60
.....	60
.....	61
.....	62
.....	62
.....	62
Annexe III : Tableaux de la deuxième séquence de mime.....	64
.....	64
.....	65
.....	66
.....	67
Annexe IV : Tableaux des évaluations diagnostiques en séances de langage en grand groupe (groupe classe), en petit groupe (hétérogène) et en groupe homogène d'élèves « petits parleurs »	68
.....	68
.....	69
.....	69
.....	69
.....	69
.....	69
.....	69
.....	69
.....	69
.....	69
.....	69
.....	69
.....	69
.....	69
.....	69
Annexe V : Tableaux d'évaluations diagnostiques en séances d'activité physique en grand groupe (groupe classe)	70
.....	70
.....	70
.....	70
.....	70
.....	70
.....	70
.....	70
.....	70
.....	70
.....	70
.....	70
Annexe VI : Tableaux d'évaluations en continu en séquence de rondes et jeux dansés.....	70
Annexe VII : Tableaux d'évaluations en continu en séquence de mime.....	72
Annexe VIII : Tableaux d'évaluations en continu en séances de langage d'évocation en petit groupe hétérogène.....	74

Annexe I : Une fiche de préparation de la première séquence de mime

<p>Domaines d'apprentissages :</p> <p>Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique → Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique</p> <p>Agir et s'exprimer à travers les activités artistiques → Le spectacle vivant : Pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant (le mime)</p>	<p>Niveau : MS</p>	<p>Date : 14/09/15</p>	<p>Séquence sur le mime</p> <p>Séance 1</p>	<p>Durée : 35min</p>
<p>Compétence de fin de cycle : Construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements, en relation avec d'autres partenaires, avec ou sans support musical.</p> <p>Objectif de fin de séquence : Savoir mimer des déplacements, des postures d'animaux.</p> <p>Démarche utilisée dans la séance : Imitation (élèves/enseignant et élèves/élèves)</p>	<p>Objectif de la séance : Mimer le déplacement du chat, de la souris, de la girafe et de l'éléphant</p> <p>Enjeux développés lors de la séance :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Social : Participer avec les autres à des situations d'expression en respectant des règles simples. -Cognitif : Percevoir son corps ; découvrir ses possibilités d'improvisation, d'invention et de création en utilisant son corps. -Moteur : Améliorer la coordination, l'équilibre, la maîtrise des gestes et des déplacements -Affectif : Gérer ses émotions, accepter le regard des autres. 			
<p>La situation pédagogique : Jouer à être</p>				
<p>But pour l'élève : Imiter le déplacement du chat, de la souris, de la girafe, de l'éléphant</p> <p>Critère de réussite : être rentré dans l'action, avoir imité le déplacement d'au moins un animal annoncé par l'enseignant.</p> <p>Consignes :</p> <p>Début de séance (les élèves sont assis sur les bancs) : « Nous allons nous déplacer dans toute la salle de motricité comme des chats, des souris, des girafes et des éléphants. Au signal sonore (clochette) vous vous immobiliserez puis je vous indiquerai un nouvel animal à imiter »</p>				

→ Rappel des règles (ne pas toucher au matériel de motricité rangé sur les côtés de la salle)

Déroulement : « Déplacez-vous comme... des chats ! », « Vous entendez la clochette ? On s’immobilise, on ne bouge plus de là où on est. », « On repart ! On se déplace cette fois comme des souris »

Rôle du maître :

L’enseignant aide à l’imitation en proposant et en effectuant des mouvements (marcher sur la pointe des pieds pour être silencieux comme une petite souris ; se faire très grand, étirer son dos, lever le menton pour être aussi grand qu’une girafe).

Organisation humaine : le groupe classe

Organisation matérielle : la salle de motricité

Durée : 30 min

Le retour au calme

Les élèves s’allongent sur le dos dans toute la salle. Exercice de relaxation : déplacer ses bras au-dessus de la tête puis aux épaules et enfin le long du corps.

Durée : 5 min

Bilan :

- Les élèves ne varient pas beaucoup les modes de déplacement
- Ils s’imitent entre eux et en regardant l’enseignant : le groupe classe fait globalement le même mouvement en même temps (par exemple « quatre pattes » en se suivant les uns et les autres) :
- Peu d’espace au sol pour pouvoir favoriser l’éloignement entre élèves cf. nombre total d’enfants
- Certains élèves s’éparpillent et touchent au matériel plutôt que de rentrer dans l’activité demandée
- temps calme : difficile de les faire s’éloigner les uns des autres pour pouvoir étirer les membres convenablement

→ Prochaine séance :

- délimiter un espace de travail et le matérialiser par des plots
- faire deux groupes d’élèves pour permettre à chacun d’avoir plus d’espace au sol et amener le rôle de spectateur (observer l’autre groupe et prendre des informations réutilisables dans l’action)
- ajouter des postures aux déplacements

Annexe II : Tableaux de séquence sur les rondes et jeux dansés

Evaluations formative et sommative :
Observation des élèves en action.

