



HAL
open science

L'étayage en toute petite section - petite section au niveau du langage oral

Sarah Alves Dias

► **To cite this version:**

Sarah Alves Dias. L'étayage en toute petite section - petite section au niveau du langage oral. Education. 2017. dumas-01627915

HAL Id: dumas-01627915

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01627915>

Submitted on 2 Nov 2017

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

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

MASTER 2 MEÉF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2016 - 2017

**MÉMOIRE
UE3 - UE5
SEMESTRE 4
SESSION 1**

Prénom et Nom de l'étudiant : Sarah ALVES DIAS

Site de formation : ESPÉ d'Arras
Section : 9

Séminaire suivi : Sociologie des difficultés scolaires : étudier la combinaison des facteurs sociaux et pédagogiques

Directeur de mémoire (nom et prénom) : Monsieur BROCCOLICHI Sylvain



REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire. D'abord, je remercie Monsieur BROCCOLICHI, enseignant-chercheur à l'Établissement Supérieur du Professorat et de l'Éducation. En tant que Directeur de mémoire, il m'a guidé dans mon travail, et notamment pour le choix du sujet de mémoire.

Ensuite, je remercie mes proches pour le soutien qu'ils m'ont apporté durant la réalisation de ce mémoire.

Enfin, et plus particulièrement, je remercie ma sœur jumelle, Laura, pour les connaissances qu'elle m'a apportées en ce qui concerne la mise en forme d'un mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE	3
I. <u>La différenciation pédagogique</u>	3
<i>L'historique du concept</i>	3
<i>La définition du concept</i>	4
<i>Pourquoi différencier ?</i>	5
<i>Comment différencier ?</i>	6
II. <u>Le langage</u>	8
<i>La définition du terme « langage »</i>	8
<i>La place du langage en école maternelle</i>	8
<i>Les différences de langage en école maternelle</i>	9
<i>Comment favoriser le développement du langage en école maternelle ?</i>	10
III. <u>L'étayage</u>	11
<i>La définition du concept</i>	11
<i>Les fonctions de l'étayage</i>	11
<i>L'étayage est-il possible en langage oral ?</i>	12
DEUXIÈME PARTIE	15
I. <u>La présentation du contexte d'exercice du métier</u>	15
<i>La commune dans laquelle j'exerce</i>	15
<i>L'école maternelle publique Henri Wallon</i>	15
<i>Ma classe de Toute Petite Section – Petite Section</i>	16
II. <u>L'investigation</u>	17
<i>Les élèves observés</i>	17
<i>Ma classe comme lieu d'investigation</i>	19
<i>Les observations analysées</i>	19
L'observation en atelier de langage.....	20
L'observation sur les demi-journées.....	29
L'observation lorsque les élèves rapportent un livre de chez eux.....	35
CONCLUSION	40
BIBLIOGRAPHIE	42

INTRODUCTION

Étant en deuxième année de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, il m'a été demandé de rendre un mémoire de recherche basé sur une problématique professionnelle non seulement pour sa validation mais aussi pour avoir une réflexion sur ma propre pratique.

Ayant une mère professeur des écoles, j'ai participé à de nombreuses activités menées au sein de sa classe lorsqu'il y avait un besoin de main d'œuvre. Et c'est principalement lors de ces moments que j'ai pu constater la réalité du terrain : le professeur des écoles ne peut enseigner de la même façon à ses élèves, tant chacun est différent. Je pensais, à l'époque, que ces différences entre élèves existaient autant dans cette classe pour la seule et bonne raison qu'il s'agissait d'une classe en Réseau d'Éducation Prioritaire +, impliquant ainsi d'importantes inégalités scolaires. Cependant, j'ai pu également constater cette réalité lors de mes quatre semaines de stage de première année de Master, qui pourtant n'étaient pas tous dans des zones d'éducation prioritaire. C'est par ces constats que j'ai décidé de travailler sur la façon de répondre à l'hétérogénéité des élèves car chaque professeur des écoles doit y faire face et ce, tout au long de sa carrière et dans n'importe quel milieu que ce soit. À travers les enseignements reçus lors de ma formation, c'est le concept de différenciation pédagogique qui m'est alors apparu. Ainsi, ma problématique de départ était *Dans quelle mesure la différenciation pédagogique peut-elle limiter les inégalités scolaires ?*

Lors de ma deuxième année de Master, ayant eu mon Concours, je suis devenue Fonctionnaire Stagiaire et j'ai donc eu une classe en charge. J'ai été affectée en classe de Toute Petite Section – Petite Section en Réseau d'Éducation Prioritaire. Je m'attendais donc à ce que les différences entre mes élèves soient flagrantes ayant une classe à double niveau. C'est d'ailleurs ce que j'ai pu observer dès les premiers jours : il y avait des nettes différences entre ceux de Toute Petite Section et ceux de Petite Section. Cependant, des différences m'ont également sauté aux yeux entre les élèves de même niveau. Lorsque je parle de différences, il s'agit de différences au niveau du langage oral. Ce qui m'a donc interrogé, c'est l'attitude que j'allais devoir adopter pour pouvoir pallier à cela et, c'est l'étayage qui m'a été soumis, d'où l'intérêt de travailler sur ce concept comme sujet de mémoire. La problématique a donc abouti à : *Comment l'étayage permet-il de développer les compétences langagières des élèves ?*

Afin de répondre à cette problématique, il me semble intéressant de commencer par les apports théoriques. Ainsi, dans la première partie de ce mémoire, le concept de différenciation pédagogique sera, tout d'abord, mis en évidence car c'est le point de départ de ce mémoire.

Ensuite, le langage sera abordé afin de bien délimiter ce qui est attendu des élèves de ce niveau de classe pour pouvoir mener à bien l'étayage. Enfin, le concept d'étayage sera développé puisqu'il est la forme de différenciation pédagogique que j'ai choisi de mettre en œuvre dans ma classe et qu'elle me semble être la plus adaptée à l'école maternelle. Après avoir vu les apports théoriques, il semble intéressant d'analyser la mise en œuvre dans ma classe de ceux-ci. Ainsi, après une brève présentation de l'école dans laquelle j'enseigne, je présenterai les élèves observés pour terminer par la présentation et l'analyse de l'étayage que j'ai mis en œuvre au sein de ma classe.

PREMIÈRE PARTIE

I/ La différenciation pédagogique

- *L'historique du concept*

Tout au long de mes deux années de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation et, au travers de mes stages, j'ai entendu parler du concept de « différenciation pédagogique » que j'ai d'ailleurs pu observer lors de ces derniers. Or, en tant qu'ancienne élève, je ne me rappelle pas avoir eu un enseignant la mettant en place ou alors, cela ne m'a pas plus marqué que ça. Ce concept existait-il déjà à cette époque ? Depuis quand ce concept existe-t-il ? Est-il réellement novice ? Ou alors est-il plus ancien que je ne le crois ?

Selon Louis LEGRAND, pédagogue, penseur de l'éducation et ancien professeur, la notion de pédagogie différenciée, appelée aussi différenciation pédagogique, est relativement nouvelle et date des années 1970. Or, la pédagogie différenciée c'est-à-dire l'adaptation de l'enseignement du professeur des écoles à la diversité de ses élèves ne date pas de cette époque. En effet, elle existait déjà en 1800 lorsqu'Antoine DESTUTT DE TRACY évoquait la classe ouvrière et la classe savante : du côté éducatif, la première classe héritait d'une formation courte et efficace en école primaire alors que la seconde héritait d'une formation longue et théorique en collège et lycée. Ceci s'expliquait par les clivages sociaux et le déterminisme social. Effectivement, les personnes de la classe ouvrière n'avaient pas besoin d'une formation comme celle de la classe savante étant donné que leur avenir professionnel était tracé. La pédagogie différenciée permettait, ici, d'adapter l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves. Mais, le gouvernement gaulliste qui, pour répondre à des besoins liés à la croissance économique notamment en emplois dits intellectualisant, mène une politique de modernisation et de démocratisation du système scolaire. Ainsi, la pédagogie différenciée selon le niveau social est remise en cause et il y a donc la nécessité d'un système éducatif moins ségrégatif mais unifié. Et c'est en 1975, avec la loi HABY qui instaure le collège unique, que la pédagogie différenciée est considérée non plus comme l'adaptation des élèves aux exigences socio-économiques mais plutôt comme l'adaptation d'un enseignement unifié à la diversité des élèves, tant les classes sont hétérogènes désormais.

La différenciation pédagogique est donc un concept ancien qui a évolué au fil du temps. Au regard de son évolution, le concept de différenciation pédagogique a-t-il une seule définition ? Par quoi est-il caractérisé ?

- *La définition du concept*

Pour définir ce concept, je vais m'appuyer sur la définition de Louis LEGRAND étant donné que c'est ce dernier qui l'a construite, selon Philippe MEIRIEU, même si la réalité était antérieure à la définition comme on a pu le constater précédemment.

Selon Louis LEGRAND « La pédagogie différenciée désigne l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants »¹. C'est, en d'autres termes, ce que souligne Philippe PERRENOUD « Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. »². Par ces deux définitions on voit bien l'importance de l'adaptation du professeur des écoles aux besoins des élèves.

J'ai pu observer cette adaptation du professeur des écoles aux besoins des élèves lors de mes stages de première année. J'ai effectué un stage en Cours Élémentaire première année et j'ai remarqué que le professeur des écoles s'adaptait aux besoins de ses élèves. En effet, face à la difficulté de certains de ses élèves, il avait, par exemple, différencier les modalités d'évaluation en dictée : au lieu d'écrire la phrase de dictée énoncée par lui-même en entier, ces élèves devaient écrire les mots manquants de la phrase car il leur avait écrit la phrase en y laissant des blancs dans le but qu'ils puissent dans un premier temps trouver la bonne orthographe de quelques mots, certains écrivaient trois phrases et d'autres cinq. J'ai pu voir un autre exemple de différenciation pédagogique au sein de cette même classe qui a changé ma vision des choses. Effectivement, la différenciation pédagogique est une adaptation du professeur des écoles aux besoins des élèves, or, à l'entente de ce concept, je l'assimilais directement aux élèves en difficulté, ce qui n'est qu'en partie vrai. En effet, ce professeur des écoles, à partir d'un même objectif, différenciait pour tous les élèves. L'objectif commun était la compréhension de texte pour les trois groupes de la classe mais avec des voies différentes pour répondre à celui-ci. Ainsi, ils prenaient en considération non seulement les besoins des élèves dits en difficulté mais aussi ceux des élèves dits en réussite.

Le professeur des écoles doit donc s'adapter aux besoins des élèves mais comment ?

¹ Louis LEGRAND, 1995, Les différenciations de la pédagogie, Éditions PUF

² Philippe PERRENOUD, 2010, Pédagogie différenciée - Des intentions à l'action, Éditions ESF

- *Pourquoi différencier ?*

Pour répondre à la question « Pourquoi différencier ? » il suffit de regarder le postulat de Robert BURNS « Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse. Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps. Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude. Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière. Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts. Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts »³. Ainsi, chaque enfant, chaque élève est différent, d'où une très grande hétérogénéité dans les classes. D'ailleurs, lors d'un cours de contexte d'exercice du métier, en deuxième année, le professeur avait demandé à la classe de citer les différences entre élèves. Un tour de classe a pu être fait tant les différences, que l'on a d'ailleurs catégorisées, entre les élèves sont nombreuses.

- Les différences inhérentes à l'individu :

Parmi ces différences, on peut citer le sexe de l'individu, l'âge, les caractéristiques physiques, ... Je vais me centrer sur la différence de l'âge étant donné que c'est cette différence qui est la plus marquante au sein de ma classe de Toute Petite Section – Petite Section. Déjà qu'au sein d'une classe d'un seul niveau il peut y avoir un gros écart entre l'élève le plus vieux et l'élève le plus jeune, l'écart peut être énorme lorsqu'il s'agit d'un double niveau. En effet, au 1^{er} septembre 2016, l'enfant le plus vieux de ma classe a trois ans et sept mois alors que le plus jeune a deux ans et un mois, ce qui implique de grosses différences au niveau du développement de l'enfant.

- Les différences socio-économiques :

La position de la France au classement PISA de 2015, publié fin 2016, reflète les différences socio-économiques. Effectivement, la France qui est pourtant la sixième puissance mondiale ne se trouve qu'à la vingt-sixième/vingt-septième place du classement PISA. Cette position se justifie par l'écart qu'il y a entre les élèves les plus en réussite et les élèves les plus en difficulté, d'où le fait que la France soit qualifiée de « championne des inégalités scolaires » par certains médias. Là encore c'est le milieu dans lequel l'enfant évolue qui y joue un rôle « le milieu socio-économique de l'élève définit plus de 20% de sa performance »⁴. Par exemple, dans ma classe, j'ai une élève dont les deux parents sont en Établissement et Services d'Aide par le Travail et, celle-ci fait partie des élèves dits en difficulté. Cependant, l'origine sociale peut, parfois, n'avoir rien à voir avec le niveau de l'enfant. Je dis cela car une de mes élèves les plus

³ Robert BURNS, 1971, Methods for individualizing instruction

⁴ Claire KREPPER, 2016, Résultats stables, inégalités très fortes, l'Enseignant, n°201, p4

performantes est une enfant issu d'une famille monoparentale et dont la mère ne travaille pas.

