



**HAL**  
open science

# Comment développer les compétences langagières des “ petits parleurs ” à travers les séances d’APC

Libie Cousteau

► **To cite this version:**

Libie Cousteau. Comment développer les compétences langagières des “ petits parleurs ” à travers les séances d’APC. Education. 2018. dumas-01917231

**HAL Id: dumas-01917231**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01917231>**

Submitted on 10 Dec 2018

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

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

**ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION  
DE L'ACADEMIE DE PARIS**



# **COMMENT DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DES « PETITS PARLEURS » À TRAVERS LES SÉANCES D'A.P.C**

Libie Cousteau

**MÉMOIRE DE MASTER MEEF**  
*Mention Premier degré*

Sous la direction de Blandine Longhi

2017-2018

Mots-clés : Langage. Petits parleurs. Allophone. APC. Cycle1

# TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>4</b>
<b>1. Le développement et la place du langage en maternelle.....</b>	<b>5</b>
1.1 L'importance du développement du langage entre 3 et 6 ans .....	5
1.2 La place du langage à l'école maternelle et dans les programmes .....	6
1.3 Des modalités de travail qui peuvent et doivent s'adapter aux élèves .....	7
<b>2. Les « petits parleurs » : De l'apparition du concept en 1985 aux « petits parleurs » de l'école Buffault .....</b>	<b>9</b>
2.1 Les « petits parleurs », des profils divers et une notion polymorphe .....	9
2.2 Portrait de la classe 5 de l'école Buffault .....	11
2.3 Le petit parleur allophone.....	12
2.3.1 Portrait de Joao, élève de GS de la classe 5 .....	12
2.3.2 Evaluation-diagnostic de Joao .....	13
2.3.3 Objectifs du travail à mener avec le « petit parleur » Joao .....	15
2.4 Le petit parleur « empêché ».....	15
2.4.1 Portrait de Sabin, élève de MS de la classe 5.....	15
2.4.2 Evaluation diagnostique.....	16
2.4.3 Objectifs du travail à mener avec le « petit parleur » Sabin .....	17
2.5 Le petit parleur inhibé.....	18
2.5.1 Portrait d'Axel, élève GS de la classe 5.....	18
2.5.2 Evaluation diagnostique pour Axel.....	19
2.5.3 Objectifs du travail à mener avec le « petit parleur » inhibé Axel.....	20
<b>3. Présentation du travail réalisé en APC et bilan .....</b>	<b>20</b>
3.1 Approche générale et modalités .....	20
3.2 Description et analyse critique du travail réalisé avec Joao.....	21
3.2.1 Description des séances .....	22
3.2.2 Bilan et analyse des séances avec Joao.....	28
3.2.3 Limites du travail proposé .....	29
3.3 Description et analyse critique du travail réalisé avec Sabin .....	29
3.3.1 Description des séances .....	29
3.3.2 Bilan et analyse des séances avec Sabin .....	32
3.3.3 Les limites du travail réalisé .....	33
3.4 Description et analyse critique du travail réalisé avec Axel .....	34
3.4.1 Description des séances .....	34
3.4.2 Bilan et analyse des séances avec Axel .....	36
3.4.3 Les limites du travail réalisé .....	37
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>38</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>40</b>
<b>SITOGRAFIE .....</b>	<b>41</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>42</b>
Annexe n°1 .....	43
Annexe n°2 .....	45

<b>Annexe n° 2 bis.....</b>	<b>47</b>
<b>Annexe n°3 .....</b>	<b>48</b>
<b>Annexe n°4.....</b>	<b>49</b>
<b>Annexe n°5.....</b>	<b>51</b>
<b>Annexe n°6.....</b>	<b>53</b>

# INTRODUCTION

Le langage est au cœur des programmes de l'école maternelle. Comme le rappelait récemment le Président de la République lors des Assises de l'école maternelle, de nombreux linguistes ont démontré que la fabrique du langage se fait entre l'âge de 3 et 6 ans, là où la plasticité du cerveau le permet. Or, c'est à ce moment-là, on le sait, que les décrochages ont lieu. Les prévenir n'est pas seulement un devoir mais un impératif pour les enseignants. Sans la maîtrise du langage, difficile d'apprendre et encore moins, de dire ce que l'on a appris.

C'est pourquoi, à l'occasion de ce travail de recherche, j'ai souhaité m'intéresser, à la problématique des « petits parleurs ». Quelle est l'origine du silence voire du mutisme observé par certains élèves en classe ? Comment l'analyser et comment tenter d'y remédier ? C'est pour y réfléchir et me confronter dans le cadre du début de ma vie professionnelle d'enseignante à ces questions que j'ai choisi de travailler avec les « petits parleurs » en APC, un contexte « privilégié » et plus intime pour percer leurs difficultés. Une expérience que j'ai menée au sein d'une classe de moyenne et grande section, à Paris, avec trois élèves : un élève allophone, un élève qui rencontre des difficultés de prononciation et un élève doté d'une reconnaissance de handicap qui est inhibé.

Pour chacun, j'ai élaboré au fil des semaines de travail, des dispositifs de remédiation « sur mesure », en cherchant à les adapter en fonction des réactions des élèves. En tête à tête, en binôme ou en classe, j'ai pu tester l'efficacité de ces dispositifs en proposant à ces élèves des activités susceptibles de les motiver et de leur donner envie ... de parler.

# 1. Le développement et la place du langage en maternelle

## 1.1 L'importance du développement du langage entre 3 et 6 ans

La professeure de psychologie de l'enfant Agnès Florin<sup>1</sup> a souligné l'importance cruciale de la période de 2 à 6 ans lorsque « le langage devient l'outil privilégié que l'enfant va découvrir pour communiquer avec son entourage, pour apprendre et représenter le monde, pour organiser les concepts et les mettre en relation et être reconnu d'autrui ». Une période durant laquelle le développement langagier s'accélère, tant du point lexical que sémantique et syntaxique.

Les tableaux d'indicateurs d'Eduscol<sup>2</sup> listent les éléments caractéristiques du développement du langage chez un enfant scolarisé. Les extraits suivants illustrent l'extraordinaire évolution langagière contemporaine à la période de l'école maternelle.

- **Entre 3 et 4 ans :** Vocabulaire de plus en plus abondant ; articulation parfois très approximative
- **Entre 4 et 5 ans :** Environ 1500 mots et des phrases de 6 mots et plus. Début des récits, histoires inventées.
- **Entre 5 et 6 ans :** Vocabulaire varié. Récits structurés ; expression de la succession des temps, construction de scènes imaginaires, phrases complexes avec relatives, complétives, circonstancielles ; usage correct du « parce que ».

Il existe historiquement deux courants majeurs pour expliquer le développement du langage chez l'enfant : les behavioristes comme l'américain Frédéric Skinner, qui considèrent que l'enfant est une table rase qui se développe stimulé par son environnement (adulte et/ou autres enfants), et les maturationnistes comme le linguiste Noam Chomsky qui suppose l'existence d'une prédisposition innée dans laquelle se développent les compétences langagières. Pour le psychologue français Jean Piaget, le développement du langage répond à des capacités cognitives ni innées ni acquises, ces capacités se construisant par étapes, à travers l'expérimentation et le tâtonnement. Enfin, le chercheur Russe Lev Vygotski établit dans les années 70 une théorie selon laquelle le langage est le fruit d'interactions avec l'environnement. Il forge le concept de « zone proximale de développement » dans laquelle l'enseignant doit se situer afin de fournir un étayage efficace. Cette

---

<sup>1</sup> FLORIN Agnès *Parler ensemble* Editions Ellipses 1995

<sup>2</sup> Site EDUSCOL <http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

zone étant juste au-delà de ce que l'enfant sait déjà mais pour laquelle il ne peut apprendre sans aide.

