



Les animaux en couleurs dans la littérature jeunesse : un inducteur pour faire entrer tous les élèves d'une classe de petite section dans le lexique ?

Julie Bertrand

► To cite this version:

Julie Bertrand. Les animaux en couleurs dans la littérature jeunesse : un inducteur pour faire entrer tous les élèves d'une classe de petite section dans le lexique ? . Education. 2017. dumas-01618987

HAL Id: dumas-01618987

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01618987>

Submitted on 9 Feb 2018

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris



ESPE de l'académie de Paris

Mémoire de master « MEEF »

mention 1^{er} degré

Les animaux en couleurs dans la littérature
jeunesse : un inducteur pour faire entrer *tous*
les élèves d'une classe de petite section dans le
lexique?

Julie Bertrand

Sous la direction de Michela Gribinski

Année universitaire 2016-2017

Mots clés : Langage/ lexique / motivation/ diversité / élèves allophones

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
---------------------------	----------

DEVELOPPEMENT	5
----------------------------	----------

A/ Cadre théorique	5
---------------------------------	----------

A/1. Le(s) langage(s) à l'école maternelle : un vaste domaine à privilégier	5
--	----------

A/1.1. Un langage à prioriser	5
-------------------------------------	---

A/1.2. Des langues à développer	6
---------------------------------------	---

A/1.3. Vers une maîtrise du langage oral pour tous	8
--	---

A/1.4. De(s) lexique(s) fondamentaux en maternelle	9
--	---

A/2. Des inducteurs, du jeu et de la transversalité pour motiver tous les élèves à entrer dans le vocabulaire.....	11
---	-----------

A/2.1. Les thèmes lexicaux mobilisés par le jeu.....	11
--	----

A/2.2. Littérature de jeunesse, jeu et lexique.....	12
---	----

A/2.3. Arts visuels, jeu et lexique.....	12
--	----

A/3. Intégrer l'élève allophone dans la séquence de lexique	13
--	-----------

A/3.1. Des enfants allophones nés en France, quel statut face aux EANA ?	13
--	----

A/3.2. Des enfants « prioritaires »	14
---	----

A/3.3. Des enfants avantagés	15
------------------------------------	----

B/ Cadre pratique	17
--------------------------------	-----------

B/1. Description de la séquence	17
--	-----------

B/1.1. Présentation de la séquence dans un cadre général.....	17
---	----

B/1.2. Pistes de différenciation pour les allophones	19
--	----

B / 2. Mise en pratique et analyse de la séquence.....	21
---	-----------

B/2.1 Analyse réflexive du déroulé des séances.....	22
---	----

B/2.2. Les résultats.....	31
---------------------------	----

B/3. Recul réflexif sur la séquence dans sa globalité	32
--	-----------

B/3.1. Remarques finales et globales.....	32
---	----

B/ 3.2 Prolongements	34
----------------------------	----

CONCLUSION	35
-------------------------	-----------

BIBLIOGRAPHIE.....	37
---------------------------	-----------

INTRODUCTION

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République réaffirme la nécessité de promouvoir une École inclusive pour *tous* les enfants, au titre du droit commun, comme enjeu « pour lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative ». Le principe d'inclusion scolaire et d'accès à une formation de qualité pour *tous* les élèves est inscrit dans le code de l'éducation¹.

La classe dans laquelle mes élèves de TPS/PS et moi avons évolué cette année fait partie de l'école maternelle publique Miollis. Celle-ci est située dans le XV^e arrondissement de Paris et comprend cinq classes. Deux de ces classes sont consacrées à la petite section. Ce niveau a une importance toute particulière. En effet, c'est en l'intégrant que l'enfant découvre l'école. Il passe ainsi d'un environnement social connu à un nouvel espace réglementé qu'il n'a pas choisi et auquel ses parents le préparent depuis des mois. C'est une étape d'importance pour un enfant de deux/trois ans, d'autant plus impressionnante pour des enfants de très petite section, ayant tout juste deux ans. Deux de mes vingt-trois élèves entrent dans ce dernier cas de figure. Au mois de juin précédant leur première scolarisation, ces tout petits enfants ont passé un entretien avec la directrice de l'école qui a dû valider leur inscription sur la base de deux critères : la propreté et la maturité. Outre le fait que ces deux élèves soient capables d'aller aux toilettes seuls, ils se sont avérés très sociables envers les autres enfants ; ils ont manifesté l'envie de venir à l'école et d'apprendre. Bien qu'ils soient encore très petits, ils sont capables de s'asseoir sur un banc, d'écouter une histoire et de mobiliser leur attention quelques minutes sur un travail.

La mixité générique de la classe est plutôt égalitaire², ce qui confère au groupe un climat serein. Celui-ci se vérifie lors de la sieste, un moment de la journée qui peut en dire long sur l'état d'esprit du petit enfant dans l'enceinte scolaire. Passé le premier mois à l'école, j'ai pu remarquer qu'une majorité d'élèves dormait paisiblement de 12h30 à 14h40. Notons cependant que certains enfants allophones font parfois des cauchemars ou restent éveillés. Peut-être ont-ils encore des difficultés à se détendre dans un environnement linguistique étranger, donc angoissant.

¹ <http://eduscol.education.fr/pid28783/scolariser-les-eleves-allophones-et-les-enfants-des-familles-itinerantes.html>

² 10 filles et 13 garçons, en moyenne nés en début et milieu d'année 2013, Cf la répartition des âges figurant en annexe 1

Une autre mixité est en effet en jeu dans la classe, qui comprend cinq enfants allophones : trois sont chinois, une est coréenne, et un petit parle un des dialectes maliens. Contrairement à leurs camarades francophones – lesquels ont pour la plupart l’habitude du groupe ou s’y sont vite adaptés³ – ces petits élèves allophones ne pratiquent pas ou peu le français à la maison, et sont restés majoritairement dans leur environnement familial et culturel jusqu’à leur entrée à l’école française⁴. Une d’entre eux est, de plus, arrivée en cours d’année, au mois de novembre. Pour ces enfants, la première scolarisation est une étape d’autant plus difficile à franchir. L’« écart » entre tous les élèves de la classe s’est donc creusé avant même leur entrée commune à l’école.

Le fait que ces élèves soient en infériorité numérique dans la classe n’autorise pas leur mise à l’écart. Ils sont d’autant plus prioritaires que leurs camarades ont déjà un niveau langagier en français qui creuse un écart dans ce domaine à combler au mieux. Lors de ma dernière évaluation de langage, j’ai pu constater que la majorité des enfants francophones de la classe savaient formuler des phrases correctes et mobilisaient déjà un certain vocabulaire concernant les actions quotidiennes⁵. Les élèves allophones, quant à eux, se montrent intéressés par ce qu’il y *aurait* à dire, si seulement ils *avaient* la possibilité langagière de le formuler. Les situations langagières au sein de la classe sont donc hétéroclites et la fourchette des acquis *en langue française* très large. Je me suis donc vite confrontée à un obstacle majeur, lequel se formule dans un constat suivi d’une question.

Voici le constat : la Petite Section est un niveau où la socialisation est l’enjeu majeur pour le développement du petit enfant. Cette socialisation s’acquiert d’abord en mobilisant le langage. En effet, « le sentiment d’altérité naît des interactions développées au sein d’un groupe; le langage apparaît rapidement comme un moyen d’entrer en relation et d’exercer un pouvoir sur autrui. Les relations vécues avec les autres offrent à l’enfant des occasions de construire un sentiment d’appartenance à un groupe porteur d’une culture commune». Il faut donc noter que « le langage est essentiel pour le développement de l’enfant et pour tous ses apprentissages puisque c’est une dimension, et souvent une condition, de l’acquisition de nombreuses autres compétences⁶ ». Voici la question: puisqu’ au même titre que les enfants francophones, le

³ Entretien avec parents : crèche et garderie

⁴ Idem, cadre culturel

⁵ Cf annexe 2 : grille d’évaluation des *Trois souris peintres*(Ellen Stoll Walsh, Mijade, 2005)

⁶ *Le langage à école maternelle* in Ressources pour faire la classe, sceren/cndp (mai 2011), p5 du pdf http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

développement des petits élèves allophones passe par le langage, comment aider ces derniers à intégrer le groupe classe lors des apprentissages linguistiques ?

En début d'année, ma binôme titulaire et moi avons effectué la répartition suivante : elle s'occuperait davantage du domaine intitulé « Premiers outils pour structurer sa pensée » tandis que je m'axerais principalement sur « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Nous nous répartirions les autres domaines. En effet, j'ai décidé d'entrer dans le métier en me positionnant davantage sur le langage à l'école maternelle, lequel représente pour moi la porte d'entrée dans la bonne compréhension du métier. De plus, j'allais pouvoir entrer plus sérieusement dans le sujet de ce mémoire. Mon thème de travail était alors évident : j'allais travailler sur le langage et son intégration par *tous* les élèves de la classe. Je proposerais donc une séquence de lexique à objectifs différenciés. En effet, j'ai donné à ma séquence des objectifs inclusifs, c'est-à-dire qu'il fallait proposer de la grammaire et du vocabulaire à des élèves qui communiquaient très aisément en français comme à d'autres qui n'avaient aucune idée du moyen d'entrer dans la langue française, mais à qui cette acquisition dans le but d'entrer dans le groupe-classe communiquant profiterait.

Dans un premier temps, j'ai remarqué que d'une manière générale, les petits francophones comme non-francophones s'intéressaient beaucoup – dans la littérature de jeunesse pour les premiers comme dans les coins jeux pour les seconds – aux animaux et aux couleurs. Le petit malien Abdoulaye me tendait tous les jours un feutre en m'énonçant avec fierté la couleur de celui-ci tandis qu'Adrien, l'un des élèves allophones chinois, ne pouvait se détacher du cheval de la petite ferme. J'ai alors décidé de lier les thèmes et d'introduire ma séquence par l'étude de deux albums : *Toutes les couleurs* et *Elmer*. *Toutes les couleurs* décrit les aventures d'un petit lapin qui au fur et à mesure des pages et de ses aventures se colore les différentes parties du corps. *Elmer* est l'histoire d'un éléphant bariolé qui voudrait ressembler aux autres éléphants. Mes thèmes lexicaux initiaux se tournaient donc vers le schéma corporel et les couleurs. Seulement, ils ont dû évoluer au cours de la séquence.

Ce sont en effet les petits allophones qui m'ont donné les indices qui allaient me permettre de faire évoluer la séquence dans un sens encore plus inductif pour tous. En effet, après avoir découvert que le lapin mangeait des fraises et après l'avoir mimé au tableau lors de la deuxième séance, chaque enfant allophone me tendait quotidiennement un aliment en plastique – comme si cet objet semblait éveiller son intérêt au point qu'il lui fallait en connaître le nom pour pouvoir le partager avec moi. J'ai ainsi compris que ces élèves allaient

entrer dans la langue avec des mots qui éveilleraient leur curiosité, et leur attention s'est, à ce moment, portée sur les aliments que pourraient manger ces animaux en couleur.

Je me suis alors dit qu'il serait bon d'« attraper » ces élèves par les perches qu'ils me tendaient et de m'adapter à eux en travaillant dans ce sens ; mais qu'il fallait aussi que tous les élèves de la classe soient également happés par ce thème, pour que celui-ci puisse donner lieu à de véritables pistes de différenciation et de communication. Ainsi tous les enfants, selon leurs besoins, pourraient entrer dans la même séquence, et communiquer en ce sens. Les élèves allophones pourraient ainsi se sentir inscrits dans la vie de la classe.

A l'intérieur des albums que j'avais choisi d'étudier, il arrive que les animaux bariolés rencontrent des aliments colorés. Le lapin mange des fraises, il a alors « la bouche toute rouge ». L'éléphant se frictionne le corps de baies grises pour ressembler aux autres éléphants. Lors des premières lectures, j'ai remarqué que *tous* les élèves – pas seulement les allophones – s'accrochaient beaucoup à ces morceaux d'histoire et d'un élan général et contagieux, demandaient à en savoir plus sur l'alimentation. Ils voulaient faire manger aux animaux en couleurs tous les aliments présents dans le coin cuisine et dont ils ignoraient les noms. Au cours de ma séquence, j'ai pu conclure que l'échange linguistique et social que je cherchais à établir entre tous mes élèves s'aiguiserait sur ce thème. Ma décision était prise : le lexique initial s'enrichirait, en chemin, du thème alimentaire. Il fallait maintenant que j'inscrive toutes ces pistes lexicales dans un projet. Tous les éléments paraissaient présents pour un apprentissage riche du lexique quotidien (schéma corporel, couleurs, et *a fortiori* alimentation). A terme, nous allions donc créer un album-imagier qui narrerait l'histoire d'animaux colorés qui mangeraient des aliments eux-mêmes de différentes couleurs. Mon analyse réflexive portera donc sur tous les élèves de la classe, avec une focale sur les progrès des petits allophones.

DEVELOPPEMENT

A/ Cadre théorique

Avant toute présentation et analyse de séquence, il convient de poser l'état des lieux des connaissances et constats ayant trait à l'apprentissage du langage, et plus spécifiquement du vocabulaire en maternelle. Il faudra également s'intéresser aux problèmes rencontrés dans ce domaine par les petits allophones ainsi qu'au chemin à emprunter pour les faire entrer dans le langage (et ici plus spécifiquement le lexique).

A/1. Le(s) langage(s) à l'école maternelle : un vaste domaine à privilégier

A/1.1. Un langage à prioriser

Dans son livre, Mireille Brigaudiot donne une définition du langage reprise de Benveniste : «Le langage représente la forme la plus haute d'une faculté qui est inhérente à la condition humaine, la faculté de symboliser⁷.» Le langage est une faculté partagée de tous. Elle est à travailler en priorité à l'école maternelle afin que l'élève puisse entrer dans les situations de communication enrichissantes et *a fortiori* dans les apprentissages. Le Sceren/cndp le constate dans son document ressource pour la classe, très utile quand on entre dans le métier en tentant de le comprendre : «c'est bien parce qu'ils interagissent en situation de communication que les jeunes enfants perçoivent le besoin de s'approprier cet instrument fondamental qu'est le langage, sans lequel ils ne pourront s'impliquer efficacement. Le langage doit donc être considéré comme l'objectif d'apprentissage prioritaire à l'école maternelle⁸.»

⁷ E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1 , Gallimard, 1966, In Mireille Brigaudiot, « Introduction au langage », *Langage et école maternelle* (2015) , Hatier, p12

⁸ *Le langage à école maternelle* in « Ressources pour faire la classe », sceren/cndp (mai 2011), p9 du pdf : http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

A/1.2. Des langues à développer

A/1.2.1. Déconstruire les préjugés

Il existe bien «un» langage, mais rappelons que plusieurs langues découlent de cette faculté universelle. Les enfants allophones intégrant l'école de la République française doivent assimiler une autre langue que celle dans laquelle ils n'évoluent que depuis quelques années. Cette situation de supposé «dénouement» peut s'interpréter comme une entrave à la réussite scolaire si ces enfants sont jugés inhabiles sur plusieurs plans.

Dans l'introduction de son étude sur le langage à la maternelle, Alain Bentolila constate que « bien des enfants arrivent aujourd'hui à la porte de l'école de la République en situation d'extrême insécurité linguistique et de terrible déficit culturel.[...] L'école maternelle doit ainsi tenter de réhabiliter au plan sémiologique, culturel et linguistique une part importante des enfants qui leur sont confiés⁹.»

Les enfants entrent à l'école avec des bagages linguistiques si différents que l'écart entre les niveaux langagiers des enfants s'est creusé avant même leur entrée commune en petite section. La recherche prend en compte cette différence directement issue de l'environnement premier de l'enfant. Dans son *Guide pour enseigner le vocabulaire*, Micheline Cellier rappelle cet état de fait :

Dans une première période, l'acquisition [du langage] s'effectue grâce à l'environnement familial, lequel est plus ou moins favorable. Les parents font un usage très différent du langage [...] L'école ne prend en charge les tout petits que dans un deuxième temps, et il apparaît alors idéologiquement important de compenser les premières inégalités familiales par une extrême attention portée à l'enseignement du langage. L'école identifie ces apprentissages comme essentiels, elle l'a mis au 'cœur des apprentissages' dans les programmes de 2002, s' 'approprier le langage' est le premier domaine d'activités dans ceux de 2008¹⁰.