- Les différences psychologiques :

Parmi ces différences, on peut citer le rapport à l'école, la motivation, le rapport à l'autre, ... Pour illustrer cela, je vais m'appuyer sur une des différences citées ci-dessus. Le rapport à l'école est différent d'un élève à l'autre. En effet, au début de l'année, j'ai dû faire face à des réactions totalement opposées de mes élèves : entre l'élève qui a été en crèche, qui a donc été habitué à pratiquer des activités et qui est « content » de venir à l'école pour les réaliser ou voir les copains et celui qui n'a jamais quitté la structure familiale, qui n'a pas forcément pratiqué d'activités et qui n'est pas « content » de venir à l'école, le fossé est grand.

Ces exemples de différences ne font que renforcer l'idée que la différenciation pédagogique est nécessaire, d'autant plus que la loi d'orientation et de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 vise la réduction des inégalités scolaires et ainsi, la réussite de tous.

- *Comment différencier ?*

La différenciation pédagogique est devenue une pratique courante chez le corps enseignant, cependant, comment différencient-ils ? Ont-ils tous la même vision et pratique de ce concept ? Toujours selon Louis LEGRAND et certains universitaires tels Jean-Pierre ASTOLFI ou Philippe MEIRIEU, la pédagogie différenciée serait une variante de la pédagogie de maîtrise de Benjamin BLOOM. Cette dernière comprend « l'encadrement temporel de l'apprentissage par des prises d'informations objectives avant et après son déroulement, portant sur les données cognitives et affectives. »⁵, d'où l'importance de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation formative. En effet, avant d'instaurer de la différenciation pédagogique, il est nécessaire de savoir quelles sont les réussites et les échecs des élèves pour y remédier, c'est l'évaluation diagnostique. Quant à l'évaluation sommative, elle est nécessaire dans la mesure où elle permet au professeur des écoles de constater si la différenciation pédagogique qu'il a mise en place à la suite de l'évaluation diagnostique est adaptée c'est-à-dire s'il y a eu réduction des difficultés ou non. Louis LEGRAND indique la nécessité des évaluations diagnostique et sommative c'est-à-dire la nécessité d'observer pour adapter l'action pédagogique à la diversité des élèves. Il souligne également l'importance de donner du sens aux apprentissages en changeant les méthodes, à savoir partir d'une réflexion pour arriver aux contenus et en finir par l'application. L'auteur donne d'autres pistes pour mettre en œuvre cette pédagogie différenciée, il parle de

⁵ Louis LEGRAND, 1995, Les différenciations de la pédagogie, Éditions PUF

varier les modalités d'apprentissage : permettre les langages variés (oral, écrit, etc.) ou choisir, selon la situation, entre l'enseignement individuel et l'enseignement collectif, entre l'autonomie et le guidage.

Philippe PERRENOUD qui pense que chaque élève doit être mis dans une situation optimale, « organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit (...) confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui »⁶ prône la différenciation pédagogique. Cependant, étant donné le nombre d'élèves par classe, il est difficile de mettre l'élève en situation optimale et c'est plutôt dans une situation dite standard qu'il est mis, impliquant de la différenciation « par moments ». Ainsi, pour instaurer de la différenciation pédagogique, Philippe PERRENOUD qui a perçu la difficulté de l'instaurer donne des conseils pour y parvenir plus facilement. En effet, il en donne quatre. Le premier conseil est qu'il faut gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe classe en évoquant les groupes de niveau homogène et leurs traitements uniformes, qui, d'ailleurs, sont remis en cause par Philippe MEIRIEU qui, lui, donne la priorité aux régulations interactives et parle de la nécessité, par moments, de travailler en groupes de besoins ou de groupes de projet. Le deuxième conseil est le décroisement. L'auteur évoque l'idée, entre autres, d'établir la continuité entre les niveaux annuels. Ainsi, il montre l'importance de la coopération professionnelle et de la gestion de la progression des apprentissages sur plusieurs années. Le troisième conseil est de pratiquer du soutien intégré, de travailler avec des élèves en grande difficulté. Pour lui, ces élèves ont besoin de mesures exceptionnelles comme l'intégration dans des classes spécialisées, des appuis pédagogiques ou encore des redoublements. L'enseignant doit parfois prendre le rôle d'enseignant spécialisé et ainsi avoir des compétences didactiques et relationnelles particulières. Quant au dernier conseil il s'agit de développer la coopération entre élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel. Effectivement, des élèves impliqués dans une tâche coopérative évoluent au niveau de leurs représentations, connaissances et méthodes dans la mesure où ils sont confrontés à d'autres, par des conflits sociocognitifs. Philippe PERRENOUD insiste donc sur l'importance de l'interaction sociale et du travail d'équipe. C'est ce que pense Jérôme BRUNER lorsqu'il dit qu'il ne faut pas mettre les élèves en difficulté ensemble, au contraire. Les auteurs que sont Louis LEGRAND et Philippe PERRENOUD donnent diverses façons de différencier, ainsi, il n'y a pas une seule façon de différencier mais plusieurs ; on pourrait même parler des différenciations pédagogiques ou alors de différents types de différenciation car les

⁶ Philippe PERRENOUD, 1999, Dix nouvelles compétences pour enseigner – Chapitre 3 : Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation, Éditions ESF

modalités de différenciation ne peuvent pas forcément être appliquées dans tous les niveaux de classe.

Après avoir présenté la différenciation pédagogique, je vais désormais présenter le langage car c'est sur lui que je vais essayer de pratiquer de la différenciation.

II/ Le langage

- *La définition du terme « langage »*

Le terme « langage » désigne, selon Ferdinand de Saussure, linguiste suisse, « la faculté inhérente et universelle de l'humain de construire des langues pour communiquer »⁷. Pour bien comprendre cette définition donnée du langage, il nous faut également disposer de celle du terme « langue ». Et, c'est toujours grâce au linguiste Ferdinand de Saussure que nous allons pouvoir la comprendre. Il la définit comme étant un « système de communication conventionnel particulier »⁸ c'est-à-dire « un ensemble structuré composé d'éléments et de règles permettant de décrire un comportement régulier »⁹. Au regard de ces deux définitions, le langage est donc la manifestation de la langue.

- *La place du langage en école maternelle*

Dans les programmes de l'Éducation Nationale, c'est le terme de « langage » qui est mentionné au contraire du terme de « langue ». D'ailleurs, le langage comprend deux dimensions : l'oral et l'écrit. C'est sur celle de l'oral que je vais travailler tout au long de ce mémoire.

Le langage oral comprend à la fois des activités de réception (l'enfant comprend le message que l'émetteur lui fait parvenir) et des activités de production (l'enfant fait parvenir un message à son destinataire). Par ses deux dimensions, on voit bien que le langage oral est non seulement un apprentissage mais qu'il est aussi un vecteur d'apprentissages. C'est pour cette raison que la place du langage, et notamment du langage oral, est primordiale dans les programmes de l'école maternelle. « Le domaine *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme la condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. »¹⁰. De mon expérience professionnelle, j'ai également pris conscience de l'importance du langage oral lors des visites de ma conseillère pédagogique de circonscription

⁷ Ferdinand DE SAUSSURE, Cours de linguistique générale, 1995, Payot

⁸ Ferdinand DE SAUSSURE, Cours de linguistique générale, 1995, Payot

⁹ Ferdinand DE SAUSSURE, Cours de linguistique générale, 1995, Payot

¹⁰ Bulletin Officiel n°2 du 26 mars 2015

qui me demandait d'augmenter le langage oral au sein de ma classe en m'expliquant que chaque situation vécue par l'enfant, même banale comme le passage aux toilettes par exemple, pouvait et devait être sujet de discussion, d'échanges.

- *Les différences de langage en école maternelle*

Les différences entre élèves sont nombreuses au sein d'une classe comme on a pu le voir précédemment (Cf. *Pourquoi différencier ?*). Et ce sont ces différences qui engendrent des différences au niveau du langage oral.

La première différence observable en langage oral chez des enfants de deux à trois ans est le lexique. Le processus d'augmentation lexicale est non linéaire. Effectivement, on observe une explosion lexicale aux alentours de 18 à 20 mois. C'est à ce moment que l'enfant comprendrait que chaque chose se nomme (Cours de Madame Olivier). Cependant, même s'il a compris ce principe, l'enfant n'a pas systématiquement un lexique riche. Je dis cela dans le sens où le lexique provenant du milieu familial de l'enfant et celui émanant du milieu scolaire est différent. Par exemple, lors d'un service de récréation, une élève de ma classe me montre des pigeons en train de voler. Celle-ci m'interpelle en me disant « Madame, regarde les titis ! ». Bien entendu, je comprends son propos dans la mesure où elle m'indique, à l'aide de son doigt, où regarder et que le personnage Titi est un oiseau. Autre exemple, un élève qui, dès son entrée en classe, me raconte ce qu'il s'est passé sur le chemin de l'école. Apparemment, il y a eu une altercation entre deux hommes et « Ça gueulait ! ». À ce moment, je lui dis que l'on ne dit pas ça et lui, ne voyant aucun autre mot pour le remplacer, persiste en me disant « Mais si ça gueulait ! ». À travers ses exemples, on constate que malgré l'explosion lexicale, il y a des enfants qui ont un lexique plus ou moins riche.

La deuxième différence se situe entre l'oral dit pratique et l'oral dit élaboré. En effet, le langage oral pratique fait référence à l'immédiateté et amène à l'utilisation de déictiques réduisant l'utilisation d'un lexique précis alors que le langage oral élaboré est défini comme une mise à distance, ainsi, n'étant pas dans l'immédiateté, l'enfant est en quelques sortes obligé d'utiliser un vocabulaire précis et approprié pour se faire comprendre. Étant donné que tous les élèves ne sont pas confrontés au langage oral élaboré dans leur milieu familial, le professeur des écoles doit, pour réduire les écarts, multiplier les occasions de se l'approprier et ce, en voyant en chaque situation vécue une opportunité de langage. Pour illustrer ce propos, j'ai un élève de Toute Petite Section qui me vouvoie. Celui-ci doit donc être confronté au langage oral élaboré. Cependant, je suis bien consciente que c'est assez exceptionnel de vouvoyer à cet âge.

Si l'on veut réduire ces différences de langage, il faut donc favoriser le développement du langage mais comment ?

- *Comment favoriser le développement du langage en école maternelle ?*

On a bien compris l'importance du langage oral en école maternelle ainsi il doit être omniprésent au sein de la classe alors comment favoriser son développement ? Pour répondre à cette question, je me base sur le document ÉDUSCOL intitulé Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières. Il évoque trois grandes situations les favorisant qui sont :

- les situations ordinaires

Lorsque je parle de situations ordinaires, j'entends par là des situations quotidiennes dans lesquelles au début de l'année je n'intégrais aucun objectif langagier, or, c'étaient des situations dans lesquelles je pouvais facilement en intégrer. L'accueil, le passage aux toilettes, la collation, l'habillage avant d'aller en récréation et avant la sortie, le déshabillage après la récréation sont des situations que je qualifie d'ordinaires. Si je prends l'habillage avant la sortie en exemple, au début de l'année, mon objectif était que les élèves essayent d'enfiler seul leur manteau, or, il y a tout un lexique sur l'habillage. Non seulement, cette situation apporte des noms communs mais aussi des verbes d'actions, des prépositions. Il est de même pour toutes les autres situations ordinaires que j'ai citées. Désormais, je vois en chaque situation, quelle qu'elle soit une situation langagière. C'est ma conseillère pédagogique de circonscription qui avait insisté sur ce conseil lors de ma visite de courtoisie, depuis j'essaie de l'appliquer.

- les situations spécifiques

Lorsque j'évoque les situations spécifiques, ce sont les situations langagières typiques. En d'autres mots, ce sont des ateliers dirigés de langage. En effet, la prise de parole en groupe-classe est impossible, ainsi, en groupe-atelier elle peut être plus facile. Pour cela, le professeur des écoles instaure des séances de langage. Celles-ci permettent de solliciter les élèves individuellement et même ceux qui ne prennent pas la parole ou alors que très peu. Par exemple, en première période, des séances de langage ont été réalisées sur l'album étudié lors de cette période.

- les coins jeux

Les coins jeux permettent aux enfants d'échanger entre eux instinctivement. Effectivement, l'échange se fait spontanément dans la mesure où les enfants perçoivent le jeu et non pas les apprentissages qui en découlent. De plus, des échanges entre l'enseignant et les élèves peuvent avoir lieu dans ces coins. Par exemple, dans le coin cuisine de ma classe, j'ai agrafé une photo

des verres dans un compartiment, des tasses dans un autre, etc. afin que les élèves puissent ranger correctement. Je peux donc désigner un élève qui range les verres et les tasses, un autre qui range les aliments, etc. pour vérifier leur compréhension ou, leur demander ce qu'ils sont en train de faire pour voir leur lexique.