Pour la chercheuse en linguistique de formation du langage Laurence Lentin<sup>3</sup>, « l'enfant sait parler lorsqu'il maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement au moyen du seul langage une pensée ou un enchaînement de pensées en ou hors situation. » Une définition qu'avait parfaitement exprimée le fondateur de la linguistique, Ferdinand de Saussure : « une langue n'est pas un catalogue de mots. Une langue est un système »<sup>4</sup>.

## 1.2 La place du langage à l'école maternelle et dans les programmes

Dès lors, pour les enseignants de l'école maternelle, de la petite jusqu'à la grande section, le travail sur le langage oral constitue un enjeu majeur. Comme le stipulent les programmes de 2015 « l'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrases plus adaptés qui l'aident à progresser ». Le domaine « *mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » précise l'ampleur de la tâche afin de faire progresser les élèves. Il s'agit de les aider à entrer en communication et à considérer le langage non seulement comme un moyen d'apprentissage mais comme un objet d'apprentissage à travers la réflexion sur la langue et notamment la conscience phonologique.

S'il constitue l'un des cinq piliers du programme de l'école maternelle, l'apprentissage du langage oral s'effectue également dans tous les autres domaines. En motricité, par exemple, il s'agira de reformuler les règles d'un jeu ou d'exprimer son ressenti après une victoire ou une défaite ; Dans le domaine des activités artistiques, il s'agira, comme le précisent les programmes, de « mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions ». Enfin, dans le domaine « explorer le monde », il faudra, par exemple, être capable « d'utiliser des marqueurs spatiaux (derrière, droite gauche, dessus...) au sein de récits. Enfin, pour l'ensemble des activités proposées, le langage oral se révèle essentiel pour comprendre et mettre en œuvre les consignes données par l'enseignant.

---

<sup>3</sup> LENTIN Laurence, *Apprendre à penser, parler lire écrire, acquisition du langage oral et écrit*, ESF 1999

<sup>4</sup> UNIVERSITE DE RENNES [https://cursus.univ-rennes2.fr/pluginfile.php/504983/mod\\_resource/content/0/L1-2-semantique.pdf](https://cursus.univ-rennes2.fr/pluginfile.php/504983/mod_resource/content/0/L1-2-semantique.pdf)

Autant d'objectifs qui supposent cependant, de prendre en compte les grandes disparités au sein de l'école maternelle où, comme l'a constaté Philippe Boisseau<sup>5</sup>, ancien Inspecteur de l'Education Nationale et auteur de plusieurs ouvrages sur l'apprentissage du langage, des écarts considérables séparent les élèves en maternelle. Des décalages qui constituent, selon lui, le problème central de la pédagogie du langage.

C'est pourquoi, afin de répondre à l'un des principaux objectifs du Cycle 1 « Communiquer avec les adultes et les autres enfants par le langage en se faisant comprendre », il semble essentiel d'utiliser pleinement et efficacement toutes les modalités offertes par l'école maternelle. En effet, comme le souligne Agnès Florin<sup>6</sup>, « *c'est le comportement verbal enregistré chez les enfants de Grande section de maternelle qui s'avère être le plus important pour la prédiction de la performance de lecture* ». « *Entre le silence des uns et l'investissement des autres, les différences sociales deviennent très vite des inégalités scolaires difficiles à surmonter* » alerte Pierre Péroz,<sup>7</sup> maître de conférence en sciences du langage.

### **1.3 Des modalités de travail qui peuvent et doivent s'adapter aux élèves**

La principale mission de l'école maternelle est de « donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité », ainsi que le décrit le préambule des programmes<sup>8</sup>. Une grande souplesse est conférée à l'enseignant aussi bien dans l'organisation de l'emploi du temps que dans l'organisation matérielle de la classe pour adapter les modalités d'apprentissage et répondre à ces objectifs. En maternelle, où de grands écarts sont constatés sur les plans psychologique, moteur et social, il s'agit de prendre en considération l'hétérogénéité intrinsèque au sein de chaque niveau. Respecter les stades de maturité nécessite de pratiquer plus qu'ailleurs une pédagogie différenciée.

---

<sup>5</sup> BOISSEAU Philippe *Enseigner la langue orale en maternelle* Editions Retz 2005

<sup>6</sup> FLORIN Agnès, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Editions PUF, 1991

<sup>7</sup> PEROZ Pierre *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute* Editions Scérén. 2010

<sup>8</sup> Arrêté du 18-2-2015- JO du 12-3 -2105. Site du Ministère de l'Education Nationale [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)  
[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)

Concernant le langage, « il ne s'agit pas d'aller vite ou moins vite (...) il s'agit d'arriver à bon port quel que soit le chemin emprunté » souligne Mireille Brigaudiot<sup>9</sup>. Pour Philippe Boisseau<sup>10</sup>, l'école maternelle doit faire l'effort de fonctionner en petits groupes de langage qui doivent bénéficier prioritairement aux enfants en retard dans cet apprentissage. La plupart des spécialistes du langage s'accordent sur ce fait : afin de favoriser les interactions langagières, principales courroies de transmission de l'apprentissage du langage, le travail en groupe restreint est indispensable. La composition de ces groupes, en revanche, fait débat, certains préconisant la constitution de groupes homogènes afin de favoriser la prise de parole de « petits parleurs » comme Agnès Florin, tandis que d'autres sont partisans de mixer les groupes, considérant que ce dispositif permet de mieux stimuler tous les élèves. Ce travail en groupe restreint doit s'accompagner selon Pierre Péroz<sup>11</sup> d'une diminution drastique de la parole des enseignants. En effet, d'après les enquêtes de terrain de cet universitaire, tous ont tendance à monopoliser l'espace de parole au détriment des élèves. Laurence Lentin, elle, va plus loin, considérant « qu'il est impératif de trouver un moyen d'entraîner et d'observer les enfants individuellement ». Car il n'est pas suffisant de parler à l'enfant et de le laisser parler, il faut le faire parler, souligne-t-elle.

Dans cette perspective, les Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) ont constitué, à mes yeux, un espace privilégié pour organiser des situations duelles me permettant non seulement d'affiner mon observation, principal outil d'évaluation préconisé en maternelle, mais aussi d'entraîner pour les faire progresser des enfants « en retard » par rapport au reste du groupe, quelles qu'en soient les raisons. Ce dispositif particulièrement adapté à la problématique des « petits parleurs » constitue le cadre de mon travail avec trois élèves de la classe dans laquelle je suis professeure des écoles stagiaire depuis la rentrée 2017 et que je vais vous exposer dans ce mémoire.

