



HAL
open science

Enseigner le français dans une classe plurilingue (MS/GS)

Enrica Boni

► **To cite this version:**

Enrica Boni. Enseigner le français dans une classe plurilingue (MS/GS). Education. 2018. dumas-01861138

HAL Id: dumas-01861138

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01861138v1>

Submitted on 18 Mar 2019

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

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

Année universitaire 2017-2018

**Master MEEF
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année**

Enseigner le français dans une classe plurilingue (MS/GS)

Mots Clefs : compréhension, langage oral, maternelle, plurilinguisme

Présenté par : Enrica Boni

Encadré par : Mme Valérie Drévilion

Enseigner le français dans une classe plurilingue (MS/GS)

| | |
|---|-------|
| Introduction | p. 4 |
| I. L'enseignement du français à l'école maternelle : entre théorie et pratique | p. 6 |
| 1. Le langage à l'école maternelle : objectifs, enjeux et supports | p. 6 |
| 1.1 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » : les indications et les attendus de fin de cycle 1 | p. 6 |
| 1.2 Des objectifs langagiers pour l'école maternelle | p. 8 |
| 1.2.1 Le développement du langage oral | p. 8 |
| 1.2.2 L'apprentissage de la compréhension | p. 10 |
| 1.3 Entre texte et image : la question des supports littéraires | p. 13 |
| 2. Enseigner le français dans une classe plurilingue | p. 15 |
| 2.1 Les rôles du français dans un contexte scolaire plurilingue | p. 15 |
| 2.2 Portrait d'une classe plurilingue | p. 16 |
| 2.2.1 17 élèves, 13 langues | p. 16 |
| 2.2.2 Difficultés langagières : premiers constats | p. 19 |
| II. Enseigner le français dans une classe plurilingue : apprendre à comprendre et s'exprimer | p. 22 |
| 1. Le choix des dispositifs d'apprentissage | p. 22 |
| 2. L'expérience des ateliers de langage | p. 24 |
| 1.1 <i>La pédagogie de l'écoute</i> de Pierre Péroz | p. 24 |
| 1.2 Approches de la pédagogie de l'écoute | p. 25 |
| 2.2.1 Activités ponctuelles sur des contes traditionnels : <i>Les trois petits cochons, Les sept petits chevreaux</i> | p. 25 |
| 2.2.2 Premières observations | p. 26 |
| 1.3 Ateliers autour de <i>La promenade d'un distrait</i> de Gianni Rodari | p. 28 |
| 3. <i>La sieste de Moussa</i> : une séquence pour apprendre à raconter | p. 31 |
| 3.1 Le dispositif <i>Narramus</i> de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux | p. 31 |
| 3.2 Adaptation du dispositif à la structure et à la composition de la classe | p. 32 |
| 3.2.1 Aménagements de la structure des séances et du matériel | p. 32 |
| 3.3 Observations | p. 34 |
| Conclusion | p. 37 |
| Bibliographie | p. 39 |
| Annexes (tapuscrits, productions d'élèves, plans des séquences) | p. 41 |
| Annexe 1 – Composition linguistique de la classe (schéma) | |
| Annexe 2 – <i>Les trois petits cochons</i> et <i>Les sept petits chevreaux</i> | |
| Annexe 3 – <i>La promenade d'un distrait</i> | |
| Annexe 4 - <i>La sieste de Moussa</i> | |

Introduction

J'effectue mon stage dans une classe à double niveau (Moyenne et Grande Sections) de l'école Maternelle Leman-Belleville (XIX^{ème} arrondissement). Etant donné que l'école est classée REP (Réseau d'éducation prioritaire) et que le quartier – comme, plus en général, la région de Paris – connaît une baisse de la population scolaire, l'effectif de la classe est assez réduit : 17 élèves au total.

Dès le début de l'année scolaire, il a été évident que le niveau général était assez hétérogène, mais qu'il y avait tout de même des caractéristiques communes à la plupart des élèves, comme le milieu socio-économique d'origine et la présence, au sein de la famille, d'une langue première outre le français. L'arrivée, juste à la veille de la rentrée, d'un élève allophone provenant d'une famille de réfugiés iraniens a complété ce panorama plurilingue.

Étant donné la composition de la classe, la question du développement du langage s'est progressivement posée comme un enjeu central de cette année. En effet, même si plusieurs élèves ont tout de suite montré des habiletés langagières assez développées, en particulier par rapport à la *quantité* des interventions verbales, la *qualité* de ces dernières était souvent pauvre en ce qui concerne les structures lexicales, grammaticales et syntaxiques, avec un emploi fréquent de termes du langage familier, voire très familier.

En outre, la participation des élèves aux échanges verbaux était significative – du moins en termes de temps de prise de parole – quand il s'agissait d'évoquer des événements marquant du point de vue émotif (remontrances envers un camarade ; disputes ; récit de situations liées à la vie de famille, etc.), alors qu'elle diminuait sensiblement lors des ateliers de langage qui suivait par exemple la lecture d'une histoire, dont la compréhension était par ailleurs vague et très superficielle.

Face à ces premiers constats, il a été progressivement clair que la question du langage, des langues et des compétences langagières (tant en émission qu'en réception) des élèves en sous-entendait une autre : le rôle du langage, des langues et des compétences langagières de l'enseignant. N'étant pas de langue maternelle française, ce problème s'est clairement posé pour moi de manière significative et a déterminé, entre échecs et réussites, l'évolution de ma posture professionnelle tout au long de l'année. De ce point de vue, le choix de supports conformes à l'âge des élèves, l'anticipation de leurs difficultés, et la correction bienveillante

des erreurs étaient aussi nécessaires pour garantir une communication verbale sereine, pertinente et enrichissante.

Une fois identifiés les obstacles et déterminés les objectifs langagiers, des questions concrètes se sont tout de suite posées : comment faire participer aux échanges oraux des élèves dont le français n'est pas la langue première ? Quels outils adopter pour travailler le lexique en lui donnant du sens ? De quelle manière développer la compréhension des histoires de fiction quand il n'y a pas un « déjà-là » (M. Brigaudiot) en matière de culture de l'écrit *en français*, ou de culture de l'écrit tout court ?

Pour répondre à ces questions, il s'est avéré nécessaire de chercher, choisir et tester en classe des dispositifs d'apprentissage adaptés à la composition plurilingue de la classe et à la présence d'élèves parfois démunis du point de vue langagier.

Les enjeux du développement des compétences langagières sont en effet centraux dans le parcours de scolarisation des élèves, et surtout d'élèves pour lesquels l'école constitue le seul moyen pour entrer en contact avec la langue française standard.

I. L'enseignement du français à l'école maternelle : entre théorie et pratique

1. Le langage à l'école maternelle : objectifs, enjeux et supports

La question des apprentissages langagiers au cycle 1 semble parfois marquée, comme on le verra, par un écart entre les savoirs et les acquis théoriques et les difficultés voire les pièges de la mise en pratique. C'est pourquoi il semble utile de rappeler, dans une première partie, les objectifs et les enjeux de l'enseignement du langage à partir des Programmes 2015 ainsi que des études et des recherches spécialisées.

Ensuite, il sera possible de présenter, dans une seconde partie, la composition de la classe où j'effectue mon stage ainsi que les premiers constats en matière de compétences langagières des élèves.

1.1 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » : les indications et les attendus de fin de cycle 1

Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines.¹

Le Programme d'enseignement de l'école maternelle officialisé en 2015 souligne à plusieurs reprises l'importance des pratiques pédagogiques destinées au développement et à l'organisation du langage, défini comme « un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit »². C'est justement à travers ces activités langagières – parler, écouter, comprendre, lire, écrire, etc. – que se passe une bonne partie des interactions sociales humaines. De ce point de vue, la maîtrise manquée d'une de ces habiletés peut déterminer la marginalisation d'un individu par rapport au réseau social, culturel et économique qui l'entoure³. Il n'est donc pas un hasard si le Programme identifie les apprentissages langagiers comme une « condition

¹ Programme de l'école maternelle, Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

² *Ibidem*. Il faut souligner que cette définition se focalise en particulier sur le langage verbal, mais que la notion de langage au sens large comprend des éléments non verbaux (gestes, intonations, etc.).

³ Voir à ce propos la remarque de Mireille BRIGAUDIOT (*Langage et école maternelle*, Hatier, Paris, 2015, p. 75) au sujet de l'item du Programme « Oser entrer en communication » : « [...] tout est dans le verbe *oser* car un sujet (enfant, adolescent ou adulte) qui ne peut pas communiquer déconstruit [...] sa vie psychique. Il est infirme dans la vie sociale dont il dépend. L'enjeu va donc au-delà de la maternelle, il est vital ».

essentielle de la réussite » de tous les élèves et une des « priorités » de l'école maternelle. Ils constituent en effet le noyau dur du parcours de formation des jeunes enfants à partir de leur première entrée dans le système scolaire, c'est-à-dire la Petite Section de maternelle, et jusqu'à l'accomplissement de leur parcours de scolarisation.

Les premières grandes étapes de ce long cheminement vers l'appropriation du langage sont définies par les attendus de fin de Grande Section. En plus des compétences liées à une première entrée directe dans l'écriture (« participer verbalement à la production d'un écrit » ; « écrire son prénom en cursive » ; « écrire seul un mot en utilisant des lettres ou groupes de lettres empruntés aux mots connus ») et à la connaissance des principes alphabétique et syllabique⁴, les textes officiels identifient d'autres objectifs langagiers à atteindre à la fin du cycle 1 :

- **Communiquer** avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant **comprendre**.
- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux **comprendre**.
- Pratiquer divers usages du langage oral : **raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue**.
- **Comprendre** des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.⁵

Ces items mettent en avant deux éléments centraux des objectifs linguistiques de l'école maternelle : la *compréhension*, tant en réception qu'en production (on pourrait définir cette dernière compétence comme « compréhensibilité »), et la *communication* orale au sens large, évoquée par la multitude de verbes communicationnels (« raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer, discuter »). La structuration et le développement précoce de ces deux grandes compétences constituent en effet une base solide pour la réussite dans des activités langagières plus complexes comme l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de la rédaction de textes ainsi que de l'expression orale dans toutes ses variantes et dans toute sa richesse.

D'ailleurs, la compréhension en réception et la compréhensibilité des énoncés produits à l'oral sont justement des conditions nécessaires pour une communication verbale efficace et variée, le manque d'une des deux composantes pouvant facilement entraîner des difficultés dans la transmission et/ou dans l'élaboration du message.

⁴ Programme de l'école maternelle, B.O. n°2 du 26 mars 2015 : « Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans une autre langue) » ; « Manipuler des syllabes » ; « Discriminer des sons » ; « Reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître les correspondances entre les trois manières de les écrire : cursive, script, capitales d'imprimerie ».

⁵ *Ibidem*. Je souligne en gras.

Au-delà des indications officielles, de nombreuses études spécialisées, souvent menées à partir d'observations directes sur le terrain, confirment l'importance du développement du langage oral et de l'apprentissage de la compréhension à l'école maternelle. D'ailleurs, si la structuration précoce des habiletés langagières est déterminante pour la réussite scolaire de tous les élèves, elle l'est davantage pour ceux qui sont issus d'un milieu social identifié comme défavorisé. Pour certains d'entre eux, en effet, l'école représente, selon les cas, la seule forme d'entrée en contact avec la langue française standard, voire soutenue, ou avec la langue française tout court.

1.2 Des objectifs langagiers pour l'école maternelle

Tant le langage oral que la compréhension, en particulier la compréhension de l'écrit, sont des activités langagières qui demandent l'exécution de plusieurs tâches mentales complexes (symbolisation – qui est d'ailleurs à la base de toute activité langagière – abstraction, élaboration des informations, inférences, etc.). La complexité et l'*invisibilité* de ces procédures en rendent les modalités d'enseignement difficiles à saisir et à organiser. Il convient donc d'abord de mieux préciser les enjeux et les caractéristiques de ces sous-domaines, afin de pouvoir ensuite passer à la mise en pratique des dispositifs pédagogiques visant à en permettre le développement.

1.2.1 Le développement du langage oral

L'âge compris entre 3 et 6 ans représente un moment central dans la structuration du langage et, en particulier, du langage oral⁶, dont la maîtrise à tous les niveaux (lexique, syntaxe, etc.) infléchit l'entrée progressive dans l'écriture. Selon leur expérience, leur contexte et leur langue d'origine, les enfants qui entrent en Petite Section de maternelle peuvent présenter des compétences langagières très hétérogènes. Cependant, pour tous, l'oral représente le moyen principal de « communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir » ainsi que de « découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées »⁷. Même si l'écrit – toujours exploré en ayant l'oral comme référent⁸ – commencera

⁶ Pour une synthèse du parcours d'évolution langagière de 0 à 7 ans voir Mireille BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, op.cit., p. 13-17 et p. 51-57 (pour l'oral).

⁷ Programme de l'école maternelle, B.O. n°2 du 26 mars 2015, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » - L'oral.

⁸ Mireille BRIGAUDIOT (*Langage et école maternelle*, op.cit., p. 63) définit l'écrit comme « une activité langagière, symbole de l'oral, en son absence ».

progressivement à gagner plus d'espace en Moyenne et Grande Sections, le langage oral restera jusqu'à la fin du cycle 1 le moyen privilégié de communication et d'apprentissage à l'école.

De ce point de vue, les premières productions orales des élèves se font à partir des situations de vie concrète qu'ils vivent. Il s'agit de la forme de langage qu'on appelle *en situation*. Dans ce cas, les échanges verbaux entre enfants et adultes se basent sur une expérience commune, demandant une *attention conjointe* ou une *connivence* entre les interlocuteurs, dans laquelle une partie du sens n'est pas exprimée verbalement mais elle est portée par la situation elle-même, comme par exemple lors des activités quotidiennes (habillage, appel, etc.) ou lors de la manipulation-découverte d'un objet, d'un jeu, etc.

Cette typologie d'échanges, qui est certes importante pour une première structuration du langage oral, présente par ailleurs une difficulté évidente au niveau communicationnel : elle est compréhensible seulement si elle est insérée dans le contexte de production des énoncés. Sans l'explicitation et la caractérisation de ce dernier, la situation d'interaction verbale reste la prérogative des deux interlocuteurs *en situation*, alors que toute personne extérieure ne sera pas en mesure de comprendre et de s'insérer dans l'activité langagière.

Il s'avère donc nécessaire pour les élèves en train de s'approprier du langage, de passer progressivement à un langage oral dit d'*évocation*. Cette nécessité est par ailleurs préconisée explicitement par les textes officiels :

L'école demande régulièrement aux élèves d'évoquer, c'est-à-dire de parler de ce qui n'est pas présent (récits d'expériences passées, projets de classe...). Ces situations d'évocation entraînent les élèves à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui, elles leur offrent un moyen de s'entraîner à s'exprimer de manière de plus en plus explicite. Cette habileté langagière relève d'un développement continu qui commence tôt et qui ne sera constitué que vers huit ans⁹.

Le langage d'évocation représente donc le passage vers une forme de communication plus complexe, qui permet de parler d'objets, de situations, de personnes, d'évènements en étant *hors situation*. Cette activité demande un effort important au niveau tant de l'organisation mentale (analyse des rapports spatiaux, temporels, logiques) que de la structuration du langage destiné à traduire cette même organisation mentale.

Le langage *d'évocation* présente par ailleurs des caractéristiques différentes par rapport au langage *en situation* : le choix d'un lexique précis, l'emploi de temps verbaux autres que le présent, la structuration et explicitation des repères spatiaux et temporels.

⁹ Programme de l'école maternelle, B.O. n°2 du 26 mars 2015, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » - *L'oral. Echanger et réfléchir avec les autres.*

En plus des difficultés propres au langage d'évocation, il faut par ailleurs souligner que le recours à toutes formes de langage oral peut soulever des problématiques liées à d'autres aspects du développement émotif et cognitif de l'élève. La prise de parole en grand groupe peut par exemple constituer pour certains élèves, même ceux qui ont des habiletés langagières assez développées, un moment délicat, parfois soigneusement évité. D'autres élèves, en revanche, auront tendance à monopoliser les échanges oraux ou à ne pas respecter le temps de parole. Ces éléments, qui peuvent paraître secondaires face aux autres défis posés par les apprentissages langagiers, sont en revanche fondamentaux, car ils entrent à part entière dans les démarches de développement et de structuration du langage oral.

Pour toutes ces raisons, le rôle de l'enseignant dans la gestion des activités de langage oral est essentiel. Il est en même temps le régulateur et le médiateur des échanges, mais aussi un guide dont les interventions visent à apporter des précisions lexicales, à induire les élèves à prendre du recul par rapport à leur propos et à le reformuler dans une forme correcte¹⁰. Ce rôle multiple de l'adulte s'avère davantage nécessaire dans toutes les activités langagières qui se passent quasi exclusivement dans l'imperceptibilité totale – c'est-à-dire sans la production d'une trace visible ou audible – comme dans le cas de la compréhension du langage entendu.