Après avoir défini le langage, vu la place qu'il occupait dans les programmes, les différences de langage qu'il pouvait y avoir et la façon de favoriser le développement du langage, je vais désormais me centrer sur l'étayage.

III/ L'étayage

- *La définition du concept*

C'est Jérôme Seymour BRUNER, psychologue américain et notamment en psychologie de l'éducation, qui définit le concept d'étayage en 1983. Il le définit comme étant « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. »¹¹. Au travers de cette définition, on peut dire que le professeur des écoles joue le rôle de guide dans l'apprentissage de l'élève. L'étayage vu par Jérôme BRUNER est un moyen de permettre à l'élève non seulement d'acquérir un apprentissage mais aussi de développer l'autonomie. Pour définir ce concept, le psychologue américain s'est penché sur les travaux du psychologue russe Lev VYGOTSKY et de son concept de Zone Proximale de Développement. En effet, pour ce dernier, il existe deux niveaux de développement chez l'enfant, à savoir : la zone d'autonomie et la zone de rupture. La zone de rupture correspond en quelques sortes au début de l'apprentissage puisque c'est la zone dans laquelle l'élève, même avec de l'aide, ne parviendra pas à exécuter la tâche demandée. Quant à la zone d'autonomie, elle correspondrait plutôt à la fin de l'apprentissage car c'est la zone dans laquelle l'élève peut exécuter la tâche seul, sans aide. La zone proximale de développement se situe donc entre ces deux zones et est donc définie comme étant la zone dans laquelle l'élève peut exécuter la tâche mais avec de l'aide. On voit donc bien le lien qui existe entre l'étayage de Jérôme BRUNER et la zone proximale de développement de Lev VYGOTSKY.

Comment mettre en place de l'étayage au sein d'une classe ?

¹¹ Jérôme Seymour BRUNER, 1983, Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire, Éditions PUF

- *Les fonctions de l'étayage*

À travers ses recherches, Jérôme BRUNER a pu distinguer six fonctions de l'étayage : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration ou la présentation des modèles de solution.

- L'enrôlement :

Le professeur des écoles doit susciter l'intérêt de l'enfant pour la réalisation de la tâche. En d'autres mots, il doit donner du sens aux apprentissages : ne pas faire pour dire de faire mais comprendre pourquoi l'élève le fait.

- La réduction des degrés de liberté :

Il s'agit de simplifier la tâche de l'élève en réduisant le nombre d'étapes pour parvenir à la réaliser.

- Le maintien de l'orientation :

Le professeur des écoles doit maintenir l'orientation de l'élève afin qu'il ne perde pas de vue l'objectif à atteindre. Pour cela, il se voit rappeler l'objectif, encourager l'élève et maintenir son attention.

- La signalisation des caractéristiques déterminantes

Il s'agit de sélectionner les informations qui sont nécessaires à la résolution du problème et celles qui ne le sont pas. L'enseignant doit donc aider les élèves à déterminer les critères de réussite ou alors les lui donner.

- Le contrôle de la frustration

Le professeur des écoles doit, parfois, faire face à des situations de frustration de la part des élèves. Dans ce cas, son rôle est de la gérer, de faire comprendre à l'élève qu'on ne peut pas tout réussir du premier coup et que si l'on se trompe ce n'est pas grave « On apprend de ses erreurs ».

- La démonstration ou la présentation des modèles de solution

Il s'agit de présenter une solution à la tâche demandée. Ainsi, l'élève va essayer de reproduire à l'identique ce que l'enseignant à présenter.

Les différentes fonctions de l'étayage peuvent-elles être au service du langage oral ?

- *L'étayage est-il possible en langage oral ?*

Pour répondre à cette question, je vais reprendre une à une les différentes fonctions de l'étayage de Jérôme BRUNER.

- L'enrôlement :

Le professeur des écoles doit donner l'envie à l'élève de communiquer avec lui. Pour cela, se mettre à hauteur de l'élève pour dialoguer peut faciliter l'échange. En effet, l'adulte étant à hauteur de l'enfant, il y a un sentiment d'égalité entre les deux individus. De plus, cela renforce la relation duelle entre l'enseignant et l'élève amenant à un sentiment affectif. Une autre voie peut aussi être l'attitude positive, bienveillante du professeur des écoles : saluer avec un grand sourire, remarquer la jolie jupe d'une petite fille ou les nouvelles baskets d'un petit garçon. Parler d'eux-mêmes paraît être une occasion efficace pour lancer une conversation de maître à élève.

- La réduction des degrés de liberté :

Il s'agit ici d'adapter son niveau de langage à celui de l'élève. Si l'enseignant constate que l'élève ne comprend pas ce qu'il lui dit alors il doit reformuler ses dires. Il peut également poser une question plus précise à un élève en particulier pour lui simplifier la tâche.

- Le maintien de l'orientation :

Que ce soit en groupe-classe ou en groupe de cinq à six élèves, le professeur des écoles doit « écarter progressivement les prises de parole « hors sujet » nombreuses »¹². Le fait de centrer les élèves sur le sujet abordé permet également le respect de la prise de parole des autres, d'écouter les autres et ainsi, enrichir les propos donnés sur le sujet.

- La signalisation des caractéristiques déterminantes :

Il s'agit d'attirer l'attention des élèves sur ce qui est important dans l'énoncé de l'enseignant et de faire comprendre à l'élève ce qu'on attend de lui.

- Le contrôle de la frustration :

L'enseignant doit donner l'envie aux élèves de communiquer avec lui, avec ses pairs ou autres intervenants dans la classe. Pour cela, il doit accepter les « modalités d'expression que l'enfant utilise »¹³. Effectivement, le professeur des écoles fait face à des élèves ayant des problèmes de prononciation auxquels il doit s'habituer pour réagir aux propos des élèves dans le but de les laisser s'exprimer et qu'ils osent prendre la parole. Cependant, il devra réagir à ces défauts de prononciation dans un second temps, une fois que l'élève ne craindra plus l'entrée en communication.

¹² Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, 2015, Ressources maternelles – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières [En ligne] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/1/Ress_c1_langage_oral1.4_456421.pdf

¹³ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, 2015, Ressources maternelles – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières [En ligne] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/1/Ress_c1_langage_oral1.4_456421.pdf

- La démonstration ou la présentation des modèles de solution :

« Toutes les modalités d'expression sont accueillies ; c'est le groupe qui ensuite, avec l'aide de l'enseignant, procède à des tâches de traduction, de formulation, de reformulation dans un langage précis et adapté. Ces mises en mots, ces façons de dire, les enfants les retrouvent chaque jour. Progressivement, ils se les approprient et les utilisent à leur tour sans qu'aucune demande de correction systématique ne leur ait été adressée. Le plus souvent, il n'est pas utile de faire répéter les mots ou les phrases. Cela peut empêcher une tentative, une volonté de communiquer de l'enfant. »¹⁴. Cette fonction de l'étayage est particulière puisqu'il faut à la fois montrer à l'élève comment dire quelque chose sans le faire répéter si ce n'est pas le mot exact ou si le mot est mal prononcé. Par exemple, dans ma classe, j'ai une élève qui appelle les oiseaux des « titis » alors lorsqu'elle me montre les « titis » dans le ciel, je lui réponds que oui j'ai bien vu les oiseaux dans le ciel. Je lui montre comment on les nomme mais sans la faire répéter.

¹⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, 2015, Ressources maternelles – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, *Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières* [En ligne] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/1/Ress_c1_langage_oral1.4_456421.pdf

DEUXIÈME PARTIE

I/ La présentation du contexte d'exercice du métier

- *La commune dans laquelle j'exerce*

Étant Fonctionnaire Stagiaire pour l'année scolaire 2016-2017, j'ai été affectée dans une école maternelle de la commune de Nœux-les-Mines, commune qui est située au centre de l'ancien bassin minier. Nœux-les-Mines se compose de 12 509 habitants, en 2016. Parmi ces 12 509 habitants, près de 20% sont des enfants de moins de 15 ans. Pour les accueillir, la commune dispose de sept écoles primaires : trois écoles maternelles dont celle dans laquelle j'exerce et quatre écoles élémentaires.

- *L'école maternelle publique Henri Wallon*

Je réalise mon année de stage au sein de l'école maternelle publique Henri Wallon.

L'établissement scolaire est classé en Réseau d'Éducation Prioritaire depuis septembre 2015. Bien qu'étant en Réseau d'Éducation Prioritaire, la population du quartier reste assez hétérogène. En effet, les mères au foyer sont assez nombreuses, néanmoins, le nombre de mères qui travaillent est assez conséquent : en 2015/2016, sur 178 enfants, 83 ont une mère qui travaille, soit près d'une mère sur deux. Les données de 2016/2017 ne sont pas encore traitées.

L'école accueille 197 élèves. Elle dispose de huit classes : trois classes de Toute Petite Section-Petite Section, une classe de Petite Section-Moyenne Section, une classe de Moyenne Section, une classe de Moyenne Section-Grande Section et deux classes de Grande Section, soit environ 25 élèves par classe.

Le projet d'école se divise en trois axes :

- Améliorer la qualité de la production langagière
- Associer les parents à la réussite de leurs enfants
- Assurer la réussite du parcours de tous les élèves

Pour mener à bien ce projet, des actions sont mises en place :

- Pour améliorer la qualité de la production langagière, à partir de janvier 2017, chaque semaine un élève ramène un livre de chez lui qu'il a aimé afin de raconter l'histoire à ses camarades.

- Pour associer les parents à la réussite de leurs enfants, deux rencontres parents-enseignants sont organisées durant l'année pour parler du livret de progrès de leurs enfants. De plus, un café pédagogique avec les parents va être mis en place. C'est un atelier durant lequel la directrice de l'école lit une histoire aux parents sur un thème précis sur lequel ils débattront à la suite de la lecture. Par exemple, un livre sur le sommeil engendrera un débat sur ses bienfaits et méfaits.
- Pour assurer la réussite du parcours de tous les élèves, des brevets sont créés : une compétence du brevet réussie, l'élève va la valider en tamponnant le brevet. De plus, le livret de progrès est mis en place au sein de l'école. Celui-ci permet à l'élève de progresser à son rythme. Par exemple, en Petite Section, l'élève a toute l'année pour savoir enfiler son manteau seul, ainsi, dès que la compétence est acquise, le professeur des écoles la valide.

- *Ma classe de Toute Petite Section – Petite Section*

J'enseigne en classe de Toute Petite Section – Petite Section, double niveau dans lequel il y a le plus de différences selon moi.

Au sein de ma classe, j'ai, face à moi, 23 élèves dont 10 garçons et 13 filles, ce qui est une première différence. Il y a également des différences au niveau de l'âge et ce d'autant plus étant dans un double niveau. Pour illustrer mes propos, au premier jour d'école, le 1^{er} septembre 2016, l'élève le plus âgé de ma classe a trois ans et sept mois alors que l'élève le plus jeune a deux ans et un mois, on peut donc bien imaginer les différences qu'il peut y avoir entre mes élèves. De plus, il y a la différence du vécu de l'enfant qui a un gros impact sur l'hétérogénéité de ma classe. Effectivement, même s'ils ont tous le point commun d'être des primo-arrivants, chaque enfant dispose d'un vécu différent. J'ai des élèves qui ont été en crèche, certains qui ont été chez une nourrice et d'autres qui n'ont jamais quitté le cocon familial. Cela joue non seulement sur le comportement de mes élèves mais aussi sur le langage de mes élèves. Tout d'abord, en ce qui concerne le comportement, je repère assez facilement ceux qui ont déjà été en contact avec d'autres enfants (crèche, nourrice) et ceux qui ne l'ont pas été dans la mesure où certains étaient à l'aise dès leur arrivée en classe : aucun pleur, communication avec moi-même, l'ATSEM et les autres enfants alors que d'autres élèves se mettent à pleurer dès leur arrivée en classe et ce, jusqu'à la fameuse « heure des parents », ce qui m'a d'ailleurs totalement perturbée

lors des premières semaines... D'ailleurs, c'est pourquoi, au début de l'année c'est la différence de comportement que j'ai observé. Mais la différence de comportement de l'élève due au vécu de l'enfant n'était pas la seule différence observable. En effet, il y en avait une autre qui était le langage. C'est même la grande différence en lien avec le vécu de l'enfant, or, étant focalisée sur les pleurs, je l'avais mise entre parenthèses. J'avais donc, et ce dès les premiers jours de classe, des élèves qui communiquaient avec de « belles phrases » comme on l'entend souvent dire, c'est-à-dire des phrases comprenant un sujet, un verbe et un complément. J'en avais certains qui ne communiquaient pas du tout et d'autres qui communiquaient mais que je ne comprenais pas malheureusement. C'est à partir de ce moment que j'ai décidé de travailler sur l'étayage du professeur des écoles, pour pouvoir entrer en communication avec ceux qui ne le font pas et communiquer avec les élèves qui sont volontaires pour communiquer mais que je ne comprenais pas.