---

<sup>9</sup> BRIGAUDIOT Mireille *Langage et école maternelle* HATIER 2015

<sup>10</sup> BOISSEAU Philippe *Enseigner la langue orale en maternelle* Editions Retz 2005

<sup>11</sup> Canopé. PEROZ Pierre Conférence donnée à Reims en 2013 <http://www.cndp.fr/crdp-reims/index.php?id=2088>

## 2. Les « petits parleurs » : De l'apparition du concept en 1985 aux « petits parleurs » de l'école Buffault

### 2.1 Les « petits parleurs », des profils divers et une notion polymorphe

Chaque élève, comme l'explique Agnès Florin<sup>12</sup>, « arrive à l'école maternelle avec des expériences et des capacités différentes qu'il s'agit de reconnaître. Ces différences peuvent être liées au milieu social d'origine comme à l'intensité des sollicitations auxquelles les enfants ont été soumis. » L'hétérogénéité et les écarts en matière de langage à l'école maternelle sont d'autant plus importants que le développement psychologique des élèves n'évolue pas au même rythme. Ainsi, lors des moments d'échanges collectifs, apparaissent très vite des « grands parleurs » qui monopolisent volontiers la parole et l'attention de l'enseignant. Si la faible participation ou le silence des autres n'indiquent pas qu'ils ne sont pas pour autant en situation d'apprentissage, elle doit questionner l'enseignant. En effet, étant donnée l'importance des interactions dans le développement du langage, laisser dans leur coin les « petits parleurs », équivaut à prendre le risque non seulement de creuser l'écart avec les autres mais de retarder l'acquisition de leurs compétences langagières et linguistiques.

Etant donné le rôle majeur du langage dans le développement de l'enfant au cours de ses premières années de scolarité, s'intéresser aux « petits parleurs » \_ objet de ce mémoire\_ c'est donner la chance à chacun de réussir sa scolarité. C'est aussi s'assurer que l'on ne laisse personne sur le côté du chemin, comme le référentiel de compétences commun à tous les professeurs en souligne l'importance à travers la compétence : « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. »<sup>13</sup>

Laurence Lentin<sup>14</sup> fut l'une des premières, dans les années soixante-dix à nommer cette catégorie d'élèves qui, selon sa définition, sont « des enfants qui ne peuvent pas faire entendre le son de leur voix dans le milieu scolaire ». A cette époque, Laurence Lentin multiplie les séances

---

<sup>12</sup> FLORIN Agnès, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, PUF, 1991

<sup>13</sup> Site du Ministère de l'Éducation Nationale. <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html#Competences communes a tous les professeurs>

<sup>14</sup> DELAYEN Julie Mémoire Meef « Les petits parleurs » 2012

de soutien et de remédiation pour les faire progresser. Ce sont particulièrement à eux qu'elle pense lorsqu'elle conseille de créer, comme nous l'avons dit plus haut, des « opportunités d'observation et d'entraînement individuel des élèves ».

Dans sa foulée, à travers ses enquêtes de terrain, Agnès Florin a mis en exergue, la présence d'environ 30 % de « petits parleurs » au sein d'une classe. Agnès Florin les appelle les « faibles parleurs » et constate qu'ils représentent une catégorie d'élèves à laquelle les enseignants adressent peu la parole. Elle observe aussi que les « faibles parleurs » de l'école maternelle tendent à le rester dans les années à venir et prévient que leur développement langagier risque d'être précocement défaillant.<sup>15</sup> Au-delà de la quantité d'énoncés produits, Agnès Florin note également une grande variation entre les élèves dans l'étendue du vocabulaire et dans la précision de l'énonciation. Pour combler ce différentiel, elle préconise l'organisation de groupes conversationnels afin de favoriser la prise de parole de ces élèves. *« Homogénéiser les petits groupes conversationnels en fonction du degré de participation individuelle en groupe classe réduit nettement la pression concurrentielle. Dans ces conditions les faibles parleurs peuvent rapidement devenir des participants très actifs ».*<sup>16</sup>

Plus récemment, Pierre Péroz a remis en question cette catégorisation arguant du fait qu'un petit parleur, peut tout aussi bien être silencieux en classe et bavard à la maison ou avec ses copains, ce qui est tout à fait le cas des trois élèves auxquels nous nous sommes intéressés dans le cadre de ce mémoire professionnel. En effet, si nos trois élèves participent à de nombreux échanges avec leurs camarades, ils peinent à le faire dans le cadre scolaire lors d'échanges à plusieurs ou à l'occasion d'une prise de parole en regroupement. Autant d'objectifs d'apprentissage visés par l'école maternelle. Pointant le caractère polymorphe des « petits parleurs », Pierre Péroz note aussi que les différentes recherches sur les « petits parleurs » mêlent compétences langagières et linguistiques, ce qui rend cette notion hybride et l'objet de recherche trop flou à ses yeux. De fait, dans notre cas, nos trois petits parleurs présentent des lacunes très différentes : langagières et linguistiques pour Joao, le « petit parleur » allophone, articulatoires et linguistiques pour Sabin, le « petit parleur » empêché, et à dominante langagières pour Axel, le « petit parleur » inhibé. C'est pourquoi nous nous sommes attachés dans le cadre de ce travail d'avantage à des critères qualitatifs que quantitatifs. Leur non - intervention en classe, relevant à

---

<sup>15</sup> FLORIN Agnès, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Editions PUF. 1991

<sup>16</sup> *ibid*

nos yeux d'avantage d'un « symptôme » ou d'un signe, que de l'appartenance à une catégorie d'élèves dont les difficultés obéiraient à une logique identique.

Il existe quelques catégories de « petits parleurs » assez courantes. Les « petits parleurs » allophones qui arrivent en France et concentrent leurs efforts sur la compréhension de la langue, les « petits parleurs » inhibés dont la personnalité est écrasée par d'autres élèves plus à l'aise, et les « petits parleurs » empêchés qui souffrent de troubles du langage plus ou moins importants. Au sein d'une classe, identifier qui sont les petits parleurs est aisé. En comprendre les causes et déterminer un dispositif de remédiation relève d'un travail bien plus approfondi.

Au fil du premier trimestre 2017, au fur et à mesure que la connaissance de nos élèves s'est affinée, le silence de trois d'entre eux - Joao, Sabin et Axel - lors des échanges oraux en regroupement, et cela, malgré mes nombreuses sollicitations et une attention croissante - m'a incité à mettre en place un dispositif de remédiation à leur égard. C'est ce travail avec trois « petits parleurs » différents que je propose de partager ici.

## **2.2 Portrait de la classe 5 de l'école Buffault**

Située dans le 9<sup>e</sup> arrondissement de Paris, la classe 5 est constituée de 12 élèves de moyenne section et de 13 élèves de grande section. Issus pour la plupart d'un milieu socio-culturel favorisé, la grande majorité des élèves possède une aisance confortable en matière d'expression orale tant sur le plan langagier que linguistique. Parmi les élèves de moyenne section, tous, à l'exception de Sabin, utilisent des phrases syntaxiques complexes et font montre d'une prononciation claire. Nombreux sont ceux qui disposent déjà d'un vocabulaire assez riche. Le constat est tout à fait identique au sein du groupe d'élèves de grande section à l'exception de Joao, bien sûr. Ainsi, les élèves comprennent et reformulent aisément les consignes données. Ils font souvent preuve d'une perspicacité et d'un niveau de compréhension surprenants lors des lectures d'albums en grand groupe. Enfin, sur les 13 élèves de grande section, 9 sont de grands parleurs et occupent massivement l'espace de parole, 2 sont des parleurs moyens et 2 sont des petits parleurs (Joao et Axel). Dans ces conditions, les élèves de moyenne section bien que dotés de solides compétences langagières sont parfois un peu écrasés par la logorrhée et la participation intensive du groupe de grands parleurs de grande section.

Les activités visant à développer les compétences langagières à l'oral des élèves de la classe 5 peuvent se diviser en trois catégories :

- Travail à partir d'un album : compréhension orale d'un récit. Restitution de la trame narrative. Travail sur les états mentaux des personnages et leurs émotions. Travail sur l'expression de son ressenti. Débat sur les dilemmes moraux des personnages. Invention de la suite d'une histoire. Jouer les personnages avec des marottes.
- Travail en phonologie : Scansion de mots en syllabes. Reconnaissance des syllabes d'attaques et finales. Repérage de syllabes similaires entre deux mots.
- Travail sur les comptines et les chants : compréhension, mémorisation, articulation.