Il faut noter que les deux chercheurs didacticiens insistent sur des groupes verbaux tels que *réhabiliter* le niveau des enfants, *compenser* les inégalités. La mise en œuvre didactique dans une classe composée de ces niveaux divers devrait donc s'établir en ce sens. Nous pouvons cependant chercher à recontextualiser les énoncés de ces chercheurs. Ils constatent chez les enfants des inégalités langagières qui seraient issues de leur environnement familial. Ils ne

⁹ A. Bentolila, Bruno Germain, Hélène Tachon, Lilina Sprenger-Charolles ; *La maternelle : les 5 piliers du langage*, Introduction (2014)

¹⁰ Micheline Cellier (dir.), *Guide pour enseigner le vocabulaire* (2014), Retz, p 11

précisent pourtant pas la situation des enfants en question. Le déficit langagier peut être dû à un environnement familial français mais pourtant pauvre et éloigné de l'usage scolaire du langage, comme il pourrait être dû au non-usage du français à la maison chez des familles allophones. Cela est sensiblement différent.

Si nous considérons le premier cas, le discours de compensation va fonctionner. En effet, la réhabilitation sera réelle dans la mesure où le répertoire langagier de l'élève ne sera composé que de cette seule langue française, et qu'il la lui faudra enrichir pour pouvoir communiquer avec des parleurs plus aguerris. Mais dans le deuxième cas, il faut noter la direction inutilement alarmiste que prennent ces termes. Bentolila semble poser le problème des différences culturelles en le construisant. Il est vrai que certains enfants arrivent à l'école en ne comprenant pas le français, en ne saisissant pas certaines clés culturelles. Il est aussi vrai qu'il arrive souvent que ces enfants relèvent de milieux populaires et grandissent dans d'autres milieux culturels dont ils possèdent, cette fois-ci, les clés. Est-ce pour autant une difficulté, un manque à réhabiliter ?

A/1.2.2. Des langues à valoriser

En effet, il ne faudrait pas se méprendre sur la formulation donnée en tête de ce mémoire et cloisonner certaines catégories sociales en les étiquetant à travers une situation culturelle et linguistique qui serait un obstacle à leur réussite au sein de l'école de la République Française. Au contraire, il faudra *autoriser* la richesse que peut receler une telle situation. Notons les propos de Jean-Yves Rochex :

Le souci de progresser dans la connaissance des inégalités scolaires et de leurs processus de production, [...] requiert de pouvoir dépasser les fausses querelles de méthodes (ce qui ne signifie pas renoncer aux controverses sans lesquelles toute discipline de recherche est condamnée à se répéter et à s'étioier) et les fausses oppositions causales imputant la responsabilité des inégalités scolaires aux caractéristiques des élèves, de leurs familles et de leurs pratiques éducatives et culturelles, et en particulier aux manques ou handicaps dont souffriraient les élèves et familles populaires¹¹.

La façon novatrice qu'a ce chercheur de comprendre le processus d'inégalité scolaire va dans le sens d'une remise en perspective des inégalités sociales dans le processus d'échec scolaire ou d'écart face aux élèves relevant de classes sociales plus à l'aise avec la culture et la langue françaises. Si nous rectifions la direction idéologique des premiers propos à la lumière des recherches de Rochex, il faudrait donc ne pas « réhabiliter » le niveau langagier des enfants,

¹¹ Rochex Jean-Yves, « Des inégalités scolaires, des moyens de les mesurer et d'en étudier les processus de production », *Le français aujourd'hui*, 2013/4n°183, p. 9-28. DOI : 10.3917/lfa.183.0009, p23

mais se servir de leur richesse langagière hors l'enceinte scolaire pour les faire progresser à l'intérieur de cette dernière. En effet, il n'y a pas dans l'enceinte de l'école qu'un langage à développer, il y a aussi et de surcroît des langues à valoriser et à réconcilier.

« Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » est le tout premier domaine des nouveaux programmes de 2015. La loi de refondation place également cette problématique au cœur de ses intérêts. Cet éclairage nouveau pourrait bien nous faire prendre conscience de la portée à donner au terme « dimension ». Il ne s'agit pas seulement des dimensions que recouvre le langage, à savoir l'oral, l'écrit et le graphisme, mais aussi des dimensions inhérentes à la notion de langage comme faculté humaine : un langage qui comprend des langues qui ne sont pas hermétiques les unes par rapport aux autres.

A/1.3.Vers une maîtrise du langage oral pour tous

C'est d'abord à l'oral que l'enfant de petite section s'exprime. Il devra dans un premier temps maîtriser les bases de ce langage particulier ainsi que ses codes, afin d'entrer plus tard dans l'écrit, et à termes évoluer dans sa scolarité. Alain Bentolila souligne l'importance du langage oral dès la maternelle « car, quelle que soit la méthode de lecture qui lui sera proposée, un enfant qui ne maîtrise pas suffisamment la langue orale aura beaucoup de mal à apprendre à lire et plus encore à écrire. Il traînera son retard tout au long du primaire et le collège l'achèvera¹². »

Quelques pages plus loin, il développe cette idée de prévalence de la communication orale, en analysant le contenu des Instructions Officielles : « l'école, avouons-le, s'est fort peu occupée de la maîtrise de la communication orale. Les Instructions Officielles ont jusqu'à récemment négligé d'insister sur la nécessité d'une pédagogie de la communication orale. On y parlait certes de lecture, d'écriture, parfois d'expression orale [...] mais jamais la gestion de la communication orale n'a vraiment été désignée comme un des grands objectifs de l'école primaire. Il a fallu attendre 1995 pour que les Instructions Officielles invitent les enseignants à s'y intéresser¹³. »

¹² A. Bentolila, Bruno Germain, Hélène Tachon, Lilina Sprenger-Charolles ; *La maternelle : les 5 piliers du langage*, Introduction (2014)

¹³ *Id* p11

Aujourd'hui, on reconnaît l'oral comme domaine pédagogique mais celui-ci intimide encore les maîtres qui se demandent depuis quarante ans « comment je fais avec le langage ?¹⁴ » Dans le document d'accompagnement rendu accessible par Eduscol, les auteurs du SCEREN insistent pourtant sur cet objectif majeur :

L'objectif de l'école maternelle est l'acquisition par tous les élèves d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. Si une place déterminante lui est ainsi reconnue dans les objectifs et les pratiques de l'école maternelle, c'est parce qu'il est attesté que les inégalités scolaires et les difficultés ultérieures de nombre d'élèves ont leur source dans le maniement du langage et de la langue. L'école maternelle joue pleinement son rôle dans la prévention de l'échec scolaire en accordant à ce domaine toute l'attention qu'il requiert sans précipiter les acquisitions ; ce faisant, elle concourt à donner à chacun plus de chances d'épanouissement de sa personnalité, plus de chances aussi de faire reconnaître toutes ses capacités¹⁵.

La maîtrise de l'oral est d'autant plus importante qu'elle conditionne, et ce dès la première scolarisation, l'épanouissement langagier du petit enfant : « Dans les situations collectives, l'oral est nécessaire pour agir et contrôler le déroulement de l'action. Dans les apprentissages, il est indispensable pour échanger des idées, construire des coopérations, partager des projets, dire son accord et son désaccord ; il permet de s'expliquer ou de questionner, de rapporter ou de résumer, de se souvenir ou de se projeter¹⁶. »

Si on se concentre non seulement sur ce domaine, mais plus particulièrement sur ce domaine *dans la perspective de le faire intégrer à tous les enfants*, on aura largement atteint les objectifs de l'école maternelle. En petite section, le langage oral représente l'unique support d'apprentissage de la langue pour l'enfant. Il est donc privilégié. La séquence de langage en général ne pourra donc s'organiser qu'autour de sa dimension orale. D'autant plus que c'est le premier langage que l'élève allophone doit acquérir pour entrer en communication avec le groupe classe. Celui-ci aura d'abord besoin de mots ; le lexique viendra alors s'intégrer à cet apprentissage premier pour une communication entre *tous* les élèves de la classe.

A/1.4. De(s) lexique(s) fondamentaux en maternelle

Dans le *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* (sous la direction de Micheline Cellier) on peut lire: « il est indispensable d'enseigner le vocabulaire pour compenser les inégalités sociales et amener les enfants à maîtriser correctement le vocabulaire

¹⁴ Mireille Brigaudiot, *Langage et école maternelle* (2015), Hatier, Introduction

¹⁵ « Langue et langage à l'école maternelle », in *Le langage à école maternelle*, Ressources pour faire la classe, sceren/cndp (mai 2011), p4 du pdf

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

¹⁶ Id p12 du pdf

usuel». L'importance du langage – lequel comprend le vocabulaire avant même la grammaire, les sons et les mots – ne cesse d'être souligné. Pourtant, l'auteure souligne quelques lignes plus loin que « même si l'attention portée au vocabulaire s'est considérablement renforcée dans les classes , le rapport de l'inspection générale sur l'école maternelle publié en 2011 précise que sur les 97 classes visitées par la mission et sur les 221 classes inspectées par des IEN, il n'y a respectivement que 5.1% et 7,6 % des ateliers consacrés spécifiquement au vocabulaire alors que 32% et 10,4 % sont consacrés aux activités de préparation à la lecture [...] ¹⁷ ». Voilà pourquoi j'ai voulu intégrer ma séquence dans une démarche d'implantation de vocabulaire dès la PS, car le lexique est l'outil premier pour apprivoiser le langage. La lecture de ce *Guide* nous amène progressivement au constat suivant :

Le rapport de l'inspection générale sur la maternelle va dans ce sens : l'attention au vocabulaire s'est considérablement renforcée dans les classes ; les enseignants planifient des séances *ad hoc*, mais le choix des mots privilégiés reste aléatoire, plus souvent fonction du 'thème' en vigueur ou du 'projet' de classe que référé à des critères de fréquence et donc de priorité pour les apprentissages. Les activités restent assez stéréotypées : étiquetage du monde (association d'un mot à un objet ou image), désignation (de l'image au mot, du mot à l'image). Le nombre de supports fabriqués dans les classes est significatif de cette logique : imagiers, dictionnaires, répertoires collectifs et/ou individuels qui deviennent supports de mémorisation. Il y a là une première étape, mais il faudrait des enrichissements : des moments dévolus à des activités de catégorisation, à des mises en relation entre les mots selon des relations de sens (synonymes, contraires...) et surtout des situations de réemploi du vocabulaire étudié. C'est à cette condition qu'il deviendra actif¹⁸.

Il s'agit donc de mettre en œuvre une véritable didactique de l'apprentissage lexical. Les mots doivent être appris en fonction de leur sens et de leur emploi dans des phrases et contextes différents. Les listes lexicales se doivent donc d'être « intelligentes ». Afin de faire fonctionner cette didactique, l'auteure dresse le panorama de ce qui sollicite la mémoire de l'enfant lors de séances d'apprentissages du lexique¹⁹ : d'abord, « les élèves retiennent d'autant plus facilement un mot qu'ils en ont besoin pour un projet ». A l'intérieur de ma séquence, les élèves devront effectivement remobiliser le lexique, non seulement pour créer l'album-imagier, mais aussi pour jouer au coin cuisine qu'ils affectionnent. En effet les enfants retiennent « ce qui sollicite l'affect [...] car un fort intérêt déclenche un processus de mémorisation très efficace ». Micheline Cellier poursuit en expliquant que « le stockage en mémoire est favorisé par la répétition » et que « l'insertion dans des phrases est donc très productive. » Ainsi « le rappel de récit, l'apprentissage de formules répétitives, les lectures multiples et surtout les jeux qui permettent de rebrasser les mots dans un contexte ludique sont très efficaces pour la mémorisation ». *Toutes les couleurs* est un conte de randonnée, les

¹⁷ Micheline Cellier (dir.), *Guide pour enseigner le vocabulaire* (2014), Retz, p 12

¹⁸ *Id.*, p35

¹⁹ « Que retient la mémoire ? » in Micheline Cellier (dir.), *Guide pour enseigner le vocabulaire* (2014), Retz, p 30

formules²⁰ se répètent et l'on peut aisément créer de nouvelles phrases dans d'autres contextes. Au cours de la séquence, on pourra également jouer avec ces formules lors d'une partie de loto.

L'auteur poursuit en relevant que « les connaissances acquises constituent une zone d'accrochage organisée à laquelle s'ajoutent logiquement les nouvelles informations²¹ ». Le lexique que je vise relève du quotidien, il est partiellement connu pour au moins certains mots. Il s'agira ensuite de s'accrocher à ces mots connus afin de catégoriser les notions lexicales apprises : « Le classement logique en catégories et sous-catégories est un puissant moyen de mémoriser. Il correspond à l'organisation même de la langue qui procède à des emboîtements divers et à la structuration de la mémoire régie par la catégorisation. » En effet, il s'agit bien de « travailler prioritairement sur les mots les plus fréquents qui sont aussi les plus polysémiques, sans négliger les apports de la littérature qui fournit des mots plus rares mais importants²². »

Notons que l'auteure utilise toujours le terme de « compenser », ce qu'il faut « régulariser » si l'on parle d'enfants allophones parlant une autre langue à la maison. Dans ce cas, il faudra faire faire le lien entre le mot de lexique appris en français et celui qu'il connaît probablement déjà dans sa langue maternelle. Le but n'est pas de remplacer sa première langue par le français mais de l'enrichir d'une langue seconde.

A/2. Des inducteurs, du jeu et de la transversalité pour motiver *tous* les élèves à entrer dans le vocabulaire

A/2.1. Les thèmes lexicaux mobilisés par le jeu

Nous venons de voir que les enfants retiennent « ce qui sollicite l'affect ». Ici ce sera d'abord les couleurs, ensuite les animaux, puis plus tard les aliments qui sont venus enrichir les listes lexicales. La motivation est essentielle pour que l'enfant s'investisse dans les apprentissages et crée un cercle vertueux dans son désir d'apprendre. Cette motivation se renforce lorsqu'on

²⁰ Formule *Il a + partie du corps + tout(e) + couleur* à apprendre : Il a le derrière tout vert, il a les pieds tout marron, il a la bouche toute rouge....

²¹ Micheline Cellier (dir.), *Guide pour enseigner le vocabulaire* (2014), Retz, p 12

²² *Principes didactiques* in Micheline Cellier (dir.), *Guide pour enseigner le vocabulaire* (2014), Retz, p 21

propose d'aborder les thèmes choisis par la voie du jeu. Selon Eduscol, « les enfants apprennent en jouant²³ ». De plus, les nouveaux programmes appuient cette idée.

A/2.2. Littérature de jeunesse, jeu et lexique

Allier littérature de jeunesse et apprentissage du lexique ajouterait encore à l'efficacité des méthodes d'apprentissage du lexique. L'auteure du *Guide* écrit en effet que « lire des albums de littérature jeunesse est un excellent moyen d'acquérir du vocabulaire. Cette activité permet de nourrir les champs lexicaux, facilite la mémorisation des mots par leur répétition et leur contextualisation, permet d'accéder à des mots plus rares et à la fonction poétique du langage²⁴. »

Bentolila affirme qu'« entendre des histoires conduit les élèves à engager des mécanismes de conceptualisation qui mènent des mots aux idées et réciproquement [...] l'écoute oralisée d'histoires écrites ou leur racontage construit la référence en suivant des règles de langue qui sont autant d'aide à la compréhension²⁵ ».

J'ai beaucoup insisté sur la lecture des albums, mais j'ai également essayé d'en réinvestir les éléments de façon ludique afin de créer des situations d'appropriation de l'histoire par le petit enfant. Afin de réinvestir le vocabulaire appris, les élèves pouvaient jouer avec des marottes et au loto du lapin et d'Elmer. Grâce à la façon concrète et ludique qu'ils ont eu de réinvestir l'album, tous ces dispositifs ont été autant d'outils qui pourraient faciliter l'entrée dans les apprentissages pour les enfants et plus particulièrement les petits allophones.