II/ L'investigation

- *Les élèves observés*

J'ai décidé d'observer trois de mes élèves : deux tout-petits et un petit. J'ai fait ce choix car ces élèves m'ont interpellé au niveau de leur langage, chacun ayant une « difficulté » en particulier : deux d'entre eux n'entrent pas en communication et l'autre entre en communication mais inaudiblement. De plus, je trouve ce choix intéressant car ils ont chacun un âge différent : Au premier jour de rentrée, É. a trois ans et un mois, J. a deux ans et demi et, M. est le plus jeune de la classe et a deux ans et un mois. J'ai donc réussi à avoir des âges différents mais je n'ai pas réussi à avoir des sexes différents : É., J. et M. sont trois garçons. J'aurais pu me centrer sur deux filles mais elles sont régulièrement absentes et cela me paraissait difficile à observer pour réagir à leur « difficulté ».

- L'élève É.

É. est un garçon âgé de trois ans et un mois au premier jour de rentrée. C'est un primo-arrivant dans le milieu scolaire. Il fait partie des Petits. Il n'a jamais été ni en crèche, ni en nourrice car sa mère ne travaille pas étant mère au foyer. É. a une grande sœur.

Les débuts d'É. ont été difficiles. En effet, il a pleuré chaque jour de la première période. Cependant, malgré les pleurs, É. a toujours réalisé les activités proposées. J'ai ainsi pu observer

qu'É. avait des difficultés articulatoires. Par exemple, lors d'une séance de langage, afin de voir si les élèves avaient retenu les personnages principaux de l'histoire, je présentai des flashcards qu'ils devaient nommer. Je demande à É. de me nommer le personnage, il réussit à le nommer mais ne prononce pas correctement le mot : « saguier » au lieu de « sanglier ». C'est à partir de là que je me suis décidée à l'observer. Au retour des vacances de Toussaint, je ne reconnais plus É. Effectivement, le garçon ne pleure plus une seule fois, continue de participer aux activités proposées, échange un peu plus avec moi malgré les difficultés articulatoires mais reste tout de même trop discret et ce, notamment en groupe-atelier. Je continue donc mon observation.

- L'élève J.

J. est un garçon âgé de deux ans et six mois au premier jour de rentrée. C'est un primo-arrivant dans le milieu scolaire. Il fait partie des Tout-Petits. Il n'a jamais été ni en crèche, ni en nourrice car sa mère ne travaille pas étant mère au foyer. J. a une grande sœur.

Contrairement à ce que je croyais, J. a fait une rentrée réussie dans le milieu scolaire. En effet, le premier jour d'école des Tout-Petits se faisait en différé de celle des Petits et avec un parent. Lors de cette demi-journée, J. ne quitte pas sa mère et lorsque celle-ci s'éloigne, il l'a rejoint directement. À ce moment, je me dis que le deuxième jour sera difficile mais ça n'a pas été le cas. En effet, J. s'est très vite adapté, d'ailleurs, il est le seul Tout-Petit à venir la journée complète. Le seul problème que je rencontre avec J. est qu'il ne parle pas. Pourtant, en milieu de première période, sa mère me demande si J. parle, je lui réponds alors que pas vraiment pour le moment, elle me rétorque que « Pourtant il sait parler », je la rassure en lui disant que ça va venir, qu'il faut qu'il s'habitue aux autres et à moi-même. C'est à partir de ce moment que je décide de l'observer. Dès le début de la deuxième période, la maman, qui apparemment s'intéresse vraiment à son fils, me redemande s'il parle, je lui dis qu'à moi c'est toujours rare mais que je le vois de plus en plus discuter avec les autres. Elle justifie sa question car elle a remarqué des grands progrès de la part de J. à la maison « Il fait des belles phrases maintenant ». Cette intervention de la maman me stimule à faire parler J., je veux entendre de mes propres oreilles ce que la maman me dit. Je montre encore plus d'intérêt à J. qu'auparavant et je pense qu'il me le rend : il répond à mes questions, certes, par des mots mais il y a tout de même communication, il cherche toujours à être à côté de moi ou à me donner la main. L'avant-dernier jour de la deuxième période a confirmé mon choix de porter mon observation sur J. car lorsqu'il m'apporte une boîte de chocolats et me dit « C'est maman qui a donné pou toi », je vois que J. sait faire de « belles phrases » comme l'avait dit sa maman.

- L'élève M.

M. est un garçon âgé de deux ans et un mois au premier jour de rentrée. C'est un primo-arrivant dans le milieu scolaire. Il fait partie des Tout-Petits. Il n'a jamais été ni en crèche, ni en nourrice car sa mère ne travaille pas étant en congé parental. J. a un grand frère.

M. est le plus jeune de la classe et cela se voit notamment au niveau du langage. Je décide tout de suite d'observer M. car je ne comprends pas lorsqu'il me parle ou alors que très peu, pourtant, M. entre en communication avec moi. C'est vraiment pour pouvoir échanger avec mon élève que je veux l'observer et pratiquer l'étayage sur lui. De plus, j'ai le grand frère de M., qui est en moyenne section, en décloisonnement et ce dernier parle couramment, s'exprime très bien, je pense donc que M. sera capable de faire de même. Cependant, j'ai bien conscience que M. est un Tout-Petit et que faire des phrases pour lui n'est pas si facile mais je voudrais au moins le comprendre.

- *Ma classe comme lieu d'investigation*

Comme je l'ai dit précédemment, j'ai choisi d'observer trois de mes élèves, ainsi l'observation s'est faite au sein de ma classe de Toute Petite Section – Petite Section. J'ai fait ce choix pour deux raisons. Tout d'abord, j'ai choisi la thématique de l'étayage du professeur des écoles face aux difficultés langagières des élèves car j'ai pu remarquer que certains de mes élèves en avaient et je ne savais pas réellement comment y faire face. Ainsi, mon objectif était de trouver une éventuelle solution pour mes élèves. Enfin, je l'ai choisi pour une question de pratique. En effet, il m'aurait fallu trouver du temps pour aller observer une autre classe, or, entre les dossiers pour la validation du Master, le mémoire, la préparation pour ma classe et mon temps d'enseignement, je pense que je ne l'aurais pas trouvé. Cependant, j'avais tout de même pensé observer la classe de Moyenne Section de l'école avec laquelle je décloisonne les jeudi et vendredi car j'avais pu remarquer au moins trois cas d'élèves ayant des difficultés langagières. Mais en y réfléchissant bien et en en discutant avec mon directeur de mémoire, trente minutes par semaine était trop peu pour pouvoir les observer. Je me suis donc centrée sur l'observation de ma classe.

- *Les observations analysées*

Pour la réalisation de ce mémoire, il m'a fallu choisir des moments consacrés à ces élèves. Tout d'abord, j'ai décidé d'en observer deux lors d'ateliers dirigés en langage. Ensuite, je me suis centrée sur deux d'entre eux deux matinées par période. Et enfin, j'en ai observés deux lorsqu'ils devaient raconter un livre ramené de chez eux au reste de la classe comme il l'est indiqué dans le projet d'école que j'ai développé ci-dessus.

- L'observation en atelier dirigé de langage

Le premier atelier dirigé de langage est sur l'album Calinours va à l'école de Alain BROUTIN. En effet, l'objectif de cette séance est de raconter l'histoire, à l'aide des illustrations, avec des mots simples pour montrer que l'on a compris (PS) et de nommer les référents de l'histoire (TPS).

→ É.

Qu'est-ce que l'on voit ? Je leur pose cette question en leur montrant la couverture du livre. Je remarque qu'É. est le seul à ne pas décrire ce qu'il voit. Et toi É., qu'est-ce que tu vois ici ? (2) Je lui désigne l'élément principal de la couverture, à savoir, l'ours. Je n'obtiens aucune réponse de la part d'É. « Un ours » me répondent les autres. Très bien ! Tu as vu É. c'est un ours (6), je suis sûre que tu le savais (5). Je poursuis la séance, ne voulant pas frustrer É.

Sur la page présentée, je laisse les élèves raconter ce qu'ils voient. É. ne participe toujours pas à l'échange. J'interviens Qu'est-ce qu'il fait l'ours avec son copain É. ? (2) La peintu Très bien É. (1), il fait de la peinture (6). Et comment il fait de la peinture ? (2) Pas de réponse Avec ses mains ? (2) É. me fait un hochement de tête qui signifie que non Avec quoi alors ? (2) Toujours pas de réponse Les autres répondent à la place d'É. que l'ours le fait avec son nez. Avec le nez ! (6) Toi aussi tu fais de la peinture avec ton nez ? (1). É. esquisse un sourire.

Sur l'autre page, les élèves s'expriment en la décrivant. É. reste en retrait par rapport au reste du groupe et ne parle pas. J'interviens Qui est le copain de l'ours, É. ? (2) Le rena Oui, tu as raison, c'est le renard (1) et (6). Et qu'est-ce qu'il fait avec l'ours ? (2) La pâte à ler De la pâte à modeler, oui (1) et (6).

Sur la page suivante, ils continuent de la même façon. Je remarque que sans mon intervention, É. n'intervient pas. Je lui demande alors Avec qui l'ours est en train de jouer ? (2) Pas de

réponse Les autres répondent à la place d'É. « Des grenouilles » pour certains « Deux grenouilles » pour d'autres Alors chut ! je demande à É. maintenant, qu'est-ce qu'ils font dans l'eau ? (1) et (2) I se la Qu'est-ce qu'ils font ? (2) I se la Ils se lavent, très bien (1) et (6).

Sur la dernière page présentée, les élèves réalisent la même tâche. Je suis une fois de plus obligée d'intervenir pour qu'É. parle Où est l'ours, É. ? (2) Pas de réponse Tu ne sais pas ? À l'éco Oui il est à l'école (1) Comment tu le sais ? Pas de réponse Qu'est-ce qu'il a sur son dos ? (2) Un sa Oui, il a un sac comme toi quand tu viens à l'école (1).

La séance se termine par la présentation des référents. À É. je présente le référent de la pâte à modeler Qu'est-ce que c'est É. ? Pas de réponse, cependant, après réflexion, il est vrai que ce référent n'est pas si visuel que cela... Je présente également le sanglier Tu reconnais É. ? Qui c'est ? Saguier Très bien, c'est le sanglier (1) et (6).

Le second atelier dirigé de langage est sur l'album Les aventures d'une petite bulle rouge de Lela MARI. Effectivement, l'objectif de cette séance est de décrire et raconter l'histoire, à l'aide des illustrations, avec des mots simples pour montrer que l'on a compris (PS) et décrire les illustrations de l'histoire (TPS).

Pour débiter cette séance, j'explique aux élèves que j'ai un problème J'ai trouvé ce livre mais il n'y a que les images, il n'y a pas l'histoire. Est-ce que vous voulez me raconter l'histoire ? (1) Tous me répondent que Oui. À chaque page présentée, les élèves doivent décrire.

Sur la première page, la plupart du groupe affirme qu'il s'agit d'un rond. É. ne prenant pas partie, je lui demande s'il confirme Tu es d'accord avec tes copains É. ? Pas de réponse Qu'est-ce que c'est ? (2) Un ond Aucun des élèves n'a parlé de la couleur de ce rond Et de quelle couleur est le rond ? (4) et (6) Rou répond immédiatement É. Très bien É. ! Le rond est rouge (1) et (6). J'essaie de faire comprendre aux élèves que ce n'est pas un rond mais une bulle. Comment est la bulle rouge, É. ? (2) Petit Vous êtes d'accord avec É. ? É. dit que la bulle rouge est petite (1) et (6). Les autres confirment.

Les pages suivantes sont toutes décrites de la même manière : assez brièvement puisqu'il s'agit d'un élément par page, certains s'attarderont sur des détails mais pas É. qui attend toujours d'être sollicité, je m'efforce donc à l'interroger sur chaque page, même si parfois tout a déjà été dit par le reste du groupe :

- La page avec le ballon → Qu'est-ce qu'il fait le ballon É. ? (2) É vole Oui, il s'envole

(6).

- La page avec la pomme → La pomme est comment ? (2) Pas de réponse Je reformule La pomme est petite ou grande ? (4) Gand
- La page avec le papillon → Ce n'est plus une pomme, qu'est-ce que c'est ? (2) Un pallon C'est un pa-pi-lon, oui (6)
- La page avec la fleur → Qu'est-ce qu'elle fait la main, ici ? (2) Elle pend Oui et qu'est-ce qu'elle prend ? (2) Une feu Très bien, elle prend une fleur (1) et (6)
- La page avec le parapluie → Pourquoi on prend un parapluie ? Pas de réponse On prend un parapluie quand il... ? (4) Pas de réponse Quand il fait du soleil ? (1) et (4) Nan (amusé) On prend un parapluie quand il pleut (6).

Le troisième atelier dirigé de langage est sur l'album Timoté et la galette des rois d'Emmanuelle MASSONAUD. En effet, l'objectif de cette séance est de répondre à des questions simples.