Une attention particulière a été portée lors du travail en groupe, au niveau de participation des élèves et à la qualité de leurs interventions. C'est ainsi que l'aisance croissante observée au sein de la classe au fil de l'année en matière d'expression orale s'est accompagnée d'une mise à l'écart croissante des trois petits parleurs de la classe, Joao, Axel et Sabin, dont le silence lors des séances en grand groupe est devenu à mes yeux pénalisant tant pour leur évolution que pour les apprentissages et l'évaluation de ces apprentissages. C'est pourquoi, au-delà de l'attention particulière que je leur ai portée lors des séances en regroupements, il m'a semblé indispensable, afin de répondre aux attentes des programmes, de mettre en place un dispositif susceptible de les aider à « oser entrer en communication » et « échanger et réfléchir avec les autres » lors des différentes activités proposées en regroupement.

## **2.3 Le petit parleur allophone**

### **2.3.1 Portrait de Joao, élève de GS de la classe 5**

Au sein de la classe à double niveau MS/GS dans laquelle j'enseigne, Joao est un élève de grande section. Arrivé en France au milieu de l'année de moyenne section (en 2016/2017) il n'avait jamais été en classe au Portugal, son pays d'origine. Lorsqu'il arrive dans notre classe avec quelques mois d'école maternelle à son actif à la rentrée 2017-2018, c'est après une coupure de trois mois de vacances passés au Portugal. De plus, Joao est nouveau au sein de l'école Buffault et ne connaît personne. A son arrivée, Joao s'exprime peu et exclusivement en portugais, sa langue maternelle.

Pour se faire comprendre de l'enseignant comme de ses camarades, il privilégie alors les gestes. Il désigne par exemple plusieurs fois par jour ses lacets pour que l'enseignant les lui renouent. Au bout de quelques jours, cependant, au cours d'une récréation, nous nous rendons compte que Joao s'adresse parfois à ses camarades en français : « tu viens jouer Arthur ? » dit-il ainsi un jour dans un français parfait. Dès lors, nous décidons, en accord avec ma binôme, d'exiger de Joao qu'il s'exprime en français, l'ignorant dès lors qu'il s'exprime en portugais. Un échange avec ses parents \_ le père de Joao parle très bien le français \_ nous confirme qu'il avait commencé, lors de sa première année d'école en France, à parler en français. Joao tente de se plier à la règle que nous lui imposons. Il emploie cependant toujours les mêmes mots : « maîtresse », « cour », « jouer », « maman », sans parvenir à constituer de véritables phrases. Et au sein de la classe, Joao reste mutique.

Tout au long du premier trimestre, Joao oppose, au mieux, une attitude passive (regard ailleurs ou absent), au pire, un net refus face au travail demandé, qu'il s'agisse des séances regroupement ou des séances en ateliers en petit groupe. Ainsi, il faut s'asseoir à ses côtés pour qu'il se mette au travail, souvent sans avoir compris (ou écouté) les consignes qu'il nous faut lui réexpliquer. Dans ce contexte, il est difficile d'évaluer tant son niveau de compréhension que sa capacité de production en français. Cependant malgré son attitude en classe, Joao se montre de bonne humeur, heureux de venir à l'école le matin retrouver ses copains. Après les vacances de la Toussaint, Joao est bien intégré au sein de ses camarades ce que nous constatons lors de la récréation. En classe, il demeure aussi passif que silencieux. Nous démarrons les séances d'APC au mois de décembre avec Joao et décidons d'axer notre travail essentiellement sur le vocabulaire, pensant que c'est surtout son manque de vocabulaire qui empêche Joao de s'exprimer en classe.

### **2.3.2 Evaluation-diagnostique de Joao**

Afin de réaliser l'évaluation-diagnostique de Joao, je me suis appuyée sur la fiche-repère n°3 d'Eduscol<sup>17</sup> concernant les élèves allophones et sur la grille d'observation pour la compréhension et l'expression orales des élèves en francisation (voir annexe n° 1). Cependant, afin de réaliser une évaluation plus fine en matière de compréhension et d'expression orale, il aurait fallu pouvoir

---

<sup>17</sup> EDUSCOL Ressources maternelle/ Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions-Partie I- L'oral- Fiches-repères. Septembre 2015  
<http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

aussi se rendre compte de ses compétences dans sa langue maternelle. En effet, ainsi que l'indique Eduscol, « l'apprentissage d'une langue seconde est facilité si l'enfant possède dans sa langue maternelle des usages élaborés de l'oral ». Ne parlant pas le portugais, nous ne pouvions rien savoir de cela.

J'ai établi qu'en matière de compréhension orale, Joao se situait entre la phase 1 et la phase 2 de la grille et adoptait les attitudes suivantes : copier les autres, regarder l'enseignante, réagir aux consignes avec appuis visuels, réagir au ton de la voix et participer aux activités de la classe mais seulement avec le soutien de l'enseignante. En matière de production et d'expression orale en revanche, qu'il s'agisse de la structure syntaxique de ses phrases ou du vocabulaire employé, Joao se situait plutôt au stade 1. Ainsi, il ne récitait que de temps à autres certaines parties des chants ou des comptines, rechignait ou peinait à répéter des mots en français et utilisait plutôt des mots isolés pour s'exprimer, ne produisant que très rarement de phrases entières. En matière de participation et d'engagement, Joao répétait parfois quelques mots à l'unisson avec les autres.

Comme le conseille Eduscol, réserver de courts moments particuliers aux enfant allophones permet de leur apporter un étayage plus « serré » que dans un groupe plus large. C'est pourquoi, dès le démarrage des APC, nous avons proposé aux parents de Joao de l'intégrer lors de ces séances. Les premières séances ont été consacrées à la description d'une image avec pour principal objectif : accroître le vocabulaire de la vie quotidienne de Joao. Ainsi, j'ai pu prendre la mesure du manque de vocabulaire de Joao en français, ce qui pouvait expliquer, en partie, à mes yeux son absence de participation en classe. Sur l'image d'une salle de bains (voir retranscription de l'enregistrement annexe n°2), Joao ne parvenait à nommer que quelques mots tels que : « fille » et « garçon ». Pour le reste, lorsqu'il désignait de son doigt la baignoire il prononçait le mot « piscine » et désignait de nombreux objets en portugais comme « *Pexe* » pour poissons, « *Tohalas* » pour serviettes de toilettes « *sueter* » pour pull-over etc...

Les premières séances d'APC ont permis d'établir les constats suivants :

- Joao ne mémorise pas le vocabulaire d'une séance sur l'autre.
- Il peine à se concentrer au-delà de 5 minutes.
- Les séances d'APC n'ont pas d'impact sur son attitude en classe qui reste majoritairement passive.
- Pour effectuer le travail demandé, Joao réclame toujours l'aide d'un adulte auprès de lui (Atsem, AVS ou enseignant).

### **2.3.3 Objectifs du travail à mener avec le « petit parleur » Joao**

Après plusieurs semaines de travail avec Joao en APC sans constater de réels progrès de sa production langagière à l'oral ou de son attitude en classe, face à ses difficultés à réinvestir le vocabulaire travaillé à travers la description des grandes images, un constat s'impose : il faut tenter autre chose pour sortir Joao de son mutisme et de sa passivité. En effet, agir sur son niveau de compréhension ne semble pas le bon levier pour le faire progresser. Dès lors, toujours lors des APC, j'ai proposé à Joao d'autres types d'activité en poursuivant deux principaux objectifs : déclencher sa motivation à « dire » et augmenter significativement sa participation orale en classe.