Critères d'évaluation :

- Entre dans la ronde
- Se place correctement dans la ronde
- Se détache de la ronde et y revient
- Mémorise les gestes de la comptine
- Associe les gestes à la musique ou aux paroles chantées

SEQUENCE 2	Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique Rondes et comptines à mettre en gestes		
Cycle : 1	Niveau : MS	Domaine et sous domaines : 2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique 3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques Pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant (danse)	Nombre de séances : 12
Compétences de fin de cycle visées : -Construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements, en relation avec d'autres partenaires, avec ou sans support musical. -Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors des rondes et jeux chantés. -Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.		Objectifs de l'enseignant : Amener les élèves à : -repérer les différentes phases musicales d'une comptine et à associer les gestes correspondants. -découvrir, affirmer leurs propres possibilités d'improvisation, d'invention et de création en utilisant leur corps.	
Compétences spécifiques à la séquence (« l'élève est capable de »): - Enrichir sa motricité et développer sa disponibilité corporelle. - Modifier sa relation aux autres : agir en les prenant en compte agir devant, avec et pour eux. - Communiquer verbalement et corporellement. - Affiner et affirmer sa personnalité (estime de soi et image de soi). - Appréhender petit à petit la culture artistique et patrimoniale.			

Séances	Phases de la séquence	Compétence(s) propre(s) à la séance (« l'élève est capable de »)	Modalités de travail	Activités	Matériel support
1		<ul style="list-style-type: none"> -Entrer dans l'action, vouloir participer à l'activité. -Entrer en relation avec les autres (prendre en compte et accepter de faire avec les autres). -Imiter les gestes réalisés par l'enseignante. -Apprendre à faire une ronde. -Se repérer, se placer et se déplacer dans l'espace. -Coordonner les gestes et les associer au chant (reconnaître et réagir aux signaux musicaux). 	Groupe classe	<ul style="list-style-type: none"> *Dances à consignes : L'élève « danse pour lui » →jeu d'imitation *Rondes simples : L'élève « danse en ronde » →Agir ensemble 	<p><i>Sur le plancher</i></p> <p><i>Faisons la ronde</i></p>
2	Situation de découverte de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> -Imiter les gestes de l'enseignante, faire comme. -Apprendre à danser en ronde. -Entrer en relation avec les autres (accepter les rôles : être choisi ou choisir). -Observer et suivre des déplacements et mouvements codifiés. -Coordonner les gestes et les associer au chant (reconnaître et réagir aux signaux musicaux). -Se détacher de la ronde et y revenir. -Réaliser un déplacement orienté. -Connaître l'espace proche, devant, derrière, intérieur, extérieur. 	Groupe classe	<ul style="list-style-type: none"> *Dances à consignes : L'élève « danse pour lui » →jeu d'imitation *Rondes simples : L'élève « danse en ronde » →Ronde à choisir 	<p><i>Sur le plancher</i></p> <p><i>Nous irons au verger</i></p>
3	Situation de référence ou évaluation initiale	<ul style="list-style-type: none"> -Imiter les gestes de l'enseignante, faire comme. -Apprendre à danser en ronde. -Entrer en relation avec les autres (accepter les rôles : être choisi ou choisir). -Observer et suivre des déplacements et mouvements codifiés. -Coordonner les gestes et les associer au chant (reconnaître et réagir aux signaux musicaux). -Se détacher de la ronde et y revenir. -Réaliser un déplacement orienté. 	Groupe classe ou demi-groupe classe	<ul style="list-style-type: none"> *Dances à consignes : L'élève « danse pour lui » →jeu d'imitation →ronde à énumération corporelle *Rondes simples : L'élève « danse en ronde » →Ronde à choisir 	<p><i>Sur le Plancher</i></p> <p><i>Jean petit qui danse</i></p> <p><i>Nous irons au verger</i></p> <p><i>Gugus (= situation de référence)</i></p>

4	Situations d'apprentissage (apprendre et progresser)	<ul style="list-style-type: none"> -Suivre les paroles d'une comptine et les mimer. -Apprendre à danser en ronde. -Entrer en relation avec les autres (accepter les rôles : être choisi ou 	Groupe classe ou demi-groupe classe	<ul style="list-style-type: none"> *Danses à consignes : L'élève « danse pour lui » →ronde à 	<i>Jean petit qui danse</i>
		<ul style="list-style-type: none"> choisir). -Observer et suivre des déplacements et mouvements codifiés. -Coordonner les gestes et les associer au chant (reconnaître et réagir aux signaux musicaux). -Se détacher de la ronde et y revenir. -Réaliser un déplacement orienté. 		<ul style="list-style-type: none"> énumération corporelle *Rondes simples : L'élève « danse en ronde » →Ronde à choisir →danse en ronde à consignes 	<i>Gugus La toumba</i>
5		<ul style="list-style-type: none"> -Suivre les paroles d'une comptine et les mimer. -Imiter les gestes de l'enseignante. -Apprendre à danser en ronde. -Observer et suivre des déplacements et mouvements codifiés. -Coordonner les gestes et les associer au chant (reconnaître et réagir aux signaux musicaux). -Réaliser un déplacement orienté (tourner dans un sens puis dans l'autre / avancer en avant vers le centre de la ronde puis en arrière). -Marcher, tourner, frapper des mains. 	Groupe classe ou demi-groupe classe	<ul style="list-style-type: none"> *Danses à consignes : L'élève « danse pour lui » →ronde à énumération corporelle →jeu d'imitation *Rondes simples : L'élève « danse en ronde avec les autres » →danse en ronde à consignes →agir ensemble (s'accroupir, se retourner) 	<i>Jean petit qui danse Jacques a dit La toumba J'ai des pommes à vendre</i>
6	Situations d'apprentissage (apprendre et progresser)	<ul style="list-style-type: none"> -Suivre les paroles d'une comptine et faire comme. -Apprendre à danser en file. -Apprendre à danser en ronde. -Effectuer des mouvements, des déplacements codifiés. -Coordonner les gestes et les déplacements de différentes manières. -Marcher, s'arrêter, se déplacer sur les côtés, repartir. 	Groupe classe ou demi-groupe classe	<ul style="list-style-type: none"> *Danses à consignes : L'élève « danse pour lui » →jeu d'imitation →danse à énumération corporelle *Rondes simples : L'élève « danse en ronde avec les autres » →agir ensemble (s'accroupir, se retourner) *File : L'élève « avance en ligne » ou « deux par deux, côte à côte » 	<i>Jacques a dit La danse du Limousin J'ai des pommes à vendre Il était une fermière</i>