J'annonce que je vais leur lire un nouveau livre.

Je leur présente la couverture du livre et les interroge sur l'éventuel contenu du livre : À votre avis, de quoi va parler le livre ? Pourquoi ? Tous (et même É.) sont unanimes et me répondent sur la galette et certains (pas É.) justifient par « Y'a une galette là » et me la montrent sur la couverture. On va vérifier ! (1)

Je lis le livre, page par page, en montrant les illustrations.

J'interroge les élèves à la fin de l'histoire : Alors, de quoi le livre parle ?

Je reprends le livre page par page pour faire décrire la page aux élèves et pose une question à chaque page :

Page 1 : Qu'est-ce que le papa de Maxou a rapporté à l'école ? (2) J'entends É. parmi les autres prononcer le mot galette, certes, avec une mauvaise prononciation Gaette mais il répond à la question.

Page 2 : Que font Timoté et Maxou ? (2) Comment ils décorent leur couronne ? (2) É. répond en même temps qu'un camarade à la première question Une couonne Très bien les garçons (1) mais pas à la deuxième.

Page 3 : Que fait Maxou sous la table ? (2) É. ne répond pas à la question malgré les propositions des camarades, j'essaie de savoir ce qu'il en pense Et toi É. tu ne sais pas ce que fait Maxou sous la table ? (2) I se ca Alors É. dit qu'il se cache, N. dit qu'il est tombé et U. dit qu'il a fait tomber quelque chose, on va voir qui a raison (1). [...] C'est É. qui a raison, il

se cache pour donner les morceaux de galette à ses copains (1) et (6).

Page 5 : Qu'ont Lila et Timoté dans leur main ? (2) C'est É. qui trouve la réponse à cette question Une fève Très bien É. ! Vous avez entendu ce qu'a dit É. ? Répète le É. On t'écoute ! (1) Une fève É. a raison, c'est une fève (1) et (6). À ce moment-là, je vois une certaine fierté chez É.

Page 6 : Pourquoi Lila met la couronne sur la tête d'Antoine ? Tous répondent / É : Elle a la fève.

Page 7 : Qui est la reine de Timoté ? (2) Le groupe répond la maîtresse et É. répond que c'est La madame Vous avez raison, c'est la maîtresse, la madame de Timoté (1) et (6).

Page 8 : Pourquoi Maxou il est en colère ? Très peu comprennent cette question dont É.

Page 10 : Qu'ont mis les élèves sur leur tête ? (2) De quelles couleurs sont les couronnes ? (4) et (6) Une couronne et É. cite les couleurs que je lui montre Jaune, rou, vé, bieu Super ! (1)

Le quatrième atelier dirigé de langage est sur l'album Toujours rien ? de Christian VOLTZ. En effet, l'objectif de cette séance est de répondre à des questions simples.

J'annonce que je leur ai apporté un nouveau livre.

Je leur présente la couverture du livre : Qu'est-ce que vous voyez sur la couverture du livre ? (2) Je note les idées. J'ai le droit à de nombreuses propositions (une sorcière, un bonhomme, une poussette, une main). É. et un de ses camarades ont la bonne réponse Un bonhomme selon eux. On va vérifier qui a raison ! (1) Je demande à chacun de justifier sa proposition É. et N. pourquoi c'est un bonhomme ? (6) C'est un bonhomme me répond É. Oui mais comment tu le sais ? (1) Qu'est-ce que tu vois ? (4) Je lui montre les trois éléments du visage en même temps qu'il les nomme A un nez, une bou, des yeux. Très bien É. ! (1) Comme sur la couverture il y a un bonhomme et une fleur, je leur demande à tous Et là, qu'est-ce que c'est ? (2) À cette question, pour É. C'est un coeu et pour une de ses camarades « C'est une fleur », ce qui est juste mais É. confirme sa pensée Non c'est un coeu. C'est une fleur avec une graine qui ressemble à un cœur. (5)

Page 1 : Lecture → Comment s'appelle le monsieur ? / Qu'a fait monsieur Louis ? (2) / À votre avis, pourquoi a-t-il creusé un trou dans la terre ? Tous les élèves répondent mais je me centre sur É. Monsieur Ouis au lieu de Monsieur Louis / Un tou au lieu d'un trou. / É. n'émet

pas d'hypothèse sur la raison du trou de monsieur Louis mais fait constater que les yeux de monsieur Louis sont des roues **A des oues là**. Tu as raison **É**. ce sont des roues (1) et (6)

Page 2 : Lecture → **Que met monsieur Louis dans le trou ? (2) / Pourquoi il fait ça ?** « Un truc vert » me répondent tous les élèves. **Ce n'est pas un truc, c'est une graine (6) / É**. n'émet toujours pas d'hypothèse. Cependant, **É**. aperçoit une fourmi **A un cana** Un élève lui rétorque que « C'est pas un canard » **É**. réplique **C'est un cana** L'autre le contredit et ainsi de suite. Face à cela, j'interviens **Qu'est-ce que c'est N. ?** « Une sorcière » **Alors ce n'est pas une sorcière et ce n'est pas un canard, c'est une fourmi (5) et (6).**

Page 3 : Lecture → **Que fait monsieur Louis ? / Comment rebouche-t-il le trou ?** J'entends **É**. **Monsieur Ouis, i saute** Il saute pour reboucher le trou, oui (1) et (6).

Page 4 : Lecture → **Que tient monsieur Louis dans ses mains ? (2) / Pourquoi arrose-t-il la terre ? Un aosoï** Vous avez tous raison, c'est un arrosoir (1) et (6). À la deuxième question, **É**. ne répond pas, je lui pose directement et me dit **É sais pas**

Page 5 : Lecture → **À qui monsieur Louis dit-il « Je t'attends » ?** Ils me montrent tous la graine.

Page 6 : Je laisse les élèves dire ce qu'ils voient. Pour **É**. la lune est **Une bana** Il est vrai que la lune ressemble à une banane. **Est-ce qu'il y a des bananes dans le ciel É. ? (3)** Il esquisse un sourire **Mais tu as raison, la lune ressemble à une banane (5).**

Pages 7-8-9-10 : Observation → **Que fait la graine ? (2) Elle pou** pour **É**. **Vous avez tous raison, elle pousse ! (1)**

Pages 11-12 : Je laisse les élèves dire ce qu'il se passe. **Elle pou** toujours pour **É**.

Page 13 : Lecture → **Que fait l'oiseau ? (2) I a pis la feu** Très bien, il a pris la fleur pour **É**., il l'a volé pour **N.**, c'est pour sa copine pour **U**. **Vous avez tous raison ! (1), (5) et (6).**

Page 14 : Je laisse les élèves expliquer ce qu'il se passe à la fin. Pas de réponse d'**É**. **Comment est monsieur Louis ? (2) I é tis** Pourquoi ? **A pis la feu**

Pour conclure, j'annonce aux élèves qu'ils vont faire comme monsieur Louis : faire pousser une fleur.

À travers ces ateliers de langage on peut voir l'évolution d'**É**. au sein du groupe-atelier. Durant les première et deuxième périodes, **É**. a du mal à échanger avec le reste du groupe et moi-même. En effet, si je ne le questionne pas, il n'y a aucune intervention de sa part. Lors de la troisième période, **É**. participe davantage à l'atelier de langage même s'il s'avère qu'il utilise la plupart du temps un groupe nominal. Quant à la quatrième période, **É**. prend désormais la parole au sein d'un groupe sans que je le questionne systématiquement et soutient ses idées dans le groupe.

Là où É. a évolué dans une moindre mesure c'est au niveau de la prononciation et de la construction de ses phrases : il n'utilise que très peu de phrases avec un sujet, un verbe et un complément. Le plus souvent ce sont des groupes nominaux et, parfois, un sujet suivi d'un verbe. Cependant, à la recopie de mes transcriptions, je me rends compte que l'objectif pour É. étant de lui faire prendre la parole, j'utilise beaucoup de questions auxquelles É. ne pouvait pas construire de phrases du type Sujet + Verbe + Complément.

Comme je m'étais fixée comme objectif de faire parler É. dans un petit groupe, j'ai surtout utilisé la réduction des degrés de liberté et l'enrôlement. Je pense que j'ai donné confiance en lui-même à É. en lui simplifiant la tâche et en lui montrant de l'intérêt, en l'encourageant et en le félicitant beaucoup. D'ailleurs, lors d'une discussion, la mère d'É. me confie, un peu gênée, qu'il ne parle que de moi chez lui « et pas de l'autre maîtresse », que sa question du matin est de savoir si « C'est madame Alves aujourd'hui ? »,... Je pense que, grâce à ces deux fonctions de l'étayage, j'ai pu rassurer É. et ainsi l'aider à parler. J'ai aussi beaucoup utilisé la démonstration dans la mesure où É. a des problèmes de prononciation. Je m'efforce de redire ce qu'É. dit pour qu'il assimile la bonne prononciation. Lors d'un entretien, la mère d'É. me dit qu'elle fait de même lorsqu'il prononce mal. Cependant, malgré mes efforts de reformulation des propos d'É., je pense qu'il aurait besoin de séances d'orthophonie. Je l'ai d'ailleurs suggéré à sa mère qui m'a répondu qu'elle préférerait attendre car elle avait constaté des progrès depuis qu'É. allait à l'école. J'utilise aussi à plusieurs reprises le contrôle de la frustration pour qu'É. puisse continuer à oser prendre la parole car la mère me dit que lorsqu'elle fait répéter É. quand elle ne le comprend pas par exemple, il s'agace, pleure et ne parle plus.

→ J.

Pour la séance de langage sur l'album Calinours va à l'école, je demande à J., qui est un Tout-Petit, seulement de nommer ce qu'il voit sur les pages que je lui présente. Mais chacune de mes sollicitations se révèle inefficace.

Sur la première page, comme pour É., je montre l'élément principal qui est l'ours. Quel est l'animal, ici J. ? (4) J. regarde l'ours mais ne répond pas. Si tu ne sais pas, ce n'est pas grave, on va demander aux copains (5). Écoute bien (avec un sourire) (1). Tu as vu c'est un ours (6).

Le reste du groupe décrit, lui, même les petits détails qui n'ont pas réellement de sens pour la suite de l'histoire.

Sur une autre page, je demande à J. *Qu'est-ce que le sanglier est en train de faire ? (2)* J. ne répond pas. *Tu ne reconnais pas ? Pourtant on en fait en classe... (5)* Toujours aucune réponse. Je vais chercher un pot de peinture. *Regarde, c'est ça que le sanglier est en train de faire (4). De la pein... (4) De la peinture (6) Je suis sûre que tu le savais (5)*

Je procède de la même manière pour le renard. *Il joue à quoi l'ours avec le renard ? (2)* J. ne répond pas. *Regarde, à quoi sont en train de jouer tes copains avec Cathy (l'ATSEM) ? (4)* Toujours aucune réponse. « À la pâte à modeler » me répondent les autres. *Tu as entendu J., ils jouent à la pâte à modeler (6).*

Je réessaye une dernière fois. Je passe quelques pages pour laisser du répit à J. Lorsque l'ours arrive à l'école, je demande *Où est l'ours, J. ? (2)* Malgré la réponse donnée par le reste du groupe, J. ne me répond pas. *On est où J. ici ? À la maison ou à l'école ? (4)* mais J. reste muet.

Cette séance de langage s'est faite en groupe hétérogène. En effet, je pensais que les grands parleurs aideraient les petits parleurs, or, ça n'a pas été le cas. Je décide donc pour la prochaine séance de langage de faire des groupes homogènes.

La séance de langage sur l'album Les aventures d'une petite bulle rouge a été catastrophique. En effet, aucun des Tout-Petits n'a parlé malgré mes interventions. J. n'a prononcé aucun mot. Ce jour-là, sur cinq Tout-Petit, seulement trois étaient présents. Le seul mot qui est prononcé est le mot « rouge » par M.

Cette séance de langage qui s'est faite pourtant en groupe homogène a été plus que laborieuse alors que les illustrations étaient explicites et faisaient référence au quotidien de l'enfant. Ce n'était pas des éléments qu'un enfant n'avait jamais vu (un ballon, une pomme, une fleur et un parapluie). À ce moment, je décide de faire, à nouveau, des groupes hétérogènes dans la mesure où je me dis qu'au moins ils peuvent imiter ce que disent les camarades.

La séance de langage sur l'album Timoté et la galette des rois a été plus productive pour J. Lors de cette séance, J. ne fait que répéter ce que ces camarades disent, cependant, avec une prononciation moins correcte qu'eux.

Page 1 : Qu'est-ce que le papa de Maxou a rapporté à l'école ? (2) Une gaette Une ga-lette (6) Répète-le J., je t'écoute (1) Une gaette C'est presque ça, une ga-lette (5).

Page 2 : Que font Timoté et Maxou ? (2) Une couonne Comment ils décorent leur couronne ? (2) et (6) J. ne répète pas. Peut-être est-ce parce que ses camarades font une phrase pour y répondre ?