A/2.3. Arts visuels, jeu et lexique

Dans *Cinq situations artistiques à objectifs langagiers*, les auteurs se proposent de lier intelligemment la pratique que constitue l'art visuel et le caractère fuyant de l'oral afin de construire ce dernier et de faire entrer l'enfant dans une démarche de réussite scolaire: « A l'école maternelle, la pratique des arts visuels est aussi l'occasion d'enrichir le lexique et d'asseoir des structures syntaxiques. Par les arts visuels, la pratique sensible, la rencontre esthétique, nous contribuons à donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre,

²³ « Jouer et apprendre »

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf

²⁴ Micheline Cellier (dir.), *Guide pour enseigner le vocabulaire* (2014), Retz p 32

²⁵ A. Bentolila, Bruno Germain, Hélène Tachon, Lilina Sprenger-Charolles ; *La maternelle : les 5 piliers du langage*, p.46

affirmer et épanouir leur personnalité (extrait du BO spécial du 26 mars 2015). Prenant en compte la loi de refondation de l'école, l'ambition de cette démarche est de participer à la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun²⁶. »

Afin d'enrichir la démarche d'intégration lexicale, le vocabulaire du quotidien peut s'introduire dans une situation artistique. La première démarche de catégorisation s'offrirait sous la forme d'une composition plastique. En effet, « les arts plastiques et visuels, de par leurs spécificités (engagement émotionnel, esthétique, rencontre sensible, traces et réalisations), sont des pratiques privilégiées pour faciliter les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants²⁷. »

Au cours de la séquence, la démarche d'appropriation du lexique va s'enrichir d'une appropriation plastique et ludique. En effet, je propose d'établir un classement sur la base d'un jeu : Elmer va au marché avec trois paniers de différentes couleurs. Les élèves doivent classer les aliments par couleur, sur une feuille de cette même couleur sur laquelle est collée un panier. L'élève, après avoir oralisé le nom de l'aliment, le peint à l'encre sur la feuille correspondante. Il aura ainsi appris à classer par couleurs tout en mobilisant le lexique dans une démarche artistique et ludique. L'enfant allophone pourrait de surcroît trouver dans ce langage qui ne sollicite pas la parole, une autre façon de communiquer qui pourrait bien lui donner confiance en lui et entreprendre la parole.

A/3. Intégrer l'élève allophone dans la séquence de lexique

A/3.1. Des enfants allophones nés en France, quel statut face aux EANA ?

Le statut des enfants allophones nouvellement arrivés (EANA) est sensiblement différent de celui des enfants allophones nés en France. Tandis que ces premiers n'ont aucune notion de la langue française et relèvent d'une situation migratoire qui bouleversent leurs repères, les seconds ainsi que leurs parents entendent le français autour d'eux mais n'y évoluent quasiment pas. C'est à ce dernier cas de figure que je suis confrontée. En échangeant avec les parents de ces enfants, j'ai pu noter qu'ils n'insistaient pas sur l'apprentissage du français à la maison. Dans une démarche compréhensible, ils confient cette tâche à l'école, laquelle fait

²⁶ Sophie Bonnet, *5 situations artistiques à objectifs langagiers* TPS PS MS, Retz, 2016, p4

²⁷ *Ibid*, p7

évoluer leur petit durant une grosse partie de la journée. J'ai pu constater les résultats de cet état de fait dans la classe. En effet, coupés de leurs repères familiaux, les enfants allophones ne comprennent pas toujours ce qu'ils font à l'école, et cela est renforcé par leur non compréhension de la langue scolaire. Lorsque je leur parle, il me semble toujours qu'ils entendent le français pour la première fois. Il est pourtant important de stimuler chez l'enfant l'évocation de ses apprentissages à l'école dans son environnement personnel, et dans les deux langues. J'ai donc conseillé à ces parents, avec qui les relations sont excellentes, d'implanter toujours, dans la mesure du possible, davantage de langue française chez eux, mais surtout de jouer au maximum sur les deux langues et leur cotraduction. En effet, il faut insister sur la richesse langagière que ces élèves ont la possibilité de cultiver dès le plus jeune âge, et dans la classe de petite section :

Nos élèves dont la langue maternelle n'est pas le français doivent apprendre le français comme langue seconde (pour s'insérer socialement) et langue de scolarisation.[...] La reconnaissance de la langue maternelle, le développement des compétences de l'enfant dans cette langue ne sont pas préjudiciables à l'apprentissage du français, bien au contraire ; l'apprentissage d'une langue seconde est facilité si l'enfant possède dans sa langue maternelle ce que nous appelons le « langage d'évocation ». Il importe d'informer les familles de l'importance et de la nécessité de la communication dans la langue de la maison, et de développer par tous les moyens possibles les acquis des élèves dans leur langue première.²⁸

A/3.2. Des enfants « prioritaires »

Les élèves qui ne comprennent ni ne parlent la langue française sont de fait des enfants qui ont besoin de plus d'attention et d'échange dans la classe. Ils doivent partager davantage pour s'approprier la langue française. Lors d'un atelier par exemple, l'enseignant doit, non se focaliser, mais se concentrer davantage sur l'élève allophone du groupe dont les besoins interactionnels sont supérieurs. C'est ce que dit Mireille Brigaudiot dans *Le langage à l'école maternelle*. Celle-ci consacre une partie de son livre aux élèves qu'elle nomme « les enfants prioritaires ». Elle en parle en ces termes : « Un maître considère qu'un enfant est prioritaire quand il constate qu'il est en décalage par rapport au reste de la classe, de manière durable et souvent dans plusieurs domaines. » Elle dresse une liste non exhaustive des élèves qui peuvent se trouver dans ce cas de figure : un enfant qui reste dans son monde sans se sentir concerné par la classe, qui s'exprime très peu ou beaucoup trop, qui est triste, semble perdu, agressif, etc. Elle ajoute que l'enseignant connaît parfois les causes du décalage : « Arrivée en cours d'année, bouleversement dans la famille, *non-usage du français comme langue quotidienne*. »

²⁸ *Langue et langage à l'école maternelle*, in *Le langage à l'école maternelle*, Ressources pour faire la classe, sceren/cndp (mai 2011), p96 du pdf
http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

Cette dernière cause est précisément celle qui font que les élèves allophones de la classe sont des élèves prioritaires. Adrien et Huazhang sont deux enfants chinois qui ne parlent que peu le français à la maison, ils semblent quelque peu lésés par le langage utilisé autour d'eux. Adrien communique beaucoup par gestes, Huazhang est réellement intéressé par la parole et formule beaucoup d'essais. Travis, lui, entend les deux langues à la maison mais, chez lui, le décalage est d'un autre ordre : il ne parle pas encore et semble accuser un retard de langage qu'on ne situe pas encore bien. Si on est une petite fille coréenne qui doit surmonter quant à elle une double difficulté : elle est arrivée dans la classe au mois de novembre et n'entend pas le français à la maison. Elle se sent lésée au niveau du groupe communiquant, reste à l'écart et ne parle jamais. Concernant les apprentissages : elle fait pourtant partie des meilleures élèves. Abdoulaye, quant à lui, n'entend pas non plus le français ailleurs qu'à l'école, mais demeure très à l'aise avec le groupe. Le décalage ici est peut-être lié au fait qu'il ne comprend pas vraiment ce qu'il est censé faire à l'école. Excepté Travis qui semble avoir encore besoin d'un peu de temps pour se développer, tous ces élèves possèdent un niveau équivalent ou supérieur aux autres élèves de la classe, (c'est le cas pour Huazhang et Si on), qui pourraient même exceller s'ils pouvaient combiner les acquis reçus de leur langue maternelle à ceux de l'école préélémentaire en langue française. Les situations sont donc définitivement à différencier, comme il est rappelé par le SCEREN :

À l'école maternelle, la situation de ces élèves est sans doute moins délicate que dans les niveaux scolaires ultérieurs où l'urgence de la maîtrise de la langue pèse encore davantage compte tenu des apprentissages en cours qui mobilisent l'écrit et des décalages qui se forment très vite. Il serait dommage de ne pas profiter de cette conjoncture favorable pour mettre les enfants en situation d'aborder l'école élémentaire avec des atouts réels. Ces enfants non francophones ne doivent pas être regardés comme des élèves en difficulté ; ils ont des capacités et des acquis équivalents à ceux de leurs camarades. Il leur reste à apprendre la langue de l'école pour les faire reconnaître. Si cette différence ne peut être réduite, alors il faudra voir ce qui fait obstacle et où peuvent être les sources de difficulté. Deux situations sont à distinguer même si, dans les deux cas, les enseignants ne comprennent pas leurs élèves. Ils ne comprennent pas plus certains petits ou tout petits dont le français est la langue maternelle mais ils se sentent plus démunis avec les enfants non francophones pour leur permettre d'apprendre vite le français. Souvent, ils ne comprennent pas non plus les parents et ne peuvent donc pas parler de l'enfant accueilli avec eux.²⁹

A/3.3. Des enfants avantagés

En parcourant le site de l'Institut Français de l'Education, on peut lire des comptes rendus d'interventions de professionnels. Au sujet de « l'enfant et de ses langues », Nathalie Thamin s'est exprimée autour de la question suivante « Quand les enfants allophones en maternelle sont perçus comme des élèves 'en difficulté de langage', quelles pistes de réflexion ? »

²⁹ Id, p96 du pdf

Le problème relevait de la situation suivante: la CASNAV de Besançon formule des demandes de formations réclamées par certaines équipes enseignantes qui rencontrent des difficultés dans leur pratique auprès d'élèves allophones turcophones nés en France. Le rôle et les représentations de l'école maternelle ont été questionnés. Je renvoie au mémoire de Kali Romy – laquelle partage mes préoccupations sur le sujet – qui explique très bien dans sa partie sur le bilinguisme les tenants et aboutissants de ce compte rendu :

Les élèves allophones mettent l'enseignant dans une posture nouvelle qui nécessite des adaptations de sa pratique habituelle. Comment faire pour développer la langue française chez des enfants qui ne parlent français qu'à l'école ? Une des premières solutions, qui vient rapidement à l'esprit, est d'inciter les parents à parler davantage français à la maison afin que l'enfant y « baigne ». Nous pouvons supposer que cela lui permettra d'apprendre plus vite la langue. Cependant, cela reviendrait à favoriser un monolinguisme au détriment de la langue maternelle de l'enfant. La langue maternelle serait alors reléguée au second plan et perçue comme un frein à l'intégration de l'enfant. Pour illustrer ce propos, je prends appui sur les travaux de Nathalie Thamin qui constate que, dès l'entrée à l'école maternelle, les élèves allophones nés en France sont accueillis dans l'espace scolaire comme ayant un problème de développement langagier et non dans la perspective de construction de leur bilinguisme. L'accueil dans la communauté scolaire, les processus d'enseignement et d'apprentissage ne sont absolument pas les mêmes si l'on appréhende la scolarisation de l'élève sous l'angle d'un déficit langagier ou celui de l'apprentissage d'une langue seconde. La chercheure remarque que le conseil des enseignants aux parents de parler français à la maison est encore fort répandu. Or, s'il est suivi, il peut troubler la transmission de la langue maternelle, primordiale au développement de l'enfant.³⁰

Il faut développer le langage d'évocation dans la langue maternelle de l'enfant afin que cela devienne une richesse pour lui, et un « bonus » pour son développement personnel et à l'école. L'enfant allophone n'arrive pas à l'école française en difficulté, il y arrive en situation avantagée, et il faut le lui faire comprendre. Mireille Brigaudiot rappelle que l'image de soi qu'on va induire auprès des enfants est décisive. Car « c'est le fait d'apprendre et de se voir progresser qui va donner une planche de salut à un enfant prioritaire³¹ ». L'enfant ne doit donc pas seulement comprendre qu'il peut progresser mais aussi et surtout se féliciter de progresser au sein de la chance que constitue son plurilinguisme, qui à terme lui ouvrira de multiples possibilités que ses camarades monolingues et installés dans leur seule langue maternelle ne connaissent pas au départ : « Certains enfants arrivent à l'école maternelle en ne connaissant que la langue de leurs parents. La cohabitation de deux langues (la langue maternelle et le français) n'est en rien un handicap à l'acquisition d'une nouvelle langue. Au contraire, la langue maternelle est le socle sur lequel l'enfant s'appuiera pour apprendre une nouvelle langue³². »

³⁰ Kali Romy, « 2.2 – Favoriser le plurilinguisme : une aide à l'insertion scolaire des élèves allophones » in *Le langage chez les élèves allophones en maternelle : un projet collectif au service de leur intégration*, p15

³¹ Mireille Brigaudiot, *Langage et école maternelle* (2015), Hatier P37

³² Dossier de la CASNAV : Espace pédagogique de l'académie de Poitiers > CASNAV > Accueillir des élèves non francophones nouvellement arrivés > L'accueil de la famille et de l'élève > L'accueil à la maternelle <http://ww2.ac-poitiers.fr/casnav/spip.php?article238> - Auteur : Marie-Christine Bariat

B/ Cadre pratique

B/1. Description de la séquence

B/1.1. Présentation de la séquence dans un cadre général

Ma séquence de lexique utilise donc la littérature de jeunesse et un de ses inducteurs – les animaux en couleur – dans le but de faire entrer tous les élèves de la classe dans le lexique du quotidien.

La séquence est transversale : elle mobilise le domaine du langage, des activités artistiques, et même celui de l'exploration du monde, car les parties du corps sont réinvesties et beaucoup d'aliments sont découverts.

La séquence évolue autour de deux albums en particulier. *Toutes les couleurs* est un album traitant des parties du corps les plus simples et de quelques couleurs. Il mobilise également quelques verbes d'action. Lorsque le personnage principal (le lapin) *glisse* sur l'herbe, « il a le derrière tout vert », quand il *saute* dans la boue, « il a les pieds tout marron », lorsqu'il *mange* des fraises, « il a la bouche toute rouge », quand il *cueille* des fleurs « il a les mains toutes jaunes », il est finalement « de toutes les couleurs ». C'est un conte de randonnée qui peut facilement mobiliser une démarche de différenciation. En effet, il est adapté à toutes les formes d'aisance langagière dans le sens où les élèves francophones comme allophones peuvent ensemble s'approprier des termes simples relevant du lexique du schéma corporel et des couleurs, pour ensuite poursuivre les apprentissages à leurs rythmes propres. L'album a donc pour objectif de faire entrer tous les élèves dans la séquence.

Dans un deuxième temps, je décide de complexifier le lexique et de le réinvestir à l'aide d'un autre album : *Elmer*. Elmer est bariolé, il est « de toutes les couleurs ». De plus, ses amis les autres éléphants sont tous différents : ils sont « vieux, jeunes, gros, minces... » Le lexique corporel se trouve ici réinvesti et complexifié. Il en va de même pour le lexique des couleurs qui s'enrichit considérablement.

Ces deux albums mis en réseau offrent ainsi une véritable palette de différenciation, tout en étant motivants pour les enfants qui sont d'abord tous happés et fascinés par les animaux et les couleurs. A partir de ces deux albums-ci, mon projet initial était donc de traiter des

couleurs et du schéma corporel. Il s'enrichira ensuite, on va le voir, du thème de l'alimentation.

La séquence est composée de neuf séances qui suivent une progression. A terme, le lexique sera réinvesti dans la construction d'un album imagier qui le reprendra selon les propositions des enfants. L'évaluation consistera donc en un commentaire oral de la réalisation finale par l'enfant, ou si cela est trop exigeant pour l'élève, en un jeu commentatif avec les marottes et les objets en plastique à disposition. Les groupes d'atelier sont homogènes. Les pages qui suivent présentent une analyse de ma pratique dans les divers cas de figure mobilisant la différenciation pédagogique.