7	Situations d'apprentissage (apprendre et progresser)	<p>-Suivre les paroles d'une comptine et faire comme.</p> <p>-Apprendre à danser en file et en farandole.</p> <p>-Apprendre à faire un pont.</p> <p>-Effectuer des mouvements, des déplacements codifiés.</p> <p>-Prendre plaisir à danser ensemble.</p> <p>-Coordonner les gestes et déplacements de différentes manières en de donnant la main.</p> <p>-Accepter l'autre (danse à deux).</p> <p>-Marcher, s'arrêter, se déplacer sur les côtés, repartir.</p> <p>-Marcher en farandole, faire un pont, s'accroupir.</p>	Groupe classe ou demi-groupe classe	<p>*Dances à consignes : L'élève « danse pour lui » →danse à énumération corporelle</p> <p>*File : L'élève « avance en ligne » ou « deux par deux, côte à côte », il danse avec l'autre ou les autres</p> <p>*Jeu dansé en farandole et pont. L'élève danse avec l'autre ou les autres</p>	<p><i>La danse du Limousin</i></p> <p><i>Il était une fermière</i></p> <p><i>La p'tite hirondelle</i></p>
8	Situations d'apprentissage (apprendre et progresser)	<p>-Suivre les paroles d'une comptine et faire comme.</p> <p>-Apprendre à danser en file et en farandole.</p> <p>-Apprendre à faire un pont.</p> <p>-Effectuer des mouvements, des déplacements codifiés.</p> <p>-Prendre plaisir à danser ensemble.</p> <p>-Coordonner les gestes et déplacements de différentes manières en de donnant la main.</p> <p>-Accepter l'autre (danse à deux).</p> <p>-Marcher en farandole, faire un pont, s'accroupir.</p>	Groupe classe ou demi-groupe classe	<p>*Dances à consignes : L'élève « danse pour lui » →danse à énumération corporelle →jeu d'imitation</p> <p>*Jeux dansés en farandole et pont L'élève danse avec l'autre ou les autres.</p> <p>*Rondes simples : L'élève « danse en ronde » →Ronde à choisir</p>	<p><i>La danse du Limousin</i></p> <p><i>Un éléphant ça trompe</i></p> <p><i>La p'tite hirondelle</i></p> <p><i>Passer pompons, les carillons</i></p> <p><i>Nous irons au verger</i></p>
9	Situation de référence ou évaluation terminale	<p>-Suivre les paroles d'une comptine et faire comme.</p> <p>-Apprendre à danser en file et en farandole.</p> <p>-Apprendre à faire un pont.</p> <p>-Effectuer des mouvements, des déplacements codifiés.</p>	Groupe classe ou demi-groupe classe	<p>*Dances à consignes : L'élève « danse pour lui » →jeu d'imitation →danse en ronde à consignes</p>	<p><i>Un éléphant ça trompe</i></p> <p><i>La tumba</i></p>

		<p>-Prendre plaisir à danser ensemble. -Coordonner les gestes et déplacements de différentes manières en de donnant la main. -Accepter l'autre (danse à deux). -Marcher en farandole, faire un pont, s'accroupir.</p> <p>Evaluation sommative : -savoir-faire une ronde, réaliser, enchaîner des mouvements et des déplacements codifiés.</p>		<p>*Jeux dansés en farandole et pont L'élève danse avec l'autre ou les autres.</p> <p>*Rondes simples : L'élève « danse en ronde avec les autres » →Ronde à choisir</p>	<p><i>Passer pompons, les carillons</i></p> <p>Gugus</p>
--	--	--	--	---	---

Annexe III : Tableaux de la deuxième séquence de mime

Séquence 3		<p style="text-align: center;"><i>Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique</i> Mimer une histoire des Trois Petits Cochons pour la présenter aux élèves de PS</p>	
Cycle : 1	Niveau : MS	<p>Domaine et sous domaines :</p> <p>2. <i>Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique</i> <i>Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique</i></p> <p>3. <i>Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques</i> <i>Pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant (mime)</i></p>	<p>Nombre de séances : 12</p> <p>1 représentation</p>
<p>Compétences de fin de cycle visées :</p> <p>-Construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements, en relation avec d'autres partenaires, avec ou sans support musical. -Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.</p>		<p>Objectifs de l'enseignant :</p> <p>Amener les élèves à :</p> <p>-découvrir, affirmer leurs propres possibilités d'improvisation, d'invention et de création en utilisant leur corps. -participer à un projet collectif.</p>	
<p>Compétences spécifiques à la séquence (« l'élève est capable de ») :</p> <p>- Enrichir et affiner le langage corporel pour communiquer. - Appréhender un monde « sensible » et maîtriser ses émotions. - Participer, écouter les autres dans le jeu collectif et développer sa capacité à regarder en tant que spectateur.</p>			