1.2.1 L'apprentissage de la compréhension

Comme l'observe Véronique Boiron¹¹, les études portant sur l'enseignement de la compréhension à l'école maternelle sont généralement peu nombreuses. Cependant, dans les dernières années, les questions concernant le développement de cette compétence chez les jeunes élèves ont de plus en plus attiré l'intérêt tant des chercheurs que des enseignants. Le sujet est par ailleurs fort complexe à étudier, car plusieurs disciplines concourent à la construction des connaissances en ce domaine et la mise en relation de celles-ci peut demander un remarquable travail d'adaptation. Le passage des acquis des neurosciences autour du fonctionnement des mécanismes cérébraux enfantins à la pratique scolaire quotidienne, par exemple, n'est pas du tout anodin.

¹⁰ Pour une analyse des interventions efficaces de la part de l'enseignant voir Mireille BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, op.cit., p.76-83.

¹¹ Véronique BOIRON, « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes », in *Repères, Les savoirs des enseignants français*, n. 42, 2010, p. 114. Du même auteur voir aussi « Enseigner la compréhension des albums de jeunesse et des récits de fiction en maternelle », Conférence [en ligne] du 1/02/2016.

URL : <http://www.maternelle.education.pf/docs/ressources/conf-boiron-enseigner-comprehension-litterature.pdf> (consulté le 18 février 2018)

De plus, la compréhension s'avère être une activité intellectuelle particulièrement sophistiquée, qui sollicite un nombre élevé de tâches mentales complexes. C'est pourquoi il est aussi difficile d'identifier des modalités d'enseignement d'une activité demandant un investissement si important en termes d'activité cérébrale individuelle et *invisible*¹². De plus, il n'existe pas une *compréhension*, mais autant de compréhensions que d'individus, chacun comprenant à sa manière, et cela demande une souplesse supplémentaire dans l'encadrement de cette compétence.

Pour rester dans le cadre de l'école, et de l'école maternelle en particulier, la compréhension est souvent considérée comme étant un prérequis nécessaire à l'accomplissement d'une autre tâche (comme dans le cas de la passation des consignes) ou comme un outil d'évaluation et de vérification. Cependant, plusieurs activités menées régulièrement dans les classes de maternelle pourraient avoir l'acquisition de cette compétence comme objectif premier.

À ce propos, bien que la lecture d'un album et, plus rarement, le contage d'une histoire de la part de l'enseignant soient désormais des pratiques habituelles, les modalités de ces activités peuvent parfois négliger les aspects liés à la compréhension pour privilégier en revanche d'autres compétences, comme la mémorisation ou le repérage chronologique, généralement jugés comme plus simples pour les élèves¹³. Néanmoins, l'activité de compréhension des histoires fictives, véhiculées seulement par le langage, représente un moment fondamental pour la structuration d'une série de compétences nécessaires pour transformer progressivement l'élève en un lecteur autonome et attentif. En effet, s'ils ne sont déjà travaillés en amont, les écueils que les enfants vont rencontrer dans la compréhension d'un récit entendu se poseront ensuite (et encore plus) au moment de passer à la lecture silencieuse et individuelle. À ce propos, V. Boiron a identifié quatre composantes essentielles de la compréhension d'un récit susceptibles de poser des difficultés aux jeunes élèves :

- La désignation des personnages et leurs modes de différenciation [...]
- Les mises en mots qui concernent les états mentaux des personnages [...]
- Les mises en mots du propos du récit (résumés, répétitions, reformulations...) [...]

¹² Voir à ce propos la remarque contenue dans le Programme de l'école maternelle, B.O. n°2 du 26 mars 2015, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » - *Comprendre et apprendre* : « Les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière [...] elles permettent de construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traiter des mots renvoyant à l'espace, au temps, etc. Ces activités invisibles aux yeux de tout observateur sont cruciales ».

¹³ A ce propos, les activités possibles sont nombreuses : reconstitution du titre de l'album ou de la couverture ; reconstitution de la série chronologique des événements ; etc. Pour des pistes de réflexion autour de ce type d'activités et pour une mise en question de la notion d'« exploitation d'un album » voir Mireille BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, op. cit., p. 130.

- Les formulations des implicites. [...] ¹⁴

De son côté, M. Brigaudiot souligne les difficultés posées par les références culturelles éventuellement présentes dans un support narratif, par les liens de cause entre les événements, et par la nécessité d'opérer des inférences¹⁵, comme dans le cas de la compréhension de ce qu'on appelle les *états mentaux* (ou *états d'esprit*) des personnages. Pour un élève âgé de 4 ou 5 ans, l'interprétation de la volonté, des intentions et des pensées du protagoniste d'un récit demande, en effet, un grand effort de *décentration*¹⁶, qui l'éloigne de son activité cognitive et émotionnelle habituellement centrée sur lui-même. Cette forme de déplacement mental demande par ailleurs d'accomplir une série assez remarquable de tâches inférentielles, afin de pouvoir expliciter des éléments narratifs qui relèvent souvent du monde de l'implicite. C'est pourquoi certaines méthodes pédagogiques visant à développer la compréhension et la restitution orale d'une histoire – comme le dispositif *Narramus* conçu par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux¹⁷ ou la *pédagogie de l'écoute* élaborée par Pierre Péroz¹⁸ – consacrent une ou plusieurs séances à cette activité de décodage des états mentaux des personnages.

Comme on peut le voir, tous ces éléments interrogent à la fois les compétences narratives en production (formuler, reformuler, désigner, mettre en mots, répéter) et la compréhension en réception, surtout quand elle relève de l'implicite. C'est à ce moment que le lien entre langage oral et compréhension de l'écrit se fait étroit. Si la compréhension en elle-même est une compétence invisible, elle peut devenir justement visible par le biais de l'oral, à condition que le locuteur dispose des moyens linguistiques adaptés pour s'exprimer correctement et être à son tour compréhensible.

Dans le cadre d'un travail autour des récits de fiction, comme on le verra, l'activité dite de *rappel de récit* constitue par exemple un moyen de travailler à la fois et en lien l'expression orale et la compréhension, permettant d'une part de vérifier ce que l'élève a retenu de

¹⁴ Véronique BOIRON, « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes », op. cit., p. 88.

¹⁵ Mireille BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, op. cit., p. 125.

¹⁶ Voir à ce propos toujours Véronique BOIRON, « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes », in *Repères, Les savoirs des enseignants français* ..., p. 88 -89 et aussi Mireille BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, op. cit., p. 115-118.

¹⁷ Sylvie CÈBE, Roland GOIGOUX, *Narramus : La sieste de Moussa* (+ album et CD-ROM), Editions Retz, Paris, 2017, Séance 2 « Se mettre à la place des personnages », p. 32-35. Comme le soulignent Cèbe et Goigoux, « la capacité à inférer les pensées d'autrui à partir de ces comportements ou la capacité à inférer des relations entre les pensées d'un personnage et ses comportements influe de façon importante sur la qualité de la compréhension des textes narratifs ».

¹⁸ Je reviendrai sur ces deux dispositifs car ils constituent la base de la pratique langagière dans la classe où j'effectue mon stage.

l'histoire, c'est-à-dire d'avoir un regard sur sa compréhension, et, de l'autre part, de lui permettre de développer ses compétences en matière de langage *d'évocation*.¹⁹

1.3 Entre texte et images : la question des supports

Une fois ciblés les objectifs d'apprentissage en matière de langage, il est nécessaire de choisir des supports adaptés. Comme évoqué auparavant, de riches occasions de langage, en particulier en Petite et Moyenne Sections, sont offertes par des activités de la vie quotidienne de la classe (habillage, récréation, cantine, manipulation d'objets), qui permettent parfois de travailler aussi le langage d'évocation. Sans négliger ces moments, la lecture ou le contage de la part de l'enseignant reste un moment fondamental pour le développement de la compréhension et du langage oral, en particulier dans des milieux socioculturels où cette typologie d'activité n'est pas pratiquée dans le contexte familial.

Dans sa conférence de 2013²⁰, Pierre Péroz préconise une répartition homogène des supports de langage en maternelle : 1/3 lecture d'albums illustrés, 1/3 lecture de textes non iconographiques, 1/3 contage oral. Péroz souligne en particulier l'importance des 2/3 de supports non illustrés, qui permettent de travailler de manière plus directe tant la compréhension du récit que le langage oral. En effet, la présentation en même temps d'un texte et des illustrations qui l'accompagnent – pratique récurrente qui semble favoriser les tâches de compréhension des élèves – peut toutefois constituer un obstacle à la compréhension du langage entendu, comme l'écrivent Sylvie Cèbe et Roland Goigoux :

[...] dans des moments de « lectures partagées », si texte et image sont présentés simultanément, l'attention des jeunes enfants est plus captivée par l'information visuellement attractive que par l'information linguistique importante sur le plan sémantique²¹.

Si elles sont présentées dès le début, les illustrations peuvent, en effet, empêcher la compréhension du récit. Quand elles présentent un décalage par rapport aux éléments fournis par le texte²², l'information visuelle aura tendance à *parasiter* l'information linguistique, en ajoutant des éléments qui n'ont pas été véhiculés par le langage verbal. Ce phénomène, par

¹⁹ A propos du rappel de récit, de la posture de l'enseignant en TPS et PS, et de l'observation de rappel de récit « muet » qu'un élève peut en utilisant les gestes, voir Mireille BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, op. cit., p. 127.

²⁰ « Apprentissage du langage oral en maternelle », Conférence de Pierre Péroz, 16 octobre 2013, Troyes. URL : <http://www.cndp.fr/crdp-reims/index.php?id=2088> (consulté le 1 mars 2018)

²¹ Sylvie CEBE, Roland GOIGOUX, *Narramus : La sieste de Moussa* (+ album et CD-ROM), op.cit., p. 10.

²² A titre d'exemple, on peut citer les albums illustrés *La petite souris, la belle fraise rouge, et le gros ours affamé* de Audrey et Don Wood, Mijade, Paris, 2002 (1^{er} édition 1990), où les illustrations sont en décalage par rapport au récit et *Le loup est revenu* de Geoffroy de Pennart, Kaléidoscope, Paris 1994, où les illustrations ajoutent plusieurs éléments non renseignés dans le texte.

ailleurs, risque de se montrer encore plus envahissant chez des élèves de milieu dit défavorisé qui peuvent parfois avoir une expérience extrêmement limitée tant de la lecture de texte que de l'analyse d'image. Par ailleurs, comme le souligne V. Boiron²³, le travail de décodification des illustrations demande aussi un étayage très fort de la part de l'enseignant, afin de garder intacte et de mettre en relief la cohérence du rapport texte-image.

C'est pourquoi la présentation décalée des illustrations, qui peuvent être analysées en amont ou, au contraire, après le travail de décodification et compréhension du texte, peut favoriser l'appropriation profonde de l'histoire, tant du point de vue du texte que des images. Comme le dit Mireille Brigaudiot, l'apprentissage de la lecture d'images et de la compréhension du langage demande, dans un premier temps, d'empêcher les enfants « d'utiliser le moyen de représentation le plus à leur portée, c'est-à-dire l'image. Faute d'être clair sur cette question, on croit mettre les élèves au travail sur l'écrit alors que l'image le rend inutile »²⁴. La présentation simultanée du texte et des illustrations transforme ainsi une séance de langage *d'évocation* en une séance de langage *en situation*²⁵.

À ce propos, en complément des activités de lecture, qui partent forcément d'un support écrit, plusieurs chercheurs, dont P. Péroz et V. Boiron, sollicitent l'intégration de la pratique du contage d'histoire de la part de l'enseignant, qui par ailleurs ne pose pas le problème des illustrations et se présente comme une activité langagière entièrement *orale*. Les observations sur le terrain qui ont été conduites par V. Boiron ont par ailleurs montré que, par rapport à la lecture, le contage semble favoriser la compréhension d'une histoire fictive. Cet aspect peut s'expliquer par la présence plus marquée de certains éléments (intonation, gestualité, expressivité du visage) qui explicitent parfois les implicites d'un récit. Par ailleurs, le contage est important aussi du point de vue de l'élève : le *rappel de récit* est en effet une activité langagière fine qui demande la mise en place des plusieurs compétences – pas exclusivement verbales – en même temps et que peut se révéler important pour tous les élèves, et en particulier pour ceux qui se trouvent dans une situation de difficulté par rapport aux apprentissages langagiers.

²³ Véronique BOIRON, « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes », in *Repères, Les savoirs des enseignants français ...*, p. 88-89.

²⁴ Mireille BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, op. cit., p. 125.

²⁵ Voir à ce propos Pierre PÉROZ : « Paroles d'enseignants. L'appropriation d'un nouveau modèle d'apprentissage : la Pédagogie de l'écoute à l'école maternelle », in Recherche CLEA, Université de Lorraine [en ligne], 2014. URL : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/IMG/pdf/Recherche-CLEA2014.pdf> (consulté le 1 mars 2018)

2. Enseigner le français dans une classe plurilingue

Avant de présenter le contexte et la composition de la classe où j’effectue mon stage, il semble utile d’évoquer rapidement les statuts de la langue française dans un contexte plurilingue, afin de pouvoir ensuite mieux comprendre les exigences propres à l’enseignement du langage dans un contexte scolaire où le français n’est pas forcément la langue première des élèves.

2.1 Les rôles du français dans un contexte scolaire plurilingue

Un contexte scolaire plurilingue, dans lequel la plupart des élèves se sert – même si seulement à la maison et en réception – d’une autre langue, met en question le statut du français, qui n’est pas forcément la langue que les élèves entendent le plus souvent dans le milieu extrascolaire. Face à la possible diversification des expériences linguistiques des apprenants, la langue française se trouve jouer un rôle pluriel, qui à son tour détermine un positionnement *pluriel* de l’enseignant, lequel se retrouve à gérer une petite communauté linguistique par rapport à laquelle il enseigne parfois une véritable langue étrangère, comme dans le cas des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA).

Dans le cadre officiel, le statut de l’enseignement du français comme langue seconde est selon les cas résumé par les acronymes FLE (français langue étrangère) et FLS (français langue seconde). La différence entre ces deux définitions est assez nuancée et repose surtout sur l’usage que l’apprenant souhaite faire de la langue française. À ce propos, la définition du FLS est assez controversée, car elle implique la volonté des apprenants d’arriver à bien maîtriser la langue française afin de s’intégrer dans une communauté francophone où ils souhaitent vivre et travailler. Le statut du FLE est en revanche plus simple à définir, puisqu’il se réfère à une situation générale qui n’entraîne pas forcément des conséquences sociales : le FLE désigne tout simplement l’apprentissage du français par des individus qui ne sont pas francophones.

Au français enseigné en tant que langue étrangère ou langue seconde s’ajoute le FLSCO, à savoir le français « langue de scolarisation ». C’est cette notion qui se prête bien à définir la mosaïque de situations linguistiques et langagières que j’ai pu observer chez mes élèves, pour lesquels le français représente surtout la langue de communication dans le contexte scolaire. Dans la plupart de cas, en effet, la langue française coexiste avec une autre langue dans le contexte familial ou, dans au moins deux cas (un EANA et un élève arrivé en France en début de Petite Section dont la mère ne parle pas français), elle était – du moins en début d’année scolaire – quasi absente de l’horizon de la communication familial.

D'ailleurs, dans les cas où le français est la langue de scolarisation, les élèves peuvent jouer un rôle qu'on pourrait définir de *go-between*²⁶ linguistique entre l'école et la famille. Pour certaines familles qui viennent d'arriver en France, en effet, l'école représente l'une de premières formes de contact avec la langue française et les enfants peuvent progressivement revêtir le rôle de pont linguistique entre l'institution scolaire et le contexte familial²⁷. De ce point de vue, l'apprentissage du langage revêt encore plus un rôle *primordial*, car il comporte aussi la mise en jeu d'une dimension affective, intime et personnelle.

2.2 Portrait d'une classe plurilingue

Même si l'effectif est peu nombreux, la classe où j'effectue mon stage présente un ensemble de caractéristiques assez spécifiques : en plus du double niveau (MS/GS), tendant tout de même vers la Grande Section²⁸, la plupart de mes élèves est issue d'une famille migrante de première ou seconde génération dont le français n'est pas la langue d'origine. Par ailleurs, le contexte social, économique et culturel est généralement défini comme « défavorisé » et les conditions de vie familiale de certains élèves ont demandé l'intervention des services d'assistance sociale. Dans ce contexte, le développement des compétences langagières ainsi que de la compréhension (tant de l'oral que de l'écrit) constitue un élément fondamental pour la réussite des élèves dans leur parcours de scolarisation, mais aussi il est également un défi face à des situations qui relèvent d'un contexte autre que celui de l'école.

2.2.1 17 élèves, 13 langues

François Grosjean définit comme *bilingues* ou *plurilingues* « les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours », et, plus précisément, « les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue, de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétences différent dans chacune

²⁶ Pour le *go-between* au sens large voir Philippe PERRENOUD, « Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message », in Cléopâtre MONTANDON et Philippe PERRENOUD (dir.) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Lang, 1987 (rééd. 1994), chapitre 2, puis in Philippe PERRENOUD, *Métier d'élève et ses du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996, chapitre 4.

²⁷ Danièle MOORE, *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris 2006, p.22 : « Dans les situations de contacts, migratoires ou non, la langue de scolarisation sert la plupart des besoins de communication, et les enfants se sentent souvent plus compétents dans celle-ci, en particulier pour parler de domaines liés à la société environnante ».

²⁸ 5 élèves de Moyenne Section contre 12 de Grande Section.

d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre) »²⁹. La notion de *plurilinguisme* reconnaît donc la possibilité pour un individu de développer un éventail assez large de compétences linguistiques (compréhension orale, expression orale, expression écrite) de manière indépendante et à des niveaux très différents³⁰.