SEQUENCE Langage : « Lexique: des animaux haut en couleurs » Les animaux en couleur dans la littérature jeunesse: un inducteur pour faire entrer tous les élèves d'une classe de PS dans le lexique du quotidien?	
Domaine d'activité : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions + Art + Explorer le monde Niveau : TPS/PS Titre de la séquence : « Lexique : Dans une démarche de différenciation, traiter le lexique du quotidien par les animaux en couleurs (schéma corporel, couleurs et alimentation)» Projet périodique : P3 « créer un album imagier »	
Nombre et durée des séances : séances de 10 à 15min	Nombre d'élèves : 23
Compétences visées : – Ecouter de l'écrit et comprendre – Oser entrer en communication – Comprendre et apprendre (du lexique) – Réinvestir le lexique appris – Echanger et réfléchir avec les autres – Vivre ensemble	

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Gabriel Himantha Anouck Zoya Gabrielle Sarah	Achille Eve Manon Julien Charlotte Clara	Zita Louison Grégoire Vadim Louis Augustin	Abdoulaye Huazhang Si On Adrien Travis

Le groupe 1 rassemble les enfants qui, en général, intègrent vite les apprentissages. Les groupes 2 et 3 sont intermédiaires, avec deux éléments qui se sont différenciés dans le bon sens au cours du mois de janvier : Vadim et Augustin. Le dernier groupe réunit les petits allophones, qui nous le verrons, mobilisent parfois mieux les apprentissages que des enfants du groupe intermédiaire.

B/1.2. Pistes de différenciation pour les allophones

B/1.2.1 Les listes lexicales

Les listes lexicales préétablies sont différentes pour les élèves francophones et les élèves allophones. En effet, le schéma corporel basique était pour la plupart des élèves francophones plus ou moins intégré et j'avais anticipé sur le fait qu'il faudrait vite l'enrichir pour certains et s'y appesantir pour d'autres, notamment les élèves allophones. Bien-sûr, lorsqu'un francophone en exprime le besoin, je différencie selon ses besoins également .

Tableau du lexique mis en apprentissage

Lexique	Allophones	Francophones
Schéma corporel et caractéristiques physiques	Bouche, derrière, mains, pieds, gros, grand, petit	+ ventre, oreilles, cuisses, genou, gros, mince, grand, petit, vieux, jeune
Couleurs	Bleu, rouge, jaune, vert, "de toutes les couleurs"	+ Marron, violet, orange, gris, rose, noir, blanc, bariolé, multicolore
Alimentation	concombre, poivron, fenouil, chou fleur (vert) epi de maïs, banane (jaune) Fraises, tomate (rouge) Orange, aubergine (orange et violet)	+ mûres, figues, baies de sureau (violet) + Abricot, citrouille, papaye, kumquats (orange) + marron, noix, cacahuètes, dattes, jujubes (marron)
Structures syntaxiques	"il est" + couleur "Oh ! la bouche est" + couleur	+ il est de toutes les couleurs = bariolé Il mange (aliment) , il a la bouche toute (couleur) Il saute sur (aliment), il a les pieds tout (couleur)

B/1.2.2 Pratiques différenciatoires

Plusieurs pistes de travail viennent à l'esprit lorsqu'on veut faire progresser des élèves prioritaires, ici allophones. Mireille Brigaudiot en énonce six³³. La première consiste à apporter à ces élèves particuliers une «immense bienveillance». En effet, avant d'obtenir de ces enfants qu'ils intègrent un apprentissage, il faut leur en ouvrir la porte en leur donnant la confiance dont ils ont besoin. Deuxièmement, il faut être «100 fois plus à leur écoute, et donc interagir verbalement avec eux plus qu'avec les autres enfants». C'est pourquoi je profite toujours du temps de l'accueil ou du réveil de la sieste pour communiquer davantage avec eux. J'insiste sur le caractère bienveillant de mes gestes et de mes paroles et les enfants s'ouvrent à moi, sourient, tentent de parler, et se trouvent galvanisés dans leur envie de communiquer avec les autres. Troisièmement, il faut «prendre l'habitude de leur donner de l'avance en menant un atelier avec eux avant de présenter une activité nouvelle et/ou difficile au groupe classe en collectif». Du coup, j'ai ralenti le débit d'apprentissage : j'ai fait commencé le travail en amont à mes élèves prioritaires en leur présentant les albums à l'accueil, en les mimant, en les relisant et en les leur faisant s'approprier par les marottes que j'ai créées. Une quatrième condition: l'auteure enchaîne sur l'importance de «reprendre les activités après l'atelier, afin de faire une tutelle plus forte». J'ai essayé de m'y tenir à la fin des mes ateliers dirigés du matin. En effet, il me reste toujours un peu de temps avant de faire ranger. Ce temps est utilisé pour répéter l'atelier au rythme des enfants prioritaires. Cinquièmement, «ces enfants ont besoin de clarté métacognitive, c'est à dire de savoir ce qu'ils apprennent et où ils en sont. L'enseignant doit être explicite sur le but poursuivi, l'utilité du futur apprentissage, les étapes qu'il suppose.» Ceci a été plutôt difficile dans le sens où mes élèves allophones peinaient à se saisir du sens de mes consignes. J'ai alors tenté de mimer, de montrer les liens entre les albums, les images et le coin cuisine. La dernière piste consiste à être «vigilant quant au choix des thèmes d'activité». C'est pourquoi le thème de ma séquence a été choisi en fonction du fort caractère inductif que celui-ci pouvait peut-être revêtir. La CASNAV de l'académie de Poitiers reporte des conditions nécessaires à l'apprentissage pour les élèves allophones, et celles-ci sont tournées vers la motivation et l'induction, caractéristiques que j'ai tenté d'optimiser dans ma séquence :

³³ Mireille Brigaudiot, *Langage et école maternelle* (2015), Hatier, P 38

1. Vouloir parler : **motiver l'élève**. Parce que le plaisir est un moteur puissant, les situations motivantes déclencheront le besoin de parler : l'enfant aura envie de faire pour comprendre et de dire pour faire.

2 Ancrer l'oral dans des situations de communication pour déclencher le désir d'échanger.

3 Proposer des situations où l'affectif prend une part importante pour stimuler et donner l'envie de communiquer : utiliser le support de l'environnement sensoriel : les odeurs, les **goûts**, les sons ...

4 Proposer des situations fonctionnelles, vécues et authentiques et **des supports concrets** (manipuler, sentir, toucher, classer ...) pour favoriser une expérience et une communication authentique : l'enfant actif, donnera du sens et vérifiera ses acquis, s'il peut faire ce qu'il dit.

5 Insister sur les situations de la vie quotidienne, particulièrement celles de la maison, celles vécues uniquement en langue maternelle (toilette, **repas**, habillage) qui créeront un lien affectif et la possibilité de transfert linguistique utiliser les coins-jeux pour le solliciter [...]

6 Utiliser les **albums jeunesse** et les situations de **jeux**³⁴

La motivation se retrouve dans les situations fortement inductives que je tente de proposer. Celles-ci s'orientent vers les goûts et les supports concrets (les aliments en plastique rappelant le repas).

En fin de séquence, il va de soi de pratiquer une évaluation différenciée, avec des critères revus et adaptés.

B / 2. Mise en pratique et analyse de la séquence

J'ai tenté de m'appuyer sur la démarche «DICURE» que propose Alain Bentolila³⁵ (Découverte, Imprégnation, Consolidation, Usage par le jeu, Recontextualisation, Evaluation). Cette procédure stipule que la séquence de lexique peut s'établir ainsi : d'abord «on procède à la découverte par classements». Il s'agit de partir du stock lexical des élèves et de leurs propositions lexicales pour viser une structuration – c'est ce que je m'attache à faire dans la première séance de manipulation des albums – pour ensuite procéder à une «Imprégnation par mise en réseau». Le lexique vu s'imprégnera des différents personnages dont la rencontre sera possible par la mise en réseau des albums. La consolidation se fera par un «éclairage nouveau» des apprentissages, par le jeu de mise en scène avec les marottes. L'«Usage par le jeu» qui vient ensuite réinvestit ludiquement les listes lexicales. C'est pourquoi j'ai tenté de réinvestir le jeu de loto à des fins de structuration. Les «Révisions

³⁴ Dossier casnav Espace pédagogique de l'académie de Poitiers > CASNAV > Accueillir des élèves non francophones nouvellement arrivés > L'accueil de la famille et de l'élève > L'accueil à la maternelle <http://ww2.ac-poitiers.fr/casnav/spip.php?article238> - Auteur : Marie-Christine Bariat

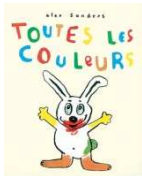
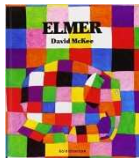
³⁵ A. Bentolila, Bruno Germain, Hélène Tachon, Lilina Sprenger-Charolles ; *La maternelle : les 5 piliers du langage* P50 (2014)

reformulations et recontextualisations» sont utilisés en arts plastiques, ce qui place le travail dans une autre dimension , un autre domaine, tout aussi motivant pour l'enfant, et dans la création de l'album imagier. L'évaluation est enfin pensée par «utilisation de la stratégie». L'enfant va en effet commenter la réalisation de la classe en remobilisant les apprentissages ou jouer avec les marottes. Le but est de pratiquer une évaluation positive en mettant l'enfant en confiance.

B/2.1 Analyse réflexive du déroulé des séances

B/2.1.1 Première séance

B/2.1.1.a Tableau théorique de la séance

Séances	Compétences visées	Déroulement	Matériel
Séance 1 15' Petits groupes <i>Manipulation</i> « Découverte du corpus »	→ Oser entrer en communication → Echanger et réfléchir avec les autres → Mobiliser le lexique connu	En petits groupes, les élèves découvrent les deux albums du corpus. L'enseignante dresse une liste du lexique connu et du lexique resté énigmatique pour les enfants. Ainsi la séquence pourra être conçue selon les besoins des enfants. Grâce aux animaux et aux couleurs, elle sert aussi d'inducteur.  	→ Les albums → Une liste lexicale à compléter/corriger

B/2.1.1.b Déroulé et recul réflexif

La première séance s'est placée sous le signe de la découverte et de la manipulation, étape qui, même s'il s'agit là d'objet non concret comme le langage, s'avère essentielle. L'album est un objet qui au même titre qu'une forme se manipule. Il faut savoir ouvrir le livre à la bonne page, tourner celles-ci en comprenant qu'au-delà de la permanence, l'histoire évolue et son personnage aussi. Cette manipulation sert à faire s'approprier l'histoire à l'enfant qui adore toucher, même les livres. En s'appropriant l'histoire, l'enfant est plus à même de s'approprier son lexique. Cette séance a pu servir à dresser une liste des connaissances

lexicales acquises et non acquises afin de les trier. Cela me servant à débiter la séquence en posant les jalons d'une future structuration.

Je me suis rendu compte que les élèves avaient du mal à mobiliser leurs connaissances acquises, à les formuler, et à les intégrer dans une syntaxe correcte. Ils échangeaient en termes de mots clés déclamés, souvent des noms comme « éléphant ! lapin ! » ou « fleur , fraise, rouge ! ». Il fallait donc édicter une liste de tournures grammaticales et de mots à structurer – ou à apprendre, s'ils étaient inconnus – afin de créer des situations de communication.

L'atelier avec les allophones a été beaucoup moins étoffé. Ils s'intéressaient néanmoins vivement aux albums. Ils les avaient déjà vus avec moi à l'accueil, je les ai mimés et joués de façon à ce qu'ils entrent dans un rapport ludique et bienveillant avec les images, commentées dans une langue qu'ils ne connaissent pas. Alors ils pointent du doigt une image pour manifester l'intérêt d'en connaître le sens. Parfois, un mot en français « bleu, tête », et parfois des mots dans leur langue. Je ne peux les comprendre mais je leur donne le mot en français pour amorcer le lien dont je parlais lorsque j'évoquais la cotraduction des langues et des lexiques. Il ne s'agit pourtant que d'un *échange* oral autour des albums. Si j'avais voulu introduire ici une vraie démarche de classement, j'aurais peut-être pu mobiliser les aliments rouges du coin cuisine par exemple, pour que les élèves les assimilent spontanément avec les fraises que mange le lapin, et aussi pour trier les connaissances de manière plus concrète.

B/2.1.2. Deuxième séance

B/2.1.2.a. Tableau théorique de la séance

Séance 2 □ 15' Groupe classe <i>Découverte</i> « Découverte et mise en scène corporelle de <i>Toutes les couleurs</i> »	→ Comprendre et apprendre → Oser entrer en communication → Echanger et réfléchir avec les autres → Mobiliser le lexique connu	Mise en scène : l'enseignante présente l'album <i>Toutes les couleurs</i> et le lit. Elle vérifie les connaissances des élèves en leur faisant toucher les parties du corps concernées.	→ Album
---	---	---	----------------

B/ 2.1.2 .b. Déroulé et recul réflexif

La deuxième séance structure cette découverte par une mise en commun collective du thème du premier album. Au regroupement, je lis l'histoire une première fois. Puis une deuxième. Cette fois-là, je demande aux petits de me montrer les parties du corps concernées. Les élèves francophones y arrivent bien surtout que le lexique corporel a commencé à être vu dans des comptines de relaxation.

Les élèves allophones disposés sur le même banc regardent et s'approprient l'apprentissage par mimes. Je demeure pourtant incertaine quant au bénéfice réel apporté par cette séance aux élèves allophones, restés passifs. Après la séance, je me suis dit que j'aurais pu les faire venir au tableau et les faire mimer sous mon guidage. Quand les autres élèves montraient le pied, l'élève allophone, avec moi au tableau, aurait pu mimer le geste et je me serais assurée qu'il oralisait le bon mot. Venir au tableau mobilise l'enfant, il se sent reconnu et mémorise ce qui se passe à cet instant.

B/2.1.3. La troisième séance

B/2.1.3. Tableau théorique de la séance

Séance 3 □15' Groupe classe <i>Découverte</i> « Découverte et mise en scène de <i>Toutes les couleurs</i> »	→Comprendre et apprendre →Oser entrer en communication →Echanger et réfléchir avec les autres →Mobiliser le lexique connu	Mise en scène : l'enseignante relit l'album <i>Toutes les couleurs</i> et le lit. Puis elle le met en scène au tableau à l'aide des marottes . On demande à un élève s'il veut mettre en scène l'histoire. On affiche le lexique déjà connu.	→Album →Marottes pour la mise en scène : →Le lapin →Les couleurs →Les objets (fraises, jonquilles, bain ...)
--	--	--	---

B/2.1.2.b. Déroulé et recul réflexif

La troisième séance propose une situation ludique : elle invite l'élève à s'approprier l'histoire et le lexique par le jeu des marottes au regroupement. Je commence par mimer l'histoire à l'aide du personnage agrandi, imprimé, plastifié, et posé sur un bâton de bois. Le décor est

placé au tableau et le lapin y évolue en fonction de ses actions. Le fait de faire évoluer le personnage en dehors de l'album et de contrôler ses actions a eu un effet galvanisant sur tous les élèves, francophones ou non. J'ai pu voir que l'animal faisait bien entrer les élèves dans le lexique des couleurs. Les marottes sont ensuite laissées à l'accueil en libre utilisation. Peu après cette séance, j'ai remarqué que les élèves désiraient faire manger autre chose que des fraises au lapin et qu'ils ramenaient la corbeille du coin cuisine pour jouer. Ne voulant laisser filer cet élan de *libido sciendi*, j'ai décidé d'enrichir le vocabulaire des couleurs de celui de l'alimentation. La mise en scène quotidienne en groupe classe a intégré les aliments du coin cuisine recréées sous forme de marottes.

B/2.1.4. Quatrième séance

B/2.1.4.a. Tableau théorique de la séance

Séance 4 □15' Atelier <i>Entraînement</i>	→Comprendre et apprendre →Réinvestir le lexique proposé à l'aide de l'album dans l'espace	Jeu avec les marottes en petits groupes, apprentissages différenciés, selon la zone proximale d'apprentissage des groupes homogènes.	→Album →Marottes
---	--	--	---------------------

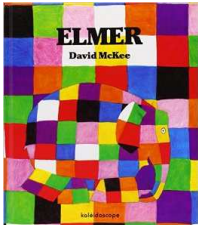
B/2.1.4.b. Déroulé et recul réflexif

La quatrième séance est une séance d'appropriation, elle reprend les éléments de la précédente mais en atelier incluant des petits groupes afin de structurer les nouveaux apprentissages.