Séances	Phases de la séquence	Compétence(s) propre(s) à la séance (« l'élève est capable de »)	Modalités de travail	Activités	Matériel support
1	Découverte de l'activité	-Entrer dans l'action, vouloir participer à l'activité. -Utiliser son imaginaire pour improviser et mimer des mouvements, des actions, des déplacements. -Proposer des solutions et écouter celles des autres pour enrichir sa prestation corporelle.	-Groupe classe -Deux groupes pour le mime	<u>Mise en activité</u> : réagir au signal sonore et effectuer l'action demandée <u>Déroulement</u> : mimer les petits cochons : recherche, expérimentation libre puis enrichissement des mouvements après interaction.	-Scène délimitée avec entrées.
2		-Entrer dans l'action, vouloir participer à l'activité. -Utiliser son imaginaire pour improviser et mimer des mouvements, des actions, des déplacements. -Proposer des solutions et écouter celles des autres pour enrichir sa prestation corporelle.	-Groupe classe -Deux groupes pour le mime	<u>Mise en activité</u> : réagir au signal sonore et effectuer l'action demandée <u>Déroulement</u> : mimer les loups : recherche, expérimentation libre puis enrichissement des mouvements après interaction.	-Scène délimitée avec entrées.
3	Exploration/ Recherche	-Prendre plaisir à mimer, à « faire semblant ». -Utiliser son imaginaire pour mimer des expressions et des attitudes. -Proposer des solutions et écouter celles des autres pour enrichir sa prestation corporelle. -Commencer à appréhender le rôle de spectateur (observation attentive, capacité de réaction face à l'action etc.)	-Groupe classe -Deux groupes pour le mime	<u>Mise en activité</u> : -réagir au signal sonore et effectuer l'action demandée -mimer le physique et les actions des petits cochons et des loups. <u>Déroulement</u> : mimer des expressions et des allures de petits cochons : recherche, expérimentation libre puis enrichissement des mouvements après interaction.	-Scène délimitée avec entrées.
4	Exploration/ Recherche	-Prendre plaisir à mimer, à « faire semblant ». -Utiliser son imaginaire pour mimer des expressions et des attitudes. -Proposer des solutions et écouter celles des autres pour enrichir sa prestation corporelle. -Commencer à appréhender le rôle de spectateur (observation attentive, capacité de réaction face à l'action etc.)	-Groupe classe -Deux groupes pour le mime	<u>Mise en activité</u> : -réagir au signal sonore et effectuer l'action demandée -mimer le physique, les actions, les expressions et attitudes des petits cochons et des loups.	-Scène délimitée avec entrées.

				<u>Déroulement</u> : mimer des expressions et des allures de loups : recherche, expérimentation libre puis enrichissement des mouvements après interaction.	
5		-Mettre en mouvement des représentations mentales (maisons des petits cochons). -S'entendre avec un ou plusieurs camarades pour mimer collectivement. -Commencer à appréhender le rôle de spectateur (observation attentive, capacité de réaction face à l'action etc.)	-Groupe classe -Deux groupes pour le mime	<u>Mise en activité</u> : Reprise des mimes lors des séances précédentes. <u>Déroulement</u> : Utiliser son corps pour mimer différentes maisons de petits cochons : recherche, expérimentation libre puis enrichissement des mouvements après interaction (consigne : se mettre à plusieurs/ guidage de l'enseignant)	-Scène délimitée avec entrées.
6	Exploration/ Recherche	-Mettre en mouvement des représentations mentales (construction puis destruction des maisons) -S'entendre avec un ou plusieurs camarades pour mimer collectivement. -Commencer à appréhender la notion de rôles en tant qu'acteurs (cochons/ loups) - Etre un spectateur attentif pour pouvoir donner son avis et proposer des éléments d'amélioration.	-Groupe classe -Deux groupes pour le mime	<u>Mise en activité</u> : Reprise des mimes lors des séances précédentes. <u>Déroulement</u> : -Mimer des actions pour faire semblant de construire une maison. -Jouer à être des maisons (tout justes construites puis détruites)/ Jouer à être des loups qui rodent puis qui détruisent les maisons. →recherche, expérimentation libre puis enrichissement des mouvements après interaction	-Scène délimitée avec entrées. -Voix du PE qui raconte une histoire.
7	Structuration	-Jouer successivement différents tableaux en réutilisant les mimes inventés jusque-là ou en inventant de nouveaux. -Commencer à appréhender la	-Groupe classe -Deux groupes pour le	<u>Mise en activité</u> : Reprise des mimes lors des séances précédentes. <u>Déroulement</u> :	-Scène délimitée avec entrées.

		notion de rôles en tant qu'acteurs (cochons/ loups) - Etre un spectateur attentif pour pouvoir donner son avis et proposer des éléments d'amélioration.	mime	Mimer les différents tableaux : -Présentation des cochons. -Présentation des loups. -Construction des maisons. -Destruction des maisons. -Loups pris au piège.	-Voix du PE qui raconte une histoire.
8	Structuration	-Accepter le rôle qui nous est attribué et réussir à le conserver tout au long de l'action. -Jouer successivement différents tableaux en réutilisant les mimes inventés jusque-là ou en en inventant de nouveaux.	Groupe classe	Les élèves miment successivement les tableaux relatifs à l'histoire.	-Scène délimitée avec entrées. -Voix du PE qui raconte une histoire.
9					
10					
11	Répétition pour le spectacle	Jouer successivement différents tableaux en réutilisant les mimes inventés jusque-là ou en en inventant de nouveaux.	Groupe classe	Les élèves répètent pour la représentation	- Accessoires de mise en scène (chaudron, éléments pour différencier les rôles).
12	Répétition pour le spectacle				
Représentation devant les élèves de petites sections (mercredi 30 avril)					