En effet, aucun élève de ma classe ne pourrait être considéré comme « bilingue » selon une acception classique du terme, les compétences qu'il peut avoir dans une autre langue – langue seconde, langue familiale, etc. – n'étant pas équivalentes à celles qu'il a en français. En revanche, le terme *plurilinguisme*, avec les implications théoriques qu'on vient d'évoquer brièvement, semble correspondre de manière assez précise à la situation linguistique de la plupart de mes élèves : ils utilisent, surtout en réception, une ou plusieurs langues autres que le français, mais le décalage entre compréhension et expression orale dans la langue seconde est par exemple assez important, la communication en émission se faisant quasi exclusivement en français.

Sur un total de 17 élèves, 12 sont habituellement en contact avec une langue étrangère, normalement utilisée dans le contexte familial. Comme le montre le schéma (*Annexes*, fig.1, p. 42), le panorama des langues de la classe est assez varié : à côté de l'arabe (en particulier de la variante tunisienne) et du chinois mandarin, on y retrouve des langues de la famille nigéro-congolais (bété, douala, soninké), des variantes du créole, le farsi (persan) et, enfin, l'anglais. Pour ces élèves, le statut du français s'avère assez ambigu. Sauf deux cas dans lesquels il constitue visiblement la langue de scolarisation (FLSCO), dans les autres situations, le français représente la langue première au niveau du langage en production – même dans le contexte familial – pendant que, au niveau de la réception, elle coexiste avec l'autre langue utilisée dans le groupe familial.

Seulement 5 élèves sont en revanche issus d'un milieu familial principalement monolingue, mais, dans ces cas, les pratiques langagières (lecture à voix haute, échanges adultes/enfants, etc.) sont exploitées à des niveaux différents au sein de la famille.

²⁹ Voir François GROSJEAN, « Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition », in *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 1993, vol. 19, p. 13-41. A ce sujet, voir aussi Emilio SCIARRINO, « Le plurilinguisme : un concept pluriel », in *Le plurilinguisme dans la littérature : le cas italien*, Editions des archives contemporaines, Paris, 2017, p. 3-17.

³⁰ Cette asymétrie dans la maîtrise et l'usage des langues est d'ailleurs reconnue par les autorités en charge des politiques éducatives : le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, élaboré par le Conseil de l'Europe en 2007, souligne que le plurilinguisme se caractérise, entre autres, par « des compétences de types et de niveaux différents » dans le cadre d'un répertoire de langues (*De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Version de synthèse, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2007, p. 45).

Tant le groupe des élèves plurilingues que celui des élèves monolingues montrent un éventail de niveaux de langage assez varié : certains élèves plurilingues sont des « grands parleurs », certains élèves monolingues sont en revanche des « petits parleurs », et l'inverse, avec des nuances parfois très marquées dans l'emploi du lexique et de la syntaxe.

Les écarts entre élèves sont encore plus marqués si on prend en considération le niveau de classe³¹. Dans le petit groupe de Moyenne Section, une élève montre des compétences et une envie d'apprendre qui la rendent plus performante que certains élèves de GS ; un élève allophone, qui s'est installé en France avec sa famille seulement trois mois avant la rentrée 2017 et qui, en début d'année, n'était pas en mesure ni de communiquer ni de comprendre, sinon par le biais des gestes, a montré en cours d'année des progrès très rapides et il est désormais plutôt performant, même en matière d'activité langagière, et de plus en plus intéressé par les apprentissages ; un autre élève est assez performant, mais moins intéressé ; deux élèves, en revanche, rencontrent – pour des raisons différentes – des difficultés très marquées. Dans un cas, il s'agit d'un élève avec des troubles considérables du comportement et pour lequel il a été nécessaire de convoquer une équipe éducative.

Pour les élèves de Grande Section, la situation est plus homogène, à savoir qu'il est possible d'identifier des groupes à l'intérieur desquels il y a des caractéristiques communes en termes d'intérêt, de réponse aux attendus et d'implications dans les activités scolaires. Sur un total de 12 élèves de GS, 5 élèves sont généralement très performants et intéressés par les apprentissages (avec tout de même des écarts assez importants selon les domaines d'apprentissage) ; 4 élèves sont performants mais demandent une attention majeure (il s'agit des *petits parleurs* – en revanche souvent très performants en matière de compréhension d'un texte –, des élèves avec des difficultés dans un domaine en particulier ou facilement influençables au niveau du comportement) ; 3 présentent de grandes difficultés, qui s'accompagnent des troubles importants du comportement ainsi que des troubles langagiers (compréhension et oral). En cours d'année, ces élèves seront par ailleurs pris en charge par les maîtres spécialisés et les psychologues du RASED (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté).

D'ailleurs, il existe des écarts assez importants chez un même élève selon le domaine qu'on prend en considération. Pharell, un élève de GS particulièrement à l'aise dans la compréhension de l'écrit et le langage oral (rappel de récit, prise de parole devant le groupe, etc.), rencontre en

³¹ Voir aussi les remarques de Mireille BRIGAUDIOT à propos de la composition des classes dans les écoles REP (*Langage et école maternelle*, op. cit, p. 37 : « C'est une particularité connue des écoles ZEP avec des écarts considérable entre les enfants »).

revanche de grandes difficultés dans le domaine de l'écrit et des mathématiques, pour lesquels par ailleurs il manifeste très peu d'intérêt. Il s'agit justement d'un élève dont le comportement est difficile à gérer et qui souvent refuse de s'engager dans les activités en terminant son travail assez vite afin de pouvoir aller dans le coin jeu. De la même façon, Nathan, un élève plurilingue de GS qu'on pourrait faire entrer dans la catégorie des EIP (élève intellectuellement précoce)³², rencontre des difficultés à prendre la parole devant le groupe, même si, individuellement, il arrive sans problème à faire un rappel de récit, en montrant par ailleurs qu'il prend du plaisir à *se* raconter un livre en le feuilletant.

Enfin, pour les élèves en difficulté, il n'est pas un hasard d'évoquer un lien entre difficultés langagières et trouble du comportement : les études montrent en effet l'existence d'un rapport entre compréhension - expression orale et comportements perturbateurs³³. Ce rapport est d'ailleurs observable directement dans la classe : Auguste, un des élèves en question, est arrivé en France de Chine avant d'entrer en Petite Section et présente des difficultés langagières assez importantes, en particulier dans l'expression orale. Ainsi, dans des situations qui demandent une verbalisation de son ressenti, il recourt directement à des réponses physiques violentes (gifles à d'autres élèves, renversement des bancs et des chaises) afin de s'exprimer, faute d'une manière verbale de communiquer sa frustration ou de faire des remontrances. Même si ces troubles du comportement sont évidemment à insérer dans un contexte personnel et familial plus large, un lien avec les difficultés langagières est néanmoins manifeste.

2.2.1 Difficultés langagières : premiers constats

En octobre 2017, les élèves de Grande Section ont passé une évaluation du dispositif PTA (Prévention des Troubles de l'Apprentissage)³⁴ visant à diagnostiquer des troubles de l'apprentissage en matière de langage. Si, en ce qui concerne l'acquisition des principes alphabétiques et syllabiques, les résultats ont été encourageants, la compréhension a en

³² En fin de période 3, il était en mesure de faire des additions à plusieurs termes, des multiplications, d'écrire en capital et en cursive plusieurs mots (y compris la date) sans modèle. Il montre par ailleurs des capacités mnémoniques remarquables.

³³ Céline VAN SCHENDEL, Marie-Anne SCHELSTRAETE, Isabelle ROSKAM, « Développement langagier et troubles externalisés du comportement en période préscolaire : quelles relations ? », in *L'année psychologique*, n°3, 2013, vol. 113, p. 375-426 : « Les données actuelles suggèrent l'existence de difficultés au sujet de la compréhension et la production de récits chez de jeunes enfants présentant des TEC ». L'acronyme TEC indique les *Troubles externalisés du comportement*, à savoir « des difficultés comportementales se manifestant par de l'agitation, de l'impulsivité, un manque d'obéissance ou de respect des limites, et/ou de l'agressivité » (*ibidem*).

³⁴ Le dispositif PTA, mis en place par l'Académie de Paris avec Paris-Santé-Réussite, concerne pour l'instant des écoles REP des X^{ème}, XI^{ème}, XVIII^{ème}, XIX^{ème} et XX^{ème} arrondissements.

revanche posé des difficultés à la plupart des élèves de la classe, dont deux en particulier ont été signalés par les spécialistes du dispositif pour des troubles de la compréhension.

La source de ces difficultés n'est pas forcément (ou pas entièrement) l'environnement plurilingue dans lequel la plupart des élèves vivent. Si les tensions implicites entre plurilinguisme individuel et monolinguisme scolaire – des tensions qui ont souvent infléchi le regard porté sur les élèves plurilingues et sur l'interaction entre apprentissage du français et d'une autre langue³⁵ – jouent certes un rôle dans le rapport avec les apprentissages langagiers en français, les difficultés dans la compréhension de l'écrit et dans le langage oral se manifestent aussi chez les élèves de la classe qui vivent dans un contexte entièrement francophone. Cela peut s'expliquer par plusieurs raisons, souvent liées à la situation sociale et familiale, comme l'usage au sein de la famille d'une variante *diastratique* de la langue française ne correspondant pas au français standard ou l'absence d'une première introduction à la culture littéraire.

À ce propos, dès le début de l'année, ma collègue et moi avons constaté que seulement un ou deux élèves se rendaient régulièrement au coin bibliothèque de la classe pour prendre un livre, ce manque d'intérêt étant pour nous assez frappant. Même après des activités d'introduction à la manipulation et à la découverte des livres, l'espace lecture reste peu utilisé pour des activités de lecture.

En revanche, les élèves apprécient l'écoute d'histoires lues par les enseignantes et l'observation des illustrations. C'est justement ce point qui a commencé à poser des problèmes, au moment où j'ai pu constater directement que cet intérêt n'impliquait presque jamais une réelle compréhension du texte ni une réelle lecture-analyse des images.

Cette difficulté pouvait être liée au choix des supports et à la manière de les utiliser : tant ma collègue que moi avons surtout utilisé des albums, en présentant parfois simultanément texte et images. Cette démarche a vite dévoilé ses limites. De ce point de vue, la lecture de l'album *Papa* de Philippe Corentin en période 2 a été éclairante. Seulement un élève a su immédiatement saisir la *chute* de l'album, alors que les autres n'ont pas été en mesure d'interpréter la signification de la dernière page de l'histoire. Cela peut paradoxalement s'expliquer par le lien très étroit et subtil entre texte et illustrations qui aurait demandé un travail en décalage. *A posteriori*, en effet, il était assez clair que la difficulté des élèves était déterminée par la quantité

³⁵ Voir à ce propos l'enquête autour de la perception du bilinguisme présentée dans Véronique NANTE et Cyril TRIMAILLE, « À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme. Dis-moi quelles langues on utilise dans ta famille (et où tu habites), et je te dirai si tu es bilingue (ou non) », in *Glottopol. Revue de sociolinguistiques en ligne*, n.21, janvier 2013. Par ailleurs, il faut souligner que des activités de valorisation du patrimoine culturelle et linguistique de chaque élève ainsi que d'éveil aux langues étrangères sont régulièrement mises en place dans la classe.

d'informations visuelles et narratives à élaborer en même temps. La plupart des élèves s'est focalisée sur l'élément plus accessible, c'est-à-dire les illustrations, qui cependant ne contenaient pas le même type d'informations véhiculées par le texte.

Par ailleurs, l'intérêt presque exclusif pour les illustrations est souvent verbalisé par les élèves : même quand, en période 3, j'ai commencé à lire des contes sans illustrations, en présentant et en explicitant les enjeux de cette nouvelle modalité de lecture, les élèves demandaient avec insistance de « voir » la feuille (« je veux voir ! », « j'ai vu ! »), même si elle ne contenait que le tapuscrit du texte de l'album.

Partie II. Enseigner le français dans une classe plurilingue : apprendre à comprendre et à s'exprimer

1. Le choix des dispositifs d'apprentissage

Une fois observés le contexte de classe et les difficultés des élèves, il me semblait prioritaire de travailler les deux éléments que j'ai plusieurs fois évoqués : le langage oral et la compréhension de l'écrit. Même si l'acquisition du premier aspect peut passer par plusieurs situations d'apprentissage, il a été tout de même nécessaire de dédier un espace spécifique aux activités langagières orales et de les mettre en rapport avec le deuxième item des Programmes 2015 pour la maternelle, c'est-à-dire la compréhension de l'écrit. C'est pourquoi les activités que je présenterai dans ce mémoire professionnel se sont déroulées autour d'albums ou de contes pour la jeunesse. Comme l'écrit Brigaudiot, permettre aux élèves de mieux comprendre les histoires fictives « est un enjeu important pour la suite de leur scolarité, lors des lectures autonomes futures » et cela vaut encore plus pour « les enfants de milieux dits défavorisés » qui « ont toujours des difficultés en ce domaine »³⁶.

Les possibilités offertes par ce support, sur lesquelles on ne reviendra pas, ont fait l'objet de plusieurs études, débats et propos. Les projets, les méthodes et les dispositifs sont nombreux³⁷ et peuvent solliciter des compétences différentes et avoir des objectifs plus ou moins larges. C'est justement à la lumière des objectifs que j'ai pu identifier pour la classe où j'effectue mon stage que j'ai décidé de mettre en place des séquences exploitant deux dispositifs différents pour travailler la compréhension de l'écrit et l'expression orale à partir des albums et des contes : l'un s'inspire de la *pédagogie de l'écoute* élaborée par Pierre Péroz et testée par son groupe de recherche, le CLEA (*Comment les Enfants Apprennent à Parler à l'Ecole*), l'autre reprend, avec des adaptations, la séquence *Narramus* proposée par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux autour de l'album *La sieste de Moussa*.

Bien que différents tant dans le déroulement que dans la posture demandée à l'enseignant, ces deux dispositifs ont en commun les objectifs finaux, la modalité de travail – en particulier en ce qui concerne la fonction du *rappel de récit* – ainsi que l'explicitation des enjeux des apprentissages pour les élèves (*clarté métacognitive*)³⁸.

³⁶ Mireille BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, op. cit., p. 125.

³⁷ Voir par exemple le dispositif OIE (Oral, Image, Ecrit) élaboré par le groupe PROG de Mireille Brigaudiot, conçu en particulier pour la Très Petite Section et la Petite Section.

URL : <http://mireillebrigaudiot.info/index.php/les-classes-de-la-tps-a-la-gs/en-tps/> (consulté le 26 février 2018)

³⁸ Comme on le verra, dans les deux dispositifs, les enjeux des activités menées, les tâches, les objectifs ainsi que la manière de les atteindre sont présentés aux élèves dès le début de la séquence et rappelés à chaque séance.

Par ailleurs, ce sont justement les différences entre ces deux dispositifs qui rendent intéressante l'exploitation en parallèle. Comme on le verra, si la *pédagogie de l'écoute* de Péroz se fonde sur une réduction drastique des interventions et du temps de parole de l'enseignant, le dispositif *Narramus* prévoit en revanche un étayage très fort de la part de l'enseignant, en particulier dans les phases de compréhension et appropriation de l'histoire, et un engagement, en termes de temps de parole, assez important. De la même manière, les deux dispositifs pédagogiques demandent des postures d'élève différentes : dans la *pédagogie de l'écoute*, l'élève est, dès le début, l'acteur principal de la scène langagière, alors que, dans *Narramus*, il acquiert progressivement – par le biais des sollicitations de l'enseignant – les éléments lui permettant de passer à l'action langagière directe, c'est-à-dire au contage de l'histoire (*rappel de récit*) avec ses mots.

Une autre différence intéressante concerne l'exploitation du rapport texte-image. Péroz préconise le recours à des textes non iconographiques (ou à des albums dont le texte est autonome par rapport aux images, qui peuvent être présentées dans un deuxième temps). Le dispositif *Narramus*, en revanche, utilise comme support d'apprentissage tant le texte que les illustrations, mais en veillant à garder une distinction entre ces deux éléments, qui sont toujours présentés séparément aux élèves : le texte sans les images ou les images sans le texte.

De ce point de vue, tant les préconisations de Pierre Péroz que le scénario d'apprentissage de *Narramus* pouvaient convenir aux objectifs et aux exigences pédagogiques que j'avais identifiés pour ma classe. Comme évoqué auparavant et comme j'ai pu l'observer chez mes élèves – et en particulier chez les élèves allophones ou avec des difficultés langagières – les images tendent à étouffer la compréhension du texte lors d'une lecture où ces deux éléments sont présentés en même temps. Par ailleurs, ce schéma d'apprentissage dévalorise aussi la richesse sémantique des illustrations, surtout quand ces dernières sont en décalage par rapport au texte et présentent des éléments qui ne sont pas forcément évoqués dans l'histoire lue.

D'ailleurs, il me semble que l'exploitation parallèle de ces deux pédagogies pouvait combler les éventuelles lacunes propres à ces deux outils. En effet, si le type d'étude minutieux proposé par *Narramus* peut en quelque sorte priver les élèves du plaisir de la lecture, ce dernier est en revanche garanti par les lectures intégrales prévues par le dispositif Péroz. En revanche, le travail préliminaire autour du lexique du dispositif conçu par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux offre un support pédagogique complémentaire qui est moins présent dans la pédagogie de

l'écoute. Par ailleurs, Cèbe et Goigoux ont conçu l'outil des cartes « mise en mémoire des mots » en prenant particulièrement en considération les difficultés des enfants allophones³⁹.

