



**HAL**  
open science

## Le coin jeux, lieu d'acquisition du langage ?

Aude Francannet

► **To cite this version:**

| Aude Francannet. Le coin jeux, lieu d'acquisition du langage ? . Education. 2016. dumas-01611526

**HAL Id: dumas-01611526**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01611526>**

Submitted on 6 Oct 2017

**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.

Copyright



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Centre Val de Loire  
Académie d'Orléans-Tours



## ***ESPE Centre Val de Loire***

**MEMOIRE** présenté par :

**Aude Francannet**

soutenu le : **21 septembre 2016**

pour obtenir le diplôme du :  
**Master Métiers de l'Enseignement,  
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : Langage à l'école maternelle

# **Le coin jeux, lieu d'acquisition du langage ?**

**Mémoire dirigé par :**  
**Geneviève Layat**

Professeure de français, ESPE CVL

**JURY:**

**Virginie Actis**

Professeure de français, ESPE CVL, Président du jury

**Geneviève Layat**

Professeure de français, ESPE CVL

## Table des matières

Remerciement	5
Introduction	6
I. Partie théorique	8
<b>Partie 1 - Le langage : d'une définition aux consignes ministérielles</b>	<b>8</b>
1. Qu'est-ce que le langage ?	8
1.1. Plusieurs définitions à considérer	8
1.2. Le langage à l'école maternelle	9
1.3. Les fonctions du langage à l'école	10
2. Comment se développe l'apprentissage du langage chez les enfants ?	11
2.1. Les premières acquisitions	11
2.2. Les conditions favorables pour l'acquisition du langage	11
2.3. La construction des premiers savoirs	13
3. Ce que disent les programmes	15
3.1. Le contexte de l'enseignement de l'oral à l'école maternelle	15
3.2. Le travail de l'oral à l'école maternelle	16
3.3. Les trois niveaux de langage	16
<b>Partie 2 - Le travail du langage à l'école</b>	<b>17</b>
1. L'enseignement de l'oral au cours des séances de langage	17
1.1. Apport pédagogique	17
1.2. Les choix pédagogiques traditionnels	18
2. Comment choisir un album ?	20
2.1. Le domaine de référence	20
2.2. La compréhension de l'album	21
2.3. Le lien texte-image	21
3. La place de l'évaluation en maternelle	22

3.1. Pourquoi faire une évaluation diagnostique ?	22
3.2. La prise en compte du développement de l'enfant dans l'évaluation	23
3.3. L'élève au cœur de l'évaluation	24
<b>II. Partie pratique</b>	<b>25</b>
1. La découverte d'un dispositif	25
1.1. La présentation du dispositif	25
1.2. Les spécificités du dispositif	27
2. L'adaptation du dispositif	28
2.1. Choix d'un thème	28
2.2. Organisation temporelle	28
2.3. Elèves participant au projet	28
2.4. Le relationnel enseignant / enfant	29
2.5. Choix d'un album, support des séances de langage	29
3. Le dispositif de référence	31
3.1. Le choix didactique	31
3.2. Le mode opératoire	31
3.3. L'aménagement du dispositif en fonction des réalités de terrain	31
4. Les points communs entre les deux dispositifs	32
4.1. Préparation de l'évaluation diagnostique	32
4.2. Mise en place de l'évaluation diagnostique	33
4.3. L'évaluation sommative	33
5. Le recueil de données	34
5.1. Comment les données sont-elles recueillies ?	34
5.2. Qu'est-ce qui sera analysé dans ces données ?	34
<b>III. Analyse des résultats recueillis</b>	<b>36</b>
1. Evolution de l'acquisition de la syntaxe	36
1.1. Etude du dispositif expérimental	36
1.2. Etude du dispositif de référence	45

1.3. Comparaison de la construction de la syntaxe entre les deux dispositifs	49
2. Evolution de l'acquisition du vocabulaire	50
2.1. Etude du dispositif expérimental	50
2.2. Etude du dispositif de référence	54
2.3. Comparaison de l'acquisition entre les deux dispositifs	56
3. Comparaison des deux « livres qui parlent »	58
3.1. Présentation des résultats	58
3.2. Analyse des résultats	59
4. Limite du dispositif	60
Conclusion et ouverture	61
Bibliographie	63
Table des annexes	65

## Remerciement

Je remercie sincèrement Mme. Geneviève Layat qui a accepté de me suivre dans la réalisation de ce mémoire. Ses relectures attentives et les conseils donnés tout au long de l'année m'ont été d'un précieux soutien.

Je tiens à remercier Mme. Véronique Freygnac de m'avoir ouvert sa classe. Je remercie également les élèves qui ont participé à cette recherche, Jean, Clémentine, Orlane, Guillaume, Charline, Erwan, Timothée et Eléanore pour leur enthousiasme et leur active participation à la réalisation du projet.

Je remercie Danièle Bour pour les illustrations de son album dont je me suis inspirée.

Je remercie également mes amis pour leur affection et leur aide particulière lors de la rédaction de ce mémoire. Nos discussions ont enrichi ma réflexion.

Je tiens enfin à remercier de tout cœur mes parents pour leur soutien sans faille tout au long de ce master et particulièrement cette année pour la concrétisation de ce mémoire qui met un terme à mes études.

## Introduction

Depuis la nuit des temps, le langage est un moyen utilisé par les peuples de toutes les cultures pour communiquer. Cette aptitude propre à l'espèce humaine a évolué au fil des millénaires, pour ressembler à ce que nous connaissons aujourd'hui. La pratique de la langue est un moyen essentiel de communication entre les hommes. Le langage se travaille dès le plus jeune âge, initialement au sein de la famille, puis à l'école.

Les ateliers de langage sont fréquemment mis en place en maternelle car la maîtrise du langage est essentielle pour permettre de développer par la suite tous les apprentissages. Les programmes d'enseignement de l'école maternelle, présentés dans le *Bulletin Officiel n°2 du 26 mars 2015*, réaffirment l'importance de la maîtrise du langage dans le domaine d'enseignement « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »<sup>1</sup>.

La formation que j'ai suivie en master Métier de l'Enseignement de l'Education et de la Formation (MEEF), a été l'opportunité, lors des différents stages que j'ai effectués, d'observer la variété de pratiques utilisées par les enseignants pour travailler le langage. En cycle un, c'est d'abord une pratique abondante de l'oral qui est proposée aux élèves, pour ensuite aborder l'apprentissage de l'écrit.

Un enseignant est libre de choisir ses supports pédagogiques spécifiques et adaptés à sa classe, pour permettre aux élèves d'apprendre à parler. Parmi cette diversité de supports, l'album de jeunesse est souvent utilisé lors d'une séance de langage. En école maternelle, les coins jeux sont des lieux très présents dans les classes. Ces lieux peuvent aider les élèves à être en confiance et favoriser ainsi l'échange de parole. Je me suis intéressée à ces deux aspects ; l'album comme support d'une séance de langage et les coins jeux comme espace d'enseignement. J'ai commencé à me demander s'il était possible d'utiliser le scénario d'un album de jeunesse et de le mettre en place dans les coins jeux (coin cuisine, coin poupée), ces derniers permettant d'offrir le matériel support pour soutenir une séance de langage.

Ainsi, je cherche à savoir en quoi l'utilisation d'un album de jeunesse, support d'une séance de langage dans les coins jeux, peut avoir un impact sur l'acquisition du lexique et de la syntaxe. Pour évaluer l'impact de ce dispositif, je fais le choix de le comparer avec une situation plus traditionnelle de lecture d'album dans le coin regroupement. Pour mesurer l'acquisition du langage, j'axe mon observation sur le vocabulaire et la syntaxe mobilisés par l'élève.

---

<sup>1</sup> Disponible sur : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)  
(Consulté le 2 juin 2016)

Dans un premier temps, je présenterai les travaux de recherches actuels qu'il est important de prendre en compte pour une séquence de langage. Puis, j'expliquerai les choix que j'ai effectués pour mettre en place la séquence de langage. Enfin, je présenterai mon analyse de l'interprétation des résultats obtenus.



## I. Partie théorique

### Partie 1 - Le langage : d'une définition aux consignes ministérielles

#### 1. Qu'est-ce que le langage ?

##### 1.1. Plusieurs définitions à considérer

Le mot langage recouvre différentes significations. La définition proposée par le dictionnaire *Trésor de la langue française informatisé*<sup>2</sup> permet de comprendre que le terme " langage " recouvre plusieurs aspects. Il se distingue en deux groupes de définitions : d'une part « le langage comme faculté et comme système » et d'autre part comme un « moyen d'expression [et] comme usage ». Le langage tel qu'il en sera abordé dans ce mémoire concerne ces deux aspects.

En premier lieu, le langage est la « faculté que les hommes possèdent d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux, au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux ou graphiques constituant une langue ». Le système utilisé est constitué de « symboles quelconques, d'objets institués comme signes » qui sont dit conventionnels, pour en faire un apprentissage et une utilisation structurée, « permettant à des individus de communiquer entre eux ».

En second lieu, le langage est « [l']usage particulier d'une langue » qui est faite par les utilisateurs. La « manière de parler » est à adapter aux diverses situations rencontrées en jouant sur « [l'] ensemble des règles de la grammaire, des règles concernant le lexique d'une langue donnée », pour que le message de l'émetteur soit adapté et compris du destinataire.

Le Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche propose une définition du mot « langage » : « [il] désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par l'individu lorsqu'il parle, réfléchit, essaye de comprendre et, progressivement, lit et écrit »<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Analyse et traitement informatique de la langue française « Trésor de la langue française informatisé » [en ligne]. Nancy : ATILF. Disponible sur : <http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique77> (consulté le 13 juillet 2016)

<sup>3</sup> Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. *Ressources maternelle - Mobiliser le langage de toutes ses dimensions - Cadrage général*, p. 4.

Ces définitions sont à mettre en relation avec celle du linguiste Ferdinand de Saussure. Tout d'abord, il fait une distinction précise entre langage, langue et parole. Pour lui, le langage, lorsqu'il est considéré dans son ensemble, « est multiforme et hétéroclite ; à cheval sur plusieurs domaines, à la fois physique, psychologique et psychique, il appartient encore au domaine individuel et au domaine social ; il ne se laisse classer dans aucune catégorie des faits humains, parce qu'on ne sait comment dégager son unité »<sup>4</sup>.

## 1.2. Le langage à l'école maternelle

À l'école maternelle, le langage est présent sous deux formes distinctes mais complémentaires : l'oral et l'écrit. Ces deux composantes du langage sont expérimentées par les élèves dans les diverses situations proposées par l'enseignant : le travail de l'oral, dans sa pratique et sa compréhension, est ensuite complétée par l'approche de l'écrit. Je parlerai ici uniquement du langage oral.

L'enfant qui commence sa scolarité arrive à l'école avec une histoire langagière que l'enseignant doit prendre en compte. Certains enfants ont pour langue maternelle la langue de l'école, « [ils] disposent déjà de nombreuses connaissances de l'organisation formelle de leur langue, [...] même s'il s'agit de connaissances encore passives qui ne sont pas en mesure de mobiliser en production et d'explicitier »<sup>5</sup>. Mais ils n'ont pas pour autant la même aisance de prise de parole, en fonction des différents interlocuteurs qu'ils ont pu rencontrer s'ils ont fréquenté les structures d'accueil de petite enfance. Pour d'autres enfants, « l'expérience scolaire qui commence à l'école maternelle les introduit dans une langue nouvelle qu'ils ont pu entendre dans leur entourage ou à la télévision, sans qu'elle leur ait jamais été adressée personnellement »<sup>6</sup>.

L'enfant va également apprendre, qu'en allant à l'école, il devient élève et cette situation nouvelle l'amène à utiliser le langage de l'école et à le différencier de celui de la maison. Les usages du langage, à l'école, sont différents de ceux de la maison. Ils « intellectualisent les rapports au monde »<sup>7</sup>, ils expliquent, ils argumentent, ils décrivent ; ce sont des usages du langage qui sont très peu utilisés dans le cercle familial. Ces « ruptures entre les deux milieux sont nécessaires aux apprentissages et doivent être progressives »<sup>8</sup> pour permettre aux élèves de les appréhender petit à petit.

---

<sup>4</sup> DE SAUMURE, Ferdinand. *Cours de linguistique générale*, p. 25.

<sup>5</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. *Ressources maternelle - Mobiliser le langage de toutes ses dimensions - Cadrage général*, p. 5.

<sup>6</sup> Ibid., p. 5.

<sup>7</sup> Ibid., p. 7.

<sup>8</sup> Ibid., p. 7.

### 1.3. Les fonctions du langage à l'école

Le Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche distingue quatre fonctions du langage dans le document *Ressources maternelles - mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - cadrage général*.

La première fonction est « le langage [comme] instrument de la communication »<sup>9</sup>. L'enfant va comprendre petit à petit que le langage lui permet de rentrer dans un groupe, de communiquer avec ses différents membres en suivant des règles de communication, afin de « participer à la réalisation de projets communs »<sup>10</sup>. Il va devoir apprendre à « adapter son langage à l'interlocuteur et à la situation »<sup>11</sup> pour être compris de ses interlocuteurs.

La deuxième fonction est « le langage [comme] un instrument du développement et de la construction de soi »<sup>12</sup>. Le langage est alors un moyen qui permet le développement psychoaffectif de l'enfant, lui donnant ainsi la possibilité d'« exprimer ses besoins, ses sentiments et ses émotions »<sup>13</sup> de façon plus précise. D'un point de vue cognitif, le langage permet de « forger les concepts »<sup>14</sup> grâce à l'apprentissage des mots. Les connaissances se structurent et s'organisent de façon hiérarchique.

La troisième fonction est « le langage [comme] un instrument de représentation du monde »<sup>15</sup>. En d'autres termes, l'enfant, grâce au lexique, a la possibilité « de nommer, de mettre en relation, de catégoriser et de définir les caractéristiques des objets qui l'entourent ». L'enfant accède également à l'aspect « dialogique » du langage, dans lequel « la verbalisation est le seul moyen de formaliser, d'organiser sa pensée et d'accéder à celle de l'autre ».

La quatrième fonction est « le langage [comme un] pivot des apprentissages et de la vie de l'école »<sup>16</sup>. Le langage devient pilier des apprentissages quand l'élève comprend l'enjeu des ateliers qui lui sont proposés et qu'il ne les considère pas uniquement comme occupationnel. Pour cela, l'enseignant doit clairement identifier les compétences travaillées.

---

<sup>9</sup> Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. *Ressources maternelle - Mobiliser le langage de toutes ses dimensions - Cadrage général*, p. 8.

<sup>10</sup> Ibid., p. 8.

<sup>11</sup> Ministère de l'Education nationale. *Programme de l'école primaire*, p. 17.

<sup>12</sup> Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Op.cit. p. 9.

<sup>13</sup> Ibid., p. 9.

<sup>14</sup> Ibid., p. 10.

<sup>15</sup> Ibid., p. 10.

<sup>16</sup> Ibid., p. 10.

Lors de la vie de la classe, « les consignes à l'oral scandent la vie collective et orientent le travail »<sup>17</sup>. Le rythme régulier de l'organisation journalière proposé par l'enseignant crée une habitude rassurante pour l'enfant.

## 2. Comment se développe l'apprentissage du langage chez les enfants ?

### 2.1. Les premières acquisitions

Plusieurs auteurs comme Laurence Lentin ou Agnès Florin sont unanimes et affirment que le bébé, avant même sa naissance, a un contact avec le langage en percevant « la voix de sa mère »<sup>18</sup>. Agnès Florin explique que les nourrissons « exposés pendant la période foetale à différentes séquences sonores [...] manifestent une préférence pour la voix maternelle [...] et pour les séquences parlées »<sup>19</sup>. Laurence Lentin rapporte que « les médecins et psychologues attachent une importance assez grande à ce début de communication »<sup>20</sup> qui aurait une influence favorable dans la future acquisition du langage.

Dans les *tableaux Indicateurs des Ressources maternelles*, cette idée est reprise : « avant même d'être sorti du cocon utérin, le bébé perçoit le langage humain. Il conserve à la naissance une préférence marquée pour la voix de sa mère (à laquelle il réagit de manière particulière) et pour la langue de celle-ci qui est stricto sensu langue maternelle »<sup>21</sup>.

### 2.2. Les conditions favorables pour l'acquisition du langage

#### Deux courants fondateurs

Dès sa venue au monde, le bébé va commencer son apprentissage de la langue qu'il entend autour de lui, appelée « langue maternelle ». Cet apprentissage va se développer favorablement dans certaines conditions. Deux courants majoritaires, présentant des idées sur le mode d'acquisition du langage de l'enfant s'opposent.

D'un côté, s'est développé le courant béhavioriste. Agnès Florin le présente ainsi : « la position béhavioriste laisse très peu de place à l'innéité et suppose seulement que l'enfant, à la naissance, dispose d'une capacité générale d'apprendre »<sup>22</sup>. Le langage est alors un

---

<sup>17</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. *Ressources maternelle - Mobiliser le langage de toutes ses dimensions - Cadrage général*, p. 11.

<sup>18</sup> LENTIN, Laurence. *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*, p. 38.

<sup>19</sup> FLORIN, Agnès. *Parler ensemble en maternelle*, p. 63.

<sup>20</sup> LENTIN, Laurence. *Op. cit.*, p. 38.

<sup>21</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. *Ressources maternelles - mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - tableau d'indicateurs*, p. 6.

<sup>22</sup> FLORIN, Agnès. *Op. cit.*, p. 47.

comportement verbal qui « est une réponse à des stimuli et dépend donc de l'élément de la situation »<sup>23</sup>.

D'un autre côté, pour le courant maturationniste, le développement cognitif et langagier de l'enfant serait « l'expression d'un programme interne à l'organisme, d'un dispositif inné d'acquisition, peu modifié par l'influence de l'environnement »<sup>24</sup>, comme l'explique Agnès Florin.

Ce courant a été complété par les travaux de Noam Chomsky selon lequel « on peut envisager une grammaire, représentée d'une manière ou d'une autre dans l'esprit, comme un système qui spécifie les propriétés phonétiques, syntaxiques et sémantiques d'une classe infinies de phrases possibles »<sup>25</sup>. Pour Agnès Florin « ce système est fixe, propre à l'espèce humaine et génétiquement déterminé et il correspond à un dispositif inné d'acquisition du langage (le LAD, Langage Acquisition Device) »<sup>26</sup>.

#### Les idées développées aujourd'hui

Plus récemment, d'autres auteurs présentent leurs théories sur l'acquisition du langage. Selon Jérôme Bruner, plusieurs éléments permettent à l'enfant de pouvoir apprendre à parler. Tout d'abord, les premières interactions entre la mère et l'enfant « constituent le donné initial à partir duquel l'enfant maîtrise alors la grammaire, apprend à établir des rapports de liaison et de sens et manifeste ses interactions pour la communication »<sup>27</sup>. Dans un second temps, l'auteur réinvestit les travaux de Noam Chomsky quand il affirme que « l'enfant ne pourrait accomplir ses prodiges d'acquisition du langage sans posséder en même temps un ensemble de capacités unique et prédisposant à apprendre le langage »<sup>28</sup>. Enfin, il ne suffit pas à l'enfant d'avoir des connaissances innées, il a besoin de « l'aide fournie par [l'] adulte qui entre en relation avec lui »<sup>29</sup>.