Annexe IV : Tableaux des évaluations diagnostiques en séances de langage en grand groupe (groupe classe), en petit groupe (hétérogène) et en groupe homogène d'élèves « petits parleurs »

Evaluation diagnostique langage (02/11/15)

		Participation - respect du contenu langagier -communication					Capacité d'interaction- suivi de la conversation		
		Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
	Séances de langage classe	Grand groupe classe : Séquence sur les albums en randonnée – Séance 1							
		Petit groupe hétérogène (5 petits parleurs et 4 parleurs moyens) : Séance sur les images séquentielles – atelier dirigé							
Elève 1	Grand groupe	0		X		2	0	0	X
	Petit groupe	1			1		1	0	2* 4 s.
Elève 2	Grand groupe	1				1	1	0	3 s.
	Petit groupe	2			1		2	0	2* 4 s. 3 s.
Elève 3	Grand groupe	1			1		1	0	2* 4 s.
	Petit groupe	1			2		1	0	5 s. 2* 3 s.
Elève 4	Grand groupe	0		X		2	0	0	X
	Petit groupe	1			1		1	0	2* 2 s.
Elève 5	Grand groupe	2			1		2	0	3* 4 s.
	Petit groupe	2			1		2	0	3* 4 s.

Modalités d'évaluation :

- Observer les élèves en action et évaluer les indicateurs de progrès ci-dessus par 1 (positif) et 0 (négatif).
- Noter le temps de parole en secondes ou par une X lorsqu'il est égal à 0.
- Noter le nombre de prises de parole en chiffre. Lorsque l'élève « ne lève pas le doigt » la case est marquée par une X.

Evaluation diagnostique langage (03/11/15)

		Participation - respect du contenu langagier -communication					Capacité d'interaction- suivi de la conversation		
		Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
	Séances de langage classe	Grand groupe classe : Compréhension d'une comptine : remettre dans l'ordre les illustrations.							
		Petit groupe hétérogène (5 petits parleurs et 4 parleurs moyens) : Séance sur les images séquentielles (autre série) – atelier dirigé							
Elève 1	Grand groupe	0	1		1 réponse corporelle (hochement de tête)		0	0	X
	Petit groupe	0		X	1		0	0	3 s.
Elève 2	Grand groupe	2			1		2	0	2* 3 s. 2 s.
	Petit groupe	0	1		1		0	0	3 s.
Elève 3	Grand groupe	0		X	1		0	0	3 s.
	Petit groupe	1			1		1	0	4 s. 3 s.
Elève 4	Grand groupe	1				1	1	0	2 s.
	Petit groupe	1				1	1	0	3 s.
Elève 5	Grand groupe	1 (ne lève pas le doigt)			2		1	1	3* 3 s.
	Petit groupe	2			1		2	0	5 s. et 3 s. 3 s.

Evaluation diagnostique langage (03/11/15)

		Participation - respect du contenu langagier -communication					Capacité d'interaction- suivi de la conversation		
		Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
	Séance de langage classe	Aide pédagogique complémentaire : Séance sur les images séquentielles – atelier dirigé							
Elève 1	Groupe des petits parleurs	0		X	1	2	0	0	4 s.
Elève 2		1	1		1	1	1	0	2 s. 3 s.
Elève 3		1			4		1	0	4 s. 4* 3 s.
Elève 4		0		X	2	1	0	0	2* 4 s.
Elève 5		2			3		2	0	2 s. et 3 s. 2* 3 s. 2 s.

Evaluation diagnostique langage (10/11/15)

		Participation - respect du contenu langagier -communication					Capacité d'interaction- suivi de la conversation		
		Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
	Séance de langage classe	Aide pédagogique complémentaire : Séance sur les images séquentielles (autre série) – atelier dirigé							
Elève 1	Groupe des petits parleurs	0		X	2	1	0	0	2* 3 s.
Elève 2		absente							
Elève 3		1			3		1	0	4 s. 3 s. 2* 2 s.
Elève 4		0		X	1	2	0	0	3 s.
Elève 5		2			4		2	0	2*2 s. 4* 3 s.

Annexe V : Tableaux d'évaluations diagnostiques en séances d'activité physique en grand groupe (groupe classe)

Evaluation diagnostique langage (02/11/15)

	séance activité d'expression corporelle	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	1			2		1	0	3 s. 2* 3 s.
Elève 2	Grand groupe	2			3		2	0	2* 3 s. 3* 3 s.
Elève 3	Grand groupe	0		X	4		0	0	2 s. 3* 3 s.
Elève 4	Grand groupe	0		X	1	1	0	0	2 s.
Elève 5	Grand groupe	1			3		1	0	3 s. 3* 3 s.

Evaluation diagnostique langage (03/11/15)

	séance activité d'expression corporelle	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	1			2		1	0	2 s. 2* 3 s.
Elève 2	Grand groupe	0			2	1	0	0	2 s. 3 s.
Elève 3	Grand groupe	1			3		1	0	3 s. 5 s. 2* 3 s.
Elève 4	Grand groupe	0		X	2	2	0	0	2 s. 3 s.
Elève 5	Grand groupe	0		X	4		0	0	4* 3 s.