Tout comme les francophones, les petits allophones s'approprient bien les marottes. Pour autant, ils ne nomment pas les actions, ni n'utilisent le lexique : ils rapportent les objets du coin cuisine, ou un objet de la même couleur que l'image sur la marotte. Lorsque le lapin mange les fraises par exemple, ils me ramènent la tomate, parce qu'elle est de la même couleur. Ils utilisent davantage l'objet en volume que la marotte. C'est intéressant dans la mesure où cela signifie qu'ils ne sont pas encore prêts à entrer dans l'image et qu'ils ont encore besoin de manipuler le concret, plus proche du quotidien. Voilà que pour la première fois de l'année, j'en apprenais davantage sur mes petits élèves allophones.

B/2.1.5. Cinquième séance

B/2.1.5.a. Tableau théorique de la séance

Séance 5 □ 15' Groupe classe découverte « complexification du lexique »	→ Oser entrer en communication → Commenter et décrire des actions simples → Réinvestir le lexique appris et y apposer de nouveaux termes	Le lexique se complexifie et s'étend avec l'entrée en jeu du 2^e album que présente et lit l'enseignante  <i>Elmer</i> : mise en scène plastique. Les séances de mise en scène sont régulièrement reprises dans les moments de groupes classe ainsi que la lecture des albums. Les allophones renforcent leurs connaissances sur les couleurs et le schéma corporel de base et les autres peuvent faire évoluer leur lexique. → Création des trois imagiers géants mobilisant des aliments de couleur marron, violette et orange	→ Elmer → Objets : différents éléphants, jeunes, vieux, grands, petits, gros, minces → marottes des couleurs et des nouveaux aliments
---	---	--	--

B/2.1.5.b Déroulé et recul réflexif

Avec l'entrée en scène du deuxième album, la cinquième séance marque un clivage dans les apprentissages des uns et des autres. Tandis que les élèves moins à l'aise construisent encore le premier lexique, les autres enrichissent leurs connaissances lexicales et grammaticales à l'aide de nouvelles marottes. En effet, la séance étoffe le lexique des couleurs avec des termes tels que: bariolé, rose, noir, gris, orange, violet, marron ; et du schéma corporel avec les caractéristiques physiques (gros, mince, vieux, ridé) ; mais aussi celui de l'alimentation : orange, abricot, papaye, citrouille, kumquats, mûres, aubergine, prunes, figues, baies de sureau, noix, cacahuètes, dattes, marrons, jujubes. En effet, la mise en histoire par les marottes a dû prendre une autre tournure que celle que prend l'histoire « réelle » d'Elmer. C'est à ce moment-ci que ma séquence a réellement et définitivement basculé vers le lexique alimentaire. Les allophones ne sont pas vraiment entrés dans cette séance, même s'ils ont réinvesti le verbe « sauter », les couleurs qu'ils connaissaient, et quelques aliments comme « banane », « tomate » et « maïs » ainsi que le mot « éléphant ». Ils s'approprièrent les connaissances lexicales comprises dans leur zone proximale d'apprentissage, à leur rythme. Ils ont quand même observé la phase de création de l'affichage-imagier au tableau, à la fin du jeu, et ont manifesté de la curiosité.

B/2.1.6. Sixième séance

B/2.1.6.a. Tableau théorique de la séance

Séance 6 □15' Petits groupes <i>Evaluation formative</i> <i>/entraînement</i> <i>Toutes les couleurs</i> <i>Elmer</i>	→Comprendre et apprendre →Oser entrer en communication →Echanger et réfléchir avec les autres →Mobiliser le lexique connu	Les albums sont réinvestis en petits groupes sous forme de jeu de loto. Les consignes du jeu de loto sont différenciées pour le groupe des allophones. Deux modalités - Jeu avec appariement simple (gommette sur case correspondant à la formulation orale) - Jeu avec coloriage	→Planches de jeu →gommettes →crayons de couleur →aliments en plastique du coin cuisine pour différenciation
--	--	--	--

B/2.1.6.b Déroulé et recul réflexif

La sixième séance fait s'activer la mémorisation du vocabulaire approprié par la mise en place d'un jeu de loto. Celui-ci, fondé par définition sur la répétition, favorise bien l'ancrage des apprentissages³⁶.

Le loto « exige de la concentration et la récupération des mots en mémoire » et est l'occasion de « phases dynamiques et divertissantes de récupération en mémoire des mots travaillés et de leur appropriation³⁷ ».

D'abord, les élèves jouent selon une certaine modalité : ils placent une gommette sur l'image représentant l'association de mots que j'énonce à l'oral. Puis, je leur donne la même planche ; cette fois vierge, sur laquelle je les invite à colorer un animal de telle couleur ou un aliment de la bonne couleur.

Les niveaux de réussite varient et les planches finales sont un marqueur des apprentissages de chacun : elles représentent une bonne évaluation formative. Les petits francophones se distinguent en plusieurs catégories, ainsi que les petits allophones. Ce que j'avais dans la partie théorique sur le fait que certains élèves allophones sont plus avancés que les francophones – mais n'ont pas l'opportunité de le montrer – s'est vérifié. Si on ne parle jamais en classe. Elle a pourtant réalisé une très bonne planche de loto, meilleure que certains francophones, gros parleurs ayant pu être qualifiés de bons en langage, comme Grégoire.

³⁶ Micheline Cellier (dir.), Guide pour enseigner le vocabulaire (2014), Retz, p 13

³⁷ Les jeux ,Ib, p203

Adrien a lui aussi réalisé toutes les consignes, pourtant difficiles, qui étaient demandées. Pourtant, les évaluations de langage, ainsi que sa non-possibilité de communiquer comme il le souhaiterait en classe, l'empêchent de dévoiler ses aptitudes langagières.

Les allophones comme les francophones comprennent donc bien le loto et jouent. Par contre, trop d'informations figurent sur les cases des planches ainsi que dans les consignes : c'est dommage. La surcharge cognitive n'était pas loin pour tous les élèves et une image par case aurait suffi. Par une situation de communication qui n'en était pas vraiment une, j'ai voulu introduire de la grammaire et sortir du carcan des listes de mots à apprendre sans communiquer, mais c'était sans doute trop tôt. Il fallait d'abord associer un mot et une image avant de faire des liens dans une grammaire de phrase.

B/2.1.7. Septième séance

B/2.1.7.a. Tableau théorique de la séance

Séance 7 Ateliers □ 15' Entraînement	→ Oser entrer en communication → Commenter et décrire des actions simples → Peindre à l'encre → Associer les couleurs et les aliments	Jeu « Elmer au marché ». Peinture à l'encre afin de fabriquer l'imagier de l'alimentation selon les champs lexicaux suivants : - Les aliments orange - Les aliments marron - Les aliments violets Ateliers différenciés selon les couleurs et les aliments existant dans le coin cuisine	- Feuilles cansons orange, violettes, marron sur lesquelles sont collés des paniers de marché - Dessins des aliments à peindre - Encre - Colle - Images des aliments colorés à reconnaître
---	--	--	--

B/2.1.7.b. Déroulé et recul réflexif

A ce stade de recontextualisation et de structuration, il a fallu que les élèves s'approprient les aliments et les couleurs autrement que par les marottes. En effet les séquences «doivent tenir compte des nécessaires démarches d'appropriation (par des classements, des tris)³⁸. »

La séance d'art visuel fait s'investir l'enfant dans le vocabulaire de manière sérieuse en même temps qu'il crée un outil. Celui-ci se veut « structurant et bien organisé. Les mots ne sont pas présentés en vrac mais réunis de façon logique et sur une base claire de classement pour

³⁸ Micheline Cellier (dir.), *Guide pour enseigner le vocabulaire* (2014), Retz, p13

donner une image structurée de ce qu'est la langue, c'est-à-dire un système de mots solidaires les uns les autres, d'un certain point de vue³⁹.»

Par le biais des arts visuels, l'atelier proposé pour les francophones faisait s'approprier de nouveaux aliments qu'on avait affichés au tableau. A partir du grand imagier, ils devaient s'en créer un à partir d'une situation jeu : Elmer allait au marché et devait remplir ses paniers marron, violet et orange avec des aliments de la couleur de la feuille sur lequel était placé le panier. Cela a été un peu compliqué pour eux dans le sens où il y avait un peu trop d'informations à gérer : le nom des aliments, le fait qu'il fallait les associer à la bonne encre, laquelle il fallait associer à la bonne fiche couleur, qu'il fallait encore peindre en tâchant de ne pas dépasser. La séance a été éprouvante pour eux mais ils se sont tout de mêmes impliqués en tâchant de réussir au mieux. Le lexique mobilisé en art plastique a eu un effet galvanisant sur eux. C'était peut-être trop dur pour les francophones avec des aliments exotiques pas assez structurés, et de plus non situés dans un album.

Par contre, les petits allophones ont particulièrement bien réussi cette séance, et se sont réellement investis et épanouis à ce moment-là. La zone proximale d'apprentissage a été respectée : le lexique reprenant trois couleurs simples à associer avec des aliments connus ou en phase d'acquisition a été structuré (le rouge avec les fraises et la tomate, le jaune avec la banane et le maïs, le vert avec le poivron et le concombre). Je me suis épanouie et ai eu un réel moment de complicité pédagogique avec eux, le plus réussi depuis ma rentrée en tant que stagiaire.

B/2.1.8. Huitième séance

B/2.1.8.a. Tableau théorique de la séance

Séance 8 □ 15' Groupes <i>Réinvestissement</i>	→ Oser entrer en communication → Réinvestir le lexique → Echanger et réfléchir avec les autres → Peindre de la bonne couleur	Création de deux pages d'album par groupe : toutes les marottes (animaux, couleurs et aliments) sont disposées sur la table. Les enfants jouent et créent l'histoire : ils peignent les images à mesure que l'enseignante les colle sous leur guidage. En dictée à l'adulte, l'enseignante prend note d'une phrase à écrire sur chaque page. Différenciation : les allophones créent une page ET la couverture.	→ album vierge format A4 papier kraft → marottes → Encre → colle
--	---	---	---

B/2.1.8.b Déroulé et recul réflexif

³⁹ Les outils, Micheline Cellier (dir.), *Guide pour enseigner le vocabulaire* (2014), Retz, P193

La séance pénultième réinvestit les connaissances lexicales et grammaticales dans la création d'un album imagier narrant l'histoire d'un éléphant et d'un lapin colorés qui adorent manger des aliments de différentes couleurs. Dans le *Guide pour enseigner le vocabulaire*, il est écrit que « les images attirent les enfants et représentent un vecteur d'apprentissage très puissant à l'école maternelle [...] En classe on utilise souvent des imagiers proposés par des éditeurs. Toutefois il est parfois nécessaire d'en créer par et pour la classe car ce sont d'excellents outils pour l'acquisition et la réactivation du vocabulaire travaillé⁴⁰ ». La production finale est un album dans la mesure où une histoire y est racontée, mais il s'agit en même temps d'un imagier car les animaux dressent des listes d'aliments à dévorer selon leurs couleurs. L'objectif est de lier les intérêts de la narration combinés à ceux de l'imagier tout en respectant les compétences des enfants de trois ans. Les enfants ont effectué un travail de dictée à l'adulte simple sous forme de légendage afin de réinvestir la grammaire et le lexique ; Chaque groupe a créé deux pages d'album et les allophones ont réalisé la couverture, ce qui les a valorisés chaque fois que nous lisons notre histoire en regroupement. Beaucoup d'intérêts ont été suscités en même temps et l'envie d'écrire l'album de la classe et de réinvestir le lexique appris a mobilisé les élèves. Ceux qui n'arrivaient pas à dire le nom d'un aliment étaient aidés par d'autres. Un tutorat a ainsi pris forme.

B/2.1.9. Neuvième séance

B/2.1.9.a. Tableau théorique de la séance

Séance 9	→ Oser entrer en communication → Mobiliser le lexique appris	Commenter l'album imagier Lecture et commentaire de l'album créé : OU (si l'album n'est pas satisfaisant du point de vue de sa richesse lexicale) : mise en scène en situation : l'élève a à disposition les marottes et la corbeille d'aliments. Il doit réinvestir le vocabulaire appris en me racontant une histoire qui peut être très simple ou en commentant ce qu'il voit.	→ Album imagier construit par la classe → Marottes → Objets du coin cuisine → Grille évaluative
Groupes			
20'			
<i>Évaluation sommative</i>			

B/2.1.9.b Déroulé et recul réflexif

L'ultime séance – la séance évaluative – a également été différenciée. Elle propose dans un premier temps de commenter l'album créé par tous. Si l'élève – cela a été le cas des élèves

⁴⁰ Les imagiers(*Les outils*), Micheline Cellier (dir.), *Guide pour enseigner le vocabulaire* (2014), Retz, p195

allophones – n’est pas à l’aise avec ce format qui ressemble trop aux albums de la maîtresse et ne propose pas de supports concrets, je propose de jouer avec les marottes et un nouveau personnage⁴¹ en les commentant, et de s’aider des aliments du coin cuisine. Beaucoup ont choisi de commenter la réalisation collective. Les petits allophones ont plutôt opté pour les marottes et les objets, car ils préfèrent rester dans la manipulation pour l’instant.

B/2.2. Les résultats

B/2.2.1. Analyse de la grille évaluative

Si l’on observe la grille évaluative, on voit que les apprentissages des francophones sont divisés en plusieurs strates. Certains ont acquis beaucoup de vocabulaire et de grammaire, d’autres moins, mais plus que d’autres qui se rapprochent des performances des petits allophones qui eux ont acquis les couleurs de base et les aliments correspondant à ces couleurs de base comme la banane, le maïs, le concombre, le poivron, la tomate, et les fraises. Ils ont surtout acquis les aliments qui se trouvaient dans le coin cuisine plus que ceux représentés par les images. Le lexique corporel n’a quant à lui pas vraiment suscité l’intérêt.

Suite à cette séquence je n’ai pas réussi à obtenir de « grammaire » des élèves allophones mais certains mots isolés qui leur ont cependant donné beaucoup de satisfaction. Lorsqu’ils viennent régulièrement me voir – en me tendant un aliment de la corbeille et en me disant son nom – et demandent à en savoir davantage, je leur réponds par une phrase en accentuant le mot qui les intéressait.

B/2.2.2 Réponse globale à la question que pose le mémoire

Suite aux résultats obtenus, je peux tenter de répondre à la question que pose ce mémoire, à savoir : « Les animaux en couleurs dans la littérature jeunesse : un inducteur pour faire entrer tous les élèves d’une classe de petite section dans le lexique? »

⁴¹ *Pop mange de toutes les couleurs*, Alex Sanders, Pierrick Bisinski, L’école des loisirs, 2008, histoire lue en groupe classe quelques jours avant

Je dirais que l'induction a bien fonctionné pour tous les élèves, le thème des animaux en couleurs a abouti dans l'appropriation des couleurs mais surtout d'un lexique du quotidien particulier, celui de l'alimentation, lui-même aidé par celui des couleurs qui était traité en amont.

L'induction a pourtant fonctionné différemment de ce que j'avais plus ou moins imaginé en préparant la séquence. En construisant celle-ci en amont, j'avais imaginé que les animaux en couleurs allaient induire un lexique riche d'animaux justement qui auraient différentes formes, qui seraient jeunes, gros, minces, vieux. Mais en fait, l'induction a été plus littérale dans le sens où les animaux n'ont été que des inducteurs, des éléments qui ont *apporté* le vrai thème lexical : l'alimentation et les couleurs, deux thèmes qui s'enrichissent mutuellement. Les animaux allaient être les supports de ces enrichissements, ceux qui mangent les aliments. Quelques verbes ont été réinvestis, et très peu de caractéristiques physiques. Des tournures grammaticales ont pu poindre. Ma séquence a vraiment été dans le sens que les élèves voulaient qu'elle prenne. J'ai jugé bon ne pas briser leur élan en restreignant leur envie d'apprendre à un cadre « théorique » déjà balisé.