C'est principalement cette dernière dimension d'interaction avec l'adulte, qui est mise en avant par Laurence Lentin. Selon elle, « pour qu'un enfant apprenne à parler, il faut d'abord qu'on lui parle. C'est la première condition indispensable à l'acquisition du langage »<sup>30</sup>. Elle affirme même qu'il faut « le laisser (ou le faire) parler »<sup>31</sup>. Pour cela, elle explique que le rôle

---

<sup>23</sup> FLORIN, Agnès. *Parler ensemble en maternelle*, p. 47.

<sup>24</sup> FLORIN, Agnès. *Parler ensemble en maternelle*, p. 46.

<sup>25</sup> CHAOMSKY, Noam. *Réflexions sur le langage*, p. 65.

<sup>26</sup> FLORIN, Agnès. Op. cit., p. 51.

<sup>27</sup> BrunER, Jérôme. *Comment les enfants apprennent à parler*, p. 15.

<sup>28</sup> Ibid., p. 15

<sup>29</sup> Ibid., p. 15

<sup>30</sup> LENTIN, Laurence. *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*, p. 40.

<sup>31</sup> Ibid., p. 42.

de chaque membre de la famille est tout aussi essentiel que celui de la mère « premier professeur de la langue maternelle »<sup>32</sup>.

Ainsi « la qualité de l'accueil fait par [les] proches [de l'apprenti parleur à ses] premiers exercices de répétition ou tentative de communication »<sup>33</sup> a une grande importance. Pour Philippe Boisseau, le rôle de l'entourage est également une dimension importante. L'entourage a un rôle fondamental dans les conversations qu'il a avec un jeune enfant. Pour ce dernier, l'interlocuteur est un référent qui doit allier « relance et feedback d'étayage »<sup>34</sup> lors de tout dialogue avec lui. Selon l'auteur, les relances aident l'enfant à produire son message et à structurer son dialogue. Quant aux feedbacks, ils rassurent l'enfant qui valide ainsi qu'il a été bien compris de l'adulte. Plus l'entourage est diversifié, plus il permet à l'enfant d'adapter son langage à chacune des situations qu'il peut rencontrer car « plus on connaît quelqu'un, plus on a de choses en commun avec lui et moins on aura besoin des mots précis pour communiquer ensemble »<sup>35</sup>.

### 2.3. La construction des premiers savoirs

Laurence Lentin affirme avec force que « la genèse des premières émissions vocales de l'enfant est connue » mais elle reste très prudente pour déterminer des âges normaux d'acquisition car « la durée [dans la succession des étapes] n'est pas la même chez tous les sujets » et « les fluctuations sont considérables, [et] qu'elles dépendent de nombreux facteurs »<sup>36</sup>.

Le tableau indicateur<sup>37</sup> du ministère de l'Education Nationale présente deux paramètres ayant un impact sur l'acquisition du langage :

- les « caractéristiques de chaque enfant » comme le développement musculaire dont est dépendant l'acquisition du langage car il « prend place dans le processus général de la croissance de l'enfant »<sup>38</sup>
- les « conditions dans lesquelles [l'enfant] grandit » avec par exemple le rôle exercé par l'entourage, comme cela est évoqué précédemment.

---

<sup>32</sup> LENTIN, Laurence. *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*, p. 38.

<sup>33</sup> LENTIN, Laurence. *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*, p. 48.

<sup>34</sup> BOISSEAU, Philippe. *Enseigner la langue orale en maternelle*. p. 26.

<sup>35</sup> BENTOLILA Alain, GERMAIN Bruno, SPERENGER-CHAROLLES Liliane. *La maternelle : les cinq piliers du langage*. p. 17.

<sup>36</sup> LENTIN, Laurence. *Op. cit.*, p. 44.

<sup>37</sup> Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. *Ressources maternelles - mobiliser le langage de ses dimensions - tableau d'indicateurs*, p. 6.

<sup>38</sup> LENTIN, Laurence. *Op. cit.*, p. 42.

### Les premiers sons

Vers un ou deux mois, l'enfant commence, après une communication non sonore comme les premiers sourires, à émettre des « vocalises isolées »<sup>39</sup>. Ensuite, jusqu'à sept à neuf mois l'enfant gazouille ; on utilise également les termes de babil ou lallation. Durant cette période, le bébé prononce « uniquement, voir principalement des voyelles, ensuite essentiellement des consonnes »<sup>40</sup>. Puis, petit à petit « le gazouillis commence à se spécialiser, à se différencier, l'enfant entendant [...] a pu procéder à une sélection des sons qu'il émet en gazouillant »<sup>41</sup>.

### La production des premiers mots

Pour pouvoir produire des mots, « les bébés doivent segmenter le flux continu de la parole en unité de la taille des mots »<sup>42</sup>. Ainsi va alors surgir du gazouillis le langage, entre neuf et 24 mois. Selon Agnès Florin, « les enfants commencent à produire des séquences sonores suffisamment proches des mots »<sup>43</sup>. Laurence Lentin, quant à elle, tient à mettre en garde les parents et éducateurs sur « la confusion entre ce qui est exercice vocal pour l'enfant [...] et ce que l'on appelle mot »<sup>44</sup>. En effet, « l'émission sonore » que le jeune enfant produit, qui peut ressembler à un mot, n'appartient pas forcément à son « système langagier ».

Ensuite, « le babil s'enrichit, se précise en s'alimentant des réponses et sollicitations de la mère »<sup>45</sup>. Puis, l'enfant utilise des mots dans lesquelles il regroupe plusieurs sens. C'est-à-dire, qu'il produit des « mots-phrases ». Dans ce cas « le langage ne peut se suffire à lui-même, puisque la signification du mot dépend du contexte »<sup>46</sup>.

Les auteurs mentionnent régulièrement le rôle important de l'entourage, qui intervient dans « le rythme de développement du lexique » puisque ce dernier dépend du « milieu culturel et social, [et du] rang [de l'enfant] dans la fratrie »<sup>47</sup>.

---

<sup>39</sup> LENTIN, Laurence. *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*, p. 45.

<sup>40</sup> Ibid., p. 46.

<sup>41</sup> Ibid., p. 47.

<sup>42</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. *Ressources maternelles - mobiliser le langage de ses dimensions - tableau d'indicateurs*, p. 6.

<sup>43</sup> FLORIN, Agnès. *Le développement du langage*, p. 31.

<sup>44</sup> LENTIN, Laurence. *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*, p. 48.

<sup>45</sup> Ibid., p. 51.

<sup>46</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Op. cit., p. 6.

<sup>47</sup> FLORIN, Agnès. *Le développement du langage*, p. 32.

### 3. Ce que disent les programmes

Le programme de l'école maternelle de 2015 est organisé autour de cinq domaines d'apprentissage. Ce mémoire traitera essentiellement du domaine intitulé « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » qui est divisé en deux parties interagissant ensemble, à savoir l'oral et l'écrit. Notre écrit s'axera plus spécifiquement sur les enjeux de l'oralité, compte tenu de l'âge du public concerné.

#### 3.1. Le contexte de l'enseignement de l'oral à l'école maternelle

Les programmes de la maternelle de 2015 rappellent que la maternelle est une étape fondamentale pour l'acquisition des premières compétences et connaissances qui seront développées tout au long de la scolarité de l'élève. Ainsi, « sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre »<sup>48</sup>. Pour cela, les enseignants mettent en place des pratiques bienveillantes et des dispositifs d'enseignement qui tiennent compte du développement de l'enfant.

Le jeune enfant qui arrive à l'école maternelle entre, deux et trois ans, a des besoins spécifiques. L'école propose un aménagement réfléchi « afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité »<sup>49</sup>. Le jeune élève est au début d'un développement physique, intellectuel et social qui demande des besoins spécifiques, particulièrement celui « de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes »<sup>50</sup>.

Nicole De Grandemont<sup>51</sup> a étudié le besoin de jouer que possède le jeune enfant. Selon elle, jouer est un besoin intrinsèque à l'homme depuis des décennies et encore plus pour les enfants. Ce besoin doit être pris en compte par l'enseignant qui a pour mission de transmettre des compétences et connaissances rigoureuses. L'envie de jouer et la mission qu'à l'enseignant de transmettre un savoir sont deux composantes qui peuvent être unifiées afin de proposer un enseignement de qualité. L'enfant peut apprendre à travers le jeu et la manipulation, à condition que les séances menées aient un objectif précis. Le jeu qui permet un apprentissage spécifique est défini par Nicole De Grandemont comme le jeu éducatif : il est structuré, il répond à des codes, des règles précises, il se déroule dans un lieu et un moment donnés.

---

<sup>48</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. *Bulletin officiel n°2 du 26 mars 2015*, p. 1.

<sup>49</sup> Ibid., p. 1.

<sup>50</sup> Ibid., p. 1.

<sup>51</sup> DE GRANDMONT, Nicole. *Pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre*.



### 3.2. Le travail de l'oral à l'école maternelle

Le socle commun mis en place à la rentrée 2016 et les programmes de maternelle de 2015 réaffirment l'importance de travailler le langage dans toutes ses dimensions. Le langage est un pilier essentiel dans la construction de l'enfant « et pour tous ses apprentissages puisque c'est une dimension, un outil et une condition de l'acquisition de nombreuses autres compétences »<sup>52</sup>. L'oral est très présent à l'école maternelle et ce, sous différentes formes. Dès son arrivée, l'élève est sollicité pour produire un message. Durant les premiers jours à l'école, l'élève est davantage en situation de réception. Cette situation s'inverse progressivement et l'élève est de plus en plus placé en situation de production, soit au sein d'un groupe réduit, soit en prise de parole devant la classe, soit encore en relation duelle.

### 3.3. Les trois niveaux de langage

Le langage est abordé à l'école à travers trois niveaux distincts qui sont abordés successivement au cours du cycle un mais qui seront travaillés tout au long de la scolarité car ils sont notamment réexploités pour la production écrite.

Le premier niveau est le langage de communication. Laurence Lentin<sup>53</sup> précise que ce langage a un rôle social que « l'enfant a commencé à explorer [...] avec sa famille et [qu'il] continue de faire tout au long du cycle 1 »<sup>54</sup>. A l'école, il va comprendre que la communication orale possède des codes et des structures. L'enfant va apprendre ces normes, se les approprier pour adapter son langage à la norme de communication. « Un atelier de langage bien construit qui vise à l'acquisition de compétences, doit nécessairement se faire avec la présence du maître de classe qui va régler le dialogue entre les différents paroleurs »<sup>55</sup> et en particulier la pratique de la syntaxe.

Or, Alain Bentolila<sup>56</sup> fait le triste constat que les enseignants ne maîtrisent ni les codes ni les structures de phrase comme la phrase interrogative ou la concordance des temps. Selon lui, comme les enseignants n'ont pas eux-mêmes une bonne pratique de la syntaxe, il est insuffisant de faire faire régulièrement aux élèves des exercices « structuraux » (faire répéter des comptines, faire apprendre des listes de vocabulaire) ou de les laisser parler librement en « espérant qu'ils finissent par retenir quelque chose » car cela n'aide pas l'enfant à se

---

<sup>52</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. *Ressources maternelle - mobiliser le langage de toutes ses dimensions - cadrage général*, p. 4.

<sup>53</sup> LENTIN, Laurence. *Apprendre à parler aux enfants de moins de six ans*.

<sup>54</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. *Ressources maternelle - mobiliser le langage de toutes ses dimensions - l'oral - fiches repères*, p. 4.

<sup>55</sup> BENTOLILA Alain, GERMAIN Bruno, SPERENGER-CHAROLLES Liliane. *La maternelle : les cinq piliers du langage*. p. 8.

<sup>56</sup> BENTOLILA Alain, GERMAIN Bruno, SPERENGER-CHAROLLES Liliane. *La maternelle : les cinq piliers du langage*.

détacher du langage de la maison. C'est la raison pour laquelle le travail de communication orale est si complexe.

Le deuxième niveau est le langage en situation. Le document d'accompagnement des programmes 2002 évoquent « un langage factuel, qui accompagne une situation vécue par les interlocuteurs qui échangent »<sup>57</sup>. À travers ce langage, les élèves commentent, nomment les objets qui les entourent et décrivent ce qu'ils voient. Ils parlent d'eux, dans le moment présent et à l'endroit où ils sont. Ainsi, « une partie du sens échappe au discours »<sup>58</sup> puisqu'il est dans le présent des deux interlocuteurs qui n'ont donc pas besoin de le mentionner.

Le troisième niveau est le langage d'évocation. Abordé en dernier lieu car plus complexe, il permet d'évoquer des événements en prenant du recul par rapport au moment de leur action. Il faut être en mesure de « prendre de la distance, d'organiser la scène pour nommer les protagonistes et d'écrire l'environnement, [...] de positionner les choses, les personnes et les faits dans le temps »<sup>59</sup>.

La chronologie de l'apprentissage de ces différentes situations de langage est liée au développement de l'enfant. Les *Ressources maternelles* expliquent que « les jeunes enfants parlent d'abord en situation c'est-à-dire en accompagnant ce qu'ils font »<sup>60</sup>.

## Partie 2 - Le travail du langage à l'école

### 1. L'enseignement de l'oral au cours des séances de langage

#### 1.1. Apport pédagogique

Tout d'abord, selon Philippe Boisseau, il ne suffit pas de « promouvoir des situations authentiques et variées pour que le langage des enfants se construise dans les meilleures conditions. »<sup>61</sup>. De la même manière, pour les *Ressources maternelles* « il ne suffit pas de

---

<sup>57</sup> Ministère de l'éducation national, de l'enseignement supérieur et de la recherche ; Direction de l'enseignement scolaire, *Le langage à l'école maternelle*, document d'accompagnement des programmes CNDP, avril 2006 p. 48

<sup>58</sup> Ibid., p. 48.

<sup>59</sup> Ibid., p. 49.

<sup>60</sup> Ministère de l'éducation national, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Ressources maternelle - mobiliser le langage de toutes ses dimensions - cadrage général*, p. 7.

<sup>61</sup> BOISSEAU, Philippe. *Enseigner la langue orale en maternelle*, p. 4.

mettre les enfants en activité en classe pour qu'ils s'approprient les savoirs, savoir-faire sur lesquels est construite la séance qui leur est proposée »<sup>62</sup>. Il est en effet essentiel de proposer des situations variées qui soient en écho à ce que vivent les élèves dans leur quotidien, à la maison ou à l'école mais. Mais il faut également leur communiquer le but de la tâche qui leur est demandée d'effectuer.

Apparaît alors naturellement le rôle de l'adulte dans ces situations de langage : il doit structurer les échanges, en rendant dynamique la communication et aider les élèves qui en ont besoin.

## **1.2. Les choix pédagogiques traditionnels**

Au cours de ces deux années de formation, durant mes stages et les lectures que j'ai effectuées, j'ai pu dresser le bilan suivant. En maternelle, le langage peut se travailler de nombreuses façons. Tout sujet peut devenir un moyen pour parler : la préparation d'une sortie, un événement qui se déroule à l'école, une séance de motricité à expliquer ou à décrire ou encore tout simplement la lecture d'un album de jeunesse dans le coin regroupement qui permet de faire parler les élèves sur leur compréhension de l'histoire.

### Les modalités

Les enseignants ont la possibilité de mettre en œuvre ces séances de nombreuses façons. Elles peuvent se dérouler en classe entière, en groupe (par exemple groupes de niveaux) ou bien de façon individuelle avec l'enfant. Dans le cas du choix d'un travail en groupe, l'organisation doit être rigoureuse afin que « l'enseignant puisse se consacrer [au] groupe d'enfants sans être trop souvent requis par le reste de la classe »<sup>63</sup>. Agnès Florin<sup>64</sup> a montré l'efficacité des séances en petits groupes pour favoriser l'acquisition du langage.

Philippe Boisseau explique que Laurence Lentin dès 1972, va plus loin en préférant « l'inter-individuel adulte/enfant »<sup>65</sup>. Selon ce principe, l'enseignant doit adapter son discours aux compétences de l'élève et l'amener à un niveau un peu plus élevé selon le principe de la « zone proximale de développement ». Le psychologue du développement Lev Vygotski<sup>66</sup> explique que cette zone stimule l'élève pour apprendre quelque chose de nouveau. Ainsi ces

---

<sup>62</sup> Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Ressources maternelles - mobilisés le langage dans toutes ses dimensions - l'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières*, p. 7.

<sup>63</sup> Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Ressources maternelles - mobiliser le langage de toutes ses dimensions - cadrage général*, p. 15.

<sup>64</sup> FLORIN, Agnès *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Puf, 1991

<sup>65</sup> BOISSEAU, Philippe. *Enseigner la langue orale en maternelle*, p. 21.

<sup>66</sup> Ce concept est développé dans l'ouvrage de Lev Vygotski, *Pensées et langage*. Paris : Messidor-Éditions sociale, 1985. Réédition Paris : La dispute, 2012.

échanges inter-individuel « sont d'autant plus efficaces que l'adulte est pleinement conscient des objectifs engagés que la situation permet de viser »<sup>67</sup>.

### Les supports

En fonction du sujet choisi pour une séance de langage, il existe de nombreux supports disponibles aux enseignants. Dans la partie expérimentale, nous en choisirons deux d'entre eux que sont d'abord les albums de jeunesse et ensuite les situations concrètes.

En premier lieu, parmi les différents types d'album de jeunesse oralisés lors des séances de langage, il en existe deux spécifiques. Le premier, proposé par Evelyne Charmeux, permet de préparer à la lecture, grâce à une syntaxe spécifique de l'écrit et en préparant à l'anticipation, qui est l'analyse des informations transmises par le support lui-même avant même d'aborder le contenu. Pour Philippe Boisseau, ces albums « proposent des textes spécifiques de la langue écrite, avec bon nombre de déclaratives simples, groupe nominal et groupe verbal, des inversions interrogatives, éventuellement l'alternance passé simple/ imparfait, caractéristique du récit écrit et un vocabulaire relativement sophistiqué »<sup>68</sup>. La richesse de ces albums induit un travail en amont pour donner aux élèves des codes de lecture.

Le second type d'album, inspiré par Laurence Lentin, a pour objectif d'aider l'enfant à structurer son langage oral. Philippe Boisseau explique que dans ces albums sont proposés « des textes de l'oral, tels que nos conteurs de l'oral en produisent, mais adaptés à chaque âge »<sup>69</sup>. Les textes de l'oral pour Philippe Boisseau sont du type « pronom + groupe verbal ou groupe nominal », constitués de phrases complexes élaborées avec un vocabulaire adapté à l'enfant.

Dans les deux cas, il est important de bien choisir l'album que l'on va utiliser. En effet, ce dernier doit permettre l'amélioration des compétences syntaxiques et lexicales de l'enfant mais également d'aisance dans la prise de parole. Dans les pratiques professionnelles l'un ou l'autre type album est abordé plus ou moins tôt en fonction niveau d'oralité des élèves. L'album doit comporter un niveau de vocabulaire et en syntaxe suffisamment stimulant pour que tous les élèves y trouvent un intérêt. En revanche, si l'album est trop complexe, les enfants pourraient ne pas comprendre et se sentiraient en situation d'échec, ce qui ne les encouragerait pas à continuer leur apprentissage. Il est donc important de travailler avec les élèves dans la « zone proximale de développement ».

---

<sup>67</sup> BOISSEAU, Philippe. *Enseigner la langue orale en maternelle*, p. 21.

<sup>68</sup> Ibid., p. 140.

<sup>69</sup> Ibid., p. 140.