Annexe VI : Tableaux d'évaluations en continu en séquence de rondes et jeux dansés

Tableaux prises de parole des « petits parleurs » lors de la SEQUENCE DE RONDES ET JEUX DANSES

	Séance 1 (02/11/15)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0		X		2	0	0	X
Elève 2	Grand groupe	0		X	3		0	0	Environ 3 s. à chaque fois
Elève 3	Grand groupe	0		X	1	1	0	0	2 s.
Elève 4	Grand groupe	0		X		1	0	0	X
Elève 5	Grand groupe	0		X	2		0	0	2 s. et 4 s.

	Séance 2 (09/11/15)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0		X	1		0	0	2 s.
Elève 2	Grand groupe	0		X	1	1	0	0	2 s.
Elève 3	Grand groupe	Absent							
Elève 4	Grand groupe	0		X		2	0	0	X
Elève 5	Grand groupe	1			2		1	0	4 s. puis 2 s. à chaque fois

	Séance 3 (16/11/15)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0		X	1	1	0	0	1 s.
Elève 2	Grand groupe	1			2		1	0	3 s. puis 2 s. à chaque fois
Elève 3	Grand groupe	0		X	2	2	0	0	3 s. à chaque fois
Elève 4	Grand groupe	0		X	1		0	0	2 s.
Elève 5	Grand groupe	0		X	1		0	0	3 s.

	Séance 4 (17/11/15)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0		X	2		0	0	1 s. et 3 s.
Elève 2	Grand groupe	0		X	1		0	0	2 s.
Elève 3	Grand groupe	0		X		1	0	0	X
Elève 4	Grand groupe	0		X	2		0	0	2 s. à chaque fois
Elève 5	Grand groupe	0		X	3		0	0	3 s. à chaque fois

	Séance 5 (23/11/15)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0		X	2		0	0	3 s. environ à chaque fois
Elève 2	Grand groupe	Absente							
Elève 3	Grand groupe	1			2		1	0	3 s. puis 2 s. à chaque fois
Elève 4	Grand groupe	0		X	1		0	0	1 s.
Elève 5	Grand groupe	2			3		2	0	3 s. et 4 s. puis 3 s. à chaque fois

	Séance 6 (30/11/15)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	1				2	1	0	1 s.
Elève 2	Grand groupe	1			1		1	0	3 s. à chaque fois
Elève 3	Grand groupe	0		X	1		0	0	2 s.
Elève 4	Grand groupe	1			1		1	0	3 s. à chaque fois
Elève 5	Grand groupe	0		X	2		0	0	1 s. et 3 s.

	Séance 7 (07/12/15)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	1			1		1	0	3 s. à chaque fois
Elève 2	Grand groupe	2			1		2	0	3 s. et 1 s. lorsqu'elle répond
Elève 3	Grand groupe	0		X	1		0	0	1 s.
Elève 4	Grand groupe	2			1	1	2	0	4 s. ; 3 s. et 1 s.
Elève 5	Grand groupe	1			1	1	1	0	4 s. et 2 s.

	Séance 8 (15/12/15)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0		X		1	0	0	X
Elève 2	Grand groupe	1			2		1	0	4 s. puis 2 s. environ à chaque réponse
Elève 3	Grand groupe	1			1		1	0	2*3 s.
Elève 4	Grand groupe	0		X	1	1	0	0	1 s.
Elève 5	Grand groupe	0		X	2		0	0	2* 3 s.

Annexe VII : Tableaux d'évaluations en continu en séquence de mime

Tableaux prises de parole des « petits parleurs » lors de la SEQUENCE DE MIME (une histoire des trois petits cochons)

	Séance 1 (22/02/16)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0		X		1	0	0	X
Elève 2	Grand groupe	1			2	1	1	0	4 s. puis 2* 2 s. environ
Elève 3	Grand groupe	0		X	1		0	0	2 s.
Elève 4	Grand groupe	0		X	1		0	0	3 s.
Elève 5	Grand groupe	0		X	1		0	0	2 s.

	Séance 2 (23/02/16)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0		X	1	1	0	0	2 s.
Elève 2	Grand groupe	0		X	1		0	0	2 s.
Elève 3	Grand groupe	0		X	1		0	0	3 s.
Elève 4	Grand groupe	0	1	X	2		0	0	2 s. à chaque fois environ
Elève 5	Grand groupe	0		X	1		0	0	4 s.

	Séance 3 (29/02/16)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0		X		1	0	0	X
Elève 2	Grand groupe	0		X	2		0	0	2 s. à chaque fois environ
Elève 3	Grand groupe	0		X		1	0	0	X
Elève 4	Grand groupe	0		X		2	0	0	X
Elève 5	Grand groupe	0		X	2		0	0	2*3 s.

	Séance 4 (01/03/16)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0		X		2	0	0	X
Elève 2	Grand groupe	0		X		1	0	0	X
Elève 3	Grand groupe	0		X	1		0	0	3 s.
Elève 4	Grand groupe	0		X		1	0	0	X
Elève 5	Grand groupe	0		X	1		0	0	4 s.

	Séance 5 (07/03/16)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	ABSENTE							
Elève 2	Grand groupe	0		X		1	0	0	X
Elève 3	Grand groupe	0		X	3		0	0	1 s. à chaque fois
Elève 4	Grand groupe	0		X	2		0	0	3 s. à chaque fois
Elève 5	Grand groupe	0		X	1		0	0	3 s.