Il faut remarquer que ce sont là des thèmes très abordés par les élèves dans leur quotidien d'enfant de trois ans, encore plus que les caractéristiques physiques ou les actions quotidiennes. Les enfants sont fortement happés par ce qu'ils mangent ou pourraient manger. De plus, les aliments sont un thème que l'on peut s'approprier par la manipulation et que l'on peut rattacher aux couleurs.

Les élèves francophones se sont approprié la syntaxe de l'album mais cela semblait trop tôt pour les élèves allophones qui ne s'intéressaient qu'aux mots clés. Peut-être manquaient-ils de clés justement pour entrer dans ces phrases, ou de situations de communication plus à leur portée.

B/3. Recul réflexif sur la séquence dans sa globalité

B/3.1. Remarques finales et globales

Une démarche critique de la séquence s'avère nécessaire puisque certaines mises en place n'ont pas fonctionné et d'autres oui. Il reste à les analyser pour les comprendre et ainsi

progresser. D'abord, il est vrai que l'enrichissement du thème qui s'est tourné vers l'alimentation n'était pas prévu, cela n'a pas dérangé les élèves, au contraire, mais a bouleversé la séquence qui se trouve de fait quelque peu décousue même si au final une cohérence s'y trouve, qui suit le fil rouge des couleurs. J'ai préféré privilégier l'intérêt des élèves, ce qui conditionnait leur apprentissage futur, plutôt qu'une cohérence *a priori* établie en amont. Ne faut-il pas s'adapter aux besoins et demandes des enfants de PS ? De plus, certains élèves qui ont très vite connu toutes les couleurs avaient besoin de les réinvestir dans un autre thème. Celui de l'alimentation m'a paru pertinent car il couvrait les demandes et besoins différents des deux catégories d'élèves, ceux à l'aise avec la communication en français, et les enfants allophones. Pour les uns, il s'agissait de réinvestissement et de demande de plus de vocabulaire, et pour les autres d'entrer dans un apprentissage premier. En fait les petits allophones entrent plus dans les apprentissages par le biais de l'alimentation que par les animaux, peut-être parce qu'ils se centrent plus sur eux-mêmes dans leur intérêt au lexique. Ils intègrent peut-être mieux le lexique d'une langue inconnue en s'identifiant à l'acteur de l'histoire plutôt qu'en le déléguant à un personnage. Ce qui me paraît logique dans le sens où le personnage (noms, caractéristiques), constitue déjà un apprentissage difficile. Ils ont donc intégré un certain lexique, mais pas vraiment d'éléments syntaxiques. Peut-être faudrait-il à ce titre envisager des situations de communication plus pertinentes et adaptées, comme celles que l'on utilise dans les nouveaux programmes d'apprentissage de l'anglais pour les petits français, autour d'un projet de communication. En ce sens, je me suis rendu compte que l'évaluation aurait pu se compléter d'une situation de communication adéquate : les élèves auraient pu échanger entre eux au coin cuisine lors d'un inventaire des courses à ranger, par exemple. Cela les aurait fait réinvestir le lexique appris dans une situation qu'ils affectionnent : le jeu symbolique.

Les TPS quant à eux n'entrent pas vraiment dans la séquence. Je n'ai sûrement pas assez différencié leurs travaux ; peut-être aurai-je dû les faire entrer dans l'atelier des petits allophones, cela aurait pu être enrichissement pour tout ce groupe.

Le recul pris sur ma séquence me convainc du fait qu'il aurait été beaucoup plus judicieux de substituer – au début de la séquence et tout le long de celle-ci – *Pop mange de toutes les couleurs* à *Elmer*. D'un point de vue thématique et conforme au niveau des PS, cela aurait été préférable et plus logique. J'aurais pu ainsi utiliser le personnage de l'éléphant bariolé en évaluation différenciée, dans une phase de réinvestissement du lexique appris à l'intérieur de

laquelle il aurait trouvé une place plus pertinente. Puisque la période 4 ne me le permettait pas, je compte poursuivre cela en période 5.

La séquence aurait pu prendre place dans un projet sur le bien-être et les aliments, ce que je compte réinvestir justement pour la dernière période.

Il faut noter par ailleurs que le matériel, fastidieux à préparer, n'est pas économique

B/ 3.2 Prolongements

En période 5, je déroulerai le panel pédagogique de ce qui aurait pu se produire mieux et je poursuivrai l'album imagier, avec des animaux de la savane et des aliments plus ou moins exotiques, autour du thème de l'alimentation et du bien-être.

CONCLUSION

Afin de conclure sur les problématiques que soulève ce mémoire, il faut considérer plusieurs points de vue. D'un point de vue social, il semblerait judicieux de déconstruire la fausse croyance des inégalités sociales induisant l'échec scolaire et d'établir une nouvelle pédagogie en ce sens plus intelligente : il faut encourager les parents à ce que les enfants fassent le lien entre les deux lexiques et se rendent compte de leur situation de richesse linguistique latente.

Du point de vue du développement de l'enfant et de la prise en compte de ses désirs, il semblerait bon d'encourager les apprentissages en partant des envies des élèves. Par exemple, si ceux-ci s'intéressent vivement au coin cuisine, pourquoi ne pas profiter de cet inducteur et élaborer un projet pédagogique sur le thème de l'alimentation, en lien avec le coin cuisine de la classe ? En effet :

Les coins jeux constituent des lieux privilégiés d'intervention en langage. Les objets qui s'y trouvent sont des modèles réduits de la réalité et suscitent *via* les jeux de rôle, vocabulaire et syntaxe. Pour l'enseignant, c'est l'occasion d'entrer dans ces jeux symboliques et de parler avec les enfants. Il faut apprendre à les didactiser davantage, lexicalement parlant, pour en exploiter tout le potentiel⁴².

Du point de vue des programmes, il faut rapprocher le domaine privilégié du langage et le domaine annexe (pourtant primordial) dénommé «vivre ensemble». Il faut savoir que certes, l'on enseigne à des enfants différents ; mais il faut surtout se rappeler que ce sont tous les *mêmes* enfants et qu'ils partagent le besoin de s'insérer dans un groupe communiquant dès leur entrée à l'école maternelle :

Les enfants nés en France dont la langue maternelle n'est pas le français : ils ont beaucoup de choses en commun avec leurs camarades francophones, dont certaines sont essentielles : la non-connaissance du monde scolaire, des compétences langagières développées à travers les pratiques langagières propres à leur âge et une capacité à comprendre les situations vécues à travers des compétences identiques. Ils n'ont pas la même langue, ce qui entraîne certaines conséquences : ils ont acquis des codes différents, tant culturels que linguistiques et la compréhension de la langue des adultes de l'école leur est moins aisée. S'ils ont entendu du français (environnement, télévision), rares sont les discours qui leur ont été adressés individuellement dans cette langue ; le français n'est donc pas une langue des échanges pour eux⁴³.

Pour que tous ces élèves aux situations linguistiques différentes puissent s'engager tous ensemble sur le chemin de la langue française, il faudrait encourager de vraies situations de

⁴² Micheline Cellier (dir.), *Guide pour enseigner le vocabulaire*, (2014), Retz, p.203

⁴³ *Le langage à école maternelle* in ressources pour faire la classe, sceren/cndp (mai 2011), p96 du pdf http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

communication, élaborées autour d'un projet que les enfants de petite section pourraient chérir. Le langage aboutirait alors dans un « vivre ensemble » rendu possible par une communication de groupe, par le langage :

Il est clair qu'un tel travail sur les conduites langagières dépasse aussi les aspects techniques de la maîtrise de la langue, le travail sur l'oral et l'entrée dans l'écrit ; c'est aussi un apprentissage de la convivialité, de l'écoute de l'autre, de l'appartenance à une culture : **c'est une forme de citoyenneté**. Tisser des liens sociaux, apprendre à vivre ensemble commence dans la petite enfance ; c'est l'une des missions de l'école. Peut-on construire une véritable citoyenneté sans donner à tous les enfants les moyens de prendre la parole et de s'exprimer verbalement, d'avoir les mots pour dire, d'apprendre à écouter autrui et à débattre, d'abord oralement, puis à travers l'écrit ? [...]. C'est à l'école, une fois leurs difficultés repérées, de développer les modalités d'une pédagogie différenciée qui soit à même d'aider les enfants à progresser, selon la nature des compétences et des difficultés de chacun, en travaillant sur les capacités de communication, les stratégies de traitement de l'information orale ou écrite, les capacités d'expression dans les différentes fonctions du langage et d'utilisation du vocabulaire et de la syntaxe⁴⁴.

⁴⁴ Agnès Florin, L développement du lexique et l'aide à l'apprentissage, CNDP, (conférence de 2002) (<http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-lexique-Imp.htm#A72>)

BIBLIOGRAPHIE

Littérature de jeunesse

Alex Sanders, *Toutes les couleurs*, L'écoles des loisirs, 1998

David McKee, *Elmer*, Kaléidoscope, 1989

Ouvrages

Mireille Brigaudiot, *Langage et école maternelle* (2015) , Hatier

Micheline Cellier (dir.), *Guide pour enseigner le vocabulaire*, (2014), Retz

A. Bentolila, Bruno Germain, Hélène Tachon, Lilina Sprenger-Charolles ; *La maternelle : les 5 piliers du langage* introduction (2014)

Sophie Bonnet, *5 situations artistiques à objectifs langagiers* TPS PS MS, Retz, 2016,

Revue

Rochex Jean-Yves, « Des inégalités scolaires, des moyens de les mesurer et d'en étudier les processus de production », *Le français aujourd'hui*, 2013/4n°183, p. 9-28. DOI : 10.3917/lfa.183.0009

Mémoire

Kali Romy, *Le langage chez les élèves allophones en maternelle : un projet collectif au service de leur intégration*

SITOGRAPHIE

Le langage à école maternelle in ressources pour faire la classe, sceren/cndp (mai 2011), p5 du pdf http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

<http://eduscol.education.fr>

Dossier de la CASNAV : Espace pédagogique de l'académie de Poitiers > CASNAV > Accueillir des élèves non francophones nouvellement arrivés > L'accueil de la famille et de l'élève > L'accueil à la maternelle <http://ww2.ac-poitiers.fr/casnav/spip.php?article238> - Auteur : Marie-Christine Bariat

^{1 1} Agnès Florin, L développement du lexique et l'aide à l'apprentissage, CNDP, (conférence de 2002) (<http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-lexique-Imp.htm#A72>)

Résumé en français

Ce mémoire exprime une volonté : celle de faire entrer tous les élèves d'une classe de petite section dans le lexique du vocabulaire quotidien. Il se pose deux questions principales :

- La littérature jeunesse – par les thèmes qu'elle mobilise (ici les animaux et les couleurs) – peut-elle induire les petits élèves à entrer dans le lexique ?
- Comment gérer l'entrée des petits élèves allophones dans le lexique français?

Il s'agira dans ces lignes de brasser des questions linguistiques, sociales et pédagogiques pour tenter d'apporter des éléments de réponse aux problématiques soulevées. Nous nous rendrons compte qu'il est non seulement possible d'adapter une séquence de lexique à une classe composée de situations linguistiques variées mais surtout qu'il est nécessaire d'insister sur la richesse que peut représenter le bilinguisme des élèves allophones. Dès la petite section, on peut ainsi – et grâce au langage – poser les premiers jalons d'un vivre ensemble qui s'avère fondamental dans notre actuelle démocratie française.

Résumé en anglais

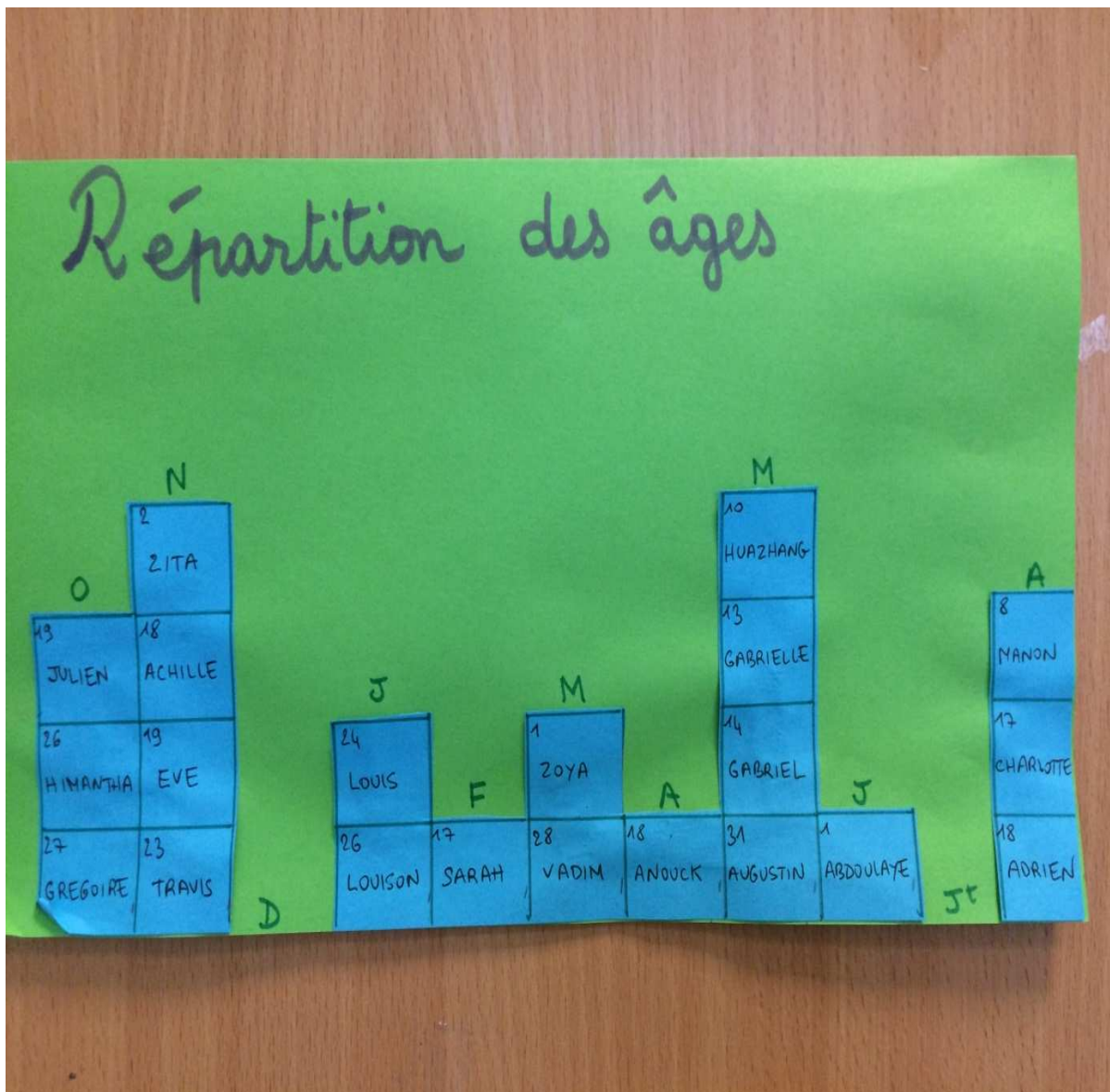
This professional report expresses a desire: to set up a project which aims to make the pupils come into some lexicon they can encounter in their daily life. It raises two main question :

- Could children's literature make pupils come into lexicon while mobilizing their favourite topics – here coloured animals?
- How could we help non-french-speaking children to come into French lexicon?

This will aim to discuss linguistic, social and pedagogical matters in order to find out some possible answers to the issues raised. We will realize that we could not only teach lexicon in some different linguistic environments but also that we should emphasize that bilingualism turns out to be an asset that can bring something extra to the allophones pupils. From the preschool, we could, due to language, take the first steps in something called "Living together", two words which are the heart of French democracy.