Les critères retenus pour évaluer l'atteinte de ces objectifs ont été :

- La qualité des échanges avec l'enseignant lors des séances d'APC
- La présence d'interventions spontanées en classe à l'oral

La description et l'analyse de ces séances seront développées dans partie 3 de ce mémoire.

## **2.4 Le petit parleur « empêché »**

### **2.4.1 Portrait de Sabin, élève de MS de la classe 5**

Au sein de la classe 5, Sabin est un élève de moyenne section. Au début de l'année scolaire, sa mère nous signale que Sabin avait eu l'an passé un problème auditif désormais résolu. Ce problème a occasionné un certain retard dans le domaine du langage. De fait, à la rentrée du mois de septembre 2017, Sabin présente de grosses difficultés de prononciation qui rendent son expression souvent incompréhensible. De plus, Sabin s'exprime plus volontiers avec des mots qu'avec des phrases. Lorsqu'il s'aventure à formuler une phrase, elle est la plupart du temps incomplète. On note souvent l'absence de verbe et/ou de préposition. En matière de compréhension orale, en revanche, lors de la passation des consignes notamment, Sabin semble n'éprouver aucune difficulté. Enfin, en regroupement, Sabin reste mutique et tout au long du premier trimestre, il ne participe jamais aux échanges ou aux activités en groupe. Ceci, qu'il

s'agisse des moments de rituels autour des présents et des absents ou de la date, des échanges en terme de compréhension, de l'expression de son ressenti après la lecture d'un album ou, bien sûr, lors de l'apprentissage des comptines ou des chansons devant lesquelles il semble « ailleurs ».

De surcroît, Sabin peine physiquement à tenir en place et remue dans tous les sens au moment des regroupements. Il est également assez brutal avec ses copains. Il ne s'agit pas toutefois d'un comportement agressif mais plutôt d'un mode d'expression, voire même, souvent, de l'expression de son affection. Ce comportement crée parfois quelques difficultés relationnelles avec d'autres enfants qui vivent mal cette « brutalité ». Paradoxalement, bien que s'exprimant peu avec la parole, Sabin présente une personnalité extravertie. D'un caractère joyeux, il est tout à fait intégré dans la classe. Si au début du trimestre le travail ne semble guère le motiver, à la fin du trimestre, Sabin s'y est mis. Lors des séances en atelier, il est concentré et s'applique pour réaliser son travail et respecter les consignes. Au cours de ce premier trimestre, son expression orale a également considérablement évolué. Un déclic se produit au retour des vacances de la Toussaint. Sabin présente alors à la classe ses souvenirs de vacances à l'aide de photos qu'il a rapportées et qu'il décrit une par une. Impossible alors d'arrêter sa logorrhée. Or, si sa prononciation s'est un peu améliorée, la structure de ses propos et la construction de ses phrases et son articulation encore insuffisante, rendent son expression difficile à suivre.

## **2.4.2 Evaluation diagnostique**

Pour aider Sabin à clarifier ses propos et lui permettre de davantage participer aux apprentissages aux moments des regroupements et répondre aux objectifs des programmes concernant le thème « oser entrer en communication », j'ai décidé de l'intégrer aux séances d'APC. Pour déterminer les objectifs de ces séances, je me suis fondée sur la grille d'analyse proposée par des ressources d'Eduscol<sup>18</sup>. Ceci a mis en exergue plusieurs points faibles. Voici mon évaluation diagnostique réalisée avant les vacances de Noël, d'après le « suivi des indicateurs de vigilance (pour un enfant normalement scolarisé) ».

---

<sup>18</sup> EDUSCOL. Ressources maternelles : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Partie 1- L'oral- Tableaux d'indicateurs

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/3/Ress\\_c1\\_langage\\_oral\\_tableaux\\_456413.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/3/Ress_c1_langage_oral_tableaux_456413.pdf)

Comprend mieux qu'il ne parle	Oui *****
Produit des phrases avec verbes	Parfois *
Parle en toute situation	Non
Utilise le « Je »	De façon irrégulière *
Utilise les autres pronoms sujets usuels	De façon irrégulière*
Le vocabulaire est varié : noms, verbes, adjectifs	Non
Est intelligible. Articule	Non
Evolue avec un guidage et une aide de l'enseignante	Oui *****

*Le nombre d'étoiles (\*) indique le niveau de Sabin dans chacune des compétences indiquées. L'absence d'étoile indique une lacune importante.*

De cette évaluation, ressortent deux constats : les compétences de Sabin sont faibles voire très faibles sur six critères sur huit. J'ai complété et mis en regard cette évaluation avec les six critères suivants supplémentaires qui me permettent de mettre en exergue le potentiel de Sabin, cinq réponses sur les six critères étant positifs.

Réagit au bruit et à la musique	Oui
Le volume de sa voix est normal	Oui
Cherche à communiquer par d'autres moyens que le langage (mimiques, gestualité, forme agressive)	Oui
Regarde l'interlocuteur	Oui
Essaie de dire des comptines de chanter	Non
Prend plaisir dans ces moments même si ne participe pas.	Oui

### **2.4.3 Objectifs du travail à mener avec le « petit parleur » Sabin**

L'objectif principal choisi pour les séances d'APC est de permettre à Sabin de participer davantage aux moments collectifs en classe. Les critères retenus pour progresser dans cet objectif sont :

- Articuler davantage et ralentir son débit
- Construire des phrases simples avec sujet/verbe/complément.

## **2.5 Le petit parleur inhibé**

### **2.5.1 Portrait d'Axel, élève GS de la classe 5**

Axel est un élève de grande section. Il a une reconnaissance de handicap au titre d'un retard général et bénéficie à ce titre d'une AVS présente à mi-temps au sein de la classe. Scolarisé au sein de l'école Buffault depuis la moyenne section, nous avons pu bénéficier en début d'année de précieuses informations sur ses difficultés, les progrès réalisés depuis le début de sa scolarité et son évolution générale au cours de l'année précédente. Il s'agit d'un garçon doux et attentif aux autres, extraverti dans la cour de récréation, un peu bagarreur parfois et très introverti en classe. De fait, dans le domaine de la communication orale, Axel s'exprime peu et jamais en grand groupe. Lorsqu'il travaille en atelier, Axel s'exprime rarement. Il n'y a qu'en situation de tête à tête avec l'adulte ou avec un copain qu'Axel s'exprime volontiers. Le débit de ses phrases est particulièrement lent et le son de sa voix presque inaudible. Son absence de spontanéité le pénalise lors de ses rares tentatives d'intervention au sein des séances en regroupement, au cours du premier trimestre. En effet, sa prise de parole étant très lente, il se fait souvent couper ou voler la parole par un autre élève. Cependant son niveau de langage (construction des phrases, syntaxe, vocabulaire) est tout à fait dans la norme des autres élèves de grande section de la classe.

En matière de compréhension, j'ai constaté qu'Axel est particulièrement perspicace concernant les états mentaux des personnages lors de la lecture d'albums. Il bénéficie également d'une excellente mémoire. Par ailleurs, si sa concentration est inégale du fait de son handicap, ses compétences sont parfois supérieures aux enfants de son âge, comme en mathématiques. Plusieurs tâches nécessitent encore la présence d'une AVS pour Axel : la mise au travail, le graphisme et l'écriture. Cependant, son intégration au sein de la classe est excellente. Axel n'est pas considéré comme un élève à part par les autres et cultive de nombreux liens de camaraderie. Cependant, sa non-participation et son absence d'expression orale, y compris sur des sujets qui l'intéressent lors des moments en regroupement, pose problème. C'est pourquoi, afin de le faire progresser, nous avons intégré Axel à nos séances d'APC avec pour ambition, notamment, de « débloquer » la situation.