Enfin, l'album *La sieste de Moussa* présentait des caractéristiques intéressantes par rapport à la composition de la classe où j'effectue mon stage. Il présente en effet un protagoniste qui vit en Afrique et qui n'a ni les caractéristiques physiques ni le mode de vie des personnages qu'on peut retrouver dans une bonne partie des albums pour la jeunesse. Cela permettait donc aux élèves de se décentrer de leur point de vue habituel et, dans quelques cas, de s'identifier avec Moussa.

Pour toutes ces raisons, j'ai décidé d'adopter ces deux scénarios pédagogiques dans ma classe, en veillant tout de même à les adapter aux exigences spécifiques des élèves et à les alterner avec des activités langagières s'appuyant sur des supports différents (évoquant l'expérience de vie scolaire ; langage en situation à partir d'objets ou de jeux ; etc.), afin de mettre les élèves en position d'affiner et développer leurs compétences langagières dans des situations d'apprentissage variées.

2. L'expérience des ateliers de langage

2.1 La pédagogie de l'écoute de Pierre Péroz

Avant de présenter le déroulement et les observations concernant les ateliers de langage menés en suivant les préconisations de la *pédagogie de l'écoute*, il est utile de rappeler rapidement des éléments propres à ce modèle d'apprentissage – dit aussi « polylogal » – élaboré par Pierre Péroz.

L'activité langagière – même si imparfaite ou fautive – et les intentions communicationnelles de l'élève sont au centre de ce système, dont la base conceptuelle est à rechercher dans les théories socioconstructivistes de Lev Vygotski (1896-1934). Lors des séances de langage, le temps de parole de l'enseignant doit donc diminuer sensiblement : il régule la prise de parole des élèves et modère les éventuels débordements, mais ses interventions, surtout lors des premières séances, ne sont censées ni valider ni invalider des propositions d'élèves (si elles sont pertinentes) ni corriger les erreurs éventuelles. À ce positionnement *en retrait* de l'enseignant, s'ajoute la possibilité pour l'élève de reprendre des énoncés déjà formulés par ses camarades.

³⁹ Sylvie CEBE, Roland GOIGOUX, *Narramus : La sieste de Moussa*, op. cit., p. 17 : « [...] nous vous proposons des supports adaptés aux capacités de compréhension des jeunes enfants et tout particulièrement de ceux qui n'ont pas le français comme langue maternelle. Tous les termes susceptibles d'être inconnus de plusieurs élèves sont représentés par une photo, une animation, une vidéo ».

La structure régulière des séances, qui sont articulées autour de questions fixes, permet aux élèves d'anticiper le questionnement et de se sentir à l'aise dans la situation d'apprentissage. Cet élément, c'est-à-dire la prévisibilité et la lisibilité pour l'élève de l'activité langagière, caractérise également le dispositif *Narramus*.

Le canevas des questions proposé par Péroz a un caractère ouvert et vise à expliciter les éléments principaux de l'histoire : la restitution des éléments retenus (« de quoi vous rappelez-vous ? ») ; les personnages de l'histoire (« qui sont les personnages ? ») et, enfin, les enjeux de leurs actions, et, par conséquent, le sens profond de l'histoire (« que veut tel personnage ? est-ce qu'il obtient ce qu'il veut ? »).

Grâce à ces caractéristiques, la pédagogie de l'écoute se prête tout particulièrement à l'exploitation dans une classe plurilingue ou étant composée d'un nombre significatif de petits parleurs. En effet, si la valorisation de l'activité communicationnelle en elle-même permet déjà de dédramatiser les moments de langage en groupe, la possibilité pour les élèves de participer à l'activité langagière à travers des reprises est un outil important tant pour le développement du lexique et de syntaxe⁴⁰ que pour la compréhension du récit de fiction, chaque élève pouvant s'ancrer sur les éléments évoqués par un pair afin d'en ajouter des nouveaux et contribuer ainsi au travail collaboratif de reconstruction de l'histoire.

2.2 Approches de la pédagogie de l'écoute

Avant d'entamer plus régulièrement des activités conçues à partir des préconisations de la *pédagogie de l'écoute*, j'ai d'abord essayé d'introduire certains aspects de la méthode élaborée par Péroz (textes non iconographiques, possibilité de faire des reprises, etc.) afin d'observer la réponse des élèves face à une situation d'apprentissage que nous – eux et moi – n'avions pas expérimentée auparavant.

2.2.1 Activités ponctuelles sur des contes traditionnels : *Les trois petits cochons* et *Les sept petits chèvres*

Les premières activités ont été des lectures ponctuelles de contes traditionnels que les élèves connaissaient depuis la Petite ou la Moyenne Section. Ces lectures n'ont pas fait l'objet d'une séquence ou d'un travail spécifique, mais elles étaient présentées comme des lectures offertes

⁴⁰ Pour les reprises et leur importance pour la structuration du langage oral, voir aussi Véronique BOIRON, « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes », in *Repères, Les savoirs des enseignants français*, n. 42, 2010, p. 105-126.

en réseau avec un album, *Le loup est revenu*, que les élèves devaient connaître en prévision de la participation aux journées du *Parcours Littéraire* organisé par la Circonscription 19A. Le contexte en quelque sorte *désengageant* de ces premières lectures conduites en grand groupe nous permettait, me semble-t-il, de découvrir progressivement un dispositif qui demandait un changement radical de posture par rapport au fonctionnement habituel des ateliers de langage. Les deux contes choisis, *Les trois petits cochons* et *Le loup et les 7 petits chèvres* ont été lus à partir d'un tapuscrit du texte, que j'ai présenté aux élèves en leur expliquant qu'ils pouvaient se représenter des images mentalement. Comme je l'ai évoqué auparavant, cette pratique exerçant la faculté de l'imagination n'était pas du tout familière aux élèves, qui montraient une forte dépendance aux informations visuelles.

Les enjeux et les objectifs de ces premières lectures étaient pluriels. En plus de présenter la nouvelle méthode et de permettre à la classe de se familiariser avec une lecture sans illustration, ces séances d'exploration ont notamment permis d'observer les réactions – toujours imprévisibles – des élèves, ainsi que d'évaluer pour la première fois leur compréhension d'une histoire de fiction à partir d'un support non iconographique. Par ailleurs, ces essais étaient aussi pour moi l'occasion de réfléchir à ma posture d'enseignante dans un type de situation qui demandait à la fois d'être en retrait mais aussi d'organiser les échanges.

2.2.2 Premières observations

Dès la première lecture, le manque des illustrations a posé plusieurs difficultés. Certains élèves ont demandé à plusieurs reprises de *voir*, même si je leur avais montré la feuille contenant le tapuscrit en leur expliquant qu'il n'y avait pas d'illustrations. Par ailleurs, même si les élèves arrivaient après à se passer des images, le degré général de concentration était plus difficile à tenir par rapport à une lecture *illustrée*, qui attire bien plus l'attention des élèves.

La possibilité d'accepter des énoncés reprenant des propos déjà formulés a également posé des problèmes. En effet, lors des premières séances, au moins un ou deux élèves intervenaient régulièrement pour s'exclamer – parfois de manière contrariée – : « mais on l'a déjà dit ! ». Cette attitude est par ailleurs probablement la reproduction d'interventions (voire de réprimandes) des adultes lors des échanges verbaux, où généralement les répétitions ne sont pas acceptées.

En ce qui concerne la compréhension de l'histoire, les élèves étaient pour la plupart en mesure de restituer les éléments principaux de l'intrigue. Dans plusieurs cas, ils pouvaient les anticiper en cours de lecture. Même si le choix de deux contes déjà connus par les élèves entraînait une altération des évaluations de la compréhension du récit, cela pouvait garantir un cadre plus

détendu pour de premiers échanges verbaux sans support illustré. Par ailleurs, les deux contes présentent des éléments communs facilement repérables : la présence d'un loup méchant qui veut manger des animaux apparemment plus fragiles ; la mise en place d'une ou plusieurs ruses, etc.

D'ailleurs, afin de garder une trace de ces séances et d'avoir une vision ultérieure de la compréhension individuelle de l'histoire, j'ai demandé aux élèves de dessiner un moment de l'histoire. Ces dessins⁴¹ ont révélé les difficultés existant dans la compréhension fine des rapports logiques, spatiaux et temporels d'une histoire de fiction même chez des enfants qui ne montrent pas de difficultés dans les apprentissages.

Samir (6 ans), un enfant monolingue de GS généralement très performant et avec une posture d'élève bien acquise, montre par exemple des difficultés à bien saisir des éléments spatiaux et logiques quand ceux-ci ne sont pas explicités. Dans la représentation des *Trois petits cochons*, il a choisi de représenter « les trois cochons en train de courir dans la maison de briques » (comme l'indique sa légende dictée à l'adulte), sauf que, dans le conte, le troisième petit cochon habite déjà dans la maison de briques et donc il n'a pas besoin de s'y réfugier. Cette dynamique logique est implicite et, par conséquent, difficile à saisir⁴².

Cette typologie d'erreurs est fréquente dans les dessins. Matheys (5 ans et demi), élève plurilingue de GS, dessine le chevreau caché dans la pendule en dehors de la maison, alors qu'il devrait se trouver à l'intérieur. En revanche, il ajoute dans son dessin et dans la légende des détails intéressants : il verbalise – même si de manière assez brute – le point de vue du petit chevreau qui a survécu (« Le loup a mangé les six chevreaux et alors le petit chevreau a dit 'oh oh' »). De plus, il a représenté la pensée du chevreau avec une bulle dans laquelle il a écrit un point d'exclamation suivi par un point d'interrogation (« !? »)⁴³.

Ces premiers ateliers ont permis aux élèves de se familiariser avec l'écoute d'une histoire fictive sans support iconographique ainsi que d'intégrer de nouvelles règles pour la prise de parole (en particulier, le droit aux reprises verbales). Par ailleurs, il a été évident que des ateliers avec un nombre plus restreint d'élèves pouvaient davantage favoriser le déroulement calme de l'activité, qui était parfois troublée par les interactions entre les élèves hautement perturbateurs.

⁴¹ Voir *Annexes*, p. 44.

⁴² Une erreur similaire est présente dans le dessin représentant *Le loup et les 7 petits chevreaux*. En dictée à l'adulte, Samir a ainsi légendé sa production : « il reste deux petits chevreaux. Les autres sont dans le ventre du loup ». Ici aussi, une erreur logico-spatiale s'est glissée dans la représentation figurative : Samir a dessiné le loup en dehors de la maison, alors qu'il devait être encore à l'intérieur pour manger un autre chevreau.

⁴³ Cet usage des signes de ponctuation doit probablement être influencé par la lecture des bandes dessinées ou, plus probablement, par la vision des écritures sur produits commerciaux liés à des personnages des dessins animés.

2.2.3 Ateliers autour de *La promenade d'un distrait* de Gianni Rodari

Après ces premiers essais, nous sommes passés à la lecture d'un conte tiré d'un recueil de l'écrivain italien Gianni Rodari (1920-1980), *La promenade d'un distrait*, qui n'était pas connu par les élèves. Les ateliers de langage autour de ce récit de fiction ont montré des difficultés similaires aux lectures ponctuelles de contes traditionnels, mais ces difficultés sont à contextualiser dans une démarche de découverte d'une histoire entièrement inconnue. D'ailleurs, certains problèmes auxquels je m'attendais, en particulier la réaction émotive face à un texte qui met en scène un enfant qui perd littéralement des parties de son corps, ne se sont pas présentés. Les élèves ont tous saisi le côté amusant et surréel de l'histoire à partir de la première lecture.

En revanche, l'anticipation de certains écueils lexicaux s'est révélée correcte. Le titre du conte, par exemple, demandait forcément une explication pour pouvoir être mis en relation avec le caractère du personnage. Avant d'entamer la première lecture, j'ai donc demandé aux élèves s'ils savaient ce qu'est une personne « distraite ». Plusieurs sont alors intervenus pour dire qu'il s'agit d'une personne qui « garde des secrets », « qui est toujours en silence », « qui parle très peu ». La proximité entre ces réponses, qui provenaient d'élèves différents, m'a tout de suite fait penser à un problème de discrimination sonore entre les mots « distrait » et « discret », qu'ils devaient déjà connaître. Afin d'éviter toute possible confusion, j'ai donc expliqué la signification du mot *distrain* et j'ai souligné la différence avec *discret*.

Lors des deux premiers ateliers de langage centrés sur le conte, les élèves ont été en mesure de restituer par bribes des éléments généraux de l'histoire (en particulier le passage concernant les parties du corps), les reprises verbales étant plus fréquentes par rapport aux ateliers portant sur les deux contes traditionnels. D'ailleurs, le taux plutôt élevé de reprises, reformulations et répétitions a été une constante de toute la séquence⁴⁴.

Même si les questions que j'avais posées avant le début de la lecture étaient centrées sur les éléments retenus et sur les personnages, lors de la deuxième lecture du conte, un élève est intervenu en posant une question concernant la chute de l'histoire (« Pourquoi sa maman le félicite s'il n'a plus son bras, son nez et ses oreilles ? »). En effet, la fin de l'histoire est assez problématique, car l'attitude de la maman peut paraître paradoxale : elle embrasse et félicite son fils, même en sachant qu'il a été à nouveau très distrait. Il y a donc un écart entre les faits

⁴⁴ Voir à ce propos les transcriptions des séances 2 et 4, *Annexes*, p. 54-55.

(Giovanni a perdu une bonne partie de ses membres), l'attitude de la maman avec les voisins (consternation pour l'inattention de son fils) et son comportement final avec Giovanni, où la tendresse l'emporte sur les inquiétudes. Même après plusieurs séances, la contradiction entre ces éléments est restée difficile à saisir pour la plupart des élèves. Une réponse possible a été indirectement explicitée par Elisa (6 ans, petit-parleur, monolingue) lors d'un atelier en petit groupe : elle a remarqué que Giovanni et sa mère « à la fin se sont fait un câlin »⁴⁵. En effet, la mise en relief du lien affectif a été le moyen plus efficace pour comprendre la chute de l'histoire : une mère aime son fils même s'il est distrait.

À la fin de la première lecture et du premier atelier de langage, j'ai demandé aux élèves de faire un dessin, qui avait cette fois-ci des consignes précises : représenter le protagoniste de l'histoire au moment de partir de la maison et au moment d'y rentrer. Les dessins⁴⁶ ont montré les difficultés à reproduire correctement le corps du protagoniste dans les deux moments centraux de l'histoire. La plupart des élèves ont dessiné la maison, même si elle n'était pas demandée explicitement dans la consigne, alors que la représentation du corps du personnage avant et après sa promenade a posé plusieurs difficultés, d'autant plus que cela demandait de dessiner des parties du corps (les oreilles entre autres) que les élèves ne représentent jamais dans leurs *bonshommes*. De ce point de vue, il aurait été envisageable de demander de faire ce dessin plus tard dans la séquence, au moment où les élèves maîtrisaient mieux le conte ou bien de verbaliser avant les éléments à représenter dans chacun des deux dessins afin d'expliciter les liens logiques (par exemple, bien dessiner les oreilles dans le premier dessin afin qu'on puisse voir dans le deuxième qu'il les a perdues).

Après les deux premières séances en grand groupe, j'ai décidé de passer à une modalité différente (petits groupes hétérogènes), afin de permettre aux élèves plus réticents de s'engager dans les échanges verbaux, et de poser une question par séance, pour éviter d'engendrer de la confusion ou de la lassitude à cause de la durée des échanges.

Lors de ces ateliers en petit groupe, j'ai donc relu le conte aux élèves en leur demandant en particulier d'évoquer les personnages de l'histoire. Cette question, en effet, me semblait poser plusieurs problèmes, car les élèves avaient souvent des difficultés à nommer des personnages autres que la maman et parfois Giovanni. D'ailleurs, le questionnement autour des personnages avait toujours posé des difficultés, même lors des autres lectures d'histoire de fiction.

⁴⁵ Voir *Annexes*, p. 55.

⁴⁶ Voir *Annexes*, p. 50-51.

À ce propos, j'ai pu observer que les réponses des élèves se sont affinées au cours des séances et des lectures. Comme le montrent des échanges que j'ai pu enregistrer⁴⁷, les réponses ont été plutôt vagues (« la maman », « le chien ») et souvent incorrectes (« des garçons » ; « les voitures ? ») lors de la séance 2, alors que, dans les ateliers suivants, à la fin de la lecture, les élèves ont réussi à nommer presque tous les personnages présents dans l'histoire⁴⁸.