Page 3 : Que fait Maxou sous la table ? (2) I se ca(che) Je ne sais pas trop dire si J. prononce bien ce mot. Et pourquoi il se ca-che ? (6) J. ne répond pas.

Page 5 : Qu'ont Lila et Timoté dans leur main ? (2) Une fève Très bien, c'est une fève, vous avez tous raison ! (1)

Page 7 : Qui est la reine de Timoté ? (2) La maîtresse C'est la maîtresse, c'est bien J. (1) et (6)

Page 8 : Pourquoi Maxou il est en colère ? J. ne répond pas. Je me rends compte que la question est peut-être trop ouverte pour lui.

Page 10 : Qu'ont mis les élèves sur leur tête ? (2) Une couonne De quelles couleurs sont les couronnes ? (4) J. c'est quelle couleur, ici ? (4) Jaune Oui et là ? (4) Bieu Oui, tu as raison, c'est bleu (1) et (6).

La séance de langage sur l'album Toujours rien ? se déroule de la même façon que celle sur l'album Timoté et la galette des rois : J. répète ce que disent les autres.

Page 1 : Lecture → Comment s'appelle le monsieur ? (2) C'est monsieur Louis Je pense que J. prononce bien le prénom Louis car il y a un Louis dans la classe. / Qu'a fait monsieur Louis ? (2) L'a mis la graine Oui ! Et où est-ce qu'il a mis la graine, J. ? (1) et (2) J. montre le trou. Oui, il l'a mis dans le trou (6). / À votre avis, pourquoi il a creusé un trou dans la terre ? J. ne répond pas et ne répète pas non plus ce qui est dit.

Page 2 : Lecture → Que met monsieur Louis dans le trou ? (2) Une graine répond J. simultanément à ses copains. Pourquoi il fait ça ? J. n'émet pas d'hypothèse.

Page 3 : Lecture → Que fait monsieur Louis ? Monsieur Louis é saute Comment rebouche-t-il le trou ? Monsieur Louis é saute. Les deux questions ne sont pas assez précises d'où le

fait que J. réponde le même.

Page 4 : Lecture → **Que tient monsieur Louis dans ses mains ?** J. entend le mot « arrosoir » mais ne le prononce pas, peut-être est-il trop difficile ? **Regarde J., qu'est-ce qu'il y a dans l'arrosoir ? (6)** **De l'eau** **Oui c'est de l'eau (1)** **Et pourquoi il arrose la terre ?** J. répète à nouveau ce que dit un de ses camarades **Pour la fleur e(lle) pousse.**

Page 5 : Lecture → **À qui monsieur Louis dit-il « Je t'attends » ? (2)** J. ne répond pas, les autres répondent alors je montre la graine à J. pour qu'il répète le mot **C'est quoi là, J. ? (2)** **Une graine**

Page 6 : Je laisse les élèves dire ce qu'ils voient. J. ne dit pas ce qu'il voit.

Pages 7-8-9-10 : Observation → **Que fait la graine ?** J. répète ce qu'il entend **E(lle) pousse** **Est-ce que monsieur Louis voit la graine ? (2)** J. répète. **Non é voit pas**

Pages 11-12 : Je laisse les élèves dire ce qu'il se passe. **L'a pis la fleur**

Page 13 : Lecture → **Que fait l'oiseau ? (2)** **L'a pis la fleur** **Oui, l'oiseau a pris la fleur de monsieur Louis (6).** **Est-ce qu'il est gentil, l'oiseau, J. ?** Il me fait un hochement de tête signifiant NON. **Tu as raison, ce n'est pas gentil de faire ça (1) et (6)**

Page 14 : Je laisse les élèves expliquer ce qu'il se passe à la fin. Je pense que J. ne comprend pas l'issue de l'histoire.

L'observation de J. en séance de langage permet de constater une évolution chez lui. En effet, lors de la première période, J. n'entre pas en communication avec moi malgré mes tentatives. Lors de la deuxième, aucune évolution ne se fait constater non plus. C'est à partir de la troisième période que J. entre en communication avec moi lors de ces séances de langage, notamment par la répétition de ce que les autres disent.

Pour les première et deuxième périodes, j'utilise la fonction de réduction des degrés de liberté car j'ai pour objectif de faire prendre la parole à J. Je pense que faciliter la tâche permettrait à J. d'entrer en communication mais cela n'est pas si évident que ça car malgré cela J. ne répond à aucune de mes sollicitations. C'est pour cette raison que j'utilise également la fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes. Effectivement, je l'utilise car je trouve que cette fonction vient en soutien à celle citée précédemment. Par exemple, si l'élève ne sait pas me répondre, peut-être que lui donner le début du mot peut lui faciliter la tâche davantage. C'est le cas, par exemple, lorsque je demande à J. ce que le sanglier est en train de faire avec l'ours. En effet, J. ne me répond pas alors que j'ai déjà réduit la difficulté de la tâche, je ne vois, à ce moment, que cette solution. Ces deux séances de langage m'ont assez frustrée dans la mesure où non seulement malgré la simplification de la tâche je ne parviens pas à faire parler J., même

par des mots-phrases, mais aussi malgré l'enrôlement et le contrôle de la frustration que je mets en place. D'ailleurs, pour ne pas frustrer J., je réduis mes sollicitations lors de la séance de la première période.

Dans les deux périodes suivantes, J. entre en communication avec moi, lors de ces séances de langage. En comparaison avec les première et deuxième périodes, j'utilise davantage la fonction de réduction des degrés de liberté. En effet, comme J. entre en communication par la parole, en utilisant cette fonction, je donne une certaine confiance en lui-même à l'élève. Si l'élève voit qu'il réussit à répondre, cela ne peut que l'encourager à parler, selon moi. Je peux également plus utiliser la fonction de démonstration dans la mesure où J. s'exprime et qu'il se trouve qu'il a quelques problèmes de prononciation, qui sont d'ailleurs similaires à ceux d'É. Je poursuis également d'approuver ses dires, de le féliciter pour qu'il poursuive son évolution : enrôlement. Ce qui serait intéressant désormais, c'est que J. entre en communication par lui-même, sans répéter ce que les autres disent dans les séances de langage car il le fait durant des temps qui ne sont pas consacrés uniquement au langage.

- L'observation sur les demi-journées

➔ J.

Accueil :

Période 1 : Bonjour J. (avec un sourire) (1) J. ne me répond pas, ne me regarde pas et va s'asseoir sur le banc. Ça va, J. ? (avec un sourire) (1) et (4) J. ne répond pas. Tu vas mettre ton étiquette ? (4) J. va mettre son étiquette sans dire un mot. C'est bien J. (avec un sourire) (1) J. ne communique pas avec les autres enfants.

Période 2 : Il en est de même. J. ne répond toujours pas ni à mon « Bonjour J. », ni à mon « Ça va, J. ? » sauf qu'il va de lui-même mettre son étiquette C'est bien J., tu as été mettre ton étiquette tout seul (1). Tu l'as mise dans le groupe de quelle couleur ? (4) J. ne répond pas. Je suis sûre que tu le sais (1) J'attends... Dans le groupe des verts (avec un sourire) Tu me le diras la prochaine fois (5) et (6) J. communique un peu plus avec les autres enfants.

Période 3 : Bonjour J. (avec un sourire) (1) J. ne me répond pas mais me regarde. Ça va mon grand ? (avec un sourire) (1) J. me fait un hochement de tête signifiant OUI. Tu as bien dormi ? (1) J. me répond encore par un hochement de tête signifiant OUI. J. a mis son étiquette de lui-même. Tu as mis ton étiquette ? (4) J. me fait un hochement de tête signifiant

OUI. Tu me montre où elle est ? (4) J. se lève et me la montre. Elle est dans le groupe des ? (4) Des vé Oui, chez les verts (6) (avec un sourire). J. communique encore plus avec les enfants. Pendant l'accueil, J. vient me voir à de nombreuses reprises, souvent pour me dire les mêmes choses. Je vais d'ailleurs en citer que quelques-unes Madame, j'a un bobo et il me montre son doigt Ah oui, comment tu as fait pour te faire mal ? Tu es tombé ? (2) A tombé à ter J'espère que tu n'as pas trop mal (1) / Madame, Léa é touche à mon tiquette Léa on ne touche pas à l'étiquette de J. (1) et (6) / Madame i coule mon nez Qu'est-ce que l'on fait quand son nez coule ? (4) On pend un mouchoi Oui, tu peux aller chercher un mouchoir (4) et (6).

Période 4 : Pour le « Bonjour » et le « Ça va ? » J. me regarde mais ne répond que par un hochement de tête. Cependant, J. multiplie les interventions Madame, a pu de pâte à fi / Madame, j'a pas aiosé ma fieu / C'est Hugo é fait du bruit et tient des échanges un peu plus longs, par exemple, Ça va Jordan ? (1) J. me répond par un hochement de tête Tu n'es plus malade ? (2) J. me répond par un hochement de tête C'est Emma est malade C'est qui Emma ? (2) C'est ma soeu Qu'est-ce qu'elle a Emma ? Elle tousse Ah d'accord, tu ne tousse pas toi ? (2) J'a tousse pas, moi

Rituels :

Période 1 : Je choisis trois élèves parmi les présents et demande à un élève de les nommer. J. comment s'appelle cette petite fille là ? (2) J. ne me répond pas. Tu ne sais pas ? Je suis sûre que tu le sais (1) J. ne réagit pas. Je vais t'aider ! NO...É...MIE (4) C'est Noémie ! (6) Tu le répètes ? (4) J. ne réagit toujours pas. Il en est de même pour les deux autres élèves.

Je demande, en chuchotant à l'oreille de J. d'aller chercher un objet du coin cuisine On va voir si tu connais les objets de la cuisine (1). Vas chercher une assiette (4). J. y va et ramène une assiette. Très bien ! Dis aux copains ce que tu as été chercher dans la cuisine (1) et (4). J. ne répond pas. Une AS...(4) Les autres terminent le mot. J. a été chercher une assiette (6).

Période 2 : Travaillant sur les parties du corps humain, le jeu Jacques a dit est lancé. Kiki (la mascotte) a dit que J., L. et S. doivent mettre leurs mains sur leurs genoux (4). J. exécute. Très bien les trois ! (1) J. où sont tes mains ? (4) Il me les montre. Oui et elles sont sur tes ? (4) GE-NOUX (6).

Lors d'un autre rituel, les élèves doivent me montrer une partie du corps affiché et la nommer. À J. d'aller me montrer ce qu'il veut **Viens J. (4)**. J. me montre les yeux. **Qu'est-ce que tu as montré J. ? (2)** **Des yeux Très bien J. (1)**

Période 3 : Ce sont désormais eux qui, à l'aide des photographies des élèves, me citent les absents. **Qui peut m'aider à dire les absents ? (1) et (4)** J. se lève du banc et est volontaire. Il cite les absents **Ayana (Layana) / (L)ucie / Aussence (Auxence) Très bien J., merci (avec un sourire) (1)** J'ai Layana, Lucie et Auxence qui sont absents (6).

Période 4 : On dénombre les présents du groupe. **Qui vient compter les présents du groupe vert ? (4)** **Moi, moi Allez tu peux venir J. (1)** **Un, deux, trois, qua C'est bien J. Il y a un, deux, trois, quatre absents (1) et (6)**.

Retour sur les activités :

Période 1 : Après chaque activité, que ce soit en motricité ou en ateliers, je m'efforce de les faire expliciter ce qui a été fait. **Les élèves du groupe vert vont expliquer ce qu'ils ont fait (4)**. **Qui est dans le groupe des verts ? (2)** J. ne réagit pas. **J., tu n'es pas dans le groupe des verts, regarde ? (4)** (Je lui montre le groupe des verts) J. me regarde sans me répondre. Je m'approche de lui **Tu me racontes à moi ce que tu as fait avec les copains ? (1) et (5)** J. me regarde mais ne me répond pas.

Période 2 : Idem que ci-dessus

Période 3 : **Les verts à vous de raconter ! (4)** **Moi é suis vé Oui tu es vert ! (6)** **Alors, dis-nous ce que tu as fait ? (1) et (4)** Je tiens à préciser que c'est surtout sur le retour des ateliers de motricité que J. participe. **Sauté pou toucher le foula Et après qu'est-ce que tu as fait ? (2)** **Sauté** et il me mime le geste **Oui et dans quoi tu as sauté ? (2)** **Dans un ceceaux** Alors J. a dit qu'il avait sauté pour toucher le foulard et qu'il avait sauté dans des cerceaux. (6) **C'est ça, bravo ! (1)**

Période 4 : Il en est de même : J. est volontaire pour expliquer ce qu'il a fait en motricité et construit de plus en plus de phrases avec un sujet, un verbe voire un complément.

Récréation :

Période 1 : J. reste près de moi mais ne répond à aucune de mes sollicitations malgré que je lui souris et que je lui pose des questions le concernant : Tu as froid, J. ? (2) Tu as de jolies baskets, c'est maman qui te les a achetées ? (2) Tu ne vas pas jouer avec les copains ? (2)

Période 2 : J. reste toujours près de moi et n'entre pourtant pas réellement en communication avec moi.