En second lieu, le deuxième support utilisé pour les séances de langage est la mise en place de situations concrètes. Leurs thèmes sont préalablement choisis par l'enseignant avant sa mise en place devant les élèves. Les situations concrètes consistent à mettre en jeu les actions de la vie quotidienne que les élèves peuvent rencontrer, tant à l'école que dans le cercle familial. Elles se déroulent souvent dans les « coins d'imitation »<sup>70</sup> qui offrent le matériel nécessaire à la mise en jeu de ces situations concrètes. Les coins d'imitation ont été créés « pour assurer la transition entre la maison et l'école, entre le statut d'enfant et le statut d'élève ».<sup>71</sup>

Le travail réalisé pendant des situations concrètes est un travail de langage partagé, il est à préparer en amont car il ne suffit pas de laisser les enfants jouer dans un espace de la classe et les écouter parler. Les séances doivent comporter un objectif didactique et mettre en jeu des compétences. L'enseignant a donc un rôle fondamental dans le déroulement de ces séances en situation, tant dans les thèmes abordés que dans le vocabulaire, dans la syntaxe utilisée ou encore dans les codes nécessaires à la communication.

Lorsqu'un enseignant souhaite proposer une situation concrète, il est important qu'il réfléchisse à ce qui motivera les élèves. Il est essentiel de trouver une situation dans laquelle les élèves marqueront de l'intérêt à participer.

## 2. Comment choisir un album ?

Il existe de nombreux d'albums de jeunesse, mais le choix de l'album doit s'effectuer en vérifiant « la composition du texte, le déroulement des événements et des actions ». L'enseignant doit se demander si ces albums permettront « à l'enfant de raconter l'histoire à sa manière, en s'appuyant sur les illustrations, après quelques lectures par l'adulte »<sup>72</sup>.

### 2.1. Le domaine de référence

Lorsque l'enseignant choisit un album de jeunesse qu'il souhaite utiliser comme support d'une séance de langage, il doit considérer plusieurs aspects. Si la lecture du texte de l'album peut lui paraître facile, il ne doit pas oublier que les jeunes lecteurs ne partagent pas les mêmes références que lui. De plus, Emmanuelle Canut explique qu'il « peut notamment s'avérer délicat pour l'élève de construire l'univers de référence d'une histoire s'il n'a pas les

---

<sup>70</sup> BRICOUT, Christine. *Le langage oral : objet d'apprentissages cycle I*, p. 70.

<sup>71</sup> Ibid., p. 70.

<sup>72</sup> CANUT Emmanuelle, BRUNESSEAUX-GAUTHIER Florence, VERTALIER Martine. *Des albums pour apprendre à parler. Les choisir, les utiliser en maternelle*, p. 58.

connaissances du monde qui s'y réfèrent »<sup>73</sup>. C'est pour cela que le choix de l'album doit tenir compte de l'univers infantile des élèves. L'enseignant peut explorer cet univers en considérant les héros que les enfants ont l'habitude de côtoyer, dans le cercle familial ou à la télévision par exemple. Mais le rôle de l'enseignant sera ensuite d'amener l'élève à appréhender d'autres univers, entraînés par des héros ou personnages principaux en dehors de leurs références. Ainsi, les élèves comprendront petit à petit que le moment de la lecture d'album est un moment de départ dans l'imaginaire.

## **2.2. La compréhension de l'album**

### Du point de vue du texte

Le texte de l'album tout comme le vocabulaire et la syntaxe doivent être accessibles aux élèves. Comme le texte écrit de l'album va être oralisé, il faut qu'il ne soit ni trop littéraire ni trop perfectionné.

Les différentes actions qui s'y déroulent doivent s'enchaîner et garder une cohérence entre elles. Les personnages doivent être facilement identifiables.

### Du point de vue des illustrations

Elles doivent être tout aussi claires que le texte ; elles ont un lien entre elles que doit comprendre l'enfant lors de la lecture. Par exemple, la représentation d'un personnage sur la page de gauche et sur la page de droite peut amener une difficulté de compréhension. En effet, c'est le même personnage qui est représenté dans deux actions différentes.

L'élève doit engager des compétences pour comprendre ces deux spécificités de l'album afin d'accéder au sens lors de la lecture. Une aisance sera possible si l'exercice de lecture est répété avec une progressivité croissante en difficulté. L'enseignant doit également réaliser un travail de décodage spécifique de l'illustration et de la compréhension de texte, afin de donner les clés de décodage aux élèves.

## **2.3. Le lien texte-image**

Le lien entre textes et illustrations est important à prendre en compte. Pour certains albums, le texte se rapproche difficilement de l'illustration, tant par rapport au contenu du texte et à la représentation de l'illustration, que sur l'organisation de la page et cela pour différentes raisons. Soit l'illustrateur a ajouté des détails supplémentaires, soit le texte exprime plusieurs actions qui sont difficiles à représenter les unes à la suite des autres dans une seule image.

Par exemple, pour une phrase comme « il prend son panier dans le jardin et court voir sa maman dans la cuisine », l'illustrateur doit faire un choix : soit il représente le personnage principal dans le jardin en train de prendre son panier, soit il le représente dans la cuisine

---

<sup>73</sup> CANUT Emmanuelle, BRUNESSEAUX-GAUTHIER Florence, VERTALIER Martine. *Des albums pour apprendre à parler. Les choisir, les utiliser en maternelle*, p. 29.

avec le panier et sa maman. Ces deux propositions pourraient être accompagnées de propositions intermédiaires qui sont des découpages de l'action énoncée par le texte. Il n'en demeure pas moins que l'album de jeunesse choisi comme support de langage doit posséder un lien texte-image accessible aux élèves. L'illustration doit correspondre à l'idée dominante du texte et ne pas être en trop grand décalage.

Dans l'ouvrage *Des albums pour apprendre à parler ; Les choisir, les utiliser en maternelle*<sup>74</sup>, Emmanuelle Canut présente les résultats d'une recherche sur la compréhension des illustrations par les élèves. Selon elle, il est difficile de mesurer ce que les élèves perçoivent des images. Ses conclusions sont les suivantes : « l'enfant peut être gêné dans la compréhension de l'histoire si son interprétation des illustrations ne coïncide pas avec les intentions de l'auteur ou de l'illustrateur. Il aura donc besoin de l'aide de l'enseignant pour se repérer dans les images et surmonter ses difficultés. »<sup>75</sup>.

Rappelons, avec Laurence Lentin, que « pour apprendre, l'individu doit être confronté à 80% de connu pour 20% d'inconnu, sinon l'apprenant est privé des repères qui lui permettent une acquisition »<sup>76</sup>. L'enseignant doit toujours penser à cette répartition lorsqu'il choisit un album de jeunesse, support d'une séance de langage qui a pour but de faire parler les élèves.

### 3. La place de l'évaluation en maternelle

L'évaluation est une pratique courante dans l'enseignement. C'est un sujet d'actualité qui alimente encore de nombreuses recherches pédagogiques et didactiques. Mais les différents courants sont unanimes pour dire que son analyse rend compte de l'efficacité d'un enseignement donné, de l'action pédagogique à mettre en place et du constat qualitatif du parcours d'apprentissage de l'élève (compétences, savoir-être et savoir-faire). Les résultats des évaluations sont souvent l'occasion, voire la raison, de rencontrer les familles.

Il est alors intéressant d'étudier en quoi la proposition de situations d'évaluation en classe de maternelle enrichit l'enseignement qui est dispensé aux jeunes élèves.

#### 3.1. Pourquoi faire une évaluation diagnostique ?

L'évaluation diagnostique se réalise au début de chaque séquence ; elle permet de connaître les savoirs, les savoir-faire et les connaissances déjà acquises par les élèves pour ensuite adapter au mieux les conditions d'apprentissages. En effet, toutes ces compétences qui sont

---

<sup>74</sup> CANUT Emmanuelle, BRUNESSEAUX-GAUTHIER Florence, VERTALIER Martine. *Des albums pour apprendre à parler: Les choisir, les utiliser en maternelle*.

<sup>75</sup> Ibid., p. 31.

<sup>76</sup> LENTIN, Laurence. *Apprend à penser, parler, lire, écrire*, p. 66-67.

connues ou maîtrisées par l'ensemble de la classe n'ont pas besoin de faire l'objet d'une séquence. Ainsi, pour Anne-Marie Gioux<sup>77</sup>, l'intérêt est d'utiliser l'évaluation diagnostique comme un outil du maître pour orienter au mieux son action pédagogique.

Catherine Valiant<sup>78</sup>, quant à elle, présente un autre aspect de l'évaluation initiale : en maternelle, l'enseignant doit repérer chez l'élève l'apparition des difficultés d'apprentissage des conduites langagières et de la communication, pour ainsi adapter son enseignement aux besoins spécifiques. Pour ce faire, l'évaluation initiale se présente sous la forme d'observations régulières des élèves dans deux domaines spécifiques. Le premier, consiste à observer la réponse verbale de l'élève à la sollicitation de l'adulte : est-elle en cohérence avec la demande du maître ? Comment est-elle construite en termes de vocabulaire et de syntaxe ? L'enseignant observe le second domaine lorsque l'élève s'exprime librement : a-t-il les mêmes démarches orales qu'avec l'enseignant ? Est-il à l'écoute de ses camarades ? Cependant, l'auteur met en garde à ne pas utiliser les résultats d'une évaluation initiale pour en tirer des conclusions trop hâtives. Il est nécessaire, en effet, de s'assurer en amont que l'élève a compris l'enjeu de la situation proposée.

### **3.2. La prise en compte du développement de l'enfant dans l'évaluation**

Le développement de l'enfant est un indicateur sur lequel l'enseignant se base pour adapter les apprentissages qu'il dispense à la classe. Mais comme chaque enfant ne se développe pas à la même vitesse, les compétences ne peuvent pas être acquises de la même façon. On peut se demander si l'enfant est en capacité de comprendre l'utilité d'une évaluation car comme le remarque Sylvain Grandserre, enseignant en élémentaire : « il semble beaucoup trop tôt pour introduire des représentations négatives qui ne seraient pas comprises et ne renverraient vers aucune autre solution que le découragement »<sup>79</sup>. L'enfant en maternelle est encore très ethnocentré sur son travail. Or l'évaluation est une comparaison par rapport à une norme, ce qui n'est pas compréhensible pour l'enfant de cycle 1.

A l'école, l'élève acquiert petit à petit la compétence d'analyser ses travaux et ses apprentissages. En attendant qu'il puisse le faire aisément, c'est à l'enseignant de trouver des moyens adaptés pour évaluer la progressivité de l'acquisition des compétences. Ces situations ne s'appellent pas à proprement dit évaluation, mais plutôt observation de l'élève. Par exemple, il est nécessaire d'observer les élèves durant l'accueil du matin ou encore de passer un moment individuel avec un élève durant la journée. Ces deux situations doivent se faire de façon régulière tout au long de l'année pour chaque élève. Il faut garder une trace

---

<sup>77</sup> GIOUX, Anne-Marie. « L'évaluation à l'école maternelle ». Dans : *Première école premiers enjeux*. p. 117-124.

<sup>78</sup> VALIANT, Catherine. « Evaluation initiale ». Dans : *L'école aujourd'hui maternelle*. p.18-23.

<sup>79</sup> GRANDSERRE, Sylvain. *Evaluation en maternelle : gare aux fausses notes !*, p.52



des observations réalisées pour constater les évolutions et également pour communiquer les progrès aux familles.

Cependant, il ne faudrait pas se limiter en maternelle à une observation des élèves pour les évaluer, mais plutôt de les amener petit à petit à être acteur de leur apprentissage, en leur faisant prendre conscience des compétences qu'ils doivent acquérir.

### **3.3. L'élève au cœur de l'évaluation**

Dans les programmes de 2015, dans les préconisations pédagogiques et notamment les documents d'accompagnement, on lit que l'élève doit être au centre de son apprentissage. De nombreuses recherches et auteurs ont confirmé l'intérêt de placer l'élève au cœur de l'évaluation. Néanmoins, j'ai constaté durant l'ensemble de mes stages que cette pédagogie est difficile à mettre en place au quotidien. Bien que cette pédagogie soit difficile à réaliser au quotidien, j'ai cherché à la mettre en place dans l'évaluation sommative de la séquence de langage. Il est important d'associer les élèves à la prise de conscience de leurs réalisations pour qu'ils acquièrent la capacité à formuler un avis et à porter un jugement. Toutefois l'implication des élèves dans les évaluations doit être progressive.

Catherine Valiant complète cette idée en ajoutant que la mise en mot, la formulation d'une action permet de mieux la concevoir, la comprendre et participe à l'enrichissement du langage. Et c'est au travers des ateliers d'auto-évaluation et de co-évaluation avec un camarade que l'élève peut également développer son langage.

## II. Partie pratique

### 1. La découverte d'un dispositif

#### 1.1. La présentation du dispositif

L'ouvrage *Scène de langage* de Gaëtan Duprey, Sophie Duprey et Catherine Sautenet, publié chez Accès édition<sup>80</sup> propose plusieurs séquences qui mettent le langage en action. Elles sont en lien avec les recommandations ministérielles qui précisent : « c'est bien parce que [les jeunes enfants] interagissent en situation de communication [qu'ils] perçoivent le besoin de s'approprier cet instrument fondamental qu'est le langage oral, sans lequel ils ne pourront s'impliquer efficacement, tant pour ce faire comprendre que pour comprendre les autres »<sup>81</sup>. Ce genre de dispositif a fait émerger des réflexions sur ma pratique professionnelle, c'est pourquoi je m'y suis intéressée en l'adaptant à ma pratique de classe. Parmi ces séquences, *Trotro va à l'école* est une séquence qui utilise le « jeu à faire semblant » comme moyen pour favoriser la production langagière. Elle a la particularité de créer un lien entre ce qui peut être vécu dans un coin jeux et un album de jeunesse car le scénario du « jeu à faire semblant » est la trame de cet album de jeunesse. « Ici les élèves vont jouer le rôle d'un papa ou d'une maman qui prépare leur enfant (la marionnette Trotro ou une poupée du coin imitation) pour aller à l'école »<sup>82</sup>. La séquence est constituée de quatre séances dont certaines seront répétées plusieurs fois lors d'une même semaine. Cette séquence constitue donc un dispositif qui se déroule sur plusieurs semaines.

Voici une synthèse de l'organisation des différentes séances, des éléments complémentaires sont disponible dans l'ouvrage *Scène de langage* <sup>83</sup>.

---

<sup>80</sup> DUPREY Gaëtan, DUPREY, Sophie, SAUTENET Catherine. *Scènes de langage : PS et MS*.

<sup>81</sup> Ministère de l'éducation national, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Ressources maternelle - mobiliser le langage de toutes ses dimensions - cadrage général*, p. 9.

<sup>82</sup> DUPREY Gaëtan, DUPREY, Sophie, SAUTENET Catherine. Op. cit., p. 44.

<sup>83</sup> Ibid., p. 45-52.

	Objectif	Compétence	Matériel / Modalités	Spécificité
Séance 1	Comprendre le scénario joué par l'enseignant.	Être attentif lors de l'écoute d'une histoire courte jouée par l'enseignant. Participer verbalement à un projet, proposer des solutions pour résoudre un problème.	- scénario proposé par l'ouvrage pédagogique - un réveil, un petit lit, une cuillère, un bol, des vêtements, un petit sac, la marionnette Trotro  En petit groupe.	Le scénario proposé par l'ouvrage pédagogique est très proche de l'album support <i>Trotro va à l'école</i> de Bénédicte Guettier. Le livre en tant que support n'est pas encore mis en jeux.
Séance 2	S'approprier le scénario en jouant au coin poupées.	Utiliser le langage dans des jeux à plusieurs pour préparer la poupée qui va à l'école. Dire ce que l'on fait ou ce que fait un camarade : commenter et décrire des actions simples.	- un réveil, un petit lit, des cuillères, un bol, des vêtements, un petit sac, la marionnette Trotro, des peluches, des poupées.  En petit groupe.	Cette séance est réalisée plusieurs fois pour permettre à tous les élèves d'être en situation. L'enseignant joue avec les élèves au coin poupée.
Séance 3	Raconter une histoire proche de son vécu : Trotro à l'école.	Comprendre un texte lu par l'enseignant. En petite section, reformuler quelques éléments de l'histoire écoutée. En moyenne section, raconter une histoire.	- L'album <i>Trotro va à l'école</i> de Bénédicte Guettier.  En petit groupe.	Première découverte des images de l'album. Puis écoute du texte de l'album, lu par l'enseignant. Enfin, raconter l'histoire en la jouant tous ensemble.
Séance 4	Comprendre , raconter, des histoires plus complexes.	Etre attentif lors de l'écoute d'une histoire longue, la comprendre. Feuilleter un album connu pour raconter ou se raconter une histoire.	- Plusieurs albums évoquant l'école ou la première rentrée avec des héros différents qui peuvent déjà être connus des élèves.  En petit groupe.	Cette séance est constituée de deux étapes, chacune sur une semaine. Pendant la première étape, l'élève écoute plusieurs histoires qu'y lui sont racontées. Pendant la seconde étape, dans le coin livre, chaque enfant choisit un livre puis essaye de se raconter ou de raconter l'histoire à la mascotte de la classe ou un camarade en feuilletant l'album.

Pour l'enseignant, cette séquence permet de mettre en place des séances de langage avec un groupe d'élèves restreint. Cette modalité facilite la prise de parole de chacun d'entre eux.

### **1.2. Les spécificités du dispositif**

Ce type de dispositif débute par une situation concrète et motivante pour les élèves. Dans la séquence présentée ci-dessus, il s'agit d'une situation où l'élève est amené à préparer un poupon pour le départ à l'école. Il est facile pour l'enseignant de faire du lien en sollicitant les élèves sur leurs pratiques quotidiennes. On peut aider les élèves à comparer la situation vécue au coin jeux à ce que l'élève fait chaque matin, ce qu'il mange au petit-déjeuner ou encore la façon dont il se rend à l'école. Cette comparaison est le prétexte à des échanges et à l'utilisation de la syntaxe et du vocabulaire attendus.

La séquence propose deux situations langagières différentes. Lors de la première qui est une situation de réception, les élèves assimilent un langage oral (le scénario) qu'ils sont amenés à comprendre en faisant du lien entre ce qu'ils entendent et les gestes qu'ils voient faire par l'enseignant qui joue les actions du scénario parlé. Les mots utilisés dans le scénario, comme les verbes d'action ou le vocabulaire, ont ainsi un double codage, visuel et auditif. Dans la seconde situation langagière, en production, comme par exemple les séances deux et quatre, les élèves sont amenés à mobiliser le vocabulaire et la syntaxe qu'ils ont pu entendre dans les séances précédentes. L'enseignant est toujours présent durant ces séances de production car « l'expérience littéraire est médiatisée, elle est entièrement tributaire des interactions avec un adulte compétent »<sup>84</sup>. Cet adulte, ici l'enseignant, a un rôle de tuteur ; il guide les essais langagiers des élèves, reformule leurs propos et structure les échanges entre eux, pour permettre l'expression de tous. Il permet également de faire le lien entre sa compréhension du scénario et sa production langagière qui reprend le vocabulaire entendu lors de la situation de réception.