Annexes

1/Répartition des âges



2/Grille d'évaluation formative de langage autour de Trois souris peintres (fin P2)

Elèves	Ose entrer en communication	Raconte l'histoire	Comprend et apprend (lexique)	Ponctue ses phrases	Observations
Anouck	OUI	OUI	OUI	OUI	Fort marquage temporel, enfant stimulante
Abdoulaye	OUI	NON	OUI	NON	Ne demande qu'à avoir les outils et le vocabulaire pour s'approprier le conte
Augustin	OUI	OUI	OUI	OUI	Veut aller vite, doit réguler son appétence à lire, bon niveau langagier !
Eve	---	Oui	Oui	Non	Timide mais peut
Louis	Oui	Oui	---	Non	Phrases nominales courtes, a besoin de stimulation
Gabrielle	---	----	Oui	Oui	Timide mais possède la compétence quand disposée
Achille	Oui	Oui	Oui	Non	Attention : ponctuation de phrases et articulation
Adrien	---	---	---	---	Elève allophone qui a besoin de davantage de soutien en amont, ne semble pas comprendre, perdu
Grégoire	Oui	Oui	Oui	---	Bonne aisance, ponctuation orale à améliorer
Manon	Oui	---	Oui	Non	Raconte en désordre mais aisance
Vadim	Oui	Oui	Oui	Oui	Bon niveau, bilinguisme porteur
Zoya	Oui	Oui	Oui	Oui	Excellent, acquis
Gabriel	Oui	Oui	Oui	–	Doit prendre confiance

Himantha	Oui	Oui	Oui	Oui	Articulation/ponctuation
Julien	-----	Oui	Oui	Non	Doit prendre confiance , se bloque
Sarah	Oui	Oui	Oui	Oui	Raconte très bien avec marquage temporel
Zita	Oui	Oui	Oui	Oui	Idem
Charlotte	----	Oui	Oui	Non	Timide
Huazhang	----	---	----	---	<i>Voudrait</i> , mobilise les connaissances, validation de la compétence comprendre et apprendre car réactions intelligentes
Travis	---	---	---	---	<i>Développement?</i>
Si on	---	---	---	---	Débuts timides mais montre les images, <i>voudrait</i>
Clara	Oui	Oui	Oui	Non	Bonnes connaissances lexicales
Louison	---	---	Oui	---	Timide, pas encore prêt pour l'exercice

3/Fiches de préparation

FICHE DE PREPARATION : Langage 4.1 : Lexique : des animaux haut en couleurs

DOMAINE : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - lexique	Niveau de classe : PS Date : Me 4/01	Période : 3 Séquence : 4 Séance : 1	Type de séance : Découverte/manipulation Place de la séance dans la séquence : 1 Durée : 25'
COMPETENCE(S) : Des programmes : Reconnaître la couverture d'un album lu / repérer et prendre des informations Objectif de la séance : établir un premier lexique diagnostique, connu et à travailler			

DUREE	CE QUE FAIT L'ENS	CE QUE FAIT L'ELEVE	CONSIGNES	DISPOSITIF	MATERIEL	BILAN
5'	PHASE 1 Mise en situation L'enseignant dispose les deux albums inducteurs sur la table	PHASE 1 : Les enfants feuilletent tranquillement, 5min	« Voici 2 albums que vous pouvez regarder tranquillement 5min, en y faisant attention, lorsque je reviendrai, vous me direz ce qui s'y passe »		Albums inducteurs	
15'	PHASE 2 : Expression des élèves L'enseignant invite les élèves, un par un, à s'exprimer quant aux albums, chacun y allant de son information. Il peut alors dresser un lexique diagnostique → Je reformule dès que nécessaire	PHASE 2 : Les enfants s'expriment un par un et font alors part de l'état de leur lexique	« Chacun son tour allez me dire ce qui se passe dans les albums, je vais noter ce que vous dites pour qu'on puisse ensuite le partager à la classe »	Petit groupe	Une liste lexicale à dresser en fonction	

Remédiation :

- L'enseignant aide à la compréhension, à faire communiquer, reformule
- Il complexifie en posant des questions ou en demandant de reformuler

Indicateurs d'évaluation : exemples d'indicateurs pour évaluer la compétence de communication
« Reconnaître la couverture d'un album lu / repérer et prendre des informations »

- Connaissances : les élèves connaissent certaines parties du corps, certaines couleurs
- Capacités / Attitudes : les élèves sont capables de s'exprimer en restant dans le thème et d'énoncer des propos cohérents, ils produisent du vocabulaire actif

FICHE DE PREPARATION : Langage 4.2 : Lexique : des animaux haut en couleurs

DOMAINE : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - lexique	Niveau de classe : PS Date : J 12/01	Période : 3 Séquence : 4 Séance : 2	Type de séance : manipulation/entraînement Place de la séance dans la séquence : 1 Durée : 25'
--	---	--	---

COMPETENCE(S) :

Des programmes : Reconnaître le personnage d'un album lu / s'approprier du vocabulaire passif/actif par le jeu

Objectif de la séance : Jouer avec les marottes pour s'approprier le lexique des couleurs et des actions

DURÉE	CE QUE FAIT L'ENS	CE QUE FAIT L'ELEVE	CONSIGNES	DISPOSITIF	MATERIEL	BILAN
5'	PHASE 1 Mise en situation L'enseignant dispose l'album <i>Toutes les couleurs</i> sur la table	PHASE 1 : Les enfants feuilletent tranquillement, 5min	Voici l'album que vous pouvez regarder à nouveau tranquillement 5min, je vous y ajoute des petites marottes avec lesquelles vous pouvez jouer/ Quand je reviendrai on essaiera de raconter l'histoire »		Album Liste lexicale	
15'	PHASE 2 : Expression des élèves L'enseignant invite les élèves à raconter l'histoire, il mime les paroles de l'enfant avec les marottes et invite les autres à le faire → Je reformule dès que nécessaire	PHASE 2 : Les enfants s'expriment un par un et jouent avec les marottes, soit en écoutant les autres, soit en parlant et mettant en scène	« Chacun votre tour allez me dire ce qui se passe dans les albums, je vais noter ce que vous dites pour qu'on puisse ensuite le partager à la classe »	Petit groupe	marottes	

Remédiation :

- L'enseignant aide à la compréhension, à faire communiquer, reformule
- Il prend en charge la mise en scène ou la délègue
- Il complexifie en posant des questions ou en demandant de reformuler

Indicateurs d'évaluation : exemples d'indicateurs pour évaluer la compétence de communication
« Reconnaître le personnage d'un album lu / s'approprier du vocabulaire passif/actif par le jeu »

- Connaissances : les élèves reconnaissent l'histoire et son lexique général
- Capacités / Attitudes : les élèves sont capables de le réinvestir en jouant avec les représentations des personnages, réinvestissent le jeu d'imitation pour apprendre

FICHE DE PREPARATION : Langage 4.3 : Lexique : des animaux haut en couleurs

DOMAINE : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – lexique	Niveau de classe : PS Date : J 19/01	Période : 3 Séquence : 4 Séance : 3	Type de séance : Réinvestissement Place de la séance dans la séquence : 1 Durée : 25'
--	---	--	--

COMPETENCE(S) :
Des programmes : Reconnaître le personnage d'un album lu / s'approprier du vocabulaire passif/actif par le jeu du loto /apparié le lexique avec l'image
Objectif de la séance : Jouer au loto pour réinvestir ses connaissances lexicales

DUREE	CE QUE FAIT L'ENS	CE QUE FAIT L'ELEVE	CONSIGNES	DISPOSITIF	MATERIEL	BILAN
5'	PHASE 1 Mise en situation L'enseignant dispose les planches de loto sur la table →Démonstration	PHASE 1 : Les enfants découvrent et écoutent l'explication	« Voici les planches de loto avec lesquelles on va jouer. Faisons une partie pour que vous compreniez »		Album Planches colorées et vierges Pions	
15'	PHASE 2 : Expression des élèves L'enseignant formule une phrase clé L'ens compte les points →puis on passe à la modalité coloriage	PHASE 2 : Les enfants posent le pion sur la case qui correspond →Doit colorier selon la formulation de l'enseignante exemple : « coloriez l'aubergine »	« Je vais dire ce que fait ou comment est le personnage, il faudra mettre votre gommette sur la case »	Petit groupe	marottes	

Remédiation :

- L'enseignant aide à la compréhension, à faire communiquer, reformule
- A la fin de chaque phrase, il fait colorier les personnages blancs
- Il complexifie en posant des questions ou en demandant de reformuler

Indicateurs d'évaluation : exemples d'indicateurs pour évaluer la compétence de communication « Reconnaître le personnage d'un album lu / s'approprier du vocabulaire passif/actif par le jeu»
- Connaissances : les élèves reconnaissent l'histoire et son lexique général - Capacités / Attitudes : les élèves sont capables de le réinvestir en jouant avec les représentations des personnages , réinvestissent le jeu d'imitation pour apprendre

FICHE DE PREPARATION : Langage/art 4.4 : Lexique : des animaux haut en couleurs

DOMAINE : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – lexique	Niveau de classe : PS Date : J 23/02	Période : 4 Séquence : 4 Séance : 4	Type de séance : entraînement/structuration Place de la séance dans la séquence : 4 Durée : 25'
--	---	--	--

COMPETENCE(S) : Des programmes : Réinvestir le lexique appris / coller / peindre Objectif de la séance : Réaliser le panier du marché selon les couleurs des aliments (jaune, vert, rouge pour les allophones)
--

DURÉE	CE QUE FAIT L'ENS	CE QUE FAIT L'ELEVE	CONSIGNES	DISPOSITIF	MATERIEL	BI L A N
5'	PHASE 1 Mise en situation L'enseignant dispose 3 fiches de couleurs ainsi que les aliments sans couleurs sur la table	PHASE 1 : Les enfants découvrent et écoutent l'explication	« Elmer va au marché. Il faut colorer les aliments de la bonne couleur et les coller dans le bon panier »			
15'	PHASE 2 : entraînement des élèves L'enseignant régule l'activité selon les besoins	PHASE 2 : Les enfants choisissent les dessins, nomment l'aliment et sa couleur, peint puis colle sur le bon panier	« Regarde, quel est cet aliment ? retrouve-le sur l'imagier, de quelle couleur est-il ? colore le et colle le sur le bon panier »	Petit groupe	Fiches panier Dessins à colorer Imagier Encre Pinceaux Colle Imagiers géants	

Remédiation :

- L'enseignant aide à la compréhension, à faire communiquer, reformule,
- A la fin de chaque phrase, il fait colorier les personnages blancs
- Il complexifie en posant des questions ou en demandant de reformuler
- Les imagiers

Indicateurs d'évaluation : exemples d'indicateurs pour évaluer la compétence de communication Réinvestir le lexique appris / coller / peindre - Connaissances : les élèves reconnaissent les aliments et savent les nommer - Capacités / Attitudes : les élèves sont capables de le réinvestir en colorant les dessins de la bonne couleur et en les collant dans le bon panier

FICHE DE PREPARATION : Langage/art 4.5 : Lexique : des animaux haut en couleurs

DOMAINE : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – lexique	Niveau de classe : PS Date : J 30/02	Période : 4 Séquence : 4 Séance : 5	Type de séance : Réinvestissement Place de la séance dans la séquence : 5 Durée : 25'
--	---	--	--

COMPETENCE(S) : Des programmes : Réinvestir le lexique appris / peindre Objectif de la séance : Réaliser un album à l'aide du lexique appris

DURÉE	CE QUE FAIT L'ENS	CE QUE FAIT L'ELEVE	CONSIGNES	DISPOSITIF	MATERIEL	BILAN
5'	PHASE 1 Mise en situation L'enseignant dispose l'album vierge sur la table ainsi que les dessins lexicaux blancs et les aliments du coin cuisine	PHASE 1 : Les enfants découvrent et écoutent l'explication	« Nous allons réaliser l'album avec les dessins que nous allons peindre à l'encre »			
15'	PHASE 2 : Réinvestissement des élèves L'enseignant demande à un élève de commencer avec le choix d'un personnage ainsi que sa couleur, Puis un autre élève propose une action en lien avec un aliment Puis un autre... Il note en dictée à l'adulte ce qui sera écrit sur l'album	PHASE 2 : Les enfants choisissent les dessins, nomment le personnage/l'aliment et sa couleur, peint	« X, quel personnage va faire commencer l'histoire ? X, que fait-il ? X que mange-t-il ? ... »	Petit groupe	Album vierge Encre Dessins Aliments plastiques	

Remédiation : L'enseignant aide à la compréhension, à faire communiquer, reformule

- A la fin de chaque phrase, il fait colorier les personnages blancs
- Il complexifie en posant des questions ou en demandant de reformuler
- Il aide avec l'imagier

Indicateurs d'évaluation : exemples d'indicateurs pour évaluer la compétence de communication Réinvestir le lexique appris / coller / peindre

- Connaissances : les élèves reconnaissent les aliments/couleur et savent les nommer
- Capacités / Attitudes : les élèves sont capables de le réinvestir en colorant les dessins de la bonne couleur et écoutent les autres, tentent de faire suivre l'histoire

4/listes lexicales diagnostiques par groupes en séance 1

Groupe 1 :Anouck, Zoya, Himantha, Gabrielle, Sarah, Gabriel

Lexique / degré d'acquisition	Connu	Peu connu, à structurer	Inconnu / à connaître
Couleurs	Jaune, rouge, vert, bleu, multicolore, orange, blanc, noir	Marron, orange, violet, de toutes les couleurs	Gris, bariolé, rose
Schéma corporel	Tête, pieds, mains, bouche, derrière	Mince, vieux, long	Mince, ridé/vieux, long
Structures syntaxiques	Il est, il a , il est en train de + verbe	Il a ... tout Il mange des ..	Il était une fois, des éléphants comme-ci, comme ça , plaisanter avec, couvert de
Verbes d'action	Il glisse sur, il saute dans, il mange des	Il offre	Il se débarbouille Il dévore
Onomatopées	Youpi, miam, plouf	Wow	

Groupe 2 : Achille, Charlotte, Julien, Eve, Clara, Manon

Lexique / degré d'acquisition	Connu	Peu connu, à structurer	Inconnu / à connaître
Couleurs	Bleu rouge jaune vert	Orange marron violet blanc noir	Gris bariolé
Schéma corporel	Tête bouche ventre pied main	Derrière vieux	Mince long ridé
Structures syntaxiques	Il a / il est (en train de)	Il a tout Il mange des	Il est de toutes les couleurs Il était une fois, des éléphants comme ci, comme ça , plaisanter avec, couvert de
Verbes d'action	Il glisse, saute, mange		Il offre, dévore
Onomatopées	Miam youpi	Plouf wow	

Groupe 3 : Louis, Louison, Vadim, Grégoire, Augustin, Zita

Lexique / degré d'acquisition	Connu	Peu connu, à structurer	Inconnu / à connaître
Couleurs	Bleu, rouge, vert, jaune	Multicolore, orange	Marron, violet, gris, bariolé
Schéma corporel	Tête, bouche, ventre, pied	Derrière	Gros mince vieux jeune
Structures syntaxiques	Il a il est	Il a tout	Il était une fois, des éléphants comme-ci, comme ça , plaisanter avec, couvert de
Verbes d'action	Il saute, il mange	Il glisse	
Onomatopées	Youpi, miam	Plouf, wow	

Groupe 4 :Si-on, Adrien, Abdoulaye, Travis, Huazhang

Lexique / degré d'acquisition	Connu	Peu connu, à structurer	Inconnu / à connaître
Couleurs	Bleu	Rouge, vert, jaune	Marron, blanc, orange, noir, multicolore
Schéma corporel	Tête,	Pied, main,bouche	ventre, derrière
Structures syntaxiques	_	_	Il est / il a tout
Verbes d'action	Il mange	Il saute	Il glisse, compléments à manger
Onomatopées en lien	_	Miam, youpi, wow	Plouf

5/Matériel

Marottes couleurs transparentes à apposer devant un personnage



Marottes aliments du coin cuisine



Marottes personnages



Toutes les couleurs et ses revisites qu'autorisent les marottes



A collection of 15 small photographs of various fruits and vegetables, arranged on a red background with white polka dots. The items include: a banana, a tomato, a pumpkin, a bunch of grapes, a pear, a plum, a kiwi, a bunch of oranges, a bunch of apples, a bunch of pears, a bunch of plums, a bunch of kiwis, a bunch of pineapples, a bunch of mangoes, and a bunch of avocados. Each photograph is a small, rectangular print with a white border, showing a close-up of the fruit or vegetable. The background is a vibrant red fabric or paper with large, white, circular polka dots. The fruits and vegetables are arranged in a somewhat scattered but organized manner, with some items appearing in multiple photos.