Par ailleurs, les dessins⁴⁹ ont ensuite montré que même des élèves qui n'avaient pas participé aux échanges de manière significative étaient en mesure d'évoquer un personnage présent dans l'histoire et de l'associer à sa fonction. Si, au moment de l'atelier de langage, Nathan (5 ans et demi, plurilingue) était exclusivement intervenu à travers des reprises (PES : « Nathan, est-ce que tu as des choses à ajouter ? » Nathan : « Giovanni il avait perdu son bras. Il avait perdu sa jambe »⁵⁰), il a ensuite correctement compris la consigne et dessiné le boulanger avec un pied de Giovanni. En effet, cet élève, extrêmement précoce dans les autres domaines, a en revanche des difficultés à prendre la parole devant les autres. Lors de ces séances, la répétition d'une même remarque, déjà validée par l'enseignant et par le groupe, lui a permis de participer aux échanges. C'est ensuite à travers la production individuelle – plus rassurante du point de vue émotif – qu'il a été possible de vérifier son niveau de compréhension de l'histoire.

Enfin, lors d'une cinquième séance, les élèves ont pu visionner un court-métrage réalisé par Beatrice Alemagna et observer les illustrations de l'album mettant en scène l'histoire de Giovanni⁵¹. Les échanges verbaux autour des images ont été spontanément très ciblés : les élèves, qui connaissaient désormais l'histoire et les personnages, ont tout de suite essayé de retrouver dans les illustrations les éléments connus, en échangeant longuement sur la double page qui montre les personnages apportant une partie du corps de Giovanni à sa maman, et même de remarquer des différences relevant du décalage texte-illustrations (« pourquoi il y a un oiseau ? »).

De ce point de vue, même si la durée de la séquence a été réduite, j'ai quand même pu observer une évolution significative de l'attitude des élèves par rapport aux tâches de compréhension d'un texte sans support visuel. Tant les activités de langage d'évocation que l'analyse finale

⁴⁷ Voir *Annexes*, p. 54-55. Je n'ai pas pu enregistrer systématiquement toutes les séances et tous les élèves. J'ai donc choisi de transcrire seulement les enregistrements d'un même groupe constitué par un élève grand parleur, un moyen parleur et deux petits parleurs, dont un plurilingue.

⁴⁸ Voir *Annexes*, p. 55 : « Alice : 'Il y avait une maîtresse à la retraite. Il y avait Giovanni, il y avait le boulanger. Il y avait la maman' [...] Elisa : 'il y avait les dames qui portaient le corps de Giovanni'. [...] Alice : 'il y avait le chien, une vieille dame'. [...] Elisa : 'il y avait un monsieur' ».

⁴⁹ Voir *Annexes*, p. 52-53.

⁵⁰ Voir *Annexes*, p. 55.

⁵¹ *La promenade d'un distrait*, Gianni Rodari (texte), Beatrice Alemagna (illustrations), Seuil Jeunesse, Paris, 2005.

des illustrations ont en effet été menées par les élèves sans des interventions significatives de ma part : j'ai veillé à réguler la prise de parole, à répéter les questions et parfois à solliciter les élèves réticents, mais je n'ai jamais ajouté des éléments visant à expliciter des contenus de l'histoire, qui ont été entièrement saisis par les élèves. D'ailleurs, grâce à la possibilité de répéter des propos déjà énoncés, tous les élèves, et en particulier ceux qui ont des habiletés langagières pour l'instant limités (EANA, plurilingues petits parleurs, etc.) ont pu prendre part aux échanges.

3. *La sieste de Moussa* : une séquence pour apprendre à raconter

3.1 Le dispositif *Narramus* de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux

Comme l'évoque son nom, le dispositif *Narramus* a comme objectif d'apprendre aux élèves à raconter l'histoire de l'album étudié en classe. C'est autour de ce projet très concret que Sylvie Cèbe et Roland Goigoux ont conçu des séances visant à permettre aux élèves de s'approprier un album et de pouvoir le restituer oralement à leur tour⁵².

Chaque séance, qui correspond à environ 2 pages de l'album, prévoit d'abord une phase de mise en mémoire des mots de l'histoire. Comme nous le verrons, cette activité, qui vise à fournir en amont aux élèves le vocabulaire précis dont ils auront besoin pour décrypter l'histoire et pour la raconter, s'est révélée cruciale tant pour les élèves allophones/plurilingues ou avec des difficultés langagières que pour les autres.

Une fois mémorisé le lexique de la séance, l'activité de découverte et compréhension de l'album se présente selon une structure régulière, qui sépare le texte de l'image : d'abord l'enseignant lit la page, ensuite il la raconte, puis demande aux élèves d'échanger autour de leurs attentes par rapport aux illustrations pour ensuite les montrer et faire des hypothèses sur l'évolution du récit. Enfin, un élève doit raconter à son tour la partie de l'histoire que la classe vient de découvrir.

Le fonctionnement du dispositif prévoit donc un engagement assez important de la part de l'enseignant, qui doit veiller à préciser toujours les objectifs et les démarches mises en œuvre pour les atteindre. L'enseignant présente les activités, explicite les tâches – même mentales –

⁵² En outre de celui qui accompagne *La sieste de Moussa*, deux autres volumes ont été récemment publiés : *Narramus : Les deniers de Compère Lapin (GS et CP)*, Retz, Paris 2017 et *Narramus : Le Machin (PS et MS)*, Retz, Paris, 2018 (avec Isabelle ROUX-BARON).

que les élèves doivent accomplir, lit et raconte, en veillant à bien distinguer ces deux actions, interroge les élèves et régule la prise de parole.

Une maquette qui reproduit la maison de Moussa ainsi que les personnages de l'histoire doit être mise à disposition des élèves autour de la deuxième séance, afin que les élèves puissent s'entraîner à raconter l'histoire tout seuls, à des adultes ou à des camarades⁵³.

Comme pour Péroz, la mémorisation de l'ordre chronologique de l'entrée des personnages est secondaire par rapport aux autres tâches de compréhension, telles que la saisie des rapports de cause-effet. De ce point de vue, bien que les différences entre les deux dispositifs soient remarquables, la pédagogie de l'écoute et *Narramus* relève du même type d'acquis théoriques : l'activité de compréhension d'une histoire de fiction passe par des étapes qui doivent solliciter en particulier l'appropriation des états mentaux et des rapports logiques du récit, pendant que le développement des habiletés langagières se fait à travers des tâches de reprise et reformulation⁵⁴.

3.2 Adaptation du dispositif à la structure et à la composition de la classe

Bien que le guide pédagogique qui accompagne le volume de *Narramus* fournisse un véritable pas à pas pour la mise en œuvre de la séquence, il a été nécessaire d'adapter la structure des séances aux exigences de la classe ainsi qu'à la disponibilité du matériel (vidéoprojecteur, ordinateur, etc.).

3.2.1 Aménagements de la structure des séances et adaptation du matériel

La séquence a eu une durée de 6 séances (plus de nombreuses séances d'entraînement)⁵⁵. Chaque séance était divisée en plusieurs phases, qui normalement se déroulaient au cours de la même journée. Une première étape visait l'appropriation et la mise en mémoire du lexique employé dans la partie du texte à découvrir et analyser. Généralement cette étape a eu lieu le

⁵³ Le guide pédagogique suggère d'autres pistes visant à favoriser la mémorisation et le contage de l'histoire : jouer l'histoire avec des masques, mémoriser le lexique à travers des sensations kinesthésiques en salle de motricité, dessiner les personnages. Toutes ces activités parallèles restent toujours dans le domaine des activités langagières et elles ne prévoient pas l'exploitation de l'album dans d'autres contextes d'apprentissage.

⁵⁴ Sylvie CEBE, Roland GOIGOUX, *Narramus : La sieste de Moussa*, op. cit., p. 13 : « L'apprentissage de la narration facilite aussi les apprentissages lexicaux via les tâches de reformulation qui permettent d'expliquer, en contexte, les expressions et les mots inconnus ou via les tâches de rappel qui amènent à réutiliser les termes étudiés et à les fixer en mémoire ».

⁵⁵ Pour le plan général de la séquence, voir *Annexes*, p. 57-58.

matin lors du regroupement⁵⁶. Une deuxième étape était la découverte d'une partie de l'histoire. Le moment privilégié de cette phase était celui qui suivait la fin de la pause méridienne.

Les séances d'entraînement, lors desquelles les élèves pouvaient s'entraîner à raconter l'histoire avec leurs mots à eux, ont en revanche eu lieu dans des moments différents (accueil, atelier dirigé, etc.).

D'ailleurs, la séparation entre la mise en mémoire des mots de l'histoire et la découverte du récit a permis aux élèves de mieux s'approprier du vocabulaire et, par conséquent, de pouvoir le réinvestir lors des moments de contage ou de questionnement.

En ce qui concerne le déroulement de chaque séance, j'ai apporté plusieurs changements en introduisant des activités qui n'étaient pas prévues dans le manuel (en particulier le dessin) ou en réduisant la durée de certaines étapes intermédiaires, voire de certaines séances. En cours de route, j'ai par exemple reporté la séance 2 de *Narramus* (« Comprendre les états mentaux des personnages »⁵⁷) en préférant lire d'abord la deuxième partie de l'histoire. En effet, lors de la première séance et des séances d'entraînement/langage qui l'ont suivie, une bonne partie des élèves avait spontanément verbalisé des éléments relevant de l'implicite et des états mentaux des personnages. Lors des premiers essais de contage de la première partie de l'histoire, Pharell (6 ans, monolingue) avait par exemple dit que Moussa « s'est fâché » et soulignait que ses actions étaient guidées par des réflexions préliminaires (« il *réfléchit* et dit 'Ah, faut appeler donc mon chat' »). Cette première verbalisation des implicites n'était pas commune à tous les élèves, mais elle m'a poussée, d'un côté, à reporter la séance entièrement consacrée à la compréhension des états mentaux à un moment où les élèves pouvaient discuter en connaissant d'autres éléments de l'histoire, et, de l'autre côté, à questionner les élèves tout au long de la séquence autour du point de vue des personnages.

De la même façon, je n'ai pas consacré une séance entière à la reconstruction de l'ordre d'arrivée des personnages. En effet, la chronologie des événements s'est construite de manière spontanée au fil des séances et tous les élèves étaient en mesure de l'évoquer correctement quand j'ai proposé de mettre dans le bon ordre des cartes représentant Moussa et ses amis animaux.

Bien que le guide pédagogique prévoie que la lecture et la découverte de l'histoire se fassent progressivement à travers l'emploi du CD-ROM qui accompagne l'album, j'ai généralement

⁵⁶ La séparation en étapes sur la journée est par ailleurs préconisée par le guide pédagogique, en particulier par rapport à la phase de mise en mémoire des mots de l'histoire. En effet, la durée totale d'une séance pouvait dépasser une heure et il était donc impossible de la mener entièrement sans prévoir un changement d'activité ou une pause.

⁵⁷ Sylvie CEBE, Roland GOIGOUX, *Narramus : La sieste de Moussa*, op. cit., p. 32.

utilisé un support numérique (ordinateur) pour l'étape de la mise en mémoire des mots de l'histoire, alors que la lecture a été faite avec un tapuscrit du texte ou avec l'album mais sans montrer les illustrations.

3.3 Observations

Comme évoqué auparavant, la phase de mémorisation du lexique s'est révélée essentielle pour le déroulement de toute la séquence. Il s'agissait, tout d'abord, d'un moment particulièrement apprécié par les élèves, qui se montraient très impliqués dans cette étape de visualisation, compréhension, répétition et mémorisation des mots.

Ensuite, elle a été le véritable pivot des apprentissages langagiers. Dès leurs premiers essais, en effet, les élèves, même s'ils n'étaient pas encore en mesure de restituer correctement les éléments relevant de la compréhension fine de l'histoire, réutilisaient en revanche correctement les termes appris à travers les cartes « mise en mémoire des mots »⁵⁸. En effet, cette démarche leur offrait en amont un capital de vocabulaire *sûr* – c'est-à-dire compris, mémorisé, répété et validé par les adultes – à réinvestir au moment du contage.

Ce vocabulaire a par ailleurs été la base pour des exploits langagiers, parfois même en dehors du contexte de la séance. En fin de période 3, Masih (5 ans, non francophone en début d'année) n'était pas seulement en mesure d'associer les cartes avec les mots mémorisés mais aussi d'utiliser des cartes comme appui pour des essais langagiers. La dernière semaine avant les vacances de février, il a en effet pointé la carte « grignoter » et dit « souris mange fromage », en montrant qu'il avait mémorisé et su réinvestir tant le lexique évoqué par l'image que l'ordre de construction d'une phrase.

D'ailleurs, les séances consacrées au contage en petit groupe ont montré des indicateurs importants en ce qui concerne l'acquisition et le réinvestissement de ce bagage lexical. Certains termes (*refuser, grignoter, s'étirer, griffer*, etc.) sont constamment employés par les élèves au moment de restituer avec leurs mots l'histoire de Moussa. En outre, j'ai aussi pu observer une reprise-reformulation entre élèves n'impliquant que l'usage des mots mis en mémoire (Alice

⁵⁸ Voir par exemple, le premier essai de Lina (*Annexes*, 1.1, p.62) : « Ehm...Un jour Moussa dormait sur la terrasse...après ehm...Moussa entendait un bruit qui ...bizarre. Et une souris qui **grignotait** du fromage...qui ehm.... (*bruits...arrêtez !*) ah...et Moussa n'arrivait pas à dormir car la souris faisait beaucoup de bruit. Moussa disait à la petite souris d'arrêter de faire du bruit mais la souris **refusait** ...la souris **refusait**, disait non, non, non, je ne sortirai pas d'ici ...après, Moussa se réveilla ». En gras les mots des cartes de « mise en mémoire des mots » de *Narramus*. Le mot *terrasse* est en italique car il n'était pas présent dans les mots à mémoriser, mais il avait été expliqué et répété plusieurs fois par l'enseignante. Comme il est possible de le constater, à cette étape la confusion est assez évidente au niveau de la compréhension et/ou de la verbalisation des rapports logiques entre les événements (Moussa d'abord *dort*, puis *n'arrive pas à dormir*, ensuite *parle à la souris* et, enfin, *se réveille*).

[*en chuchotant*] : « et *grignoter* tes jouets ». Samir : « ... et *mordiller* tes jouets »⁵⁹) ainsi que l'emploi de termes ne faisant pas partie des mots mis en mémoire mais quand même présents dans l'histoire (Alice : « tu peux te pousser pour que *je respire* un peu ? » Samir : « non, *pour sommeiller* ! »⁶⁰). Cette attention à la précision lexicale a même engendré de petits débordements lors des moments de contage (Lina : « Petite souris, tu peux partir s'il te plaît ? » Kenzo : « Non, non, jamais de la vie ». Lina : « mais non ! il dit 'non, non, non, je refuse' »⁶¹).

Si ces efforts mnémoriques et lexicaux montrent la qualité de l'investissement des élèves⁶² dans le projet de contage de *La sieste de Moussa*, l'usage correct des termes témoigne aussi de la compréhension fine du vocabulaire employé, confirmée d'ailleurs par la présence de reformulation ou autocorrection impliquant l'usage de synonymes⁶³.

Tous ces exemples me semblent montrer la nécessité d'un travail systématique sur le lexique pour tous les élèves et, en particulier, pour ceux qui relèvent d'un contexte familial allophone ou plurilingue et qui n'ont pas forcément accès à un bagage lexical précis, complexe et varié.

Si le travail d'apprentissage lexical s'est vite révélé efficace, l'activité de contage en soi a posé plus de difficultés. De ce point de vue, le contage en petits groupes hétérogènes a permis à la fois la valorisation des grands parleurs, auxquels il était souvent confié le rôle de Moussa, l'implication des petits parleurs, qui jouaient le rôle d'un des animaux, et des élèves allophones ou avec troubles du langage, qui pouvaient intervenir à travers le déplacement des personnages de la maquette.

À ce propos, il faut remarquer qu'une difficulté présente même à la fin de la séquence était celle de restituer les parties non dialogiques de l'histoire. En effet, même les élèves généralement les plus performants dans la narration oubliaient souvent de contextualiser l'histoire ou d'ajouter des éléments purement descriptifs ou de mise en contexte.

Cependant, plusieurs indicateurs ont montré que la quasi-totalité des élèves était en mesure de restituer les éléments principaux de l'histoire. Comme je l'ai évoqué auparavant, même si je n'avais consacré que très peu de temps à l'explicitation de la question de l'ordre d'arrivée des personnages, la mise en réseau logico-chronologique de l'histoire s'est quasiment construite

⁵⁹ Voir *Annexes*, 3.1, p. 63.

⁶⁰ Voir *Annexes*, 3.1, p. 63.

⁶¹ Voir *Annexes*, 2.2, p. 62-63.

⁶² Cet investissement est d'ailleurs témoigné, en particulier au moment du contage, par les interventions d'élèves visant à anticiper les événements ou les mots à venir, à corriger un camarade ou bien à lui suggérer un mot.

⁶³ Voir par exemple : « après il griffe et il s'étende... il s'étire », *Annexes*, 1.3, p. 62.

toute seule au fil des séances. De la même manière, la compréhension des éléments relevant de l'implicite s'est construite peu à peu à travers les remarques, les hypothèses et les questions des élèves (« pourquoi Moussa n'appelle pas sa maman et son papa ? » ; « un dinosaure est plus grand qu'un lion », etc.).

D'ailleurs, plusieurs éléments ont ensuite été explicités lors des séances de contage. C'est par exemple le cas des réflexions – sous forme de questionnements – du protagoniste (« Qu'est-ce que je vais aller chercher comme animal ? »⁶⁴) ou de la logique expliquant la fin de l'histoire (« je vais dormir car les bruits d'éléphant sont plus gros que les bruits de la souris » ; « puis la souris elle dort avec Moussa »⁶⁵).