Ce dispositif rapproche deux situations, celle jouée au coin jeux et celle vécue réellement par l'élève. En effet, les mots de vocabulaire utilisés sont ceux des objets que manipulent souvent les enfants notamment dans leur quotidien. Ainsi, les élèves vont enregistrer plus facilement le vocabulaire car « le maître donne [...] du sens aux apprentissages car les mots sont utilisés en contexte, dans une situation de nécessité motivante »<sup>85</sup>. En visualisant les objets, ils vont « construire une représentation à partir d'objets concrets »<sup>86</sup>. Le dispositif prévoit également une répétition des séances pour que l'élève utilise régulièrement les

---

<sup>84</sup> CANUT Emmanuelle, BRUNESSEAUX-GAUTHIER Florence, VERTALIER Martine. *Des albums pour apprendre à parler: Les choisir, les utiliser en maternelle*, p. 26.

<sup>85</sup> Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Ressources maternelle - mobiliser le langage de toutes ses dimensions - l'oral dans les situations des domaines d'apprentissage*, p. 5.

<sup>86</sup> BENTOLILA Alain, GERMAIN Bruno, SPERENGER-CHAROLLES Liliane. *La maternelle : les cinq piliers du langage*. p. 30.

phrases avec une syntaxe simple. De ce fait, ils s'approprient plus facilement les structures de phrases.

## 2. L'adaptation du dispositif

J'ai cherché à mettre en place ce dispositif, mais des contraintes relatives à la pratique de terrain étaient nécessaires à prendre en compte. Elles ont entraîné des modifications du dispositif tel qu'il était proposé dans *Scène de langage*<sup>87</sup>. Je vais exposer ces contraintes et les solutions que je propose pour y remédier.

### 2.1. Choix d'un thème

Comme le thème de l'entrée à l'école en petite section est principalement abordé au mois de septembre et que la mise en place de ce dispositif a été réalisée sur la période quatre, j'ai fait le choix de changer de thème et de prendre celui de la cuisine : mettre la table pour un repas. Le repas est un moment vécu plusieurs fois par jour par l'enfant. En petite section, au restaurant scolaire, le couvert du midi est déjà mis pour les élèves. Les mettre dans une situation de responsabilité où la mascotte les aide à installer le couvert m'a paru intéressant.

### 2.2. Organisation temporelle

L'enseignante titulaire qui a accepté que j'expérimente ce dispositif a une classe de petite section et moyenne section. Je rappelle que le dispositif est adapté pour un petit groupe d'élèves, particularité que je souhaite conserver pour faciliter le travail sur le langage. Il a donc fallu prendre en compte les réalités d'une vie de classe de 27 élèves, dont douze élèves en petite section et une programmation déjà établie par l'enseignante. J'ai donc choisi de concentrer la séquence sur une semaine. Le rythme sera d'une séance par jour du mardi au vendredi.

### 2.3. Elèves participant au projet

Pour une pratique ordinaire de classe, tous les élèves participeraient aux séances de langage organisées par l'enseignante. L'organisation serait celle que l'on retrouve régulièrement en maternelle pour favoriser un travail en atelier, à savoir une répartition des élèves de la classe en groupes de couleurs. Et chaque groupe ou demi-groupe viendrait au cours de la semaine, à cet atelier.

Le cadre que je propose diffère un peu du cadre ordinaire au sein d'une classe. C'est celui d'une recherche où je souhaite la validation d'hypothèses. Pour cela, je dois travailler dans des conditions précises pour une analyse rigoureuse. L'enseignante référente ayant une

---

<sup>87</sup> DUPREY Gaëtan, DUPREY, Sophie, SAUTENET Catherine. *Scènes de langage : PS et MS*.

meilleure connaissance des particularités de ses élèves, en a sélectionné certains pour organiser un groupe hétérogène. Je travaillerai uniquement avec huit des douze élèves qui constituent la petite section : quatre garçons et quatre filles. Les élèves ont des profils différents que l'enseignante m'a expliqués. Il y a des grands parleurs Clémentine et Timothée, un bon parleur, Guillaume et des petits parleurs Jean, Charline, Orlane. Deux élèves ont des problèmes articulatoires : Eléanore et Erwan. Ces profils, proposés par l'enseignante, seront peut-être différents de ceux que j'établirais.

#### **2.4. Le relationnel enseignant / enfant**

Comme ces élèves ne me connaissent pas, certains peuvent avoir une appréhension à venir faire les séances de langage avec moi. Pour minimiser ce problème, j'ai passé deux jours dans la classe au préalable du dispositif, pour s'observer et s'approprier mutuellement. J'ai particulièrement échangé durant les moments informels avec les élèves qui viendront aux séances de langage envisagées.

J'ai expliqué dans la partie théorique que le domaine de référence de l'enfant est parfois différent de celui du maître. Pour faciliter le relationnel, j'ai choisi un héros d'album de jeunesse que les élèves connaissent déjà : Petit Ours Brun.

#### **2.5. Choix d'un album, support des séances de langage**

L'album sur lequel je vais travailler ne sera pas tout de suite à la disposition des élèves pour le dispositif expérimental. Ils auront d'abord le texte de l'album qui sera joué en scénario durant les premières séances. Ils découvriront les images de l'album lors de la dernière séance, séance d'évaluation.

#### L'importance du texte

Comme cela a déjà été évoqué dans la partie théorique, une séance de langage qui a pour support un album de jeunesse doit être réfléchi en amont. C'est pour cela que « l'utilisation de l'album ne se fait pas au hasard mais implique un choix réfléchi en fonction de l'objectif d'apprentissage que l'enseignant souhaite mettre en œuvre. »<sup>88</sup>

Mon objectif est de travailler le vocabulaire et la syntaxe car, comme le rappelle Philippe Boisseau , « c'est la syntaxe qui doit être la priorité du pédagogue du langage, à la fois parce qu'elle joue une fréquence considérable et parce qu'elle est souvent difficile à conquérir ».<sup>89</sup>

J'ai donc recherché un album de jeunesse dont la syntaxe pouvait être réutilisée par les élèves après avoir été entendue plusieurs fois. Il me semble important que la syntaxe soit variée avec des phrases simples et des phrases complexes. Elle pourra également évoluer

---

<sup>88</sup> CANUT Emmanuelle, BRUNESSEAUX-GAUTHIER Florence, VERTALIER Martine. *Des albums pour apprendre à parler: Les choisir, les utiliser en maternelle*, p. 17.

<sup>89</sup> BOISSEAU, Philippe. *Enseigner la langue orale en maternelle*, p. 5.

durant la séquence, en fonction des réponses des élèves. Concernant le vocabulaire, je souhaite qu'il soit adapté à l'univers des élèves en petite section.

Le texte pourra également comporter des marques de temporalité comme « aujourd'hui, ensuite, puis, enfin ».

#### Le poids du support visuel

L'impact de l'illustration de l'album est important à considérer, d'autant que le texte de certains albums se rapproche difficilement de l'illustration. En effet, auteur et illustrateur ont rarement pour but « d'en faire une représentation réaliste »<sup>90</sup>. J'ai donc cherché un album dont les illustrations sont proches du texte écrit pour faciliter la compréhension. Ainsi, le lecteur peut montrer aux élèves en situation d'écoute des indices visuelles nécessaires pour la compréhension et la mémorisation.

Malgré de nombreuses recherches, aucun album ne m'a semblé adapté à mon dispositif. Je me suis donc inspirée des illustrations de l'histoire de *Petit Ours Brun joue à la dinette* de Danièle Bour.<sup>91</sup> J'ai créé un texte spécifiquement adapté au groupe d'élèves testés (annexe 1). Pour l'écriture du texte, j'ai suivi cette recommandation ministérielle : « Pour les petits [...], il est préférable de travailler avec les ouvrages dans lesquels tout ce qui est nécessaire à la compréhension est accessible dans le texte. »<sup>92</sup> J'ai donc fabriqué un livre de neuf pages, muni d'une couverture (annexe 2). Le texte n'est pas écrit sur l'ouvrage, il est sur un papier libre pour ne pas encombrer la page illustrée.

J'ai donc constitué une séquence de trois séances (annexe 3) que je noterai ensuite « dispositif expérimental ». Les objectifs des trois séances sont les suivants :

- Séance 1 : Comprendre le scénario joué par l'enseignant.
- Séance 2 : Comprendre et participer à plusieurs à la réalisation d'une action.
- Séance 3 : S'approprier le scénario en jouant au coin poupées.

La finalité de ma recherche est de mesurer de quelle manière l'élève est capable de réutiliser le vocabulaire et la syntaxe entendus à plusieurs reprises. Afin d'évaluer si le « dispositif expérimental » est efficace, il est nécessaire de le comparer à un dispositif plus traditionnel que j'appellerai ici « dispositif de référence ».

---

<sup>90</sup> CANUT Emmanuelle, BRUNESSEAUX-GAUTHIER Florence, VERTALIER Martine. *Des albums pour apprendre à parler: Les choisir, les utiliser en maternelle*, p. 33.

<sup>91</sup> AUBINAIS, Marie. *Petit Ours Brun joue à la dinette*.

<sup>92</sup> « Le langage école maternelle ». Ressources pour faire la classe. MENJVA/DGESCO-CNDP, 2011, p.71.

### 3. Le dispositif de référence

#### 3.1. Le choix didactique

J'ai choisi comme dispositif de référence une séance de langage avec un livre comme outil support. Comparer deux dispositifs suppose qu'ils soient semblables avec peu de paramètres variables.

La lecture d'albums dans le coin regroupement est une activité régulièrement proposée par les enseignants, mais ils sont réalisés souvent en fin de matinée, en début d'après-midi ou encore en fin de journée. Mais lorsque l'enseignant prévoit des objectifs d'apprentissage, la lecture d'album devient une séance de langage à part entière.

Les apports théoriques m'ont permis de construire une séquence que j'ai réalisée par la suite dont les objectifs sont progressifs (annexe 4) :

- Séance 1 : écouter l'histoire d'un album sans interrompre son déroulement
- Séance 2 : exprimer en s'appropriant ce qui a été entendu lors de la lecture
- Séance 3 : écouter une histoire et expliquer ce que l'on a compris en montrant l'illustration correspondante dans le livre.

L'objectif de ce dispositif est identique à celui du « dispositif expérimental » : l'élève va assimiler du vocabulaire et la syntaxe entendus tout au long de la séquence. Je fais l'hypothèse qu'il sera plus difficile pour les élèves de restituer le vocabulaire et la syntaxe avec ce type de dispositif.

#### 3.2. Le mode opératoire

Le groupe de huit élèves participant au projet est réparti en deux. Quatre élèves participent à la séquence du dispositif de référence tandis que les autres testent le dispositif expérimental, sur une même organisation temporelle.

Au coin regroupement, chaque jour, je propose aux quatre premiers élèves la lecture de l'album en montrant les images alors qu'aux quatre autres, il s'agira de scénariser le même texte.

Le seul objet support des séances est l'album que je vais leur lire.

#### 3.3. L'aménagement du dispositif en fonction des réalités de terrain

Toute séquence préparée en amont est vouée à évoluer pour s'adapter au mieux aux élèves, en fonction par exemple de leur investissement, de leur prise de parole et du dynamisme qu'ils ont à s'investir dans la tâche proposée.

La séquence prévue pour le dispositif de référence a été soumise aux mêmes aléas. Ainsi, de la première à la deuxième séance, j'ai modifié la taille de l'album. Je me suis rendu



compte que la première version en A5 était trop petite. Les élèves avaient du mal à concentrer leur attention sur l'illustration. J'ai donc fait l'hypothèse qu'en agrandissant la taille de l'album, le lien entre la lecture que je faisais du texte et la vision que les élèves avaient de l'image serait plus simple pour eux.

Pour la deuxième séance, j'ai un peu complexifié la syntaxe entendue par les élèves la veille en ajoutant des propositions subordonnées et coordonnées aux phrases simples de la première séance. J'ai réalisé cette modification après que les élèves aient apporté des réponses construites après la lecture réalisée lors de la première séance. Afin de me situer dans la zone proximale de développement, l'évolution du texte m'a paru importante. Ce changement a été effectué dans le même temps pour le dispositif expérimental qui se passe dans le coin jeux.

Les deux premières séances ont permis aux élèves de mobiliser du langage et de réutiliser le vocabulaire et la syntaxe qu'ils avaient mémorisés le plus lors de la lecture. Afin de structurer le déroulement de l'histoire et pour que les élèves comprennent l'enchaînement logique des actions les unes à la suite des autres, la dernière séance avait pour but d'aider Petit Ours Brun à remettre les illustrations de son album dans l'ordre.

## 4. Les points communs entre les deux dispositifs

### 4.1. Préparation de l'évaluation diagnostique

Avant de mettre en place les séquences, j'ai réalisé une évaluation diagnostique similaire avec tous les élèves concernés (annexe 5). Elle m'a permis de comparer l'impact des deux dispositifs sur l'acquisition du langage, en analysant l'évolution des connaissances des élèves. Il m'a donc été essentiel d'évaluer leurs connaissances avant le début de la séquence d'autant que j'ai travaillé avec des élèves de petite section dont je ne connaissais ni les compétences ni les connaissances préalables. De plus, l'évaluation diagnostique est le début de toute séquence mise en place au sein d'une classe.

Un échange avec l'enseignante référente de la classe m'a aidée à connaître la situation de l'école et le public accueilli. Le niveau culturel des familles est assez élevé où les enfants sont accompagnés et stimulés dans le cadre familial. Ils ont déjà de nombreuses connaissances et arrivent en petite section avec des compétences qu'il faut prendre en compte et faire fructifier.

Avant de pouvoir commencer ces deux séquences, j'ai fait le choix d'évaluer les élèves sur leurs acquis, au niveau du lexique qui sera utilisé plus tard dans l'album que j'ai confectionné. L'objectif de la séquence est d'amener les élèves à réaliser des phrases, en tenant compte de l'ordre des mots et du temps utilisé. Il est donc nécessaire de commencer

par l'apprentissage des noms d'objets et des verbes d'action afin de pouvoir ensuite les utiliser dans des phrases. L'enfant doit être en mesure de pouvoir nommer et reconnaître les objets qui seront utilisés pendant le dispositif.

#### **4.2. Mise en place de l'évaluation diagnostique**

L'élève de petite section est tout d'abord un enfant au début de sa construction physique, psychique et affective. Il éprouve avant tout un besoin naturel de jouer. L'enseignant peut proposer des situations d'apprentissages ludiques, variées et adaptées au développement de l'enfant et à ce besoin de jouer. J'ai fait le choix, pour l'évaluation diagnostique, de travailler avec les élèves dans le coin cuisine.

L'atelier que j'ai proposé se faisait en parallèle des ateliers de ceux proposés par l'enseignante, j'ai ainsi pu avoir un échange privilégié avec chacun des huit élèves. J'ai demandé à chacun d'eux de venir me rejoindre à tour de rôle dans le coin cuisine, dans lequel j'avais dispersé au préalable, quelques éléments de la dînette : des couverts de cuisine, des verres, des assiettes, une nappe, un panier et des coussins.

Voici les deux situations déclenchantes que j'ai utilisées : « Regarde, dans le coin cuisine, de nombreux objets ne sont pas dans les placards. Accepterais-tu de les ranger avec moi dans le placard ? », « Il y a de nouveaux objets dans le coin cuisine. Aimerais-tu les utiliser pour mettre la table avec moi ? ». La formulation de la situation déclenchante a permis à tous les élèves d'entrer dans l'activité et ils ont tous participé activement à la tâche proposée.

#### **4.3. L'évaluation sommative**

Pour l'évaluation sommative (annexe 6), j'ai fait le choix d'un travail en groupe qui a permis la réalisation collective d'un « livre qui parle » où les élèves enregistrent leur voix qui raconte l'histoire de Petit Ours Brun en fonction des images de l'album proposées à l'écran. L'objectif aurait été que chacun des élèves réalise son propre livre audio. Mais un problème organisationnel devait être pris en compte. C'est la raison pour laquelle il y aura réalisation d'un livre collectif pour chacun des dispositifs.

Le travail de groupe s'est imposé car raconter une histoire de dix pages nécessite du temps et entraîne une surcharge cognitive, surtout sur une seule séance. Donc il aurait été nécessaire de consacrer au minimum deux séances pour chacun des élèves. Mais cette durée n'est pas adaptée au travail de recherche effectué, puisque je cherche avant tout à comparer deux dispositifs. Afin de permettre une comparaison juste, il est évident qu'il faut ne faire varier qu'un seul paramètre. La variable temps entre le premier enfant qui aurait enregistré son livre et le dernier ne doit donc pas entrer en jeu. Or, on peut faire l'hypothèse que l'élève qui doit attendre une semaine avant de réaliser son livre a plus de risque d'avoir oublié ce qui a été travaillé dans la séquence.

Ainsi, la situation de travail en groupe que j'ai proposée a aussi eu l'avantage de mobiliser les élèves autour d'un projet commun, pour aboutir à une production collective concrète : « un livre qui parle ». J'ai pu observer que ce choix était opérationnel : les élèves ont été motivés par la situation qui leur a été proposée et, grâce au résultat, ils ont pu prendre conscience des progrès qu'ils auraient effectués durant la séquence.

## 5. Le recueil de données

### 5.1. Comment les données sont-elles recueillies ?

Afin de permettre une analyse précise des prises de parole des élèves, sur l'aspect des mots de vocabulaire utilisés et de la construction syntaxique, toutes les séances que je réalise sont enregistrées sur dictaphone. Lors de la première séance, je présente aux élèves l'appareil. Je leur explique qu'il me permettra de réécouter le travail que l'on va faire ensemble. Cette explication permet aux élèves de comprendre ce que je fais, le dictaphone ne devient plus intrusif dans la séance et ils l'oublient très facilement.

Les parents ayant signé l'autorisation de prise de vue de leur enfant, j'ai fait le choix d'utiliser également une petite caméra pour avoir un support visuel pérenne des séances. Comme je connais les élèves depuis très peu de temps, il m'est difficile de reconnaître leur voix. L'écoute couplée à la visualisation des séances apporte une meilleure qualité pour déterminer efficacement quel élève prend la parole et dans quel contexte.

### 5.2. Qu'est-ce qui sera analysé dans ces données ?

Je cherche dans mon expérimentation à analyser si les élèves vont restituer le vocabulaire et la syntaxe qu'ils ont entendus au long de la séquence. Mon hypothèse est que la restitution sera plus favorable avec le dispositif expérimental. Je vais donc rechercher l'évolution de la construction des propos des élèves du point de vue du vocabulaire et de la syntaxe.

En ce qui concerne le vocabulaire, je regarderai si les élèves maîtrisent les noms des objets, les verbes d'action, les pronoms qui sont utilisés dans l'histoire. Je comparerai les connaissances des élèves au moment de l'évaluation initiale aux différents mots qu'ils arrivent à réutiliser au cours de la séquence. Néanmoins, je sais que si un élève utilise un mot une fois, cela ne veut pas forcément dire qu'il le sait et qu'il le réutiliserait dans une autre situation. Pour permettre un apprentissage durable, il est nécessaire de répéter les mots plusieurs fois dans différents contextes.

Pour ce qui est de la syntaxe, je relèverai les constructions de phrases qu'utilisent les élèves lors de la première séance et je la comparerai avec ce que les élèves produisent pour réaliser le livre qui parle durant la séance d'évaluation sommative. Mon hypothèse est que la construction va devenir de plus en plus élaborée au cours du déroulement de la séquence,

c'est-à-dire que je pourrai par exemple observer le passage d'une utilisation d'un mot-phrase à l'usage *sujet + verbe + complément*. Ou encore il sera peut-être possible de remarquer la modification du pronom utilisé devant un nom pour adapté l'accord en genre et en nombre.