## 2.5.2 Evaluation diagnostique pour Axel

Pour évaluer la situation de départ concernant Axel et déterminer les objectifs à travailler lors des séances d'APC, j'ai organisé deux situations différentes et déterminé six critères pour mon observation afin de réaliser l'évaluation diagnostique.

Situation 1 : Interpréter une scénette avec un camarade

Situation 2 : Un « quoi de neuf » sur les vacances en situation duelle avec l'enseignante

### Critères retenus :

- Posture physique
- Puissance de la voix
- Débit de la voix (vitesse de parole)
- Qualité sonore de la voix (articulation, prononciation, intonation)
- Prise en compte du destinataire
- Longueur du propos

### Résultats :

Afin de synthétiser les fruits de l'évaluation, j'ai traduit mon observation sur une échelle de 5 étoiles (\*) afin de classer les résultats du plus faible au plus fort. La dernière colonne du tableau ci-dessous met en relief les différences entre la situation 1 dans laquelle Axel interagit avec un camarade et la situation 2 où il est seul avec l'enseignante.

Critères d'évaluation	Situation 1 : interpréter une scénette avec un camarade	Situation 2 : « Quoi de neuf » en dual avec l'enseignante	indicateurs améliorés par rapport à la situation 2
Posture physique	***	***	
Puissance de la voix	**	*	X
Débit des phrases	*	*	
Qualité sonore de la voix	***	**	X
Prise en compte du destinataire	**	*	X
Longueur du propos	*	*	

(\*) = faible

(\*\*) = moyen

(\*\*\*) = correct

## **Analyse :**

Après avoir analysé l'attitude et les compétences d'Axel au sein des deux situations différentes, j'ai constaté que la puissance de la voix comme la qualité sonore de la voix étaient meilleures dans la situation 1 au cours de laquelle Axel jouait une scène avec un copain qu'au sein de la situation 2 au cours de laquelle Axel ne s'adressait qu'à la maîtresse. J'ai considéré que ces critères étaient susceptibles de traduire le degré de motivation d'Axel et défini les objectifs de travail en fonction de ces observations.

### **2.5.3 Objectifs du travail à mener avec le « petit parleur » inhibé Axel**

Le principal objectif poursuivi concernant Axel est d'augmenter l'aisance de son expression à l'oral afin de l'inciter à davantage participer aux échanges lors des moments de regroupement.

Les critères retenus sont :

- La quantité de ses interventions en regroupement
- La rapidité du débit de ses phrases
- Le volume de sa voix de ses prises de paroles

## **3. Présentation du travail réalisé en APC et bilan**

### **3.1 Approche générale et modalités**

Les moments de la journée consacrés aux Activités Pédagogiques Complémentaires (APC), ont représenté l'opportunité d'organiser ce travail en offrant les conditions nécessaires ; le calme et la situation duale ou en tout petit groupe, permettant d'adapter le travail proposé à ces élèves. Comme le stipule la circulaire<sup>19</sup> concernant l'organisation du temps scolaire et des activités pédagogiques complémentaires dans le premier degré : *« À l'école maternelle, l'aide peut être consacrée au renforcement de la maîtrise de la langue orale et à la découverte de l'écrit, par exemple, par l'accès à des récits riches et variés. Le travail en petits groupes permet de solliciter*

---

<sup>19</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire n° 2013-017 du 6-2-2013  
[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=66991](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=66991)

*chaque élève et favorise les échanges avec l'enseignant. Ce temps d'aide permet aussi la mise en œuvre de jeux symboliques et de jeux à règles. »*

Chacun des trois petits parleurs présentant des profils et des problématiques très différentes, il m'a semblé pertinent de commencer par un travail en tête-à-tête avec chacun. Ceci, pour deux raisons : confirmer les constats établis à travers les évaluations-diagnostiques réalisées avec chacun et, surtout, tester plusieurs types d'activités afin de voir quel pourrait être le levier le plus efficace afin de répondre aux objectifs fixés.

J'ai donc proposé à chacun des « petits parleurs » un travail « sur mesure ». Il s'agissait aussi de saisir cette opportunité pour créer une relation de confiance, notamment dans le cas d'Axel dont la tendance au repli sur soi vis à vis des adultes, conjuguée à la présence de l'AVS m'avait d'une certaine façon empêché de tisser un lien suffisamment proche pour l'aider à dépasser son inhibition. Or, comme l'a souligné Pierre Péroz<sup>20</sup> « le « petit parleur a peur et a besoin d'être complètement sécurisé pour développer ses compétences conversationnelles ». De plus, « la relation langagière duelle adulte- enfant est de loin le noyau dur de la pratique d'un maître qui vise l'acquisition de la langue et de ses usages » ainsi que l'indique Mireille Brigaudiot<sup>21</sup>.

Les séances d'APC concernant ce travail se sont déroulées à l'heure du déjeuner avant la cantine à raison de 2 ou 3 fois par semaine pour chacun des petits parleurs durant trois semaines. Joao en bénéficiait depuis le début du mois de décembre.

## **3.2 Description et analyse critique du travail réalisé avec Joao**

### **Rappel des objectifs généraux définis après l'évaluation diagnostique**

- Déclencher sa motivation à « dire » et « parler »
- Augmenter significativement sa participation orale en classe.

---

<sup>20</sup> PEROZ Pierre Conférence donnée à Reims en 2013 <http://www.cndp.fr/crdp-reims/index.php?id=2088>

<sup>21</sup> BRIGAUDIOT Mireille *Langage et école maternelle*. Editions HATIER 2015

### 3.2.1 Description des séances

- **Objectif : décrire une image :**

Plutôt que de donner à Joao des images d'objets en lui demandant de les nommer, comme je l'avais fait jusqu'à présent afin d'essayer d'accroître son vocabulaire, je choisis de lui proposer un travail à partir d'une seule image représentant une scène de vie, afin de favoriser la possibilité pour lui de trouver soit un objet qu'il connaisse, soit un lieu qu'il sache nommer, soit une action qu'il puisse décrire. Néanmoins, afin de le motiver, je le laisse choisir entre plusieurs images de ce type.

Il choisit d'emblée l'image d'une salle de classe, ce qui me semble constructif dans la mesure où il vit cette situation depuis plusieurs mois et peut, à ce titre, mobiliser du vocabulaire ou/et des expressions qu'il entend au quotidien. Les enfants représentés sur cette image sont occupés à différentes activités : certains jouent aux kaplas, une petite fille donne de la nourriture à des poissons dans un aquarium, d'autres jouent à la poupée (voir annexe n°3).