[illegible]

6/Grille évaluative finale

Elèves /lexique	Couleurs	alimentation	Schéma corporel	Verbes d'action	Structures syntaxiques	Observations
Charlotte	toutes	Banane, tomate	Pas employé	Pas employé	Il a .. tout ..	timide
Clara	toutes	Idem	Pas employé	Pas employé	Il a .. tout ..	
Huazhang	Jaune, rouge, vert, bleu, orange	Banane, maïs, tomate	Tête, bouche, pied	Mange	_____	ravi
Louison	Rouge, jaune, vert	___	Pas employé	Saute, glisse	Il a .. tout ..	perdu
Travis	Vert rouge bleu	Banane	----	_____	_____	?
Si On	Jaune, vert, rouge, bleu	Concombre, banane, maïs, tomate	Pied, tête	_____	_____	Voudrait +
Abdoulaye	Bleu, vert, jaune rouge	Maïs, banane, tomate	Tête	_____	_____	ravi
Anouck	Toutes	Tous sauf les violets	Tous	Tous	Il dévore	Utilise bariolé
Augustin	Toutes	Tous sauf violets	Tous, gros	Tous		Timide
Eve	Toutes	Couleurs simples	Pied derrière	_____	Il a .. tout ..	Utilise bariolé
Gabrielle	Toutes	Couleurs simples	Tous	_____	_____	Timide
Louis	Toutes sauf orange jaune blanc	Connaît les jaunes, rouges + citrouille	Pas employé	Il saute, mange	Il a ... tout ...	
Achille	toutes	Les simples	Tête pattes	Il saute, mange	Toutes les couleurs	Bariolé
Adrien	Rouge jaune bleu vert orange	Maïs, banane, tomate	_____	_____	_____	Réel intérêt
Grégoire	Toutes	Tous sauf violets	Pas employé	Il saute, glisse, mange	Il a .. tout ..	Bariolé
Manon	toutes	Jaunes rouges et vert	derrière	Il saute, il mange	Il a .. tout ..	
Vadim	Toutes sauf orange, violet	Tous sauf concombre	Tous	Saute, mange	Il a .. tout ..	bariolé
Zoya	Toutes	Sauf aliments marron et violets	Tous	Tous	Il a .. tout .., il adore manger	bariolé
Gabriel	Sauf blanc jaune bariolé	Sauf marron et violets	Tous	Tous	Il a .. tout ..	
Himantha	Toutes	Sauf marron	Tous	Saute, mange	Il a .. tout ..	
Julien	Bleu rose	Les simples	Pieds tête derrière	Mange		
Sarah	Toutes	Sauf papaye noix dattes et violets	Tous	Tous	Il a .. tout ..	Bariolé
Zita	Toutes	Tous sauf violets	Tous	Tous	Il a .. tout ..	Bariolé

7/Imagiers géants



8/Elèves aux ateliers

Francophones

Jeu avec marottes

Groupe 1

Au tableau



En atelier



Groupe 2



Groupe 3



Loto

Groupe 1

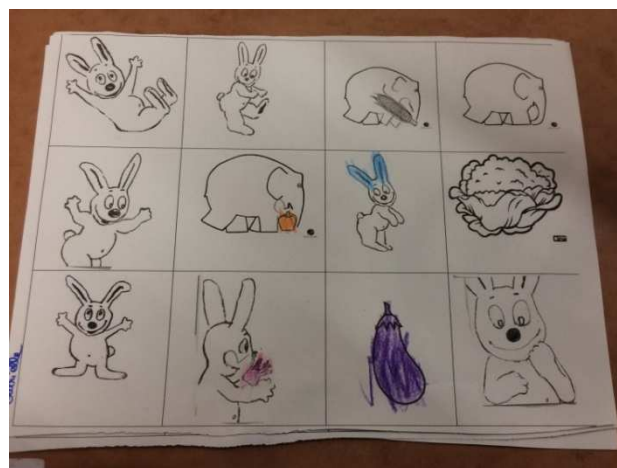
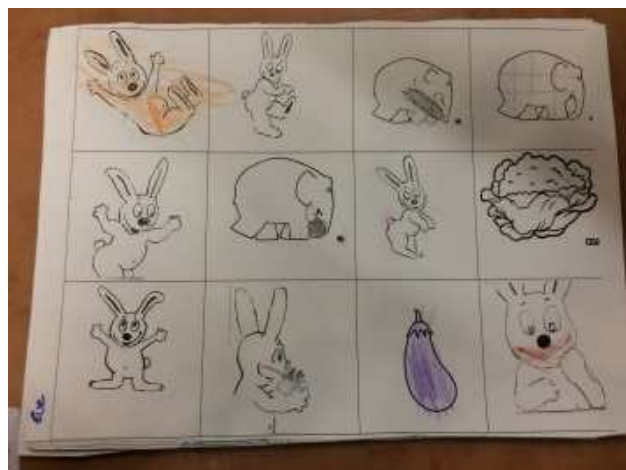
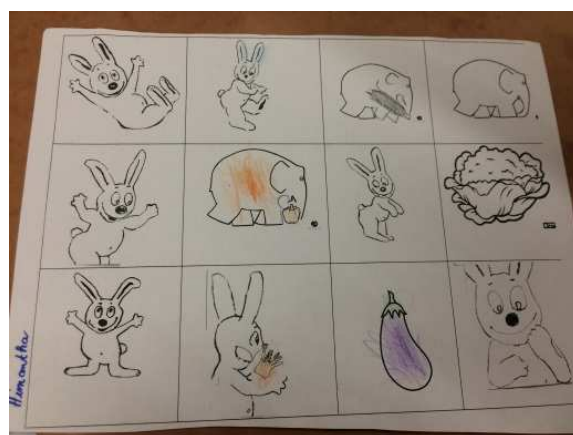
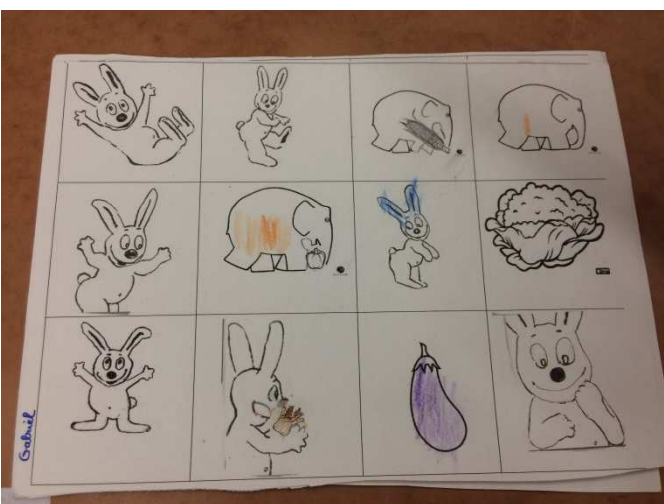
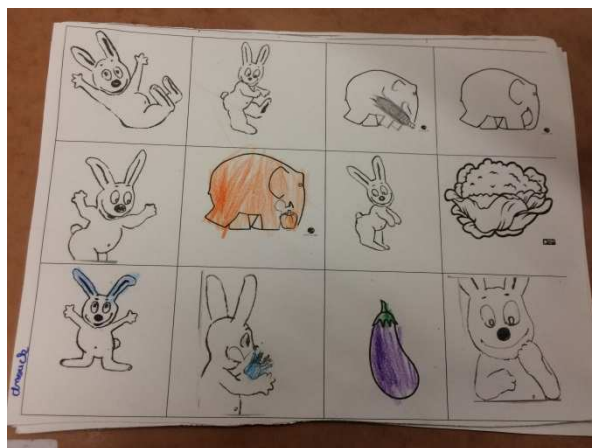
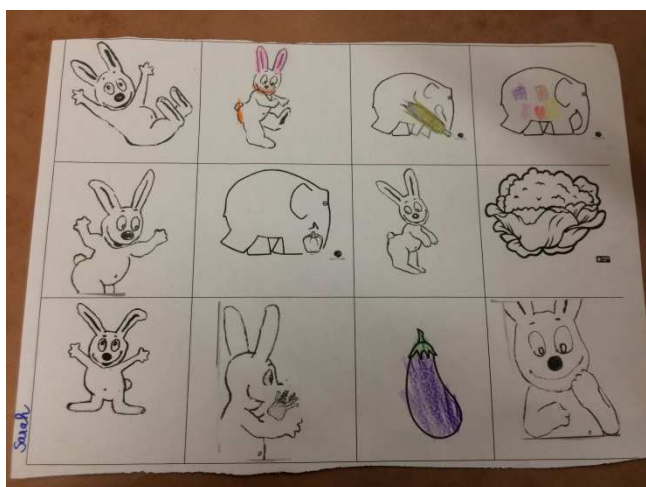
Appariement





Loto coloriage

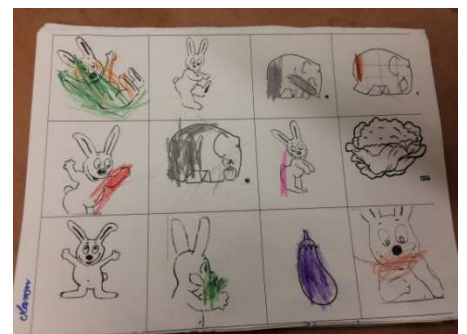
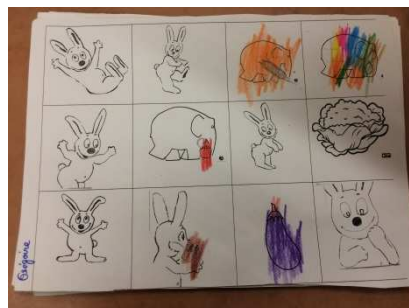
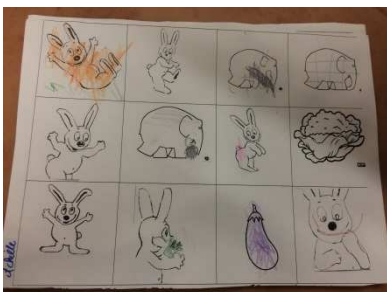
Les consignes données au groupe 1 étaient : « Colorie en bleu les longues oreilles de ce petit animal / Colorie le Elmer qui mange un poivron en orange / coloriez le fenouil / Coloriez l'aubergine. »



Groupe 2

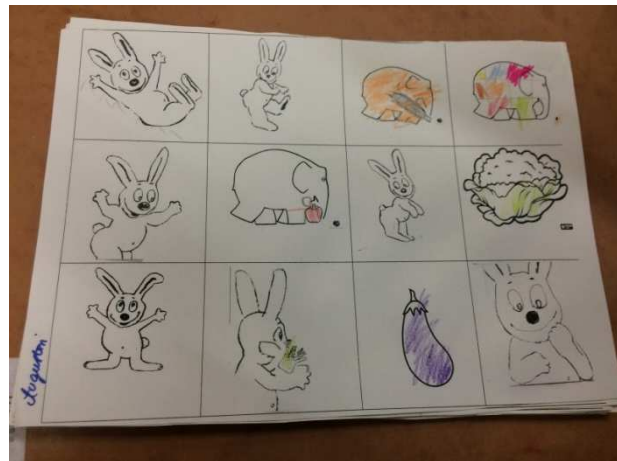
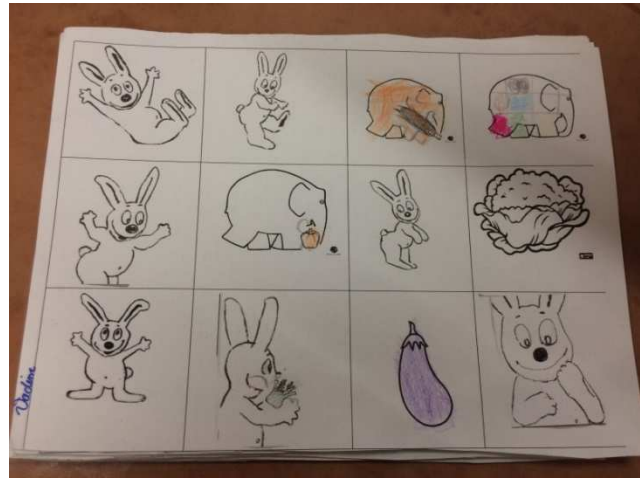


Celles du groupe 2 : « Coloriez le lapin qui glisse sur l'herbe en orange / Coloriez l'aubergine / Coloriez l'animal qui mange un poivron en gris / colorier le fenouil / Coloriez le derrière du lapin en rose / Coloriez Elmer bariolé / « J'ai la bouche toute marron » »



Groupe 3

Le groupe 3 recevait ces consignes : « Coloriez l'aubergine »/Coloriez Elmer en orange / Elmer bariolé / le fenouil / un poivron rouge, »



Composition plastique

Groupe 1



Groupe 2



Groupe 3



Création de l'album-imagier

Groupe 1



Groupe 2



Groupe 3

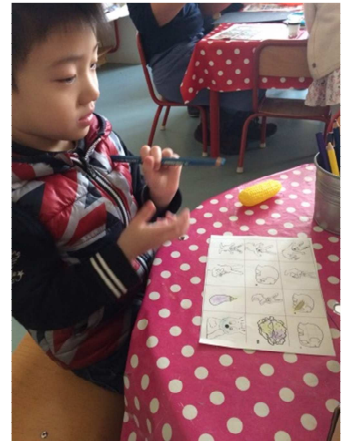


Le groupe 4, celui des allophones

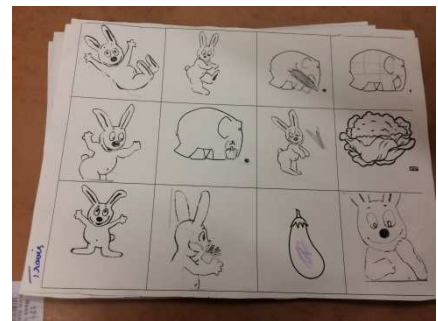
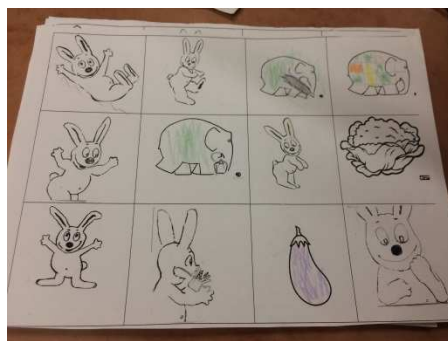
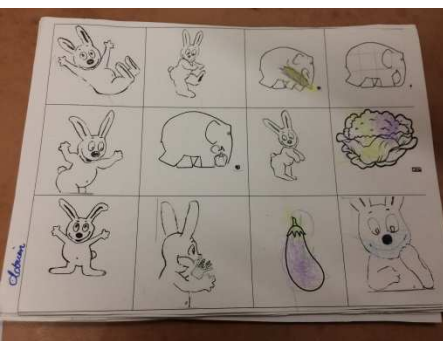
Jeu avec marottes



Loto



Les consignes du groupe 4 « coloriez l'aubergine »/ le maïs / Elmer en vert / une bouche toute bleue, Elmer de toutes les couleurs/ les oreilles orange



Composition plastique – peinture à l'encre



Création de l'album-imagier



Album imagier final