### III. Analyse des résultats recueillis

La première partie consacrée à la syntaxe permettra d'analyser la construction de la phrase et les accords entre les différents termes. Dans la deuxième partie, je fais le choix de traiter le vocabulaire utilisé par les élèves uniquement sous l'angle des noms des objets de la cuisine et celui des verbes.

Dans les transcriptions des séances, j'utiliserai l'initiale A (adulte) qui représente mes prises de parole. Le groupe d'élèves du dispositif de référence est constitué de Jean, Clémentine, Orlane, Guillaume. Il sera représenté dans les transcriptions par les initiales J, Cl, O, G. Pour le dispositif expérimental, les élèves ayant participé sont Erwan, Eléanore, Timothée, Charline. Ils seront représentés dans les transcriptions par les initiales Er, El, T, Ch.

#### 1. Evolution de l'acquisition de la syntaxe

La comparaison va porter sur l'évolution de la construction syntaxique, de la première séance à la deuxième séance, dans chacun des deux dispositifs. J'analyserai également comment les accords en genre et en nombre sont réalisés.

##### 1.1. Etude du dispositif expérimental

###### Première séance

La transcription de l'échange qui a eu lieu pendant cette séance va me permettre d'analyser les choix opérés par les élèves dans leur construction syntaxique.

**A1** : Qu'est-ce qui s'est passé / vous me dites maintenant ? de quoi elle parle l'histoire ?  
qu'est-ce qu'elle raconte ? qu'est-ce que Petit Ours Brun a fait ?

**Ch1** : Il a mis les verres

**A2** : Il a mis les verres < *interruption pour organisation matérielle* > c'est tout à fait ça /  
qu'est-ce qu'il a fait d'autre ? < *Erwan levant la main* > Erwan ?

**Er1** : Il a mis / il a mis les couverts

**A3** : Il a mis les couverts / tu me montres quels couverts il a mis ?

**Er2** : < *se levant pour montrer sur la table les objets qu'il cite* > Le couteau avec la fourchette

**A4** : Il a mis le couteau avec la fourchette / Qu'est-ce qu'il a fait d'autre / Eléanore / tu  
écoutes Timothée / Timothée qu'est-ce qu'il a fait d'autre Petit Ours Brun ?

**T1** : Il a mis deux assiettes < *en montrant directement les assiettes sur la table* >

**A5** : Tu as entendu < *regardant Eléanore* > qu'est-ce que Timothée a dit ?

**T2** : < *voulant répéter sa phrase* > Qu'il / que Petit Ours Brun il a mis deux assiettes

**A6** : D'accord tu as entendu Eléanore / Timothée a dit que Petit Ours Brun a mis deux assiettes < *montrant les assiettes* > tu répètes / qu'est-ce qu'il a mis Petit Ours Brun ? < *prenant une assiette dans la main* > / tu me dis / deux < *attendant la proposition d'Eléanore* >

**T3** : A...

**A7** : Non < *regardant Timothée* > c'est Eléanore

**E11** : < *fait le signe trois avec ses doigts - petit bruitage avec la bouche difficilement audible* >

**A8** : Comme ça < *manipulation pour rechercher à faire le chiffre deux avec les doigts - échec de la proposition* > une / deux // deux assiettes /// Erwan tu me dis / qu'est-ce qu'il a mis / tu écoutes Charline / qu'est-ce qu'il a mis Petit Ours Brun ?

**Er3** : < *se levant* > É / il a mis les verres < *en montrant les verres* >

**A9** : Ah / Eléanore tu viens me montrer / Erwan a dit Petit Ours Brun a mis les verres / tu me montres les verres

**E12** : < *se levant, prend les deux verres et me les tend* >

**A10** : Combien il y en a ?

**T4** : Deux

**A11** : < *gros yeux vers Timothée* >

**E13** : Un < *montrant le premier verre* > deux < *montrant le deuxième verre* >

**A12** : Tu me dis il y a deux verres / Charline est-ce que tu es d'accord avec Erwan ?

**Ch2** : < *faisant oui de la tête* >

**T5** : Moi je suis d'accord

**A13** : Tu es d'accord / alors / si on rangeait la table de Petit Ours Brun < *rapprochant le panier* >

**E14** : Oui

**A14** : Qu'est-ce qu'il a mis en dernier ? est-ce que vous vous souvenez ? il a mis quoi ?

**T6** : Les assiettes

< *tous les élèves se lèvent pour participer* >

**A15** : On s'assoit on s'assoit non non // alors Timothée nous dit les assiettes alors on va d'abord ranger les assiettes / Timothée / < *Eléanore se lève pour prendre les assiettes* > non c'est chacun votre tour / Timothée va ranger les assiettes que Petit Ours Brun a installé sur la table // Erwan qu'est-ce que l'on va ranger ?

**Er4** : On va / on va ranger les verres

**A16** : Tu as rangé combien de verres Erwan ? < *montrant l'intérieur du panier* >

**Er5** : Deux

**A17** : Charline c'est ça ? combien de verres Erwan il a rangé ? < *montrant l'intérieur du panier* >

**Ch3** : Deux

**A18** : Deux / à toi Eléanore qu'est-ce que tu ranges ?  
**EI5** : < *prenant tous les couverts sur la table* >  
**A19** : Est-ce que ce sont les mêmes ?  
**EI6** : < *faisant non de la tête* >  
**A20** : Alors tu ranges /// lequel tu choisis ?  
**EI7** : mh /// (...) < *séparant les couteaux et les fourchettes* > Les deux fouchès  
**A21** : Alors tu choisis les deux fourchettes  
**EI8** : Celle-là et celle-là < *montrant du doigt* >  
**A22** : Oui / celle-là et celle là / tu les mets dans le panier / Timothée qu'est-ce qu'elle est en train de faire Eléanore ?  
**T7** : Elle est en train de mettre les foursettes dans le panier  
**A23** : D'accord / Charline ? c'est Charline qui va finir < *reposant les couteaux sur la table* > qu'est-ce que tu va ranger Charline ?  
**Ch4** : Les deux couteaux  
**A24** : Tu as rangé combien de couteaux ?  
**Ch5** : Deux < *déposant les deux couteaux dans le panier* >  
**A25** : D'accord tu as rangé deux couteaux / c'est très très bien

L'analyse de cette séance permet de mettre en évidence plusieurs éléments.

Pour commencer, trois des quatre élèves, Charline, Erwan et Timothée, ont exprimé au moins une phrase simple. Erwan et Timothée en ont construit plusieurs. Elles sont du type : *sujet + verbe + complément essentiel*, par exemple « il a mis les verres » (Ch1), « il a mis deux assiettes » (T1) ou « il a mis les couverts » (Er1). On constate néanmoins que ces phrases sont construites avec le verbe « mettre » et qu'il y a omission du complément essentiel de lieu. Ces productions viennent en réponse à une question ouverte du type : « qu'est-ce que Petit Ours Brun a fait ? ».

Il apparaît ici que le profil petit parleur de Charline n'a pas d'incidence ici sur sa possibilité à proposer une phrase simple. En revanche, sa participation langagière diminue au cours de la séance. A deux reprises elle répond à une interrogation sur le nombre d'objets en utilisant le bon déterminant numéral « deux » (Ch3 et Ch5), les questions n'ayant pas forcément amené Charline à répondre autrement. Elle exprime également un groupe nominal « les deux couteaux » (Ch4). L'accord en genre entre l'article défini, le déterminant numéral et le nom est convenablement effectué.

Timothée propose également la phrase : « elle est en train de mettre les foursettes dans le panier » (T7). Cette phrase est construite avec le verbe « mettre », conjugué au présent en forme progressive, « est en train de mettre ». Le complément d'objet direct « les

fourchettes », et le complément essentiel de lieu, « dans le panier », se rattachent tout deux au verbe « mettre ». Le profil de grand parleur est, pour Timothée, synonyme de bon parleur. Ce constat sera également visible plus tard. En revanche, sa prononciation du phonème [ ʃ ] qui n'est pas encore en place, n'a pas été relevé par l'enseignante.

Eléanore, durant cette séance, n'a pas réalisé de phrase pour communiquer. Elle utilise essentiellement un langage non verbal en faisant des gestes ou en montrant les objets. Mais ponctuellement, pour répondre à une de mes interrogations, elle dénombre les objets qu'elle regarde « un / deux » (EI3) ou répond par l'affirmative « oui » (EI4). En fin d'échange, elle répond à une question ouverte en formulant un groupe nominal « les deux fouchès » (EI7). Le groupe nominal est constitué d'un article défini, d'un déterminant numéral et d'un nom. Les trois termes sont parfaitement sélectionnés pour correspondre à la situation vécue. L'article défini « les » est judicieusement accordé en nombre au nom « fourchette » car dans son explication, elle en avait deux dans la main. Le déterminant numéral apporte une précision sur le nombre de fourchettes dont elle parle, mais cette précision aurait pu échapper au discours en situation.

Enfin, pour Erwan, dont uniquement les problèmes articulatoires m'avaient été exposés, n'a pas montré de difficulté dans cette séance. En plus des trois phrases simples qu'il exprime, Er1, Er3, Er4, il répond à une des interrogations par un groupe nominal « le couteau avec la fourchette » (Er2), en accompagnant son explication langagière avec un geste montrant les deux objets. Les deux noms *couteau* et *fourchette* sont reliés par la préposition « avec ».

### Deuxième séance

Dans cette séance, les élèves participent, à tour de rôle, à l'installation de la table. Le projet est collaboratif car les élèves décrivent les actions qui sont réalisées par d'autres camarades.

**A1** : Aujourd'hui il fait très beau et Petit Ours Brun veut jouer à la dinette / alors il va aller dans le jardin avec son panier pour tout préparer / Eléanore tu vas chercher Petit Ours Brun et le panier ?

**EI1** : D'acco < ramène le panier de Petit Ours Brun > da

**A2** : Merci / Charline qu'est-ce qu'elle a fait Eléanore ?

**Ch1** : Sais pas

**A3** : Tu as regardé / qu'est-ce qu'elle vient de faire Eléanore ? comment ça s'appelle ça ? < montrant le panier >

**Ch2** : Panier

**A4** : C'est un panier / et qu'est-ce qu'elle a fait avec le panier ?



**Ch3** : ... è

**A5** : Elle l'a pris où ?

**Ch4** : Posé

**A6** : Elle l'a elle l'a / attends arrête de bouger tes jambes / je ne t'entends pas / elle l'a

**Ch5** : Posé

**A7** : Elle l'a posé où ça ?

**Ch6** : Table

**A8** : Sur la table / tout à fait // < *sortant Petit Ours Brun du panier* > on va mettre Petit Ours Brun à côté / maintenant qu'il a son panier il va mettre la table / alors il va fouiller / fouiller dans le panier et il va prendre deux assiettes / Erwan tu peux aider Petit Ours Brun à fouiller dans le panier pour prendre deux assiettes ?

**Er1** : < *faisant non de la tête avec un sourire mais d'un air gêné* >

**T1** : Moi je peux le faire

**A9** : Non / c'est chacun son tour / tout le monde va faire quel...

**EI2** : Moi moi moi < *levant la main* >

**A10** : C'est tout le monde qui va faire quelque chose / vas-y Erwan < *Erwan se lève* > / tout le monde va faire / tu aides Petit Ours Brun ?

**Er2** : < *faisant oui de la tête* >

**A11** : Vas-y

**Er3** : < *manipule les objets dans le panier* >

**A12** : < *reprenant le scénario en même temps que l'action de l'élève* > Et il pose deux assiettes sur la table / merci Erwan / Timothè qu'est-ce que Erwan vient de faire ?

**T2** : De mettre deux assiettes sur la table

**A13** : Et avant de mettre les assiettes qu'est-ce qu'il a fait ?

**T3** : Il il a il il a il a aidé Petit Ours Brun à fouiller

**A14** : A fouiller et à prendre les assiettes / très bien

**Er4** : Mais j'arrivais pas à les poser

**A15** : Mais il n'arrivait pas à les poser < *ayant mal compris le pronom* > / maintenant Petit Ours Brun va encore regarder dans le panier / et il va prendre les deux verres / alors qui est-ce qui va aider ? (...) C'est Charline qui va regarder dans le panier pour aider Petit Ours Brun à prendre les deux verres

**Ch7** : < *manipule le panier et prend les deux verres puis les installe devant les assiettes* >

**A16** : Petit Ours Brun les installe juste devant les assiettes < *accompagnant verbalement les gestes des élèves* > / parfait merci Charline / qu'est-ce que Charline elle a fait ? Eléanore tu m'expliques ?

**EI3** : Euh a mis / a mis / elle a mis les deux vè

**A17** : Elle a mis les deux verres < *montrant les verres* > sur la table et avant de mettre les verres qu'est-ce qu'elle a fait Charline ? où est ce qu'elle a pris les deux verres ?

**T4** : Dans le panier

**E14** : Dans la / dans le panier

**A18** : Dans le panier tout à fait / et pour manger maintenant Petit Ours Brun il a besoin des couverts / Timothée est-ce que tu peux aider Petit Ours Brun à regarder dans le fond du panier pour prendre les couverts ?

**T5** : < *fouillant dans le panier* >

**A19** : Il faut quoi comme couvert Erwan ?

**T6** : Eh ba d'abord il faut

**A20** : Chut < *regardant Timothée* >

**Er5** : Le couteau et une fourchette

**A21** : Oui tu as entendu Eléanore ? qu'est-ce qu'il faut comme couvert ? qu'est-ce qu'il prend Timothée ? qu'est-ce qu'il a pris dans le panier ?

**E15** : Euh les couvè

**A22** : Les couverts / regarde Charline qu'est-ce qu'il fait Timothée ?

**Ch8** : Il met couvert

**A23** : Il met quoi comme couvert là ?

**Ch9** : Les couteaux

**A24** : Il met les / alors tu me dis en entier / il met les couteaux

**Ch10** : Les fourchettes

**A25** : Et il met les fourchettes / Tu fais la phrase en entière / Timothè il met les fourchettes / vas-y dis-moi

**Ch11** : Timothée il met les fourchettes

**A26** : Erwan tu es d'accord avec ce qu'elle a dit Charline ? qu'est-ce qu'il fait Timothée ?

**Er6** : Il met les fou / les fourchettes

**A27** : Il met les fourchettes / et bien maintenant tout est près / est-ce que je peux avoir Petit Ours Brun Timothée ? merci / < *avec la voix de Petit Ours Brun* > les enfants je suis très content vous m'avez aidé à mettre la table / je vais pouvoir manger / alors il s'assoit et il nous dit : et maintenant à table !

Ensuite, je propose aux élèves une discussion pour savoir ce que pourrait manger Petit Ours Brun. Mais ce moment n'est pas transcrit ici car il ne correspond pas à la base de la recherche. Il a juste été permis par l'organisation du dispositif. Après cet échange, je propose aux élèves de faire le bilan de ce qui vient d'être réalisé avec le scénario.

**A28** : Dans cette petite histoire / qu'est-ce que vous avez fait ?

**T7** : On a mis les couverts

**A29** : Alors / Charline tu écoutes bien < *mobilisant Charline dans l'activité* > qu'est-ce que vous avez fait ?

**T8** : On a mis les couverts

**A30** : Vous avez mis les couverts / mais au tout début Erwan qu'est-ce que vous avez fait ?  
< *cherchant à structurer le déroulement de l'histoire* >

**Er7** : On a mis les verres

**A31** : Vous avez mis les deux verres < *montrant les verres sur la table* >

**T9** : Non au tout début...

**A32** : Attends < *faisant chut avec le doigt* > Eléanore aussi elle veut parler / qu'est-ce que l'on a aidé à faire ?

**EI6** : On a / on / a mis les assiettes et les vè < *montrant chacun des objets* >

**A33** : Vous avez mis les assiettes et les verres / très bien (...) et pour toi Charline qu'est-ce que vous avez fait ?

**Ch12** : On a mis les couteaux

**A34** : Les couteaux et < *montrant une fourchette* >

**Ch13** : Les fourchettes

**A35** : La ?

**Ch14** : Fourchette

**A36** : Bravo

**T10** : Maintenant je peux aller chercher le poulet

**A37** : Non pour l'instant / on ne met pas de nourriture dans les assiettes

**T11** : Pourquoi ?

**A38** : Parce qu'on ne travaille qu'avec les objets pour manger < *montrant l'ensemble des objets* > pas avec la nourriture / c'est très bien tout ça

**Er8** : On peut ranger

**A39** : Vous allez tous ranger une chose / Erwan tu veux ranger quoi ?

**Er9** : < *prenant les verres* >

**A40** : Comment ça s'appelle ?

**Er10** : Les verres

**A41** : Attends attends < *éternuements* > alors qu'est-ce que tu ranges ? tu me dis « je range »

**Er11** : Je range deux verres < *mettant les deux verres dans le panier* >

**A42** : D'accord // à qui de ranger //

**EI7** : Ma

**A43** : C'est Charline qui a levé la main en premier / Charline tu ranges une chose / tu me dis ce que tu fais

**Ch15** : Assiette

**A44** : Qu'est-ce que tu fais avec les assiettes ?

**Ch16** : Je range

**A45** : Alors tu me dis je range les assiettes

**Ch17** : Je range (les?) assiettes

**A46** : Très bien merci Charline / Timothée tu ranges une chose / enfin des choses qui sont pareilles / tu choisis quoi ?

**T12** : Hum /// < attrapant les fourchettes >

**A47** : Tu m'expliques ce que tu fais ?

**T13** : Je mets les fourchettes

**A48** : D'accord et qu'est-ce que tu fais avec ces fourchettes ?

**T14** : Je les mets dans le panier

**A49** : D'accord merci Timothè d'avoir rangé les fourchettes / Eléanore qu'est-ce que tu ranges toi ?

**E17** : Euh les couteaux

**A50** : Où est-ce que tu les mets les couteaux pour les ranger ?

**E18** : Euh avè ( avec) avè ... les assiè

**A51** : Avec les assiettes tu me dis je mets les couteaux dans le panier

**E19** : Euh /

**A52** : C'est ça que tu as fait tu as mis les couteaux dans le panier ?

**E110** : < faisant oui de la tête >

**A53** : D'accord merci les enfants

Cette séance a permis à tous les élèves de faire évoluer leur langage d'énonciation. Contrairement à la première séance, les quatre élèves du groupe réalisent plus d'une phrase simple. Par exemple, Eléanore qui communiquait beaucoup de façon non verbale lors de la première séance, s'exprime à deux reprises en construisant une phrase simple : « elle a mis les deux vè » (E13) et « on a mis les assiè et les vè » (E16). Par contre le verbe « mettre » est toujours employé dans une phrase de forme simple.

Lors de l'échange, elle est amenée à répéter ce qui a été dit par un camarade ayant parlé plus rapidement qu'elle « dans le panier »(T4). Lorsqu'elle reprend la parole, on constate qu'elle ajuste en genre l'article défini au nom utilisé : « dans la / dans le panier » (E14). On peut faire l'hypothèse ici qu'elle réalise cette démarche, soit par mémoire de ce qui a été entendu en le répétant exactement, soit par l'analyse de ce qu'elle va dire.

Le profil « petit parleur » de Charline s'affine. J'ai constaté en début de séance une timidité qui l'entraînait à s'exprimer dans un premier temps en réduisant au minimum l'expression des mots essentiels : « sais pas » (Ch1). Le groupe verbal n'a pas de sujet et il possède une partie de la négation *pas*. Dans l'expression orale, la forme « ne...pas » est rarement présente. Charline exprime également des mots isolés comme les noms « panier » (Ch2), « table » (Ch6) qui n'ont pas de déterminant et le verbe « posé » (Ch4 et 5) qui n'est pas associé à un sujet.