Certains élèves ont aussi ajouté de manière autonome des éléments lexicaux (l'interjection « oust, oust ! »⁶⁶) ou des références culturelles, comme des onomatopées reproduisant les sons des animaux (« *whouf whouf* » ; « *squit, squat* »⁶⁷) ou leur alimentation (« j'aime bien grignoter ma noisette » ; « j'aime bien grignoter mon fromage »⁶⁸).

La compréhension des implicites de l'histoire est confirmée par les dessins que les élèves ont fait en fin de séquence. Même si je n'avais pas formulé la consigne de manière très claire (« dessiner Moussa et deux animaux. Un animal doit faire partir l'autre »), les élèves ont correctement dessiné des animaux en lien entre eux, en montrant leur maîtrise du canevas de l'histoire.

⁶⁴ Voir *Annexes*, 3.1, p. 63.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ Voir *Annexes*, 2.1, p. 62.

⁶⁸ Voir *Annexes*, 3.1, p. 63.

Conclusion

Bien qu'étalée sur une période de temps pour l'instant assez limitée, l'exploitation parallèle de la *pédagogie de l'écoute* et de *Narramus* s'est révélée efficace pour la mise en place d'ateliers de langage dans une classe dont les élèves relevaient d'un contexte linguistique familial non francophone. Même si les résultats finaux ne correspondaient pas forcément aux attentes et aux préconisations théoriques (seulement un nombre limité d'élèves était en mesure de raconter intégralement et sans aide l'histoire de Moussa, pendant que certains élèves n'ont pas saisi toutes les nuances humoristiques et affectives de la promenade de Giovanni), l'investissement et la qualité des interventions des élèves lors des moments consacrés aux activités langagières ont montré une amélioration.

De ce point de vue, le travail autour du lexique a joué un rôle central dans le développement de l'expression orale : tant la mise en mémoire des mots prévue par *Narramus* que les répétitions des questions (et, par conséquent, des réponses) dans la *pédagogie de l'écoute* ont progressivement permis aux élèves d'acquérir un lexique de base leur permettant d'intervenir sans appréhension dans les échanges. Ce n'est qu'en essayant de tracer un bilan de ces premiers ateliers que je me suis en effet rendu compte que tous les élèves de la classe, y compris l'élève non francophone en début d'année et les petits parleurs, ont en quelque manière participé aux activités langagières autour des histoires lues et racontées en classe.

En ce qui concerne la compréhension de l'écrit en réception, la séparation du texte des illustrations a été un levier important pour la réussite des activités inférentielles et d'explicitation des implicites. Même si cette pratique rencontre encore une résistance de fond chez mes élèves (« pourquoi tu ne nous montres jamais les images ? » me demandait encore une élève en fin de période), il me semble qu'elle favorise tant l'appropriation du texte écrit que la découverte et analyse des illustrations. Par ailleurs, les dessins légendés des élèves, qui ont souvent remplacé ou anticipé l'observation des illustrations, ont été un outil efficace pour évaluer à chaque étape le niveau général de compréhension et d'appropriation des éléments des histoires lues.

Enfin, j'ai pu constater que mes interventions lors des ateliers de langage se sont sensiblement réduites. Tant lors des séances inspirées de la *pédagogie de l'écoute* que tout au long de la séquence sur *La sieste de Moussa*, je suis essentiellement intervenue pour réguler les prises de parole et, selon les cas, pour valider ou invalider certains propos, pour corriger des erreurs ou pour essayer de contenir des débordements. L'analyse des contenus des histoires, les reformulations, les hypothèses et les inférences ont été faites par les élèves et seulement dans

un deuxième, voire troisième temps, elles ont été reprises et approfondies par moi à travers des questions ciblées. Cette construction autonome des apprentissages, avec une validation et institutionnalisation finale de l'enseignant, a probablement permis aux élèves de s'investir davantage dans la démarche d'appropriation du langage.

Enfin, après avoir démarré la séquence sur *La sieste de Moussa* avec le dispositif *Narramus*, j'ai su que les enseignantes des classes de CP de l'école élémentaire que la plupart de mes élèves intégrera l'année prochaine étaient aussi en train de tester ce même outil pédagogique avec l'album *Les deniers de compère Lapin*⁶⁹. De ce point de vue, la possibilité de retrouver à l'entrée au cours préparatoire une modalité de travail déjà connue me semble permettre en quelque sorte une continuité pédagogique destinée à rassurer les élèves au moment de franchir un pas important de scolarisation : l'appropriation progressive de la lecture et de l'écriture.

⁶⁹ Sylvie CEBE, Roland GOIGOUX, *Narramus : Les deniers de Compère Lapin (GS et CP)*, Retz, Paris 2017.

BIBLIOGRAPHIE

Albums et contes utilisés

ALEMAGNA Beatrice (Illustrations), RODARI Gianni (texte), *La promenade d'un distrait*, Seuil Jeunesse, Paris, 2005.

ZEMANEL, *La sieste de Moussa*, Editions Flammarion, Paris, 2008.

Langage à la maternelle, compréhension de l'écrit, plurilinguisme, troubles langagiers et du comportement

BOIRON Véronique, « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes », in *Repères, Les savoirs des enseignants français*, n. 42, 2010, p. 105-126.

BOIRON Véronique, « Enseigner la compréhension des albums de jeunesse et des récits de fiction en maternelle », Conférence [en ligne] du 1/02/2016,

URL : <http://www.maternelle.education.pf/docs/ressources/conf-boiron-enseigner-comprehension-litterature.pdf> (consulté le 1 mars 2018)

BRIGAUDIOT Mireille, *Enseigner à l'école – Langage et école maternelle*, Hatier, Paris, 2015.

CEBE Sylvie, GOIGOUX Roland, *Narramus : La sieste de Moussa* (+ album et CD-ROM), Editions Retz, Paris, 2017.

CHEVALLIER Marc, GAGBÉ Koffi, FREYMOND Otilie, LENFANT Tiphaine, *Problèmes de comportement à l'école. Comprendre pour agir*, Chronique Sociale, Lyon, 2013.

GROSJEAN François, « Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition », in *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 1993, vol. 19, p. 13-41.

MOORE Danièle, *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris 2006.

NANTE Véronique, TRIMAILLE Cyril, « À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme. Dis-moi quelles langues on utilise dans ta famille (et où tu habites), et je te dirai si tu es bilingue (on non) », in *Glottopol. Revue de sociolinguistiques en ligne*, n.21, janvier 2013.

PERRENOUD Philippe, « Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message », in Cléopâtre Montandon et Philippe PERRENOUD (dir.) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Lang, 1987 (rééd. 1994), chapitre 2, puis in Philippe PERRENOUD, *Métier d'élève et ses du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996, chapitre 4.

PÉROZ, Pierre, « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ? », Journée Prévention de l'illettrisme, « Les enjeux de l'oral dans nos classes », Académie d'Aix-Marseille, Marseille, le 29 novembre 2013.

PÉROZ Pierre, « Paroles d'enseignants. L'appropriation d'un nouveau modèle d'apprentissage : la Pédagogie de l'écoute à l'école maternelle », in Recherche CLEA 2014, Université de Lorraine [en ligne]

URL: <http://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/IMG/pdf/Recherche-CLEA2014.pdf> (consulté le 1 mars 2018)

PÉROZ Pierre « 'parce que son papa, madame Grégory a fait un civet, un civet avec le papa' Sur les procédures d'apprentissage du lexique : reprise et reformulation en langage oral à l'école maternelle », in NEVEU, Franck, BLUMENTHAL, Peter, HRIBA, Linda, GERSTENBERG, Annette, MEINSCHAEFER, Judith et PREVOST, Sophie (dirs.), *4e Congrès Mondial de Linguistique Française*, Berlin, 2014, p. 1141-1156.

PÉROZ Pierre, « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Mise en œuvre d'un modèle polygonal d'apprentissage en moyenne et grande sections de maternelle en 2010-2013 », Colloque Pratiques et l'enseignement du français, Jeudi 9 avril 2015 [en ligne].

URL: <https://www.archives-ouvertes.fr/hal-01223443/document> (consulté le 1 mars 2018)

SCIARRINO Emilio, « Le plurilinguisme : un concept pluriel », in *Le plurilinguisme dans la littérature : le cas italien*, Editions des archives contemporaines, Paris, 2017, p. 3-17.

VAN SCHENDEL Céline, SCHELSTRAETE Marie-Anne, ROSKAM Isabelle, « Développement langagier et troubles externalisés du comportement en période préscolaire : quelles relations ? », in *L'année psychologique*, n°3, 2013, vol. 113, p. 375-426.

SITOGRAPHIE

EDUSCOL – Site d'accompagnement pédagogique du Ministère de l'Education Nationale pour le premier et le second degré

URL : <http://eduscol.education.fr/> (consulté le 1 mars 2018)

Site internet de Mireille Brigaudiot, maîtresse de conférence en sciences du langage :

URL : <http://mireillebrigaudiot.info/> (consulté le 1 mars 2018)

« Apprentissage du langage oral en maternelle », Conférence de Pierre Péroz, 16 octobre 2013, Troyes

URL : <http://www.cndp.fr/crdp-reims/index.php?id=2088> (consulté le 1 mars 2018)

Annexes

Annexe 1 – Composition linguistique de la classe

A) Schéma des langues des élèves (MS/GS)

| Prénom de l'élève | Niveau | Langue première | Langue(s) seconde(s)/ langue du groupe familial /Langue d'origine |
|-------------------|--------|--|--|
| Kenzo | MS | Français | Anglais |
| Lalia | MS | Français | Soninké |
| Masih* | MS | Farsi (persan) Anglais (occasionnel) | Français (FLSCO) |
| Salif | MS | Français | Arabe (Tunisie) |
| Zénabou | MS | Français | ----- |
| Alice | GS | Français | ----- |
| Auguste | GS | Chinois (mandarin) | Français (FLSCO) |
| Divine | GS | Français | Bété (Côte d'Ivoire) |
| El Hachemi | GS | Français | Arabe |
| Elisa | GS | Français | ----- |
| Lina | GS | Français | Arabe (Tunisie) |
| Matheys | GS | Français | Créole (Martinique) |
| Nathan | GS | Français | Chinois (mandarin) |
| Owen | GS | Français | Créole |
| Pharell | GS | Français | ----- |
| Samir | GS | Français | ----- |
| Théo | GS | Français | Douala (Cameroun) |

* EANA (élève allophone nouvellement arrivé)

| Total élèves plurilingues | Total élèves FLSCO | Total élèves monolingues |
|---------------------------|--------------------|--------------------------|
| 10 | 2 | 5 |

Annexe 2 – Les trois petits cochons et Les sept petits chevreaux

A) Tapuscrit *Les trois petit cochons* (conte traditionnel)

Il était une fois trois petits cochons qui s'en allèrent chercher fortune de par le monde.
 Le premier rencontra un homme qui portait une botte de paille, et il lui dit : - S'il vous plaît, vendez-moi cette paille pour me bâtir une maison.
 L'homme lui vendit la paille, et le petit cochon se bâtit une maison.
 Le deuxième petit cochon rencontra un homme qui portait un fagot de bois, et il lui dit : - S'il vous plaît, vendez-moi ces bouts de bois pour me bâtir une maison.
 L'homme lui vendit les bouts de bois et le petit cochon bâtit sa maison.
 Le troisième petit cochon rencontra un homme qui transportait des briques, et il lui dit : - S'il vous plaît, vendez-moi ces briques pour me bâtir une maison.
 L'homme lui vendit les briques et le petit cochon se bâtit une maison.
 Bientôt après, le loup arriva chez le premier petit cochon, et, frappant à la porte, il s'écria : - Petit cochonnet, petit cochonnet, laisse-moi entrer.
 Mais le cochonnet répondit : - Non, non, par la barbiche de mon petit menton, tu n'entreras pas !
 Alors le loup répliqua : - Eh bien, je soufflerai, et je gronderai, et ta maison s'envolera !
 Et il souffla, et il gronda, et la maison de paille s'envola.
 Alors le petit cochon courut aussi vite qu'il put, et alla se réfugier dans la maison de bois.
 Bientôt après, le loup arriva chez le deuxième petit cochon, et lui dit : - Petit cochonnet, petit cochonnet, laisse-moi entrer.
 - Non, non, par la barbiche de mon petit menton, tu n'entreras pas !
 - Eh bien, je soufflerai, et je gronderai, et ta maison s'écroulera !
 Et il souffla, et il gronda, et la maison de bois s'écroula.
 Les deux petits cochons prirent leurs jambes à leur cou, et aussi vite qu'ils purent, ils filèrent jusqu'à la maison de brique.
 De nouveau, le loup arriva et dit : - Petit cochonnet, petit cochonnet, laisse-moi entrer.
 Mais le cochonnet répondit : - Non, non, par la barbiche de mon petit menton, tu n'entreras pas !
 Alors le loup répliqua : - Eh bien, je soufflerai, et je gronderai, et ta maison s'effondrera !
 De sorte qu'il souffla, et il souffla, et il souffla, et souffla encore, et il gronda, et gronda encore, mais la maison de brique ne bougea pas.
 Alors, le loup, très en colère, décida de descendre par la cheminée pour manger les trois petits cochons. Mais ceux-ci se dépêchèrent de mettre une grande marmite d'eau sur le feu, et juste comme le loup descendait, ils soulevèrent le couvercle, et le loup tomba dans l'eau bouillante !
 Les petits cochons remirent bien vite le couvercle, et quand le loup fut cuit, ils le mangèrent pour le souper.

B) Productions d'élèves (choix)



Samir (GS) : « c'est les trois petits cochons en train de courir dans la maison de briques ».



Auguste (GS) : « le loup va rentrer dans la maison ».

C) Tapuscrit *Le loup et les sept chevreux*

Il était une fois une chèvre qui avait sept jolis petits chevreux.

Un matin, elle voulut aller chercher de la nourriture pour elle et ses petits dans la prairie. Elle les rassembla tous les sept et leur dit : - Mes petits cabris, je dois aller dans la prairie. N'ouvrez la porte à personne.

Surtout, prenez garde au loup ! S'il arrivait à entrer dans la maison, il vous mangerait tout crus !

Ce coquin sait se déguiser et jouer la comédie. Mais il a une voix rauque et des pattes noires : c'est ainsi que vous le reconnaîtrez. - Ne t'inquiète pas, maman, répondirent les chevreux, nous ferons bien attention. Tu peux partir sans crainte.

La chèvre bêla de satisfaction et s'en alla.

Peu de temps après, quelqu'un frappa à la porte en criant : - Ouvrez la porte, mes biquets, c'est moi, votre mère, et je vous rapporte à tous quelque chose.

Mais les chevreaux reconnurent le loup à sa grosse voix rauque. -Nous ne t'ouvrons pas, crièrent-ils. Tu n'es pas notre maman ! Notre maman a une voix douce et agréable et ta voix est rauque. Tu es le loup !

Aussitôt le loup partit acheter un gros morceau de craie pour adoucir sa voix. Il avala la craie et sa voix devint en effet plus douce.

Il revint ensuite vers la petite maison, frappa à la porte et appela à nouveau : - Ouvrez la porte, mes biquets, c'est moi, votre maman, et je vous rapporte à tous un petit quelque chose.

Mais tout en parlant il posa sa patte noire sur le rebord de la fenêtre. Les chevreaux l'aperçurent et crièrent : - Nous ne t'ouvrons pas ! Notre maman n'a pas les pattes noires comme toi ! Tu es le loup !

Alors le loup affamé mais rusé courut chez le boulanger et lui dit : - Je me suis blessé à la patte, recouvre-la avec de la pâte à pain.

Le boulanger lui recouvrit la patte de pâte à pain et le loup courut ensuite chez le meunier. - Verse de la farine blanche sur ma patte ! commanda-t-il. "Le loup veut tromper quelqu'un", pensa le meunier, et il hésita un peu.

Mais le loup lui dit : - Si tu ne le fais pas, je te mangerai ! Le meunier eut peur et blanchit la patte avec de la farine.

Pour la troisième fois le loup arriva à la porte de la petite maison, frappa et dit d'une voix douce : - Ouvrez la porte, mes petits, maman est de retour de la prairie et vous rapporte à tous quelque chose. - Montre-nous ta patte d'abord, crièrent les chevreaux, afin que nous sachions si tu es vraiment notre maman.

Le loup posa alors sa patte sur le rebord de la fenêtre. Lorsque les chevreaux virent qu'elle était blanche, ils crurent tout ce qu'il avait dit et ouvrirent la porte. Mais... c'est le loup qui entra.

Les chevreaux prirent peur et voulurent se cacher. L'un sauta sous la table, un autre sous le lit, le troisième dans le four, le quatrième dans un placard de la cuisine, le cinquième s'enferma dans l'armoire, le sixième se cacha sous le lavabo et le septième dans la pendule.

Mais le loup les trouva et ne traîna pas : il les avala tout rond l'un après l'autre, sauf le plus jeune qu'il ne trouva pas.

Lorsque le loup fut rassasié, il alla se coucher sous un arbre et s'endormit.

Peu de temps après, la chèvre revint de la prairie. La porte était grande ouverte et un terrible spectacle l'attendait : la table, les chaises, les bancs étaient renversés ! Le lavabo avait volé en éclats. La couverture et les oreillers du lit traînaient par terre.