	Séance 6 (14/03/16)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0		X	1		0	0	1 s.
Elève 2	Grand groupe	2			1		2	0	3 s. à chaque fois
Elève 3	Grand groupe	1			1		1	0	3 s. à chaque fois
Elève 4	Grand groupe	ABSENTE							
Elève 5	Grand groupe	3			1		3	0	3*3 s. et 1 s.

	Séance 7 (15/03/16)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	1			1		1	0	2 s. à chaque fois
Elève 2	Grand groupe	ABSENTE							
Elève 3	Grand groupe	3			1		3	0	3*3 s. puis 1 s.
Elève 4	Grand groupe	ABSENTE							
Elève 5	Grand groupe	2			2		2	0	Environ 3 s. à chaque fois

	Séance 8 (21/03/16)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0		X	1	2	0	0	2 s.
Elève 2	Grand groupe	1			1		1	0	2 s. et 3 s.
Elève 3	Grand groupe	1			2		1	0	4 s. et 2* 2 s. environ
Elève 4	Grand groupe	0		X	1		0	0	2 s.
Elève 5	Grand groupe	1			1		1	0	2* 3 s. environ

	Séance 9 (22/03/16)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0		X		2	0	0	X
Elève 2	Grand groupe	0		X	1		0	0	2 s.
Elève 3	Grand groupe	1			1		1	0	3 s. à chaque fois
Elève 4	Grand groupe	1			1	1	1	0	3 s. à chaque fois
Elève 5	Grand groupe	2			3		2	0	4 s. ; 3 s. ; 3*2 s. environ

	Séance 10 (29/03/16)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	1			1		1	0	3 s. et 1 s. (« oui »)
Elève 2	Grand groupe	2			2		2	0	4* 2 s. environ
Elève 3	Grand groupe	2			2		2	0	2*3 s. et 2 s., 1 s.
Elève 4	Grand groupe	1			1		1	0	2*2 s.
Elève 5	Grand groupe	1			1		1	0	4 s. et 2 s.

Annexe VIII : Tableaux d'évaluations en continu en séances de langage d'évocation en petit groupe hétérogène

LANGAGE D'ÉVOCATION (20/01/16) Rondes et jeux dansés

		Participation - respect du contenu langagier -communication					Capacité d'interaction- suivi de la conversation		
		Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
	Séance de langage classe	Séance de langage d'évocation sur les rondes et jeux dansés							
Elève 1	Petit groupe	2			2		2	0	4* 3 s. environ
Elève 2	Petit groupe	10			2		10	0	4 s. environ à chaque fois
Elève 3	Petit groupe	0			1		0	0	3 s.
Elève 4	Petit groupe	9			1		9	4	5 s. environ à chaque fois
Elève 5	Petit groupe	10			1		10	4	8 s. environ à chaque fois

LANGAGE D'EVOCATION (02/03/16) Mime

		Participation - respect du contenu langagier -communication					Capacité d'interaction- suivi de la conversation		
		Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
	Séance de langage classe	Séance de langage d'évocation sur le mime d'une histoire des trois petits cochons.							
Elève 1	Petit groupe	3			5 dont 2 hochements de tête		3	0	3 s. environ à chaque fois/ vient au tableau pour montrer
Elève 2	Petit groupe	16			3		16	0	5 s. environ à chaque fois
Elève 3	Petit groupe	13			3	3	13	0	3 s. environ à chaque fois
Elève 4	Petit groupe	2			2	1	2	0	2*4 s. environ et 2*2 s.
Elève 5	Petit groupe	9			4		9	0	5 s. environ à chaque fois

Annexe IX : Tableaux d'évaluations en continu en séances de langage d'évocation en groupe classe

Tableaux prises de parole des « petits parleurs » lors du LANGAGE D'EVOCATION en groupe classe (avant séance en activité physique)

		Séance 1 (23/02/16)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0			X	1	1	0	0	1 s.
Elève 2	Grand groupe	2				2	1	2	0	3 s. ; 5 s. 2 s. ; 3 s.
Elève 3	Grand groupe	4				2		4	0	4 s. environ à chaque fois et 2 à 3 s. lorsqu'il répond
Elève 4	Grand groupe	3				1		3	0	3*5 s. et 4 s.
Elève 5	Grand groupe	0			X	1		0	0	3 s.

		Séance 2 (29/02/16)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0			X		1	0	0	2 s.
Elève 2	Grand groupe	0		1		1		0	0	3 s.
Elève 3	Grand groupe	3				1		3	0	3*4 s. et 2 s.
Elève 4	Grand groupe	0			X		1	0	0	X
Elève 5	Grand groupe	4				1		4	0	4*4 s. environ et 2s.

	Séance 3 (01/03/16)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0		X	1	2	0	0	2 s.
Elève 2	Grand groupe	2				1	2	0	3 s. à chaque fois environ
Elève 3	Grand groupe	3			2		3	0	3 s. à chaque fois environ
Elève 4	Grand groupe	0		X		2	0	0	X
Elève 5	Grand groupe	2			2		2	0	3 s. à chaque fois environ

	Séance 4 (07/03/16)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	ABSENTE							
Elève 2	Grand groupe	2			1		2	0	3*3 s.
Elève 3	Grand groupe	0		X	1		0	0	1 s.
Elève 4	Grand groupe	1			1		1	0	3 s. et 1 s.
Elève 5	Grand groupe	2			2		2	0	2*4 s. et 2*2 s.