A partir du milieu de séance, ses prises de parole évoluent. Elle répond à mes questions par des phrases simples comme « il met couvert » (Ch8) ou « on a mis les couteaux » (Ch12). Dans la première réponse, il y a omission du déterminant « les » qui réapparaît dans les propositions suivantes (Ch9, Ch10 et Ch11).

Charline répond également avec des groupes nominaux. Dans un premier exemple, cela est justifié car la question « Il met quoi comme couvert là ? » (A23) n'amenait pas forcément à répondre autrement que par « les couteaux » (Ch9). Dans un autre exemple, la demande « Charline tu ranges une chose / tu me dis ce que tu fais » (A43) attendait la formulation d'une phrase mais a entraîné la réponse d'un seul mot « assiette » (Ch15). Une deuxième question a permis de faire émerger l'expression du verbe avec cette fois-ci le sujet « je range » (Ch16). On peut faire l'hypothèse que la demande A43 étant composée de deux parties, Charline aurait répondu d'abord à la première partie de la phrase « Charline tu ranges une chose » et non à la deuxième partie.

Cette alternance de forme de réponse montre, dans un premier temps, que Charline est en capacité de construire des phrases simples et dans un second temps, que la situation et la mise en confiance ont une influence sur sa capacité à s'exprimer. Sachant cela, je ne l'aurais sûrement pas sollicitée dès le début de la séance.

Les problèmes articulatoires, exposés par l'enseignante pour Erwan, n'ont pas été visibles lors des séances réalisées. L'élève prend le temps pour s'exprimer et se corrige de lui-même « il met les fou / les fourchettes » (Er6).

Après un début de séance où Erwan a semblé être timide, qui se traduisait par du langage non verbal, il dit spontanément « mais j'arrivais pas à les poser » (Er4). Par cette intervention il complète la phrase précédemment dite : « à prendre les assiettes » (A14). Il pronominalise le groupe nominal par « les ». On remarque que la locution négative « ne...pas » n'est pas entièrement présente à l'oral.

Après cette première prise de parole, les suivantes sont majoritairement des phrases simples c'est-à-dire : *sujet + verbe + complément essentiel* : « je range deux verres » (Er11). Une de ces prises de parole complète directement la phrase commencée par un camarade « Eh ba d'abord il faut » (T6) « le couteau et une fourchette » (Er5). Par cette prise de parole, Erwan apporte un complément d'objet direct au verbe  *falloir*.

Durant cette séance Timothè confirme sa capacité à construire des phrases simples et ce, dès le début de la séance : « moi je peux le faire » (T1). Cette phrase simple est marquée car elle est emphatique. Il y a détachement du pronom personnel disjoint « moi » qui est repris par le pronom personnel contigu « je ».

L'élève répond également par un groupe prépositionnel « de mettre deux assiettes sur la table » (T2) et par un complément essentiel de lieu « dans le panier » (T4). Cela montre qu'il suit les échanges et s'y base pour construire ses réponses.

Timothée ajoute dans ses prises de parole des adverbes temporels comme « d'abord » (T6) qui indique la priorité à donner à une action, et « maintenant » (T10) qui indique le moment précis où il prend la parole.

Timothée réalise, comme Erwan, une pronominalisation du nom « fourchette » énoncé dans la question « qu'est-ce que tu fais avec ces fourchettes ? » (A48) pour construire sa réponse « je les mets dans le panier » (T14).

## 1.2. Etude du dispositif de référence

### Première séance

Ci-dessous sont transcrits les échanges qui se sont déroulés avec les élèves à la fin de la lecture de l'album. Les élèves sont amenés à répondre à la question : qu'est-ce que Petit Ours Brun a fait dans cette histoire ?

**A1** : qu'est-ce qu'il a fait Petit Ours Brun dans cette histoire ? on écoute bien les camarade parler

**J1** : il a commencé à manger

**A2** : il a commencé à manger < *en validant le propos de l'élève puis regardant Clémentine* > // redis-moi ton prénom

**C11** : Clémentine

**A3** : pardon Clémentine / Clémentine qu'est-ce qu'il a fait Petit Ours Brun dans cette histoire ?

**C12** : les assiettes et les couverts

**A4** : qu'est-ce qu'il a fait avec les assiettes et les couverts ?

**C13** : manger

**A5** : il a posé sur la table < *montrant l'illustration dans le livre* > regarde / tu as vu les assiettes ? il a posé les assiettes sur la table / tu as vu Jean ?

**J2** : oui

**A6** : et toi / redis-moi ton prénom

**O1** : Orlane

**A7** : Orlane qu'est-ce qu'il a fait Petit Ours Brun dans cette histoire ?

**O2** : ba il a posé les verres sur la table < *accompagnant son propos par un geste* >

**A8** : il a posé les verres sur la table < *en validant le propos de l'élève* > Et toi Guillaume qu'est-ce que tu as retenu dans cette histoire ? qu'est-ce qu'il a fait Petit Ours Brun ?

**G1** : il a mis les verres et les fou / et les couteaux et les fourchettes

**A9** : et où est-ce qu'il a mis les couteaux / les fourchettes et les verres ?

**G2** : il a mis à côté l'assiette

**A9** : à côté de l'assiette / c'est bien ça

L'échange à la fin de cette séance a permis à tous les élèves de s'exprimer.

Jean qui a un profil de petit parleur, tel que proposé par l'enseignante, prend pourtant la parole en premier pour exprimer ce qu'il a retenu après la lecture de l'histoire. Il construit une phrase simple : « Il a commencé à manger » (J1), le verbe « manger » est conjugué au présent en forme progressive. Dans sa deuxième prise de parole, Jean répond par l'affirmative à la question qui lui est posée.

Orlane a également le profil de petit parleur. Néanmoins, après avoir rappelé son prénom elle propose une phrase pour expliquer ce qu'elle a retenu de l'histoire. La construction utilisée est : *sujet + verbe + complément essentiel + complément essentiel de lieu*. Le complément essentiel est introduit par la préposition « sur » : « il a posé les verres sur la table » (O2). Orlane commence cette proposition par « ba ». Or cette observation sera également visible lors de la deuxième séance.

Guillaume a le profil de bon parleur. Dans cette séance il prend la parole à deux reprises. La première prise de parole contient un complément essentiel dont les différents noms sont coordonnés par la conjonction de coordination « et » : « il a mis les verres et les fou / et les couteaux et les fourchettes » (G1). On observe ici que le verbe « mettre » est utilisé sans complément essentiel de lieu. Pour sa deuxième prise de parole, « il a mis à côté l'assiette » (G2) Guillaume utilise à nouveau le verbe « mettre ». Cette fois-ci, il exprime le complément essentiel « à côté l'assiette » dans lequel Guillaume n'a pas utilisé la préposition « de », ce qui est normal dans un premier temps. En effet, l'acquisition du langage est un processus qui prend du temps et Guillaume n'est encore qu'en petite section. Ainsi, lorsque l'on observe ses deux prises de parole, il y a reprise du verbe « mettre » où le complément d'objet direct ainsi que le complément essentiel de lieu sont tous les deux présents.

Contrairement aux trois autres élèves, Clémentine, pourtant qualifiée de grand parleur, n'a pas produit de phrase durant l'échange. Dans sa proposition « les assiettes et les couverts » (Cl2), Clémentine propose deux groupes nominaux coordonnés par la conjonction de coordination « et ». Chacun des noms est associé à un article défini judicieusement choisi par rapport à la situation. Même si sa deuxième prise de parole cherche à donner plus de précision à la question de l'adulte (A4), elle y répondra pourtant en un seul mot « manger » (Cl3).

## Deuxième séance

Sur le même principe que la première séance, je demande aux élèves d'expliquer ce que raconte l'histoire de Petit Ours Brun. Cette fois-ci, les élèves sont invités à montrer l'illustration du livre, qui correspond aux propos qu'ils viennent de tenir.

**A1** : Jean tu commences / qu'est-ce qu'il a fait Petit Ours Brun dans cette histoire ?

< *interruption durant l'échange qui empêche la compréhension d'un mot - pour mobiliser à nouveau deux des élèves* >

**J1** : il a ... à mettre les assiettes

**A2** : alors tu nous montres dans le livre / Où est-ce que c'est dans le livre ? montre à tes camarades / qu'est-ce qu'il fait sur cette image Petit Ours Brun ?

**J2** : il met deux assiettes

**A3** : oui / il met deux assiettes sur la table / d'accord < *aide à manipuler le livre pour montrer aux camarades* > (...) Clémentine à toi / qu'est-ce que tu voulais nous dire / qu'est-ce qu'il a fait Petit Ours Brun dans ce livre ?

**C11** : il a met les couverts

**A4** : < *bruit empêchant la compréhension* > Comment ?

**C12** : il met le couteau et la fourchette

**A5** : il a mis les couverts / il met le couteau et la fourchette // Tu nous montres dans le livre / On regarde où est-ce qu'elle trouve ça dans le livre /// ah / c'est là < *quand Clémentine ouvre le livre* > est-ce que vous êtes d'accord ?

**Tous** : oui

**A6** : qu'est ce qu'il fait sur cette image Petit Ours Brun ?

**O1** : En fait /// ba il pose ///

**A7** : il pose quoi ? Clémentine tu nous expliques / qu'est-ce qu'il pose sur cette image ?

**C13** : il pose la fourchette et le couteau

**A8** : < *en validant le propos de l'élève* > il pose la fourchette et le couteau / A Guillaume parce qu'il a levé la main / Qu'est-ce qu'il fait Petit Ours Brun dans ce livre ?

**G1** : il met les verres

**A9** : à toi de nous montrer / on va regarder si Guillaume arrive à trouver la page

**G2** : < *Guillaume recherche la page* >

**A10** : < *lorsque Guillaume ouvre le livre* > là il met les verres / est-ce qu'il les pose sur la table sur cette image ?

**G3** : oui

**A11** : alors regarde l'image... < *interruption Orlane fait non d'un signe de la tête* > ah / Orlane est-ce qu'il pose les verres sur la table ?

**O2** : non

**A12** : qu'est-ce qu'il fait sur cette image ?



**O3** : il prend les verres

**A13** : il prend < *interruption pour remobiliser Jean et Clémentine dans l'activité* > ici il prend les verres / Alors où est-ce qu'elle est l'image où il pose les verres sur la table ?

**G4** : ici < *en montrant la page de la tête* >

**A14** : non là Orlane elle a dit il prend les verres / sur cette image // Alors où est-ce qu'elle est l'image où il pose les verres sur la table ?

**G5** : < *montre la table sur l'illustration* >

**A15** : là il n'y a pas encore les verres sur la table // alors il faut trouver l'image où il y a les verres sur la table / < *Clémentine levant la main* > Clémentine comment on fait ?

**C14** : là là / en fait là il prend les / il prend les verres ensuite il met sur la table

**A16** : oui alors elle est où l'image qui montre qu'il pose les verres sur la table ? on regarde après ? < *tournant la page* > là qu'est-ce qu'il s'est passé ?

**G6** : il a mis les verres

**A17** : où ça ? il a mis les verres où ça ?

**G7** : ici < *montrant la table sur l'illustration* > // il a mis les deux

**A18** : c'est quoi là / c'est quel endroit ?

**G8** : les deux verres

**A19** : sur < *cherchant à obtenir le mot table* >

**G9** : sur

**A20** : sur quoi ?

**J3** : la table

**G10** : la table

**A21** : à Orlane qu'est-ce qu'il a fait Petit Ours Brun pour toi dans cette histoire ?

**O3** : ba il prend les assiettes < *faisant le geste* >

**A22** : il prend les assiettes / tu nous montres l'image où il prend les assiettes

**O4** : < *Orlane montre l'image* >

**A23** : ah c'est ici / est-ce que vous êtes d'accord les autres ?

**Tous** : oui

**A24** : d'accord très bien / merci < *en reprenant le livre* >

Par rapport à la première séance, les élèves sont amenés à s'exprimer plus longtemps dans cette séance.

Jean confirme sa capacité à construire des phrases simples. Sa première prise de parole (J1) est difficilement analysable car du bruit empêche la compréhension d'un mot. Lorsqu'il reprend la parole pour décrire l'image de l'album qui correspond à sa première phrase, il utilise une phrase simple : « il met deux assiettes » (J2). Ici, la construction du verbe « mettre » est réalisée avec le complément d'objet direct mais sans être associée à un complément essentiel de lieu.

La production langagière de Clémentine a complètement évolué entre la première et la deuxième séance. Ici, Clémentine réalise quatre phrases. Sa première est une phrase simple : « il a met les couverts » (C11). On remarque que la conjugaison du verbe est un mélange entre le passé composé et le présent. Le « a » est l'auxiliaire avoir dans la construction du passé composé et « met » est le verbe « mettre » conjugué à la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif. Cependant lors de sa deuxième réplique, qui visait à répéter la première que je n'avais pas entendue, elle fait un choix et conjugue le verbe convenablement au présent : « il met le couteau et la fourchette » (C12). Elle a été capable de se corriger. Clémentine construit pour l'instant le verbe mettre uniquement avec le complément d'objet direct.

De plus, dans une autre prise de parole, elle fait une succession de deux propositions grâce à l'adverbe « ensuite » : « il prend les verres ensuite il met sur la table » (C14). La deuxième phrase ne possède pas la reprise du nom « verre » qui aurait permis de construire le verbe « mettre » avec ses deux compléments essentiels. La manipulation du pronom de reprise est complexe car il est difficile pour les élèves de comprendre le référent auquel il se rapproche.

La première prise de parole d'Orlane est une tentative pour décrire une illustration du livre : « En fait /// ba il pose /// » (O1). Elle cherche ses mots et ne parvient pas à exprimer son idée. En revanche, au cours de la séance, elle aide Guillaume pour analyser une illustration et décrit l'action, grâce à une phrase simple *sujet + verbe + complément d'objet direct* : « il prend les verres » (O3). Dans une dernière intervention, elle construit une phrase simple de la même structure que précédemment : « ba il prend les assiettes » (O4).

Le profil de bon parleur de Guillaume est mis en réflexion durant cette séance. Les phrases qu'il propose sont convenables, « il met les verres » (G1) et « il a mis les verres » (G6) même si Guillaume n'ajoute pas de complément essentiel de lieu. En revanche, la partie de la consigne, qui consiste à repérer dans le livre l'illustration qui justifie son propos, n'a pas été réalisée. On peut faire l'hypothèse que cette difficulté a entraîné un frein dans l'expression langagière de G7 à G10 car tout en analysant l'image pour comprendre le déroulement de l'histoire, il répondait aux questions qui cherchaient à l'aider dans l'analyse.

### **1.3. Comparaison de la construction de la syntaxe entre les deux dispositifs**

La différence la plus significative entre les deux dispositifs est la durée de parole. Le dispositif expérimental a permis des échanges plus longs, avec des élèves qui s'expriment de nombreuses fois, ils peuvent ainsi manipuler davantage le langage pour se faire comprendre au mieux et décrire précisément ce qui se déroule au coin jeux.

Malgré cette différence, on constate que les deux dispositifs ont donné la possibilité aux élèves de construire plus de phrases lors de la deuxième séance. L'exemple le plus visible est pour Eléanore. Durant la première séance, elle communiquait avec un langage en majorité non verbal alors que, dans la deuxième séance, elle a construit des phrases simples et des groupes nominaux. Cette évolution est comparable à celle de Clémentine. Dans un premier temps, elle a utilisé des groupes nominaux et un verbe isolé puis dans un second temps, elle a construit des phrases simples et même organisées dans le temps de l'action grâce à l'adverbe « ensuite ».

Les propositions syntaxiques des élèves ont été variées dans les deux dispositifs. On remarque que l'expérimentation du langage va plus loin pour Timothée et Erwan qui ont participé au dispositif expérimental. Il est intéressant de se demander s'ils auraient pu manipuler et produire les mêmes types de phrases dans le dispositif de référence.

## 2. Evolution de l'acquisition du vocabulaire

### 2.1. Etude du dispositif expérimental

#### Evaluation initiale

L'évaluation initiale m'a permis de me rendre compte du vocabulaire connu par les élèves, et ce, uniquement pour les noms des objets qui allaient être présents dans l'histoire.

Une case marquée d'une croix signifie que l'élève a formulé le mot attendu, alors qu'un mot écrit dans une case correspond à la proposition de l'élève pour nommer l'objet qui lui est présenté. Lorsque la situation proposée par l'évaluation initiale ne m'a pas permis de demander à l'élève de nommer l'objet, la case est vide.

Mots attendus	Charline	Timothée	Eléanore	Erwan
Assiette	x	x	x	x
Verre	tasse	x		x - tasse
Couteau	x	x	x	x
Fourchette	x	foursette	foussè	x
Panier	x			

L'analyse de ce résultat me montre que les élèves connaissent les mots de vocabulaire dans la situation initiale que je leur ai proposée. On constate néanmoins que Timothée et Eléanore

ne prononcent pas encore le phonème [ ʃ ] dans le mot « fourchette ». Pour Timothée, cette particularité n'avait pas été abordée dans la description des profils faite par l'enseignante. L'étude de l'évolution de l'utilisation des termes proposés lors de l'évaluation initiale et des verbes employés montrera la capacité des élèves à réutiliser ces termes dans le contexte de l'histoire.

### Première séance

Après le jeu du scénario, les élèves s'expriment librement pour répondre à la question : « qu'est-ce que Petit Ours Brun a fait dans cette histoire ? ». Suit la liste des verbes et des noms d'objets utilisés par les élèves lors de l'échange.

Elèves	Verbes utilisés	Noms utilisés	Autre
Charline	a mis	verre, couteau	
Erwan	a mis, ranger	couvert, verre, couteau, fourchette	
Timothée	a mis, mettre	assiette, foursette (fourchette)	d'accord
Eléanore		foussè (fourchette)	celle-là

On constate que les élèves ont utilisé les mots qu'ils avaient déjà mobilisés dans l'évaluation initiale.

On remarque également qu'ils utilisent, pour trois d'entre eux, le verbe « mettre », conjugué à la troisième personne du singulier du passé composé. Or, dans le scénario, le verbe « mettre » est à l'infinitif (annexe1), les autres verbes sont au présent. Les élèves se sont probablement réappropriés la forme du verbe de ma question qui commence l'échange langagier : « qu'est-ce que Petit Ours Brun a fait ? ». Ils l'ont modifiée pour former le passé composé du verbe *mettre*. On constate par ailleurs qu'ils ne réutilisent aucun des autres verbes du scénario.

Eléanore utilise un pronom démonstratif « celle-là » pour désigner ce qu'elle avait dans la main. Le relevé en a été fait ici car je fais l'hypothèse qu'il est peut-être plus facile pour elle de dire « celle-là » que d'articuler le nom de l'objet, ici, « fourchette ». Cela montre également qu'elle a su, dans cette situation, utiliser le pronom démonstratif qui convient en l'accordant en genre et en nombre avec l'objet qu'elle souhaite définir.

En milieu de séance, je propose aux élèves de ranger les éléments de dînette qui sont sur la table. Cette proposition permet de parler davantage sur la situation proposée. Ainsi, elle donne aux élèves la possibilité d'utiliser « ranger » comme autre verbe qui est initialement en

langage de réception. Si Un seul élève réutilisera le verbe, les autres le comprendront car ils répondront aux questions.

La situation permet également de mobiliser davantage les noms d'objets car les élèves prennent une nouvelle fois la parole pour décrire précisément ce qu'ils font.