Je donne à Joao la consigne : « *Je voudrais que tu me dises tout ce que tu vois sur cette image et que tu m'expliques ce que font ces enfants, où ils sont et à quoi ils jouent.* » Dans un premier temps, Joao, observe l'image. Comme il met un long temps à parler, je dois l'aiguiller vers des parties de l'image. Bien qu'il soit très heureux de se retrouver en classe avec la maitresse, je dois vraiment lui « tirer les vers du nez » pour chaque mot prononcé. Au bout d'un moment, tout de même, il finit par se prêter au jeu. « *Je vois une fille qui met euh ...* ». « Elle met de la nourriture aux poissons », lui dis-je. « *Mouture* » répète Joao peinant à saisir toutes les syllabes du mot « nourriture ». Et là ? « *avre* », « *Oui des arbres* ». La séance est assez fastidieuse, Joao tripote un morceau de papier qu'il a trouvé à portée de main et se dandine sur sa chaise regardant fréquemment la porte où certains de ses camarades passent accompagnés d'une animatrice. J'insiste cependant et je pointe ainsi tous les éléments de l'image lui soufflant souvent les réponses après qu'il m'ait dit « *chai pas* ». Parfois, il prononce un mot comme « *poupée* » par exemple en désignant l'objet sur l'image mais sans jamais faire l'effort (alors qu'il en est capable à ce stade de l'année) de construire une véritable phrase. Pour finir, lorsque je lui redemande « *où sont ces enfants ?* » il répond une fois encore : « *chai pas* », alors que nous avons établi ensemble en début de la séance qu'il s'agissait d'une salle de classe. A l'issue de cette séance d'une douzaine de

minutes, durant lesquelles j'ai tenté, souvent en vain, de faire répéter des phrases à Joao, il semble fatigué et pressé de retourner jouer dans la cour avec ses copains.

▪ **Objectif : décrire une image à un copain :**

Pour cette deuxième séance de travail, je décide de changer les modalités de travail avec Joao et je fais venir l'un de ses meilleurs copains, Raphaël. Mon objectif est de tester un levier susceptible de stimuler la motivation de Joao. Fils unique, Joao se montre toujours très avide de jouer avec ses copains et j'ai remarqué qu'il avait même un rôle « moteur » dans la cour, attitude qui contraste fortement avec la passivité qu'il adopte en classe.

Nous reprenons la même image de la salle de classe vue la veille et je demande à Joao de décrire à Raphaël ce qu'il voit sur cette image, curieuse de savoir si Joao se souviendra de certains mots de vocabulaire évoqués ensemble lors de la première séance et que je lui avais fait répéter plusieurs fois. Voici un extrait de la retranscription de cette séance :

Première partie de la séance

**Maitresse** / Joao, aujourd'hui tu vas expliquer à Raphaël ce que tu vois sur l'image que nous avons regardée tous les deux hier.

**Joao** / **un bonhomme qui fait des kaplas. Je vois des chaussettes**

**Raphaël** / c'est des chaussures

**J** / **Oui, des chaussures**

**J** / **Je vois la fille qui surveille. Je vois la petite fille qui met du manger au poisson**

**R** / elle s'occupe du bocal

(...)

Deuxième partie de la séance

**M** / Très bien Joao et Raphaël. Maintenant, on va cacher l'image et Joao nous raconte ce dont il se souvient. Ferme les yeux Joao et regarde dans ta tête ce qu'il y avait sur l'image.

**R** / Je me souviens du pantin

**M** / C'est bien Raphael et toi Joao ?

**J** / *Silence* **J'ai vu une pomme.**

**M** / Oui, quoi d'autre ?

**R** / Un bocal

**M/** Qu'y a t-il dedans ?

**J/ des poissons !**

**M/** quoi d'autres Joao, je crois que Raphaël ne se souvient pas et qu'il a envie de savoir

**J /chai pas**

**M /** Essaie de te souvenir

**J/ J'ai vu un garçon qui fait à manger à ours**

**M/** oui, tout à fait !

**R/** Je crois que c'est une fille

**J/ Moi j'ai dit çui là**

**M/** Oui, lui c'est un garçon, c'est un garçon tu as raison Joao.

Plus courte mais beaucoup plus dynamique, cette séance m'a permis de découvrir un Joao bien plus engagé et joyeux dans le travail. La présence de Raphaël ayant comme attisé son envie de dire et de communiquer. Ainsi, au fil de cette séance, il ne s'agissait plus tant de répondre aux questions de la maîtresse que d'échanger avec son copain pour décrypter ensemble l'image proposée. La relation affective de Joao et de Raphaël jouant comme un parfait stimulant, j'ai tenté au fur et à mesure que leur conversation s'enflammait, de les laisser discuter pointant juste du doigt les morceaux d'image. Il est à noter que Joao n'attendait pas mes relances et s'exprimait spontanément. Puis, dans un deuxième temps, voyant que cela fonctionnait bien, j'ai ajouté une contrainte supplémentaire. Comme le montre l'extrait ci-dessus, j'ai demandé aux élèves de fermer les yeux et de chercher dans leur mémoire ce qu'ils avaient vus. J'ai cherché à tester ainsi un moyen d'améliorer le réinvestissement du vocabulaire travaillé, tâche vis à vis de laquelle Joao rencontrait de grosses difficultés. Ce « test » a permis de corroborer l'hypothèse apparue en première partie de séance : la présence d'un copain à ses côtés permettait à Joao de s'engager réellement dans la tâche demandée. Reste à savoir si cette situation contribuait à renforcer son apprentissage de la langue française.

#### ▪ **Objectif : Réinvestir le vocabulaire d'un récit à l'aide de photos**

Depuis le retour des vacances de février, nous travaillons avec toute la classe (MS et GS) sur l'histoire de « La sieste de Moussa » de Zémanel<sup>22</sup> à travers une méthode établie par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, deux spécialistes de l'apprentissage de la lecture. L'objectif général de cette

---

<sup>22</sup> GOIGOUX Roland CEBE Sylvie *La sieste de Moussa* Editions RETZ 2017

longue séquence est de comprendre une histoire et d'apprendre à la raconter. Il s'agit de mémoriser le vocabulaire, acquérir de nouvelles tournures syntaxiques, retenir les idées principales de l'histoire, s'interroger sur les pensées des personnages et comprendre l'implicite du récit. Des mots-images permettent aux élèves de retenir la trame narrative de l'histoire mais aussi les expressions exactes des personnages et du narrateur. L'ensemble de la classe est extrêmement motivé par ce travail très structuré mais varié pendant lequel les élèves interprètent avec des masques les différents personnages à l'issue de chaque séance, jouent avec les marottes et la maison en carton de Moussa et répètent en chœur plusieurs phrases répétitives de l'album en grand groupe. Je reviendrai de façon plus approfondie sur ce travail lorsque j'évoquerai le travail réalisé avec Axel.

Les deux séances de travail en APC avec Joao évoquées plus haut ont mis au jour un constat : la passivité de Joao face aux apprentissages n'est pas seulement due à l'obstacle de la langue mais aussi à une absence de motivation, comme l'a démontré la séance avec Raphaël, qui semble avoir véritablement transfiguré Joao. J'ai donc souhaité vérifier cette hypothèse en utilisant le support de « la Sieste de Moussa » avec la présence d'autres camarades.

Trois avantages à cela : la répétition quasi quotidienne, en classe des étapes du récit fournissait un étayage conséquent pour travailler lors des séances d'APC. La mobilisation d'autres camarades était susceptible d'entraîner Joao dans une dynamique. Enfin, le travail réalisé pourrait peut-être lui permettre de mieux s'intégrer lors des apprentissages en regroupement au moment des séances de langage sur la « Sieste de Moussa » que nous allions encore poursuivre pendant plusieurs semaines.

Voici les principales étapes de l'évolution de Joao au cours des différentes séances d'APC jusqu'à sa présentation de l'histoire de Moussa de Joao devant la classe entière.