Période 3 : J. s'éloigne désormais de moi et revient vers moi par moment : Madame, un garçon a tié ma capu / Madame, a envie de fai pipi / Madame, Nathan é veut pu jouer ave moi Pourquoi il ne veut plus jouer avec toi ? Sais pas Ah tant pis, vas jouer avec d'autres copains (sourire) (1)

Période 4 : Il en est de même qu'en période 3 : J. ne reste plus près de moi, joue avec des camarades et ne me sollicite qu'à certains moments.

Lors de ces échanges, on peut voir l'évolution de J. En effet, au début, la communication avec J. était inexistante : il ne répondait à aucune de mes sollicitations et m'ignorait même parfois. Pourtant, je me rends compte assez rapidement que J. comprend ce que je dis. Par exemple, lors des rituels, quand je demande de ramener un élément de la cuisine ou encore lors du Jacques a dit, J. exécute sans difficulté. Cela peut, selon moi, s'expliquer par le fait que j'utilise la fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes. Cette fonction permet de savoir ce que j'attends de l'élève. Ainsi, je peux voir la compréhension ou non de mes dires. J'utilise beaucoup la fonction d'enrôlement, qui va de pair avec celle de contrôle de la frustration, dans la mesure où ces fonctions permettent une confiance de l'élève envers son enseignant. Cependant, je tiens à préciser qu'il est parfois frustrant pour le professeur des écoles de ne pas réussir à entrer en communication avec l'élève malgré l'intérêt qu'on lui porte, les sourires qu'on lui fait. Mais je suis persuadée que l'enrôlement a porté ses fruits puisqu'à partir de la troisième période, J. entre en communication avec moi. Lors de ces échanges, j'utilise également les fonctions de réduction des degrés de liberté et la démonstration. Tout d'abord, la réduction des degrés de liberté permet de poursuivre les échanges. Par exemple, quand J. me parle de sa sœur qui est malade, ces questions qui sont assez précises me permettent de continuer la discussion et de le faire parler un peu plus. Enfin, en ce qui concerne la démonstration, je l'utilise mais pas systématiquement pour ne pas le frustrer et aussi car J. a à peine trois ans et que je trouve qu'il a déjà bien progressé en comparaison au début d'année.

→ M.

Accueil :

Période 1 : Bonjour M. (avec un sourire) (1) Ça va ? **Voui** Qu'est-ce qu'on fait quand on rentre dans la classe ? Je lui montre la table sur laquelle il y a les étiquettes (4) M. se rend à celle-ci, prends son étiquette et la place dans son groupe. **C'est bien M. !** (1) M. n'entre que très peu en communication lors de cette période car M. pleure encore à l'accueil en classe. Je ne veux donc pas le brusquer à essayer de le faire parler.

Période 2 : Bonjour M. (avec un sourire) (1) Ça va ? **Voui** M. me raconte quelque chose que je comprends après plusieurs tentatives. **A Tati...** Je ne peux transcrire en totalité ce que M. me dit dans la mesure où je ne comprends pas. **Qu'est-ce qu'il y a M., je n'ai pas entendu comme les copains parlent fort** (5). **A Tati...** Je ne comprends toujours pas mais M. montre son t-shirt en même temps qu'il me parle. **Ah, je vois que tu as un t-shirt avec un monstre !** (5) et (6) **Voui, a Tati C'est Tatie qui te l'a acheté ?** (2) **Non, a Tati !** Je ne saurais expliquer pourquoi mais c'est à cet instant que je comprends que Tati est Yanis, le frère de M. **Ah tu as le même t-shirt que Yanis !** (6) **Voui C'est maman qui a acheté le t-shirt de M. et Yanis ?** (2) **Voui Et bien il est joli !** (1) Tu as oublié de faire quelque chose M. Je pointe les étiquettes (4) M. va chercher son étiquette et la place dans son groupe.

Période 3 : Bonjour M. (avec un sourire) (1) M. s'empresse d'aller chercher son étiquette pour la placer dans son groupe. **C'est bien M. !** (1) Tu as mis ton étiquette dans quel groupe ? (4) **Là ! Oui et c'est quelle couleur là ?** (4) **Jaune** Oui, M. il est chez les jaune ! (6) M. entre en communication avec des phrases plus compréhensibles qu'auparavant : **A fait des quics** Ah oui, tu as fait des pics ! (1) et (6) / **Voit carottes** Où est-ce que tu vois des carottes ? (2) et (6) **Là !** M. me montre le meuble avec les carottes **Oui, il y a des carottes sur le meuble. On les mangera après** (avec un sourire) (1) et (6).

Période 4 : M. multiplie les échanges : **Moi a mis là** Qu'est-ce que tu as mis ? (2) **Tiquette** Tu as mis ton étiquette chez les rouge ? **Non, jaune** (M. rigole) / Qu'est-ce qu'il y a ? (2) **Lilly veut pas aller là ?** Où est-ce que Lilly ne veut pas aller ? (2) et (6) **Là !** M. me montre la place de Lilly. **Lilly ne veut pas aller à sa photo ?** (6) **Voui** Elle va y aller après avoir mis son étiquette. M. tend l'étiquette de Lilly pour qu'elle aille la placer. **C'est gentil, M.** (1)

Rituels :

Période 1 : De même qu'avec J., M. doit nommer trois de ses camarades. C'est M. qui va me dire comment s'appellent ces trois enfants ! (4) Tu viens M. ? (4) Je lui tends la main (1) et (4). Lylou, Mie (Naomie), ??? (Umbert) Oui, il y a Lylou, NA-O-MIE et UM-BERT (6)

C'est M. qui va aller chercher un vêtement (4). Tu vas aller chercher un pantalon (en chuchotant) (4). M. y va. Qu'est-ce que tu as rapporté M. ? (2) aalon Un PAN-TA-LON (6) C'est bien M. (1)

Période 2 : M. (et deux autres enfants) doivent mettre leur doigt sur le nez ! (4) Tu as mis ton doigt où, M. ? (2) Là ! Oui et il est sur quoi ? (4) É nez

À M. d'aller montrer une partie du corps Viens me montrer ce que tu veux, M. (4) Il me montre le Vente Oui, c'est très bien M. c'est le VEN-TRE (1) et (6).

Période 3 : M. est volontaire pour citer les absents : Aana (Layana) / Capucine.

Période 4 : Pour ce qui est de dénombrer les présents, j'invite M. à le faire quand il n'y en a pas beaucoup. Je vais demander à un enfant du groupe jaune de venir compter les présents (4). Moi ! (se lève) Allez M., tu peux venir ! (1) et (4) Un, deux, ... On va aider M. (5) Un, deux, trois, quatre (6) Allez M., tu le fais tout seul comme un grand (1) et (4) Un, deux, ... Trois et quatre C'est bien M. ! (1)

Retour sur les activités :

Période 1/2/3/4 : M. ne raconte jamais ce qu'il a fait pendant les activités et n'en éprouve pas l'envie. C'est encore plus le cas depuis la période 3 car M. est plus acharné à enlever les étiquettes de ses camarades sur les bancs, à essayer d'aller au coin construction. Je suis donc obligée de le solliciter pour qu'il parle quand il le souhaite. Je vais demander à ... M. ! (1) M. raconte ce que tu as fait avec Mylène (ATSEM) (4) ! A coupé Oui, tu as découpé (6). Avec quoi tu as découpé ? (2) Ciseaux Oui, on découpe avec des ciseaux (6) A du C'était dur, M. ? (6) Voui C'était dur mais tu as très bien travaillé, M. (1) Je sollicite M. lorsque je vois qu'une activité lui a plu sinon je sais que je n'aurais aucune réponse de sa part.

Récréation :

Période 1/2/3/4 : Je n'ai aucun échange avec M. lors des récréations car M. rejoint son frère systématiquement à chaque récréation pour jouer avec lui.

M. a, comme J., évolué au niveau du langage. À la différence de J., M. entre davantage en communication dès le départ, le problème que je rencontre est que ce que dit M. n'est pas toujours compréhensible. C'est pour cette raison que j'utilise les fonctions de signalisation des caractéristiques déterminantes et de réduction des degrés de liberté. En effet, je guide M. dans ce que j'attends de lui ce qui me permet de voir la compréhension de M. et j'incite M. à utiliser des mots voire des phrases très courtes afin que M. prononce correctement et puisse faire des phrases plus compréhensibles par la suite, respectivement. La fonction que j'utilise par conséquent est la fonction de démonstration. J'essaie de l'utiliser pour que M. prononce correctement et que je puisse le comprendre dans les prochains échanges. Les autres fonctions qui sont mobilisées sont celles d'enrôlement, de contrôle de la frustration. Ces deux fonctions incitent M. à poursuivre les échanges malgré mes problèmes de compréhension. Et la dernière Je tiens à préciser que ce que j'ai transcrit permet de voir là où j'en suis arrivée avec M. Certes, les échanges ne sont ni longs, ni très construits mais je le comprends et c'est ce qui m'importe. Car, parfois, lorsque je ne comprenais pas du tout M., je demandais à l'ATSEM si elle avait compris et si ce n'était pas le cas, je faisais semblant d'avoir compris. Et c'est pour avoir le moins possible recours à cette façon de faire que j'utilisais ces différentes fonctions de l'étayage.

- L'observation lorsque les élèves rapportent un livre de chez eux

→ É.

É. a rapporté un livre provenant de chez lui intitulé Rire comme une baleine de Marc LÉVY et de Florent BÉGU. C'est l'histoire d'un petit navire qui rêve de se promener en mer mais les grands navires le lui interdisent. Un vieux navire lui soumet l'idée d'y aller quand même, ce qu'il fait. Durant sa promenade, il rencontre une baleine qui l'aide à faire face aux gigantesques vagues. Le petit navire et la baleine deviennent amis.

É. arrive en classe avec son livre à la main. Voyant que je suis occupée, É. le pose sur le meuble à l'entrée de la classe sans me le dire. L'accueil se termine et les rituels commencent. C'est pendant les rituels qu'un élève raconte son livre. Les quelques rituels se font et soudain **À qui est-ce joli livre ? (1)** É. lève son doigt et se lève en même temps pour venir le raconter. **Viens t'asseoir à côté de moi (4).** Alors, je ne veux plus aucun bruit, É. va nous raconter son livre (4). É. ne semble pas très à l'aise. **Dis à tes copains comment s'appelle ton livre, É. (4)** **Ri comme u baeine** J'ouvre le livre et découvre sur la première double-page des petits paragraphes de texte... **P1 Alors É. que se passe-t-il sur cette page ?** É. me regarde et ne dit rien.

Je feuillette brièvement les pages et comprend immédiatement que ça va être très compliqué pour lui de raconter l'histoire. En effet, il y a 13 double-pages avec quasiment chacune un paragraphe, plus ou moins long. Pour ne pas le frustrer, je décide de le faire parler sur les illustrations et de résumer ce qui se passe s'il n'y parvient pas. **Il a l'air difficile à raconter ce livre, je vais t'aider É., tu es d'accord ? (1) et (5)** Il me fait un signe de la tête signifiant Oui. **Qu'est-ce que tu vois sur la page, É. ? (2) Un baeau Montre le moi ce bateau (4) et (6).** Il me le montre. Sur l'illustration, il y a deux autres bateaux qu'É. ne voit pas. Pourtant le petit bateau est en train de discuter sur son envie d'aller en mer avec eux qui lui déconseillent. Je comprends à cet instant, qu'É. n'a pas compris ce livre. **Il est comment ce bateau ? (2) É péti P2 Que vois-tu ici, É. ? (2) Des baeaux Comment il est ce bateau-là ? (2) É gand Et celui-là ? (2) É péti Il y a un grand et un petit, c'est vrai (6).** Qu'est-ce qu'ils sont en train de faire ? Pas de réponse Effectivement, à partir de l'illustration on ne peut pas déduire que les bateaux parlent entre eux si on n'a pas compris l'histoire. **P3 Il est où le bateau ? (2) Su une va. É rigo Oui tu as raison, ici, il rigole (6).** Pourquoi il rigole ? É. hausse les épaules. **Tu ne sais pas ? On va demander aux copains (5)** Les autres émettent des hypothèses **É. va nous dire qui a raison (1) Pa que lé su la va É.** dit que le bateau rigole car il est sur la vague **P4 É. rigo ave les oiseaux** Oui il rigole avec les oiseaux. Les oiseaux comme ça s'appellent des mouettes (6). **P5 Qu'est-ce qu'il se passe ici ? A des poions Et quoi d'autres ? (2)** Je montre une sirène et un requin. **Une siène Une sirène et un requin aussi (6) P6 La baeine é rigo** Regardez, É. dit que la baleine rigole (1) et (6) **P7 É su les va Ah oui, regardez, le bateau est sur les vagues (6) P8 I é tiste Pourquoi, il est triste ? (6) I a peu Tu as raison, il a peur (6).** Mais de quoi il a peur ? **Des va P9 É rigo ave la baeine P10 É rigo ave la baeine Qui rigole avec la baleine ? (6) Le baeau Oui, c'est le bateau (6) P11 É ave la baeine P12 A baeine a des gâteaux dans sa bou Tu es sûr que c'est des gâteaux qui sont dans la bouche de la baleine ? Regarde bien là (2) et (6) A des étoi Et ici ? (2) Des coquilla P13 É rigo ave son copain** Oui, c'est ça ! C'était une belle histoire É., merci de l'avoir raconté (1)