### Deuxième séance

Lors de cette séance, les élèves participent à tour de rôle à la réalisation, étape par étape, du scénario. Lorsqu'un élève réalise une action comme « aider Petit Ours Brun à prendre deux assiettes dans le panier », je demande à un autre élève de décrire ce qui vient d'être fait. On se situe alors dans le langage en situation car les élèves expliquent directement ce qu'ils sont en train de voir ; ils mettent des mots sur les actions qui se déroulent devant eux. Ainsi, les élèves vont à la fois réaliser une action correspondant au scénario qu'ils viennent d'entendre et se décentrer pour expliquer ce qu'un camarade vient de faire.

Elèves	Verbes utilisés	Noms utilisés
Charline	met, posé	panier, table, couvert, couteau, fourchette
Erwan	arrivais, poser	couteau, fourchette
Timothée	mettre, aidé, fouiller	assiette, table, panier
Eléanore	a mis	vè (verre), panier, couvè(couvert)

On remarque que les élèves ont ici mobilisé davantage de vocabulaire que dans la situation précédente. Ils reprennent des mots entendus dans le scénario joué mais également ce qui est dit par les camarades. On peut donc penser qu'ils sont à l'écoute des autres parleurs, en réutilisant les mots qu'ils ont compris.

Pour revenir à la situation du début de la séance, j'ai proposé aux élèves de ranger la table qu'ils avaient mise avec Petit Ours Brun, comme à la première séance. La répétition de cette proposition permet de parler davantage et, cette fois-ci, ils conjuguent le verbe « ranger » au présent en décrivant directement ce qu'ils font.

Elèves	Verbes utilisés	Noms utilisés
Charline	range	assiette
Erwan	ranger, range	verre
Timothée	met, a mis	fourchette (fourchette), panier
Eléanore		couteau, assiè (assiette)

Un moment d'échange durant cette séance consiste à savoir ce que Petit Ours Brun pourrait manger. Ce moment entraîne la profusion de nombreux termes d'aliments. Ils ne seront pas présentés ici, car ils ne viennent pas du scénario qui a été joué. Il m'était néanmoins important de préciser que le déroulement du dispositif dans le coin jeux a permis de sortir du cadre structuré du scénario.

### Troisième séance

Dans cette dernière séance avant l'évaluation sommative, les élèves sont en autonomie pour mettre la table de Petit Ours Brun. Régulièrement ils sont amenés, par mes questions, à expliquer ce qu'ils font ou à aider un camarade afin qu'ils interagissent entre eux le plus possible.

La transcription de cette séance est trop complexe du fait du bruit de la manipulation des objets, des différents enfants qui parlent entre eux ou trop loin du microphone. L'analyse qui en est faite sera donc partielle et ne portera que sur un moment restreint de la séance.

Ce moment se situe au milieu de la séance. J'ai sollicité les élèves pour qu'ils expliquent leur participation à la réalisation du projet en leur demandant : « j'aimerais savoir ce que vous avez posé sur la table ? ». Ce sont donc les réponses apportées par les élèves qui sont analysées ici.

Elèves	Verbes utilisés	Noms utilisés	Autre
Charline		assiette	zaune (jaune)
Erwan		verre, assiette	bleu
Timothée	regardé	raisin, assiette	
Eléanore	besoin	cuillè (cuillère), main	

La séance se déroule dans le coin cuisine avec davantage d'objets qu'initialement proposés dans le début de la séquence. Dans ce contexte, les élèves ont mobilisé plus de vocabulaire avec des termes qui ne sont apparus ni dans les échanges précédents ni dans l'histoire. Par exemple, des élèves ont ajouté les noms « raisin », « main » ou encore des adjectifs qualificatifs de couleur aux objets qu'ils ont manipulés.

Les trois séances n'ont, en revanche, pas amené les élèves à développer leur prononciation pour corriger leurs difficultés articulatoires.

## 2.2. Etude du dispositif de référence

### Evaluation initiale

J'ai également réalisé une évaluation initiale avec les élèves du dispositif de référence, afin de savoir avec quelles connaissances ils abordaient la séquence. Voici dans le tableau les noms prononcés par les élèves.

Le codage du tableau est le même que précédemment.

Mots attendus	Clémentine	Jean	Orlane	Guillaume
Assiette	x	x	x	x
Verre	x	x	café	x
Couteau	x	x	x	x
Fourchette	x	x	x	x
Panier				x

L'évaluation initiale montre que les élèves connaissent les noms des objets qui seront présents dans l'histoire. Au cours de la séquence, il sera vérifié comment ces noms sont réutilisés par les élèves, sachant que dans ce dispositif, les objets définis sont uniquement représentés sur les images de l'album.

Le déroulement de la situation initiale n'a pas permis de savoir si les élèves connaissaient le nom *panier*.

### Première séance

Après la lecture de l'album que les élèves découvrent pour la première fois, je leur demande de m'expliquer ce que Petit Ours Brun a fait dans cette histoire. Ci-dessous seront relevés uniquement les noms d'objets et les verbes que les élèves utilisent lors de l'échange.

Elèves	Verbes utilisés	Noms utilisés
Clémentine	manger,	assiette, couvert
Jean	commencé, manger	
Orlane	posé,	verre, table
Guillaume	a mis	verre, fourchette, couteau, assiette

Entre les élèves, on remarque une certaine diversité des mots proposés. Chacun a voulu exprimer ce qu'il avait retenu de l'histoire, sans trop s'inspirer des propos des camarades. Mis à part le nom « verre » et le verbe « manger », tous les mots prononcés sont différents.

Les élèves utilisent des mots entendus lors de la lecture de l'histoire qui ne sont peut-être pas inconnus pour eux comme les noms « couvert », « table » mais également des verbes de leur propre vocabulaire comme « manger » ou « mis ».

### Deuxième séance

Après la lecture de l'histoire, les élèves ont expliqué le moment qui les avait le plus marqués mais, cette fois-ci, en l'associant à l'image correspondante de l'album. Suit la liste des noms des objets attendus et les verbes qu'ils emploient pour s'exprimer.

Elèves	Verbes utilisés	Noms utilisés
Clémentine	met, prend, pose	couvert, couteau, fourchette, verre
Jean	met, mettre	assiette
Orlane	pose, prend	verre, assiette
Guillaume	met, a mis	verre, table

Ici, contrairement à la première séance, tous les élèves utilisent un ou plusieurs verbes conjugués pour expliquer l'action du passage de l'histoire qu'ils souhaitent partager. Les quatre élèves ont mobilisé des connaissances différentes de la première séance.

### Troisième séance

La troisième séance a pour objectif de structurer le déroulement de l'histoire et de favoriser le langage en production sur chacune des illustrations. L'histoire est ainsi racontée par les élèves.

Elèves	Verbes utilisés	Noms utilisés	Autre
Clémentine	pose, prend	table, verre, main, panier, fourchette, couteau	debout
Jean	pose, met	table, verre, couteau, main	
Orlane	pose	panier, assis, couvert, verre, table	
Guillaume	pose, assis, content	table, couteau, fourchette	

Les élèves ont prononcé de nombreux termes qui venaient de l'histoire, mais également du vocabulaire propre à la description de l'illustration comme « assis » ou « debout ».



J'ai pu cependant remarquer que les tours de parole n'ont pas suffisamment été répartis entre les élèves. Clémentine a partiellement monopolisé la parole au moment de mes questions, les autres élèves ont alors été dans une situation de redite ou de répétition des mots ou structures de phrase déjà employées. Ce phénomène ne s'était pas produit lors des deux premières séances.

L'analyse de cette séance m'a montré également que l'atelier n'a pas favorisé le langage en production comme je le souhaitais. Les élèves étaient davantage dans la recherche de l'illustration qui correspondait à la phrase qui venait d'être dite. Les compétences mises en jeu ont donc été la compréhension du langage en réception, pour l'associer à une représentation illustrée. Ce n'est pas initialement ce que j'avais souhaité mettre en place.

### 2.3. Comparaison de l'acquisition entre les deux dispositifs

La comparaison des deux dispositifs va montrer l'influence qu'ils ont sur la réutilisation du vocabulaire présent dans l'album de jeunesse et le scénario. L'évaluation des dispositifs consistera également à observer s'ils ont permis aux élèves de mobiliser d'autres noms ou verbes en fonction de la situation proposée.

Les tableaux ci-dessous illustrent la fréquence d'utilisation des noms et des verbes provenant de l'histoire et également la production de termes nouveaux issus du lexique propre aux élèves.

Fréquence d'utilisation des mots pour les élèves du dispositif expérimental				
Mots attendus	Charline	Timothée	Eléanore	Erwan
Assiette	2	3	1	1
Verre	1		1	3
Couteau	2		1	2
Fourchette	1	2	1	2
Panier	1	2	1	
Autres noms	table, couvert	raisin, table	couvert, cuillère, main	couvert
Verbes présents dans l'histoire	mettre, prendre, poser	mettre (5 fois), fouiller, regarder	mettre	mettre, poser, arriver
Autres verbes	ranger	aider	avoir besoin	ranger (2 fois)
Adjectifs	jaune			bleu
Adverbe		d'accord		

Fréquence d'utilisation des mots pour les élèves du dispositif de référence				
Mots attendus	Jean	Clémentine	Orlane	Guillaume
Assiette	1	1	1	1
Verre	1	2	3	2
Couteau	1	2		2
Fourchette		2		2
Panier		1	1	
Autres noms	table, main	couvert (2 fois), table, main	table (2 fois), couvert	table (2 fois)
Verbes présents dans l'histoire	manger, mettre (3 fois), poser	prendre (2 fois), manger, mettre, poser (2 fois)	poser (3 fois), prendre	mettre (3 fois), poser
Autres verbes	commencer			
Adjectif		debout	assis	content, assis

Une comparaison des données permet de mettre en évidence plusieurs éléments.

Premièrement, on distingue que les termes proposés par l'histoire ont tous été réutilisés mais de façon inégale entre les élèves. Timothée, Erwan, Orlane, Jean, Guillaume n'ont pas été mis dans une situation leur permettant de mobiliser tous les noms proposés par l'album et cela davantage dans le dispositif de référence. L'hypothèse qui pourrait expliquer ce constat, même si la différence n'est pas significative, est que l'album, comportant des illustrations, reste un support limité pour faire émerger du langage s'il n'est pas exploité en dehors des limites de l'image. De plus, les deux dispositifs sont constitués d'un nombre limité de séances, ce qui a entraîné les élèves à se retrouver uniquement trois fois en situation de langage. On peut penser que davantage de séances auraient permis plus d'exploitation langagière.

Deuxièmement, concernant les autres termes utilisés par les élèves, le dispositif expérimental a permis l'émergence de trois termes n'apparaissant pas dans l'histoire : « raisin », « cuillère » et « main ». Le dispositif de référence, quant à lui, n'a permis l'apparition que d'un autre nom : « main ». Le même constat est fait avec les verbes : « ranger », « aider » et « avoir besoin » sont des verbes qui n'étaient pas présents dans l'histoire mais que les élèves ont dû mobiliser pour se faire comprendre dans les situations du dispositif expérimental. Ils ont dû ainsi puiser dans leurs connaissances personnelles.

On peut donc penser que la mise en place du scénario dans le coin jeux favorise l'utilisation de termes plus variés.

### 3. Comparaison des deux « livres qui parlent »

Le « livre qui parle » est la réalisation concrète des élèves, lors de la séance d'évaluation sommative. La réalisation est commune et les élèves, chacun leur tour, après une discussion collective, enregistrent une description de l'image. L'objectif est qu'ils racontent l'histoire travaillée tout au long de la semaine et pour cela ils doivent mobiliser des compétences et connaissances pour construire des phrases syntaxiquement juste. (annexe 6)

#### 3.1. Présentation des résultats

Le tableau rapporte l'enregistrement des élèves pour chacune des illustrations de l'album (annexe 2) et ce, pour chacun des deux dispositifs.

Image de l'album	Dispositif expérimental		Dispositif de référence	
	Prénom	Phrases enregistrées	Prénom	Phrases enregistrées
1	Erwan	Il va mettre la table.	Orlane	Le panier est mis par terre.
2	Eléanore	Euh Petit Our Brun pend les assié dans le panier.	Jean	(induit par une question) Il prend les deux assiettes.
3	Charline	Il pose les assiettes sur la table.	Guillaume	Il met il met // il met les assiettes sur la table.
4	Timothée	Euh il tient les verres et après l'autre mine / l'autre main et bien il va / il va les poser sur la table.	Clémentine	Petit Ours Brun il prend les verres dans sa main.
5	Erwan	Il a posé les verres sur la table.	Orlane	Le Petit Ours Brun il pose les verres sur la table.
6	Eléanore	Petit Ours Brun pend les cui / couvè du panier.	Jean	Petit Ours Brun met les couverts dans sa main.
7	Charline	Il a posé les fourchettes sur la table.	Guillaume	Petit Ours Brun met les fourchettes sur la table.
8	Timothée	Il a posé les couteaux sur la table.	Clémentine	Petit Ours Brun il pose le couteau l'aute / l'autre côté de l'assiette.
9	Adult	Ça y est tout est prêt à table.	Adult	Voilà tout est prêt, à table !

### 3.2. Analyse des résultats

La comparaison de ces deux « livres qui parlent », réalisés par les élèves, est très instructive. On remarque, en premier lieu, que les élèves se sont rapidement adaptés au dispositif proposé et qu'ils ont tous participé. Jean a compris dans un deuxième temps le système de l'enregistrement car pour la deuxième image sa description a été induite par une question durant l'enregistrement.

On remarque que pour Clémentine et une fois pour Orlane, dans le dispositif de référence, les phrases sont construites avec un pronom de reprise du sujet : « Petit Ours Brun il prend les verres dans sa main » (Clémentine image 4) et « Le Petit Ours Brun il pose les verres sur la table » (Orlane image 5). De cette façon elles ont construit une phrase de forme emphatique avec un détachement de « Petit Ours Brun ». Ces deux élèves n'avaient pas utilisé le pronom de reprise dans le reste de la séquence. Pour le dispositif expérimental, il n'y a pas de remise du sujet, la phrase est de forme neutre. Les élèves utilisent principalement le pronom « il » pour remplacer le nom propre. Sauf Eléanore qui nomme le petit ours.

Ensuite, Orlane pour l'image cinq, ajoute au nom propre « Petit Ours Brun » un article défini « le » : « Le Petit Ours Brun » (Orlane image 5). De cette façon elle définit de quel petit ours il s'agit afin que son auditoire comprenne bien qu'elle parle de « celui là », celui de l'image qu'elle voit.

La première intervention de Timothée pour l'image quatre est complètement en accord avec le profil de grand parleur qui lui est attribué. Il décrit l'image mais devance également la future action de la page suivante.

Le vocabulaire utilisé par les élèves est celui qui a été mobilisé durant la séquence. Les élèves ont su réemployer le vocabulaire pour construire des phrases qui permettent de raconter une histoire. On remarque cependant que le vocabulaire nouveau qui avait émergé lors des séquences et principalement dans le dispositif expérimental, n'est plus présent. Cela est dû à la consigne qui demande de raconter l'histoire et donc sous-entend de se baser sur l'illustration.

Concernant les verbes utilisés, ils proviennent tous de l'histoire entendue dans les deux séquences. Pour réaliser le « livre qui parle », le choix du verbe s'est fait au bon vouloir de l'élève. Quatre images ont entraîné le choix du même verbe dans les deux dispositifs, l'image une « mettre », l'image deux « prendre », l'image cinq et huit « poser ». Pour les

quatre autres illustrations, les choix se sont faits entre « poser » et « mettre » pour les images trois et sept, qui sont utilisés ici comme des synonymes.

Pour l'image quatre, le texte original de l'histoire qui a été répété plusieurs fois durant les séquences est « Petit Ours Brun prend deux verres » (annexe 1). L'enregistrement du livre qui parle a donné comme choix du verbe « prendre » pour le dispositif expérimental et « tenir » pour l'autre dispositif. Cette différence repose sur l'interprétation que l'élève a faite de l'image. Cette dernière est statique, le personnage tient les verres dans sa main. Il est alors tout à fait compréhensible que la proposition de l'élève soit « Il tient les verres dans sa main » (Timothée image 4).

#### 4. Limite du dispositif

Le dispositif expérimental favorise le langage grâce aux signifiants qui sont visuellement accessibles dans le coin jeu, l'association est plus facile entre le mot et l'objet. A contrario, pour le dispositif de référence, l'élève doit associer dans l'image le mot qu'il entend et le comparer à un référent venant de ses propres acquis.

Le travail du langage en petit groupe comme il m'a été possible de l'effectuer, a permis aux élèves, même timides, de prendre la parole plusieurs fois. Dans les conditions d'enseignement actuelles, la mise en place de ce type de dispositif demande une très bonne gestion de classe. Il est nécessaire de mettre tous les élèves en situation de travail autonome, pour pouvoir consacrer un atelier dirigé à un groupe restreint.

Le dispositif expérimental est structuré pour permettre une séance de langage qui développe des compétences, mais il est peut-être trop structuré. Sa réalisation dans un autre cadre que celui de la recherche permettrait à l'enseignant de pouvoir, par exemple, davantage exploiter l'album et inventer la suite de l'histoire.

Le déroulement du dispositif sur une semaine est trop restreint pour parler en termes d'acquisitions certaines pour les élèves. Il aurait été favorable de commencer par un long temps d'observation en classe pour réaliser un premier bilan des acquis des élèves sur leur mobilisation de la syntaxe. Il aurait été ainsi possible d'adapter au mieux les objectifs de séances à l'échantillon d'élèves testé.

## Conclusion et ouverture

Le travail qui a permis la réalisation de ce mémoire a été très enrichissant tant sur le plan théorique que sur le plan pratique. Convaincue que le langage est essentiel dans la construction de l'individu, j'ai pu prendre conscience que l'acquisition du langage est un processus qui démarre alors même que le bébé est dans le ventre de sa mère et se poursuit plusieurs années. Philippe Boisseau expose que le rôle de l'entourage qui encourage et qui rassure le jeune enfant dans ses premiers essais, a un impact primordial. Mais l'école a également un rôle essentiel dans l'apprentissage du langage car il devient support de tous les apprentissages au cours de la scolarité.

Le but de cette recherche était d'observer en quoi l'utilisation d'un album de jeunesse, support d'une séance de langage dans les coins jeux, peut avoir un impact sur l'acquisition du lexique et de la syntaxe. Les deux dispositifs mis en place ont permis d'apporter une réponse.

Si l'on regarde du point de vue du vocabulaire, au terme de cette analyse il n'est pas possible de parler d'évolution dans l'acquisition de lexique. Les termes mobilisés dans l'évaluation sommative étaient déjà connus par les élèves, comme le montre l'évaluation diagnostique. En outre il est possible de parler en termes de savoir, ces mots de vocabulaire ont été mobilisés de nombreuses fois, on peut donc dire qu'ils sont acquis.

Si l'on regarde du point de vue de la syntaxe, l'objectif était que les élèves produisent des phrases convenablement construites. Les deux dispositifs ont donné un résultat satisfaisant, visible dans les deux livres qui parlent. Au terme d'une semaine de travail avec du vocabulaire qui était connu des élèves il est possible de dire que la construction de phrase est acquise. Il serait alors intéressant de mesurer le prolongement de cette acquisition dans le temps. Par exemple, la réalisation d'un travail dans lequel les élèves seraient amenés à raconter cette histoire à des camarades, permettrait de voir s'ils sont en mesure de mobiliser les compétences qui viennent d'être acquises.