Elle chercha ses petits partout, mais elle ne les trouva pas. Elle les appela par leur nom, l'un après l'autre, mais aucun ne répondit. C'est seulement lorsqu'elle prononça le nom du plus jeune qu'une petite voix fluette se fit entendre : -Je suis là, maman, dans la pendule !

Elle l'aida à en sortir et le chevreau lui raconta que le loup était venu et qu'il avait mangé tous les autres chevreaux. La pauvre chèvre éclata en sanglots ! En pleurs, elle sortit de la petite maison et le petit la suivit.

Dehors, le loup était allongé sous l'arbre et ronflait à en faire trembler les branches. La chèvre le regarda de près et observa que quelque chose bougeait et gigotait dans son gros ventre.

" Mes pauvres petits seraient-ils encore en vie ?"pensa-t-elle. Elle demanda au chevreau de courir à la maison chercher des ciseaux, une aiguille et du fil.

La chèvre ouvrit le ventre du monstre, et aussitôt le premier chevreau sortit la tête. Elle continua et les cinq autres en sortirent, l'un après l'autre, tous sains et saufs. Dans sa hâte, le loup glouton les avait avalés tout entiers !

Quelle joie ! Les chevreaux se blottirent contre leur chère maman, puis ils se mirent à gambader et à cabrioler en tous sens !

Mais la chèvre dit : - Allez, les enfants ! Apportez des pierres aussi grosses que possible. Nous

allons les mettre dans le ventre de cette vilaine bête pendant qu'elle est encore couchée et endormie.

Les sept chevreaux roulèrent des pierres et en remplirent le ventre du loup jusqu'à ce qu'il soit bien plein.

La chèvre prit l'aiguille et le fil et recousit vite la peau du loup, de sorte qu'il ne s'aperçut de rien et ne bougea même pas.

Quand le loup se réveilla enfin, il se leva, et comme les pierres lui pesaient dans l'estomac, il eut très soif. Il voulut aller au puits pour boire, mais comme il se balançait en marchant, les pierres dans son ventre s'entrechoquèrent. Il gémit : -Comme j'ai le ventre lourd ! J'ai l'impression d'avoir des pierres dans l'estomac à la place des chevreaux !

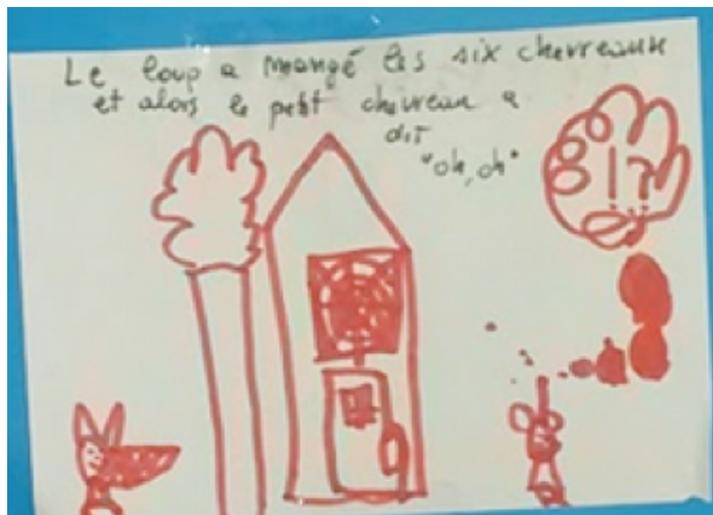
Il arriva au puits, se pencha pour boire, mais les lourdes pierres le firent basculer et l'entraînèrent au fond : le loup se noya lamentablement.

Les sept chevreaux accoururent alors autour du puits et se mirent à crier : - Le loup est mort ! Le loup est mort ! De joie, ils se mirent à danser et la chèvre dansa avec eux.

D) Productions d'élèves (choix)



Samir (GS) : « Il reste deux petits chevreaux. Les autres sont dans le ventre du loup ».



Matheys (GS) : « Le loup a mangé les six chevreaux et alors le petit chevreau a dit 'Oh, oh' »

Annexe 3 – *La promenade d'un distrait*

A) Tapuscrit de *La promenade d'un distrait*, Gianni Rodari, Seuil Jeunesse, Paris, 2005.

– Maman, je vais faire une promenade.

– Vas - y Giovanni, mais fais attention quand tu traverses la route.

– D'accord, maman. Au revoir, maman.

– Tu es toujours si distrait !

– T'inquiète pas, maman. Au revoir, maman.

Et Giovannino sort joyeusement. Au début de sa promenade, il fait bien attention. De temps en temps, il s'arrête et il vérifie : « Je suis toujours entier ? Oui » - et il rit tout seul.

Il est si content d'être attentif qu'il sautille comme un passereau, mais après il s'égaille à regarder les voitures, les vitrines, les nuages et, forcément, les ennuis commencent.

Un monsieur qui passe par là, très gentiment, le gronde : – Mais qu'est-ce que tu es distrait. Tu vois ? t'as déjà perdu une main. – Oh, c'est vrai, mais qu'est-ce que je suis distrait !

Il se met à chercher sa main, mais il découvre une boîte vide. Est-elle vraiment vide ? Voyons. Ainsi, Giovanni oublie de chercher sa main, puis il oublie aussi la boîte, parce qu'il a vu passer un chien boiteux. Et voilà que pour le rejoindre, il perd tout un bras. Mais il ne s'en aperçoit même pas et il continue de courir.

Une dame l'appelle : – Giovanni ! Giovanni ! Ton bras ! Tant pis, il n'entend pas.

– Patience, dit la dame. Je l'apporterai à sa maman. Et elle va chez la maman de Giovanni.

– Madame, j'ai ici le bras de votre petit.

– Oh, ce distrait ! Moi, je ne sais plus ni quoi faire ni quoi dire !

– Eh, c'est bien connu, les enfants sont tous comme ça.

Peu après, arrive une autre dame – Madame, j'ai trouvé un pied de votre Giovanni. – Oh, ce distrait ! – Eh, madame, les enfants sont tous comme ça.

Un peu plus tard encore, arrivent une petite vieille, puis le commis boulanger, puis un cheminot, puis une maîtresse à la retraite et même le chien. Et tous apportent un morceau de Giovanni : une jambe, une oreille, son chapeau et même un œil. – Oh, ça aussi ! mais y-a-t-il un garçon plus distrait que le mien ?

– Eh, madame, les enfants sont tous comme ça.

Enfin arrive Giovanni en trottant sur une seule jambe, sans plus d'oreilles ni bras, mais joyeux comme toujours, joyeux comme un passereau.

Et sa maman hoche la tête, et tout se remet en place.

– Il ne manque rien, maman ? J'ai été bien, maman ?

– Oui, Giovanni, tu as été vraiment bien.

B) Fiche d'analyse du conte, plan général de la séquence

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
Oral et compréhension de l'écrit

| Difficultés textuelles | | |
|--|---|--|
| *En gras, les éléments de lexique et les références à présenter <u>avant</u> la lecture. | | |
| Vocabulaire | Références culturelles Contenues dans le texte | Eléments relevant de l'implicite |
| Distrait Boiteux Gronder Passereau Joyeusement Attentif Trotter Hocher (la tête) Cheminot Commis | Parties du corps humain. | Réaction émotive → expliquer la nature <i>fictive</i> de l'histoire. Etats mentaux des personnages → la maman, Giovanni, les personnages qui apportent des pièces de Giovanni. Chute de l'histoire : la maman de Giovanni à la fin de l'histoire vs. ses remarques tout au long de l'histoire → elle aime son fils même si distrait. |

| Attendus de fin de cycle 1 | | |
|--|---|--|
| >Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. >S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. >Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. >Participer verbalement à la production d'un écrit. >Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle, ou en inventant. | | |
| Séances | Activités / dispositifs d'apprentissage | Remarques /anticipation des difficultés |
| Séance 1 Durée : 15 min En grand groupe Objectifs : prise de parole, éléments retenus | Etape 1 : Lecture de l'histoire Question à anticiper : de quoi vous souvenez-vous ? de quoi vous souvenez-vous ? Qui sont les personnages ? Etape 2 : Atelier langage sans corrections Etape 3 : Dessiner Giovanni avant et après sa promenade. | Fournir des éléments de lexique essentiels pour la compréhension (« distrait »). |
| Séance 2 Durée : 15 min | Etape 1 : Relecture de l'histoire Question : de quoi vous souvenez-vous ? | |

| | | |
|--|--|---|
| <p>En grand group</p> <p>Objectif : éléments retenus.</p> | <p>Etape 2 : Atelier langage sans corrections.</p> | |
| <p>Séance 3 Durée : 15 min</p> <p>En petit groupe</p> <p>Objectif : identifier les personnages de l'histoire.</p> | <p>Etape 1 : Relecture de l'histoire Question : Qui sont les personnages ?</p> <p>Etape 2 : Atelier langage avec corrections.</p> | <p>À partir de cette séance, intervenir régulièrement pour corriger les erreurs des élèves.</p> |
| <p>Séance 4 Durée : 15 min</p> <p>En petit groupe</p> <p>Objectif : identifier les personnages et leurs états mentaux.</p> | <p>Etape 1 : Relecture de l'histoire Question : Qui sont les personnages ?</p> <p>Etape 2 : Atelier langage avec corrections.</p> <p>Etape 3 : Dessiner Giovanni et un autre personnage de l'histoire.</p> | <p>Critères de réussite :</p> <p>Dessiner un personnage avec la correcte partie du corps.</p> |
| <p>Séance 5</p> <p>En grand groupe</p> <p>Objectifs : analyser le court-métrage et les illustrations.</p> | <p>Etape 1 : Projection du court-métrage de <i>La promenade d'un distrait</i>, de Beatrice Alemagna.</p> <p>Etape 2 : analyse des illustrations de l'album, verbaliser les différences.</p> | <p>Pistes à exploiter :</p> <p>Utiliser les dessins des personnages faits par les élèves pour les comparer avec les illustrations de B. Alemagna.</p> |

C) Productions d'élèves (choix)

Séance 1

Consigne : dessiner Giovanni avant et après sa promenade.



El Hachemi (GS, plurilingue)



Divine (GS, monolingue)



Lina (GS, plurilingue)



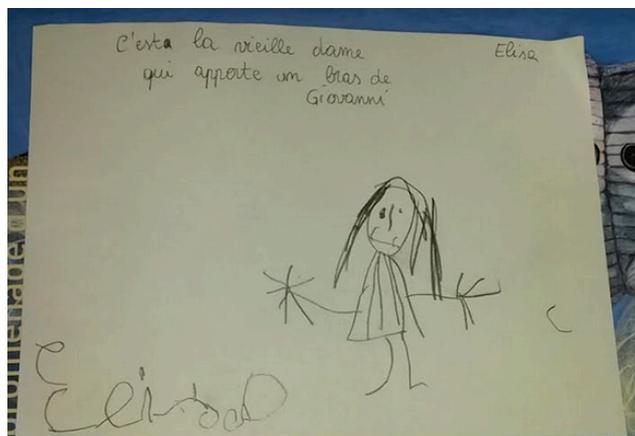
Elisa (GS, monolingue), recto.



Elisa (GS, monolingue), verso.

Séance 4

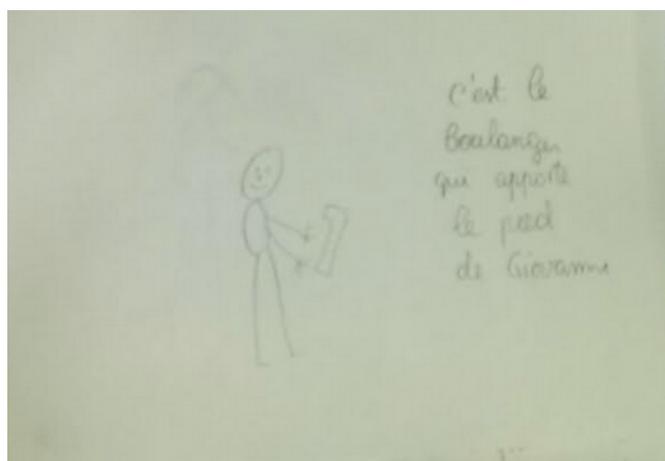
Consigne : Dessiner un personnage avec une partie du corps de Giovanni



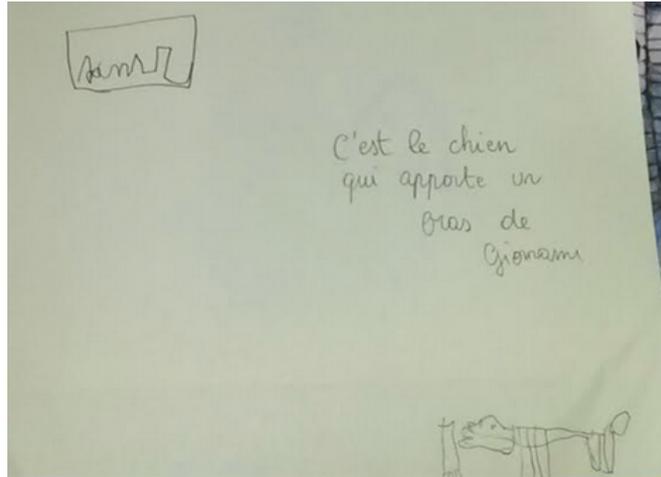
Elisa (GS, monolingue) : « C'est la vieille dame qui apporte un bras de Giovanni ».



Alice (GS, monolingue) : « C'est la maîtresse d'école à la retraite qui apporte un pied de Giovanni ».



Nathan (GS, plurilingue) : « C'est le boulanger qui apporte le pied de Giovanni ».



Samir (GS, monolingue) : « C'est le chien qui apporte un bras de Giovanni ».

D) Transcription des enregistrements

Enregistrement n. 1 (séance 2, 4 élèves, groupe hétérogène)

Alice, Elisa et Samir (GS, monolingue) ; Nathan (GS, plurilingue)

Date : 27 mars 2018

Alice : il y avait Giovanni dans l'histoire... il a perdu ses bras, un œil, des...les deux oreilles, les jambes, un bras...

PES : Oui. De quoi vous souvenez-vous ?

Elisa : en fait, les dames... ils ont rapporté tous les bouts de Giovanni.

PES : Oui. *Chut...* De quoi vous souvenez-vous ?

Alice : un autre bras...une épaule.

Elisa : son chapeau.

Nathan : une jambe.

Samir : des doigts...

Alice : un pied.

Nathan : on l'a déjà dit.

PES : vous pouvez répéter s'il y quelque chose...alors, est-ce qu'on a oublié quelque chose dans cette histoire ?

Alice : la maman.

Elisa : les parties de l'enfant.

Alice : promenade.

Samir : la boîte.

PES : une boîte ?

Samir : la boîte vide.

PES : oui.

Elisa : et après il y avait un chien.

PES : vous pouvez dire tout ce qui vous passe par la tête. De quoi vous souvenez-vous ?

Alice : d'une oreille ?

PES : alors, quels sont les personnages dont vous vous souvenez ?

Alice : des dames, des garçons, la maman...

Elisa : la vieille dame.

Alice : le chien.

PES : les personnages ?

Elisa : la maman.

PES : est-ce qu'il y a d'autres personnages dans l'histoire ?

Alice : les voitures ? il regarde les voitures, en l'air...

Elisa : et aussi il a rencontré un monsieur et il l'a dit t'as perdu ta main et ta jambe.

Alice : non, ta main.

PES : c'est quoi ça ? comment on l'appelle ?

Elisa : le bras.

PES : il a perdu un bras et il a rencontré un monsieur, c'est vrai.

Elisa : et après il y avait une boîte de conserve et après le chien. Et il a oublié de chercher sa main et son bras.

Enregistrement n. 2 (séance 4, groupe hétérogène)

Alice, Elisa et Samir (GS, monolingue) ; Nathan (GS, plurilingue)

Date : 10 avril 2018

PES : alors, les personnages... quels personnages on rencontre dans cette histoire ? vous levez la main. Alice.

Alice : Il y avait une maîtresse à la retraite. Il y avait Giovanni, il y avait le boulanger. Il y avait la maman.

PES : Ensuite, Elisa.

Elisa : il y avait les dames qui portaient le corps de Giovanni.

PES : Alice.

Alice : il y avait le chien, une vieille dame.

PES : ensuite, est-ce qu'on a d'autres personnages qu'on a rencontrés ?

Elisa : un monsieur.

PES : Un monsieur, bravo Elisa. Est-ce qu'il y a d'autres personnages ? Vous pouvez répéter, Nathan.

Nathan : Giovanni il a perdu son bras.

PES : Oui, il a perdu son bras. Qu'est-ce qu'on peut ajouter ? De quoi vous souvenez-vous ? Elisa.

Elisa : sa maman.

PES : Sa maman. Est-ce que vous vous souvenez de quelque chose qui se passe dans l'histoire ?

Samir : la boîte.

PES : alors la boîte.

Elisa : à la fin ils se sont fait un câlin.

PES : À la fin ils se sont fait un câlin. De quoi vous souvenez-vous ?

Elisa : en fait tout s'est remis à l'endroit dans le corps de Giovanni.

PES : ensuite, est-ce qu'on a oublié des choses ?

Elisa : une boîte de conserve ?

Alice : un œil, un pied, des oreilles.

Elisa : un nez.