	Séance 5 (14/03/16)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0		X		2	0	0	X
Elève 2	Grand groupe	1			1		1	0	2 s. à chaque fois
Elève 3	Grand groupe	2			1		2	0	3*3 s.
Elève 4	Grand groupe	ABSENTE							
Elève 5	Grand groupe	1			1	1	1	0	2*3 s.

	Séance 6 (15/03/16)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0		X		1	0	0	X
Elève 2	Grand groupe	ABSENTE							
Elève 3	Grand groupe	1			2		1	0	4 s. puis 2 s. à chaque fois
Elève 4	Grand groupe	ABSENTE							
Elève 5	Grand groupe	1			1		1	0	3 s. à chaque fois

	Séance 7 (21/03/16)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0		X	1	2	0	0	2 s.
Elève 2	Grand groupe	2			1		2	0	2*3 s. et 1 s.
Elève 3	Grand groupe	1			1	1	1	0	2*3 s.
Elève 4	Grand groupe	1			2		1	0	3 s. et 2*2 s.
Elève 5	Grand groupe	3			1		3	0	2 s., 2*3 s. et 2 s.

	Séance 8 (22/03/16)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	0		X		2	0	0	X
Elève 2	Grand groupe	1			1		1	0	3 s.
Elève 3	Grand groupe	1			2		1	0	3 s. et 1 s.
Elève 4	Grand groupe	0		X	1	1	0	0	2 s.
Elève 5	Grand groupe	1			2		1	0	3* 3 s.

	Séance 9 (29/03/16)	Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
Elève 1	Grand groupe	1				1	1	0	2 s.
Elève 2	Grand groupe	0		X	1		0	0	3 s.
Elève 3	Grand groupe	0		X	1		0	0	3 s.
Elève 4	Grand groupe	1			1		1	0	2* 3 s.
Elève 5	Grand groupe	2			1		2	0	2*4 s. et 2 s.

Annexe X : Tableau d'évaluation sommative

EVALUATION SOMMATIVE 17/05/16

		Participation - respect du contenu langagier -communication					Capacité d'interaction- suivi de la conversation		
		Demande la parole et donne son avis sur le sujet	Lève le doigt mais ne dit rien lorsqu'il a la parole	Ne lève pas le doigt	Répond lorsqu'il est interrogé	N'ose pas répondre quand il est interrogé	Prend la parole spontanément	Reprend la parole après un camarade	Temps de parole par intervention
	Séances de langage classe	Grand groupe classe : Lecture et compréhension d'un album de jeunesse à l'aide des illustrations. Petit groupe hétérogène (5 petits parleurs et 4 parleurs moyens) : Séance se remémorer et jouer une histoire connue sans l'aide des illustrations – atelier dirigé							
Elève 1	Grand groupe	1				3	1	0	1 s.
	Petit groupe	0		X	1	2	0	0	1 s.
Elève 2	Grand groupe	ABSENTE							
	Petit groupe	2			4		2	0	2 s. et 1 s. à chaque fois
Elève 3	Grand groupe	2			1		1	0	5 s., 2 s. et 1 s.
	Petit groupe	5			2		5	0	4 s. puis 3 s. à chaque fois
Elève 4	Grand groupe	4			1		4	0	3 s. à chaque fois
	Petit groupe	7 (veut participer +++)			2		7	0	3 s. et 1 s. lorsqu'elle répond
Elève 5	Grand groupe	1			1		1	0	5 s. à chaque fois
	Petit groupe	3			3 et 1 hochement de tête		3	0	5 s., 3 s. 3 s. et 3 s. lorsqu'elle répond

Morgane DILLIES

Les activités d'expression corporelle au service du langage oral

Résumé : Les nouveaux programmes de l'école maternelle insistent sur l'importance du langage oral dans les différents domaines d'apprentissage et l'enjeu de son développement pour la réussite de tous les élèves. Professeur des écoles stagiaire dans une classe de moyenne section cette année, j'ai constaté que cinq élèves s'exprimaient très peu de façon spontanée. Comment aider ces enfants « petits parleurs » à « libérer » leur parole et à développer, par la suite, leur langage oral ? Les lectures théoriques sur le langage m'ont amenée à prendre conscience du lien qui lie langage verbal et langage corporel. Dans cet écrit professionnel, j'é mets alors l'hypothèse que les activités d'expression corporelle pourraient être un outil au service du « dire ». La mise en œuvre de séquences en lien avec ces activités permettrait aux élèves « petits parleurs » de prendre plus aisément la parole au sein de la classe.

Mots clés : langage oral, langage verbal, langage corporel, activités d'expression corporelle, élèves « petits parleurs »

Self-expression through movement for effective oral language

Abstract : The new preschool curricula emphasize the importance of oral language in all learning fields and the issue of its development for the success of every pupil. As a trainee primary school teacher with a second year class of preschool, I noticed that five pupils had some difficulties to express themselves spontaneously.

How can we help these “reluctant talkers” to free their speech and then further develop their oral language skills ? The theoretical literature on language helped me recognize the link between verbal and body languages. In this professional paper, I assume that self-expression through body activities could be used as a tool to foster speaking skills. Implementing educational sequences related to such activities could help “reluctant talkers” speak more easily in the classroom.

Keywords : oral language, verbal language, body language, self-expression body activities, “reluctant talkers”