En revanche, il a été visible au cours du dispositif expérimental que les élèves timides comme Erwan et Charline ont eu des difficultés dans un premier temps à prendre la parole pour s'exprimer. Le dispositif expérimental peut ne pas correspondre à tous les élèves ou alors il a besoin d'être pratiqué plusieurs fois afin de mettre en confiance sur une nouvelle pratique pédagogique.

De plus, il a été observé que le dispositif expérimental avait permis de faire émerger des termes, qui ne faisaient pas partie du scénario. Ils ont pu être produits grâce à la situation vécue dans le coin cuisine. Il aurait été intéressant que l'évaluation sommative du dispositif cherche également à évaluer l'acquisition de ces termes pour savoir s'ils étaient sus.

Pour travailler sur des champs lexicaux plus vastes le dispositif serait à mettre en place sur de nombreux sujets. Le rôle de l'enseignant est aussi essentiel car il peut orienter la conversation pour faire travailler certaines classes de mots comme des adjectifs ou des adverbes. Ces questions seront ciblées pour amener l'élève à mobiliser ces classes de mots dans son langage en production.

Enfin, Il reste à se demander si ces ateliers, permettant des situations concrètes, variées et adaptées à un petit groupe, sont réalisables dans une vie de classe avec la problématique du nombre d'élèves qui est souvent présente.

## Bibliographie

*Bulletin Officiel n°2 du 26 mars 2015, Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. Disponible sur : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940) (Consulté le 11 novembre 2015)

BOISSEAU, Philippe. *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : RETZ, 2005. 304 p.

BENTOLILA, Alain, GERMAIN, Bruno, SPRENGER-CHAROLLES, Liliane. *La maternelle : les cinq piliers du langage*. Paris : Nathan, 2014. 128 p. [Questions d'enseignants]

BRICOUT, Christine. « Les coins d'imitation », « les consignes ». In : *Le langage oral : objet d'apprentissages cycle 1* Lille : SCEREN-CRDP du Nord-Pas de Calais 2006. p. 69-71 et p. 105-106

BRUNER, Jérôme. « De la communication à la parole ». In : *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz, 1987. p. 5-34.

CANUT, Emmanuelle, BRUNESEAUX-GAUTHIER, Florence, VERBALISER, Martine. *Des albums pour apprendre à parler : Les choisir, les utiliser en maternelle*. Nancy : SCEREN, 2012. 165 p. (Repères pour agir, premier degré)

DE GRANDMONT, Nicole. *Pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre*. Montréal : Les Editions Logiques, 1995. 155 p. (« Théories et pratiques dans l'enseignement »)

DE SAUMURE, Ferdinand. « Chapitre III. Objet de la linguistique ». In : *Cours de linguistique générale*. 3<sup>e</sup> éd. Paris : Payot, 1987. p. 23-32.

DUPREY, Gaëtan, DUPREY, Sophie, SAUTENET, Catherine. *Scènes de langage : PS et MS*. Schiltigheim : Accès éditions, 2015. 176p.

FLORIN, Agnès. *Parler ensemble en maternelle*. Paris : ellipses, 1995. 149 p.

FLORIN, Agnès. *Le développement du langage*. Paris : Dunod, 1999. 122 p.

GIOUX, Anne-Marie. « L'évaluation à l'école maternelle. » Dans : *Première école premiers enjeux*. Domont : Hachette éducation, 2010, p.117-124.



LENTIN, Laurence. *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*. 10<sup>e</sup> éd. Paris : ESF, 1987. 228 p. (Collection science de l'éducation ; Tome 1).

GRANDSERRE, Sylvain. « Evaluation en maternelle : gare aux fausses notes ! ». *Le journal des professionnels de la petite enfance*. Mars/Avril 2013, n°93, p.52-53.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche ; Direction de l'enseignement scolaire, *Le langage à l'école maternelle*, document d'accompagnement des programmes CNDP, avril 2006

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Ressources maternelle - mobiliser le langage de toutes ses dimensions - l'oral dans les situations des domaines d'apprentissage*. Août 2015. 25 p.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Ressources maternelle - mobiliser le langage de toutes ses dimensions - cadrage général*. Août 2015. 17 p.

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. *Ressources maternelles - mobiliser le langage de ses dimensions - tableau d'indicateurs*. Août 2015. 14 p.

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. *Ressources maternelle - mobiliser le langage de toutes ses dimensions - l'oral - fiches repères*. Août 2015. 20 p.

VALIANT, Catherine. « Evaluation initiale ». *L'école aujourd'hui maternelle*. Septembre 2012, n°30, p.18-23.

*Ressources pour faire la classe*. « Le langage école maternelle ». MENJVA/DGESCO-CNDP, 2011, p.71.

## Table des annexes

Annexe 1 - Evolution du texte de l'album	66
Annexe 2 - Illustrations de l'album1	67
Annexe 3 - Fiche de séquence du dispositif expérimental	69
Annexe 4 - Fiche de séquence du dispositif de référence	71
Annexe 5 - Evaluation diagnostique	73
Annexe 6 - Evaluation sommative pour les deux dispositifs	74

## **Annexe 1 - Evolution du texte de l'album**

### **Première séance**

Titre : Petit Ours Brun joue à la dînette

Aujourd'hui, Petit Ours Brun veut jouer à la dînette. Petit Ours Brun a envie de mettre la table. Il a apporté son panier pour tout préparer.

Petit Ours Brun commence par prendre deux assiettes.

Puis, il pose les assiettes sur la table.

Ensuite Petit Ours Brun prend deux verres et il place les verres juste devant les assiettes.

Petit Ours Brun a besoin des couverts : deux fourchettes et deux couteaux.

Petit Ours Brun pose la fourchette à côté de l'assiette, et après Petit Ours Brun pose le couteau de l'autre côté de l'assiette.

Voilà tout est prêt : A table !

### **Deuxième séance**

Titre : Petit Ours Brun joue à la dînette

Aujourd'hui, il fait beau et Petit Ours Brun il va dans le jardin pour jouer à la dînette.

Petit ours Brun il a envie de mettre la table, il a apporté son panier pour tout préparer.

Petit Ours Brun regarde dans son panier, il fouille, il fouille et commence par prendre deux assiettes.

Après il pose les deux assiettes sur la table.

Ensuite, Petit Ours Brun, il regarde encore dans son panier et il prend deux verres. Il les pose juste devant les assiettes.

Et après pour manger Petit Ours Brun a besoin des couverts, il regarde dans le fond de son panier et il trouve des couverts, des fourchettes et des couteaux.

Alors, Petit Ours Brun pose la fourchette à côté de l'assiette et il pose le couteau de l'autre côté de l'assiette.

Et voilà la table est mise, tout est prêt il va pouvoir manger.

A table ! A table !

Annexe 2 - Illustrations de l'album<sup>1</sup>



Couverture de l'album



Image 1



Image 2



Image 3



Image 4



Image 5



Image 6



Image 7



Image 8



Image 9

<sup>1</sup> : Ces illustrations ont été inspirées de celle de Danièle Bour dans le livre *Petit Ours Brun joue à la dînette* publié chez Bayard Poche

### Annexe 3 - Fiche de séquence du dispositif expérimental

Dispositif expérimental <b>Titre</b> : appropriation de l’histoire d’un album.		<b>Niveau</b> : groupe de 4 élèves de petite section
<b>Domaine d'apprentissage</b> : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.		<b>Matériel</b> : album « Petit Ours Brun joue à la dînette » créé pour l’atelier, ainsi que le matériel du coin jeu

<b>Objectifs à atteindre</b>	Raconter une histoire, ou les éléments d’une histoire, en utilisant l’expérience vécue au coin cuisine.
<b>Compétences</b>	<b>L’élève est capable...</b> d’oser entrer en communication de comprendre et apprendre d’échanger et réfléchir avec les autres de restituer seul des mots et une syntaxe entendus

<b>Déroulement des séances</b>		
<b>1</b>	<p><b>Objectif</b> Comprendre le scénario joué par l’enseignant.</p> <p><b>Modalités de travail</b> Dans le coin jeux dînette.</p> <p><b>Durée</b> : 15 min</p>	<p><b>Compétences</b> Comprendre et apprendre : être attentif lors de l’écoute d’un scénario joué par l’enseignant.</p> <p><b>Tâche</b> Les élèves sont dans le coin cuisine et sont attentifs au scénario que joue l’enseignant.</p> <p><b>Lexique et syntaxe mobilisés</b> <i>Langage en réception</i> Acquérir un vocabulaire pertinent pour comprendre une histoire mise en scène par l’enseignant <i>Noms</i> : dînette, assiette, fourchette, verre, couteau <i>Verbe</i> : jouer, mettre, prendre <i>Expression</i> : mettre la table</p>

2	<p><b>Objectif</b> Comprendre et participer à plusieurs à la réalisation d'une action.</p> <p><b>Modalités de travail</b> Dans le coin jeux dinette.</p> <p><b>Durée</b> : 15 min</p>	<p><b>Compétences</b> Comprendre ce que dit l'enseignant et interagir avec lui. Echanger et réfléchir avec les autres : participer verbalement au déroulement du scénario. Décrire ce que fait un camarade en réutilisant le vocabulaire entendu.</p> <p><b>Tâche</b> Les élèves sont dans le coin cuisine, ils « aident » Petit Ours Brun à mettre la table. Ils réalisent étape par étape le scénario entendu la veille. Un élève fait une action et un autre élève décrit ce qui vient d'être fait. Tous les élèves se retrouvent dans chacune des deux situations.</p> <p><b>Lexique et syntaxe mobilisés</b> <i>Langage en production</i> <i>Noms</i> : dînette, assiette, fourchette, verre, couteau <i>Verbe</i> : jouer, mettre, prendre <i>Expression</i> : mettre la table <i>Pronoms</i> : je, il, elle</p>
3	<p><b>Objectif</b> S'approprier le scénario en jouant au coin dînette.</p> <p><b>Modalités de travail</b> Dans le coin jeu Poupée, dinette</p> <p><b>Durée</b> : 15 min</p>	<p><b>Compétences</b> Oser entrer en communication : utiliser le langage dans des jeux à plusieurs pour mettre la table. Décrire ce que l'on fait ou ce que fait un camarade (commenter et décrire des actions simples).</p> <p><b>Tâche</b> L'enseignant raconte le début du scénario puis il invite les élèves à mobiliser le vocabulaire qui a été utilisé durant les premières séances pour jouer à mettre la table avec la mascotte de Petit Ours Brun.</p> <p><b>Lexique et syntaxe mobilisés</b> <i>Langage en production</i> Utiliser le lexique et la syntaxe entendus lors des premières séances. Se saisir d'un nouvel outil linguistique qui serait fourni par l'enseignant quand il vient à lui manquer. <i>Marqueur de temps</i> : maintenant, après <i>Pronoms</i> : je, il, elle</p>

#### Annexe 4 - Fiche de séquence du dispositif de référence

Dispositif de référence <b>Titre</b> : appropriation de l'histoire d'un album.		<b>Niveau</b> : groupe de 4 élèves de petite section
<b>Domaine d'apprentissage</b> : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.		<b>Matériel</b> : album « Petit Ours Brun joue à la dînette » créé pour l'atelier

<b>Objectifs à atteindre</b>	Raconter une histoire, à partir d'un album, après l'avoir écoutée 3 fois.
<b>Compétences</b>	<b>L'élève est capable...</b> d'oser entrer en communication de comprendre et apprendre d'échanger et réfléchir avec les autres de restituer seul des mots et une syntaxe entendus

<b>Déroulement des séances</b>		
<b>1</b>	<p><b>Objectif</b> Ecouter l'histoire d'un album.</p> <p><b>Modalités de travail</b> Dans le coin lecture avec le groupe d'élèves.</p> <p><b>Durée</b> : 15 min</p>	<p><b>Compétences</b> Ecouter de l'écrit : écouter une histoire sans interrompre son déroulement.</p> <p><b>Tâche</b> Les élèves sont autour de l'enseignant, ils écoutent la lecture de l'album. S'il est interrompu, l'enseignant précise qu'il est possible de poser les questions à la fin. Si les élèves souhaitent exprimer ce qu'ils ont compris de l'histoire, l'enseignant écoute et répond. Sinon la séance se termine sans retour sur le livre, pour permettre une première assimilation.</p> <p><b>Lexique et syntaxe mobilisés</b> <i>Langage en réception</i> Acquérir un vocabulaire pertinent pour comprendre une histoire lue par l'enseignant <i>Noms</i> : dînette, assiette, fourchette, verre <i>Verbe</i> : jouer, mettre, prendre, poser <i>Expression</i> : mettre la table</p>



2	<p><b>Objectif</b> Exprimer ce que l'on retient après la lecture d'un album. Manipuler le livre pour faire le lien avec l'image et ce que l'on a entendu.</p> <p><b>Modalités de travail</b> En groupe dans le coin lecture.</p> <p><b>Durée</b> : 15 min</p>	<p><b>Compétences</b> Ecouter de l'écrit et le comprendre : reformuler ce qui a été compris après la lecture d'une histoire par l'enseignant.</p> <p><b>Tâche</b> L'enseignant lit une nouvelle fois l'histoire. Dans un premier temps, les élèves écoutent sans interrompre le déroulement. Dans un second temps, l'enseignant pose des questions sur ce qu'ont retenu les élèves. Puis les élèves expriment ce qu'ils ont compris de l'histoire ; ils justifient leurs idées en montrant la page dans le livre.</p> <p><b>Lexique et syntaxe mobilisés</b> <i>Langage en production</i> <i>Noms</i> : dînette, assiette, fourchette, verre <i>Verbe</i> : jouer, mettre, prendre, poser <i>Expression</i> : mettre la table <i>Pronoms</i> : il</p>
3	<p><b>Objectif</b> Comprendre l'enchaînement des actions dans l'ordre de l'histoire.</p> <p><b>Modalités de travail</b> Dans le coin jeu Poupée, dinette</p> <p><b>Durée</b> : 15 min</p>	<p><b>Compétences</b> S'approprier un album. Reformuler les éléments de l'histoire en retrouvant l'ordre des illustrations.</p> <p><b>Tâche</b> L'enseignant, à travers la peluche de Petit Ours Brun explique que les images de l'album sont mélangées et qu'il faut les remettre dans l'ordre. Le travail collectif consiste à reformuler, avec de l'aide, l'enchaînement des actions pour reconstituer le livre. A tour de rôle, les élèves sélectionnent l'image qui correspond à ce qui est dit à l'oral.</p> <p><b>Lexique et syntaxe mobilisés</b> <i>Langage en production</i> Utiliser le lexique et la syntaxe entendus lors des séances précédentes. Se saisir d'un nouvel outil linguistique qui serait fourni par l'enseignant quand il vient à lui manquer. <i>Marqueur de temps</i> : maintenant, après</p>

### Annexe 5 - Evaluation diagnostique

<b>Titre</b> : appropriation de l’histoire d’un album.	<b>Niveau</b> : petite section sur un groupe de 8 élèves
<b>Domaine d'apprentissage</b> : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.	<b>Matériel</b> : éléments de la dinette dans le coin cuisine.

<b>Objectifs à atteindre</b>	Donner le nom des objets qui sont proposés par l’enseignant.
<b>Compétences</b>	<b>L’élève est capable...</b> Mobiliser du vocabulaire qui est déjà connu. Répondre aux sollicitations de l'adulte.

DEROULEMENT DE LA SEANCE		
Phase de la séance	Rôle du maître	Attitudes attendues chez l’élève
<b>Mise en situation</b>	Proposer aux élèves, à tour de rôle, de venir dans le coin cuisine. Dans lequel sont dispersés au préalable, quelques éléments de la dinette : des couverts de cuisine, des verres, des assiettes, un panier.	Aller dans le coin cuisine avec le maître
<b>Présentation de la tâche</b>	Proposer à l’élève d’apporter de l’aide pour ranger le coin cuisine. Consigne : « Peux-tu nommer cet objet ? »	Etre attentif à la consigne énoncée par le maître.
<b>Cœur de la Séance</b>	Ecoute de l’élève, noter ces réponses.	Participer au projet avec l’enseignant.

## Annexe 6 - Evaluation sommative pour les deux dispositifs

<b>Titre</b> : appropriation de l’histoire d’un album.	<b>Niveau</b> : petite section sur un groupe de 4 élèves
<b>Domaine d'apprentissage</b> : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.	<b>Matériel</b> : album « Petit Ours Brun joue à la dînette » utilisé pendant la séquence, ici en version numérique.

<b>Objectifs à atteindre</b>	Raconter l'histoire qui a été lue par l'enseignant ou jouée dans le coin jeux tout au long de la semaine
<b>Compétences</b>	<p><b>L'élève est capable...</b></p> <p>Mobiliser les syntaxes et le vocabulaire qui ont été entendus les séances précédentes.</p> <p>Travailler à plusieurs pour construire une phrase correcte.</p> <p>Répondre aux sollicitations de l'adulte.</p> <p>Écouter ses camarades parler</p>

DEROULEMENT DE LA SEANCE		
Phase de la séance	Rôle du maître	Attitudes attendues chez l'élève
<b>Mise en situation</b>	Installer les élèves autour de la table	
<b>Présentation de la tâche</b>	<p>Capter l'attention des élèves.</p> <p>Consigne : « Vous allez fabriquer un livre qui parle, c'est vous qui allez raconter l'histoire »</p>	Etre attentif à la consigne énoncée par le maitre.

<p><b>Cœur de la Séance</b></p>	<p>Ecouter et guider les propositions des élèves. Favoriser le dialogue entre les élèves.</p>	<p>Chacun leur tour les élèves décriront une image. Un élève propose une phrase, les camarades la complètent en fonction du besoin. On réalise un enregistrement. On écoute, si les élèves sont satisfaits, on passe à l'image suivante.</p> <p><b>Réponses attendues</b></p> <p>Les élèves trouvent le bon ordre des images pour reconstituer l'histoire.</p> <p>Restituer ce qui a été compris et retenu de l'histoire.</p>
---------------------------------	---	---

## **Aude Francannet**

### **L'acquisition du langage dans les coins jeux.**

Résumé :

L'apprentissage du langage est un pilier fondamental de l'école maternelle. Sa maîtrise aura une influence sur la scolarité future de l'élève. Cette recherche traite de l'acquisition du langage en se centrant sur le lexique et la syntaxe, et plus particulièrement lors de la mise en place d'une séquence d'apprentissage dans les coins jeux, en petite section de maternelle.

La partie théorique rassemble les idées de différents auteurs, apportant en cela des notions à prendre en compte lors de l'enseignement du langage.

Un dispositif a été confectionné et expérimenté en classe. Pour analyser si son effet est plus favorable pour l'acquisition du lexique et de la syntaxe, il a été comparé à un dispositif plus traditionnel d'apprentissage utilisant les albums de jeunesse.

Mots clés : langage, école maternelle, coins jeux, albums de jeunesse.

### **Language acquisition in the games corners.**

Summary :

Learning the language is a fundamental foundation of the nursery school. His knowledge will influence the future education of the student. This research deals with the acquisition of language by focusing on vocabulary and syntax, and especially during the implementation of training in games corners, in the first year of nursery school.

The theoretical part brings together ideas coming from different authors bringing concepts to consider when teaching the language.

An experimental plan was created and implemented in class. To analyze if its effect is more favorable for the acquisition of vocabulary and syntax it has been compared to a more traditional learning plan using youth albums.

Keywords : language, nursery school, games coners, youth albums.