Alice : le nez du chien...

PES : le nez du chien ?

Elisa : Non, la main.

Alice : la tête.

Elisa : il a pas oublié la tête.

PES : si vous pouvez me raconter cette histoire, c'est l'histoire de qui ?

Elisa : De Giovanni.

PES : de quoi vous souvenez vous ?

Samir : Giovanni qui regarde les nuages.

Alice : les vitrines.

Elisa : il sautait.

PES : c'est vrai, il sautillait.

PES : Nathan, est-ce que tu as des choses à ajouter ?

Nathan : Giovanni il avait perdu son bras. Il avait perdu sa jambe.

Alice : il avait perdu son pied.

E) Les élèves en train de regarder le court-métrage *La promenade d'un distrait*.



F) Illustration de l'album *La promenade d'un distrait*, Gianni Rodari (texte), Beatrice Alemagna (illustrations), Seuil Jeunesse, Paris, 2005.



Annexe 4 - *La sieste de Moussa*

A) Plan séquence adaptée à partir du volume « *Narramus. La sieste de Moussa* ⁷⁰ » Périodes 3 et 4

| |
|--|
| Domaines |
| Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques |
| Attendu de fin de cycle 1 |
| <ul style="list-style-type: none"> >Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. >Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. >Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. >Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit. Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte. >Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle. |

| Séance | Activités / situations d'apprentissage | Anticipation des difficultés / remarques |
|--|---|--|
| Séance 1 Découverte de la première partie de l'histoire. | Etape 1 : Mémorisation du vocabulaire avec les cartes « mise en mémoire des mots » Etape 2 : Le PE lit la première partie de l'histoire, montre les images, raconte l'histoire. Les élèves écoutent l'histoire, échangent autour des illustrations possibles, commentent les illustrations de l'album. Etape 3 : un élève raconte la première partie de l'histoire. | Penser à présenter à chaque séance les modalités : mise en mémoire des mots, pas d'illustrations, etc. |
| Séance 2 Découverte de la deuxième partie de l'histoire. | Etape 1 : Révision et mémorisation du vocabulaire avec les cartes « mise en mémoire des mots » Etape 2 : Le PE lit la deuxième partie de l'histoire, les élèves écoutent l'histoire. Les élèves échangent autour des illustrations possibles. Le PE montre les images, les élèves observent et s'expriment. Le PE raconte l'histoire. Etape 3 : un élève raconte l'histoire. | |

⁷⁰ Sylvie CEBE, Roland GOIGOUX, *Narramus : La sieste de Mousse* (+ album et CD-ROM), Editions Retz, Paris, 2017.

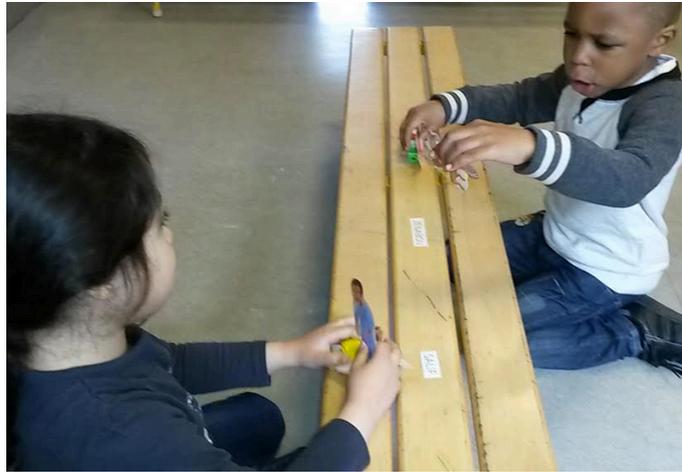
| | | |
|--|---|---|
| <p>Séance 3 S'interroger sur les états mentaux des personnages (Moussa, souris, chat)</p> <p>En petit group</p> | <p>Etape 1 : Révision des cartes « mise en mémoire des mots »</p> <p>Etape 2 : Le PE raconte l'histoire de Moussa jusqu'à la partie lue. Il présente aux élèves l'objectif de la séance : penser à ce que Moussa et les autres personnages pensent dans leur tête.</p> <p>Etape 3 : les élèves dictent à l'enseignant les pensées ou les phares de Moussa, de la souris et du chat.</p> <p>Introduction de la maquette et des marionnettes pour s'entraîner à raconter l'histoire.</p> | <p>Bien expliquer la fonction de la maquette.</p> |
| <p>Séance 4 Découverte de la troisième partie de l'histoire.</p> | <p>Etape 1 : Révision et mémorisation du vocabulaire avec les cartes « mise en mémoire des mots »</p> <p>Etape 2 : Le PE amène les élèves à se rappeler des séances précédentes. Il demande aux élèves de <u>dessiner l'animal qui fera partir le chat.</u> Les élèves font des hypothèses sur la suite de l'histoire Le PE lit la troisième partie de l'histoire, les élèves écoutent. Les élèves échangent autour des illustrations possibles. Le PE montre les images, les élèves observent et s'expriment. Le PE raconte toute l'histoire.</p> <p>Etape 3 : les élèves en petit groupe racontent l'histoire.</p> | |
| <p>Séance 5 Découvrir la fin de l'histoire</p> | <p>Etape 1 : Révision et mémorisation du vocabulaire avec les cartes « mise en mémoire des mots »</p> <p>Etape 2 : Le PE amène les élèves à se rappeler des séances précédentes. Il demande aux élèves de faire des hypothèses sur ce qui va se passer. Le PE lit la troisième partie de l'histoire, les élèves écoutent. Les élèves échangent autour de l'histoire. Le PE montre les images, les élèves observent et s'expriment. Le PE raconte toute l'histoire.</p> <p>Etape 3 : un élève raconte l'histoire.</p> | |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Séance 6</p> <p>Comprendre les implicites de l'histoire.</p> | <p>Etape 1 : Révision et mémorisation du vocabulaire avec les cartes « mise en mémoire des mots ».</p> <p>Etape 2 : le PE présente les objectifs de la séance. Le PE relit l'histoire sans montrer les images. Le PE demande aux élèves de dessiner Moussa et deux animaux : un animal qui fait partir l'autre.</p> <p>Etape 3 : à partir des dessins, le PE amène les élèves à verbaliser des éléments implicites.</p> <p><i>A votre avis, pourquoi Moussa appelle le chat/le chien/ le lion/l'éléphant/la souris ?</i></p> <p><i>A votre avis, pourquoi Moussa appelle toujours un animal et il n'arrive à faire tout seul ?</i></p> <p><i>A votre avis, pourquoi à la fin Moussa n'appelle pas le chat ?</i></p> | <p>Donner des modèles pour dessiner les animaux</p> <p>Mettre à disposition les modèles pour l'écriture (au tableau).</p> |
|--|--|---|

B) Les élèves racontent l'histoire avec la maquette







C) Transcription des enregistrements

1. Premières séances (contage individuel) :

1.1 Lina (GS, plurilingue) 30/01/2018

« Ehm...Un jour Moussa dormait sur la terrasse...après ehm...Moussa entendait un bruit qui ...bizarre. Et une souris qui grignotait du fromage...qui ehm.... (*bruits*)...arrêtez ! ah...et Moussa n'arrivait pas à dormir car la souris faisait beaucoup de bruit. Moussa disait à la petite souris d'arrêter de faire du bruit mais la souris refusait ...la souris refusait, disait non, non, non, je ne sortirai pas d'ici ...après, Moussa se réveilla »

1.2 Pharell (GS, monolingue) 30/01/2018

« Moussa il dort... La souris elle grignote et en même temps elle crie... Moussa il se réveille et il dit souris, tu peux partir, s'il te plaît. (*Intervention de Zénabou : « elle a dit non, non, non »*) ...non, non, non, je refuse et après il s'est fâché ».

1.3 Pharell (GS, monolingue) 9/02/2018

« D'abord la souris grignote et pousse des cris. Moussa se réveille... dit souris tu peux t'en aller... Non, non, non, je refuse...Après... il réfléchit et dit Ah, faut appeler donc mon chat ...Chat tu peux venir pour faire partir la souris... Après la souris comme elle a peur elle a couru et elle a disparait (*sic*)... Et après le chat il est allé sur le matelas de Moussa et après...après il griffe et il s'étend... il s'étire et après Moussa dit petit chat, tu peux t'en aller et le chat il dit non, non, non je refuse et après... ».

2. Séance 4 : (contage à tour de rôle en petit groupe)

2.1 Pharell, Elisa, Samir (GS, monolingues), Nathan (GS, plurilingue) ; Masih (allophone, MS)

Pharell : Moussa est épuisé et voudrait dormir, mais la souris...crie et grignote...

Elisa pose la souris sur la table

Pharell : Petite souris, tu peux t'en aller ?

Elisa : Non, j'aime bien grignoter ma noisette.

Pharell : alors, je vais appeler mon chat.

Samir pose le chat sur la table.

Pharell : ah, non, le chat s'étire et il griffe le matelas, alors on va appeler mon chien.

Nathan pose le chien sur la table.

Pharell : mon chien aboie ...et il fait quoi d'autre ?

PES : il jappe.

Pharell : il *chabbe*...alors, je vais appeler mon lion.

Masih met le lion sur la tab

2.2 Lina (GS, plurilingue) ; Alice (GS, monolingue) ; Kenzo et Salif (MS, plurilingue) ; Zénabou (MS, monolingue)

Lina : Petite souris, tu peux partir s'il te plaît ?

Kenzo : Non, non, jamais de la vie.

Lina : mais non ! il dit « non, non, non, je refuse ».

(**Intervention PES** : il le dit avec ses mots).

Lina : Petite souris, tu peux partir s'il te plaît ?

Kenzo : Non, non, non, je refuse.

Lina : alors je vais appeler mon chat. [*en chuchotant* : Alice, t'es le chat !]

Lina : petit chat, tu peux partir s'il te plaît ?

Alice : Non, non, non, je refuse.

Lina : alors je vais appeler mon chien.

Salif : *whouf whouf* !

Lina : petit chien, tu peux partir s'il te plaît ?

Zénabou : non, non, non, je refuse !

Lina : alors je vais appeler mon lion.

3. Dernière séance (avril 2018), contage en petit groupe :

3.1 Alice, Elisa et Samir (GS, monolingues) ; Matheys (GS, plurilingue), PES

Alice : j'entends plein de bruits, tu peux t'en aller ? je ne peux pas dormir... allez, allez, oust, oust, oust !

Samir : non, j'aime bien grignoter mon fromage... J'aime bien grignoter mon fromage.

Alice : Qu'est-ce que je vais aller chercher comme animal ?

Samir [*en chuchotant*] : le chat !

Alice : chat, chat, tu peux partir ?

PES : oh, non, j'aime bien rester ici, griffer ton matelas et m'étirer, voilà...

Alice : mais s'il te plait tu peux partir !

PES : non, non, je refuse.

Alice : allez le chat ! moussa appelle un autre animaux (*sic*).

Matheys : le chien !

Samir : *whouf whouf*.

Alice : chien, tu peux partir ?

Samir : non, j'aime bien...

PES [*en chuchotant*] : aboyer

Samir : aboyer...

Alice [*en chuchotant*] : et grignoter tes jouets.

Samir : ... et mordiller tes jouets.

Alice : mais s'il te plaît, tu peux partir ? il faut que j'appelle un autre animaux (**PES** : animal !) oh ! ah, le lion, je vais appeler le lion !

Alice : lion, tu peux partir ?

Elisa : non.

Alice : allez, s'il te plaît !

Elisa : non.

Alice : il faut que j'appelle un autre animaux (**PES** [*en chuchotant*] : animal !)

Samir : l'éléphant ! Matheys !

Alice : Tu peux partir éléphant ?

Matheys : non, merci.

Samir : alors elle appelle la petite souris !

Alice : tu peux te pousser pour que je respire un peu ?

Samir : non, *pour sommeiller* !

Alice : bon, je vais appeler la petite souris !

Samir : *squit, squit !*

Alice : je vais dormir car les bruits d'éléphant sont plus gros que les bruits de la souris.

Samir : et puis la souris elle dort avec Moussa.

D) Productions d'élèves (dessins)

Séance 4 :

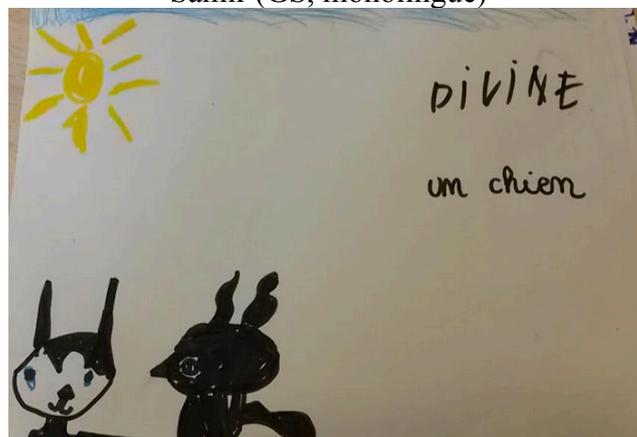
Consigne : Dessiner un animal qui pourrait faire partir le chat.



Elisa (GS, monolingue)



Samir (GS, monolingue)



Divine (GS, monolingue)



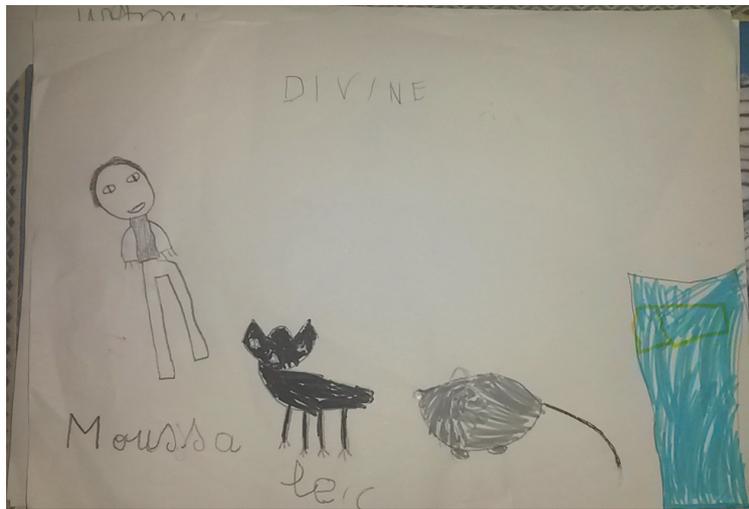
Alice (GS, monolingue)



Auguste (GS, plurilingue)

Séance 6. Dessins

Consigne : dessiner deux animaux de l'histoire. L'un fait partir l'autre de la chambre de Moussa.



Divine (GS, monolingue), *Le chat et la souris*



Nathan (GS, plurilingue), *La chat et la souris*



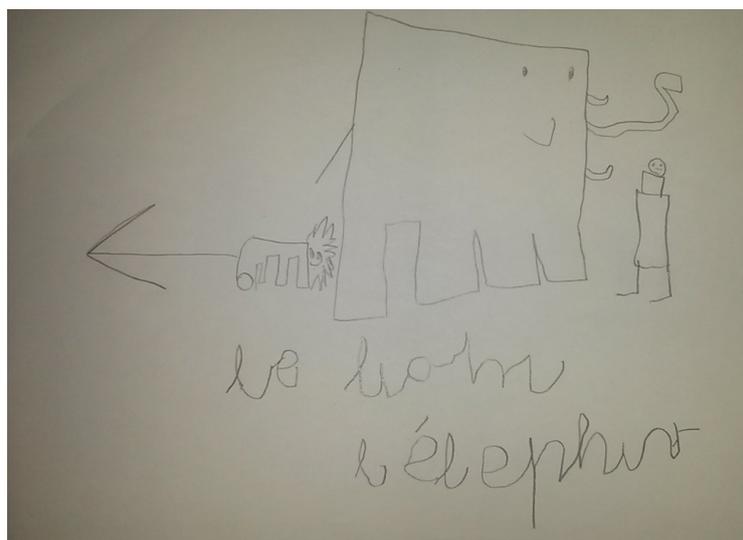
Owen (GS, plurilingue), *Le lion et l'éléphant*



Zénabou (MS, monolingue), *Le chat et la souris*



Alice (GS, monolingue), *Le chat et la souris*



El Hachemi (GS, plurilingue), *Le lion et l'éléphant*



Auguste (GS, plurilingue), *Le chat et la souris*



Samir (GS, monolingue), *Le lion et le chien*

Enseigner le français dans une classe plurilingue (MS/GS)

Résumé

Le développement des compétences langagières, en particulier de l'expression orale et de la compréhension de l'écrit, est l'un des enjeux principaux de l'école maternelle.

Cet objectif se révèle davantage fondamental pour les élèves allophones et plurilingues, pour lesquels l'école constitue parfois le seul milieu où apprendre et pratiquer la langue française standard.

Afin que ce contact ne se solde pas par un échec scolaire, il est nécessaire de prévoir des dispositifs d'apprentissage favorisant tant la compréhension du langage écrit que la maîtrise de l'expression orale.

Abstract

The development of language skills - especially speech production and reading comprehension - is one of the most important goals of French pre-primary school.

This subject is proving to be crucial for allophone and multilingual children, for whom school is sometimes the only place where they can learn and practise French language.

For this reason, it is necessary to provide learning patterns able to improve language skills and develop the ability to understand a text.