Face à la difficulté du livre, j'ai dû réagir rapidement. En effet, lorsque j'ai ouvert le livre et vu la tête d'É. ne sachant pas quoi dire, j'ai de suite compris que j'allais devoir l'aider. C'est pour cela que j'ai plutôt fait décrire à É. ce qu'il voyait et que j'ai résumé les pages du livre, le but était surtout de parler face à un public. J'ai, par conséquent, beaucoup utilisé la fonction de réduction des degrés de liberté. Je remarque que lorsque je pose des questions, É. répond par un groupe nominal la plupart du temps. Mais, une fois de plus, je me rends compte que mes questions ne sont pas assez ouvertes pour favoriser une prise de parole plus longue ; c'est une

habitude que j'ai dû mal à corriger. Cependant, à plusieurs reprises, il construit des phrases avec un sujet, un verbe et un complément. En ce qui concerne la prononciation d'É., je constate qu'il a encore du mal à prononcer les mots et notamment les fins de mots malgré cela je le comprends tout de même. C'est pour cela que j'utilise beaucoup la fonction de l'étayage qu'est la démonstration. Je ne l'utilise pas à chaque mot mal prononcé car je ne voudrais pas qu'il constate qu'il n'arrive pas à prononcer correctement. Par exemple, le mot « baleine » est prononcé à plusieurs reprises mais je ne le corrige pas à chaque fois, peut-être aurais-je dû mais j'ai peur qu'il se vexe et ne communique plus. L'enrôlement me permet aussi d'utiliser la démonstration plus aisément. Il m'arrive souvent de dire qu'il a raison et, dans ce cas, je reprends ses dires en prononçant correctement. De plus, j'utilise aussi l'enrôlement car c'est grâce à cette fonction que j'ai pu gagner la confiance d'É. D'ailleurs, les élèves doivent ramener leur livre le mercredi, or, É. l'a ramené le jeudi, pourtant présent le mercredi, car la mère voulait qu'il fasse cette activité avec plutôt avec moi comme il communique davantage avec moi que mon binôme.

➔ M.

M. a ramené un livre intitulé Pop mange de toutes les couleurs, de Pierrick BISINSKI. C'est l'histoire d'un petit dinosaure qui prend la couleur de l'aliment qu'il mange. Un livre qui insiste donc sur les couleurs et les aliments.

Lorsque M. entre en classe, il est fier de me montrer le livre qu'il a ramené. **A pis un livre.** M. me le tend avec un sourire. **C'est le livre que tu as ramené de la maison ? (1) et (6) Voui Tu vas nous le raconter après ? (1) Voui** Les élèves entrent les uns à la suite des autres et les rituels se font. **M. va venir nous raconter son livre (4). Tu viens t'asseoir à côté de moi, M. ? (1) et (4) M. s'en va chercher une chaise et vient s'asseoir à côté de moi. Alors M., comment il s'appelle ton livre ? (4) Pop Oui c'est Pop (1). Et qu'est-ce qu'il fait Pop ? (2) Est là. Oui il est là (1) et (6). On va le montrer aux copains d'ailleurs (1). Tu vas raconter ce qu'il fait dans le livre (4). Je tourne la page. Est là Pop Oui et il est de quelle couleur ? (1) et (4) Est tout blanc Oui, il est tout blanc (1). A bananes là Pop est tout jaune Anh, pourquoi il est tout jaune ? (1) A mangé bananes Je montre aux autres Vous avez vu, Pop est devenu jaune car il a mangé des bananes (1) et (6). A pitits pois Oui, tu as raison (1). Et qu'est-ce qu'il va faire, Pop, avec les petits pois ? (2) Ammm (M. mime le geste de manger) Ah, il va les manger, tu**

veux dire ? (4) M. ne me répond pas. Pop va manger les petits pois ? (4) Vouï A une guenouille Oui, il y a une grenouille avec Pop (6) Et il y a qui aussi, ici ? (2) Pop Et de quelle couleur il est Pop ? (4) Est vert Il est vert car il a mangé les petits pois verts (6). A pluie là ! M. me montre les gouttes de pluie Oh oui, il pleut ! (1) A ac en ciel Oh le joli arc-en-ciel (1) Je le montre aux autres élèves. Pop é mange aisin Oui, il mange du rai-sin (1) et (6). Et qu'est-ce que c'est dans l'arbre là ? (2) Des oanges Des oranges, oui (6) Il va être quelle couleur Pop, M. ? (4) Il ne me répond pas. Je tourne la page. Alors il est de quelle couleur Pop ? (4) Bleu Ce n'est pas bleu M., c'est violet (6). Je ne vais pas plus loin car le violet peut être confondu avec un bleu foncé, selon moi. Là c'est bleu ? (4) et (6) Oange Oui, pop a deux couleurs. Il est violet et orange (6) Pop a un panier Oui et qu'est-ce qu'il fait avec son panier ? (2) É mache Pop marche avec son panier dans la bouche (6). Pop é mange avec la guenouille Oui, et qu'est-ce qu'il mange ? Je montre certains aliments qui n'ont pas été cités (2). Pommes/ faises/ nanana Pop mange des pommes, des fraises et un ananas (6). Il va être de quelle couleur Pop maintenant ? (4) M. ne me répond pas. Pop a tout les couleus Oui, il y a du jaune, du vert, du orange, du violet. Tu me dis les autres couleurs, M. ? (4) C'est quelle couleur ici ? (2) Rose / Roue / Bleu / maion. C'est bien M. tu as très bien raconté ton livre ! Il était rigolo (avec un sourire) (1) Ayant des fruits que nous donnons aux élèves lors de la collation à disposition, je termine la lecture par M. si on donne un abricot à Pop, il va devenir quelle couleur ? (4) Un abicot Oui, c'est un abricot mais il est quelle couleur ? (4) Oange Oui, donc si on le donne à Pop, il va devenir orange (6). C'est bien M., tu peux aller à ta place (4).

Si l'on compare avec la prestation d'É., M. s'en est beaucoup mieux sorti. Ceci s'explique par le fait que le livre était beaucoup plus accessible que celui présentait par É. D'ailleurs, on peut voir lors des échanges que M. décrit correctement ce qu'il voit grâce aux illustrations clairement explicites, c'est pour cela que j'utilise beaucoup la fonction de démonstration. En effet, lors de ses descriptions, M. prononce mal certains mots, ainsi, je reprends la plupart du temps les termes employés par M. pour lui montrer la bonne prononciation. J'utilise aussi la fonction d'enrôlement pour encourager M. à continuer mais aussi pour le féliciter de ce qu'il est en train de nous proposer. Je suis assez épâtée. Même si, rien que par la description des illustrations, les autres élèves peuvent comprendre l'histoire. Je pense que le « travail » qu'a effectué la mère de M. avec lui sur ce livre est payant. Lorsque le planning a été affiché, la maman me confie son inquiétude à ce que M. raconte un livre devant la classe, elle pense qu'« il ne va pas y arriver ». Je la rassure en lui disant que si elle prend un livre adapté à l'âge de M., qu'elle lui raconte

souvent et qu'elle inscrit M. plus tard dans le planning pour qu'il puisse s'imprégner de l'histoire, M. va y arriver. De plus, je lui précise que je suis là pour le guider et pour l'aider si ça ne passe pas comme prévu. Quelques semaines plus tard, je reçois la maman de M. pour lui parler du livret de progrès de M. et celle-ci a ramené l'éventuel livre que M. va raconter afin de savoir s'il est adapté et si « Ça va aller ». Je lui confirme que le choix de ce livre est convenable. Je mobilise également les fonctions de réduction des degrés de liberté et de signification des caractéristiques déterminantes car autant la description est quasiment parfaite, autant la compréhension l'est moins. Effectivement, M. raconte que Pop va devenir jaune car il mange des bananes mais lors des autres transformations de Pop, M. ne le formule pas par lui-même, je suis obligée d'intervenir pour les trois autres transformations. Est-il absorbé par la description des pages qu'il en oublie d'expliquer la transformation ? Ou, n'a-t-il pas réellement compris la transformation ? Pour conclure, je suis très contente de ce que M. a effectué lors de ce temps. J'en informe la maman, qui a l'air soulagée que cela se soit bien passé.

CONCLUSION

À travers ce mémoire, je me suis intéressée au rôle de l'étayage du professeur des écoles sur les compétences langagières de ses élèves. J'ai décidé de travailler sur ce concept dans la mesure où je suis actuellement Fonctionnaire Stagiaire en classe de Toute Petite Section – Petite Section et que le langage était ma plus grande appréhension. Dès les premiers jours, mon appréhension s'était confirmée : les différences de langage étaient considérables entre certains élèves. En effet, entre ceux qui parlaient couramment c'est-à-dire la moitié de la classe, ceux qui ne parlaient pas et ceux qui parlaient sans se faire comprendre, le fossé était grand. Et, c'est à ce moment que la problématique est apparue : *Comment l'étayage permet-il de développer les compétences langagières des élèves ?*

Grâce aux lectures que j'ai effectuées, j'ai pris connaissance des six fonctions de l'étayage que j'ai essayé d'appliquer au mieux. Selon moi, l'étayage permet de développer les compétences langagières grâce à trois fonctions principalement. Celle qui est la plus déterminante est la fonction d'enrôlement puisqu'elle permet de donner envie à l'enfant de rentrer en contact avec l'adulte. Cependant, c'est également la plus facile à appliquer dans la mesure où l'enrôlement se fait tout naturellement. Cette fonction m'a permis d'avoir des échanges avec deux de mes élèves qui pourtant n'entraient pas du tout en communication. Parfois même créant un lien fort d'affection de l'élève envers moi-même. La fonction de l'étayage qui arrive juste après celle d'enrôlement est la fonction de réduction des degrés de liberté. Effectivement, si l'enfant a désormais l'envie d'entrer en communication avec nous, adultes, je pense qu'il est indispensable de notre part de lui faciliter la tâche. Et c'est par cette fonction que cela peut être possible. Je pense cela dans la mesure où, en réduisant la tâche, le professeur des écoles va favoriser la réussite de l'élève, ce qui ne peut que le mettre en confiance. La dernière fonction qui m'a paru indispensable est la fonction de démonstration. En effet, je pense que cette fonction peut également encourager un enfant à parler. Si un enfant ne parle pas, peut-être est-ce parce qu'il sait qu'il ne prononce pas correctement ? Ainsi, la démonstration peut lui permettre d'oser. Les autres fonctions sont importantes également. Le contrôle de la frustration va de pair avec l'enrôlement puisqu'ils ont, tous deux, pour objectif de donner l'envie à l'enfant de parler. La signalisation des caractéristiques déterminantes, elle, est similaire à la réduction des degrés de liberté puisqu'elle guide l'enfant dans ce qui est attendu de lui. C'est, en quelques sortes, une facilitation de la tâche. D'ailleurs, il m'a été difficile de les distinguer tout au long de mes

analyses. Quant au maintien de l'orientation, je n'ai jamais réussi à le mobiliser ou alors l'ai mobilisé sans m'en rendre compte.

Ce travail de recherche, même s'il a été très laborieux, a permis de m'aider dans ma pratique professionnelle et d'avoir un certain sentiment de fierté face à l'évolution de mes trois élèves. Grâce à ce travail, je n'ai désormais plus de réticences à avoir un niveau de classe comme le mien pour les années futures.

Une question m'interroge tout de même. *Comment faire si, malgré l'étayage mis en place par le professeur des écoles, il n'y a pas d'évolution chez un enfant ?*

BIBLIOGRAPHIE

I] Les ouvrages consultés

- BRUNER J.S., 1983, Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire, Éditions PUF
- BURNS R., 1971, Methods for individualizing instruction
- DE SAUSSURE F., 1995, Cours de linguistique générale, Payot
- LEGRAND L., 1995, Les différenciations pédagogiques, PUF
- PERRENOUD P., 1999, Dix nouvelles compétences pour enseigner – Chapitre 3 : Concevoir et faire évoluer les dispositifs de différenciation, ESF
- PERRENOUD P., 2010, Pédagogie différenciée – Des intentions à l'action, ESF

II] Les sites Internet consultés

Bulletin Officiel n°2 du 26 mars 2015

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE, 2015, Ressources maternelles – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – organiser la classe pour favoriser des actions langagières [En ligne]
http://cache.media.educscol.education.fr/file/langage/42/1/Ress_c1-langage_oral1.4_456421.pdf

III] Les articles de revues lus

KREPPER C., 2016, Résultats stables, inégalités très fortes, l'Enseignant, n°201, p4