### **Séance du 6 mars**

Nous regardons les images-mots de l'histoire sur l'ordinateur, ce qui motive fortement Joao qui m'évoque souvent sa « tablette » qu'il utilise à la maison. Joao est très concentré sur les images mais ne restitue aucun mot spontanément. Puis, petit à petit, lorsque je forme le début des phrases, il parvient à les compléter. Par exemple :

- **La maitresse/** il entend...
- **Joao/** ...un bruit
- **La maitresse/** Oui, qui fait le bruit ?
- **Joao /** La souris
- **La maitresse/** Oui, et que fait-elle la souris ? elle...
- **Joao/** ...grignote

Nous parvenons ainsi, pas à pas, à répéter une dizaine de mots de l’histoire et j’explique à Joao qu’il faut s’en souvenir pour raconter l’histoire aux autres en classe plus tard.

Lors de cette séance, je note que Joao prend, pour la première fois, des initiatives comme celle de m’expliquer ce que signifie le mot refuser : « *Ça veut dire, toi tu veux ouvrir la porte et moi je dis non* ». A travers le fait qu’il souhaite absolument m’expliquer qu’il comprend ce mot, je déduis que Joao comprend mieux le sens et l’objectif de notre travail. Ce qui constitue un énorme progrès à mes yeux. Par ailleurs, mes efforts pour parler plus lentement et le fait d’avoir déjà entendu les phrases en classe semblent lui faciliter les choses.

### **Séance du 13 mars (avec Sabin)**

Cette séance de travail consiste à apporter à Joao une motivation supplémentaire grâce à la présence de Sabin. Le travail effectué en classe entière depuis la dernière séance d’APC a permis à Joao de revenir sur les mots travaillés ensemble. J’ai noté qu’il était plus attentif lors des regroupements. Lors de cette séance, nous regardons les mots images et les élèves doivent raconter tout le début de l’histoire. Joao se montre très enjoué et très entreprenant. Alors qu’ils ont pour consigne de parler chacun leur tour, Joao ne cesse de s’écrier « moi je sais, je sais ! ». Avidé de parler il utilise des mots portugais comme « *Il s’étire la pelle* » ou donne le début de mots lorsqu’il ne se souvient pas comme « *Mordé* » pour « mordille ou encore trouve un autre mot pour commenter l’image comme « *crier* » au lieu d’ « *aboyer* ». Joao se précipite aussi pour mettre les images au tableau sans que je le lui ai demandé. Il répète systématiquement tout ce que je dis ou ce que Sabin dit. A la fin de la séance, lorsqu’il s’agit de reprendre une énième fois, il ne se lasse pas et construit de nombreuses phrases entières sans que j’ai besoin d’en amorcer le début.

### **Séance du 19 mars (seul)**

Joao prend les images-mot et tente de raconter simultanément l’histoire. Il dit des mots, quelques phrases mais se trompe d’ordre et sa parole semble mécanique. Je doute de sa

compréhension véritable de l'histoire. Lorsque je lui demande pourquoi Moussa appelle tous les animaux il me répond « pour jouer » (alors que c'est pour chasser l'animal qui le dérange). Je consacre finalement le temps de la séance à retravailler sur les étapes et les liens logiques de l'histoire.

### **Séance du 20 mars (avec Axel)**

Après avoir accroché les images, Joao interprète le narrateur suit les images et dit le texte sans que j'ai presque besoin de le relancer (voir retranscription en annexe n°4) pour tout le début de l'histoire tandis qu'Axel interprète les animaux avec les masques. Il se souvient d'une grande partie du vocabulaire et de phrases toutes entières, comme « le chien se poste devant l'entrée », expression qu'il peinait à mémoriser. Cette fois ci, il respecte l'ordre d'apparition des animaux. Je note qu'il demande la signification de « décamper ». Joao indique qu'il veut comprendre et semble éprouver du plaisir à raconter. Pour la deuxième partie de l'histoire cependant, il a encore besoin d'un étayage important. J'ai noté cependant un véritable changement d'attitude chez Joao à partir de cette date. Il s'est systématiquement porté volontaire en classe pour interpréter l'histoire avec les masques avec les autres élèves.

### **Séance du 30 mars (en classe entière)**

Joao demande à interpréter le rôle du narrateur tandis que d'autres élèves miment les animaux et Moussa. C'est la première fois depuis le début de l'année qu'il souhaite venir devant tout le monde. Je fais venir à ses côtés Raphaël, chargé de lui souffler des mots, seulement s'il a un trou de mémoire. Les mots images sont tous au tableau et le narrateur peut s'appuyer sur eux pour dérouler le fil de l'histoire. Joao a le doigt dans la bouche, il se tortille, semble pris d'un fort accès de timidité et commence à parler très doucement. Il a besoin des images puis de mon aide pour avancer mais cite des phrases entières et respecte le déroulé de l'histoire et les liens logiques ce qu'il n'avait jamais fait auparavant. Il est attentif aussi aux autres élèves qui miment les scènes qu'il décrit. « Il appelle Chon chat », « il dort, il s'étire et il griffe », « Il siffle son chien », « le chat s'enfuit par la fenêtre », « le lion arrive en trois bonds. », « le lion jappe », « Moussa peut enfin dormir » sont autant de phrases que Joao parvient à dire sans aucune aide.

### 3.2.2 Bilan et analyse des séances avec Joao

Le travail réalisé avec Joao en APC a permis d'aller au-delà des constats observés en classe et de mieux comprendre ses difficultés en terme de compréhension, d'expression mais aussi de motivation. Ce dernier paramètre a permis d'éclairer l'attitude très hiératique de Joao vis à vis des apprentissages et que nous peinions avec ma binôme à analyser. Faisait-il semblant de ne pas comprendre ? Avait-il un blocage par rapport à la langue française ? N'avait-il pas compris le sens de l'école et de sa présence en classe ? S'ennuyait-il ? Autant de questions dont les réponses nous apparaissaient totalement brouillées en raison, me semble-t-il désormais, de l'irrégularité de sa motivation, voire de son absence la majeure partie du temps de motivation.

A la lueur de ces séances, il est apparu clairement que cette motivation, « prérequis » indispensable pour engager Joao dans l'apprentissage de la langue française était actionné par la présence des autres, et tout particulièrement de ceux avec qui il était en lien affectif. Par ailleurs, concernant le choix de commencer par des situations de travail duelle comme le conseille Agnès Florin, il s'est avéré utile pour permettre à Joao de s'exprimer et de constituer un matériel de travail afin ultérieurement de travailler avec d'autres élèves. Bien que Pierre Péroz critique cette réponse proposée trop systématiquement par les enseignants – celle de réduire les groupes d'élèves pour progresser – elle s'est avérée à mes yeux tout à fait féconde pour faire évoluer Joao sur deux aspects au moins visés par mes objectifs : lui donner envie de parler et lui faire prendre confiance. Par ailleurs, partir du même contenu que celui travaillé en classe a également été judicieux. Comme le conseille un document du CRDP d'Alsace<sup>23</sup> concernant les modalités d'apprentissage favorables pour les enfants étrangers : mieux vaut « ne pas multiplier le matériel proposé car les enfants ont besoin de repère et de repartir de ce qu'ils ont compris ».

A la suite de ces séances, l'attitude et l'engagement de Joao ont totalement changé y compris lors des séances ne concernant pas la Sieste de Moussa. Sa participation en classe est devenue intensive et régulière même s'il peinait à exprimer précisément ce qu'il voulait. Il s'est mis à lever le doigt systématiquement lorsque je posais une question à la classe. Lors d'une séance « explorer le monde », il s'est désigné volontaire pour expliquer devant tout le monde la distinction entre « vivant » et « pas vivant » à partir d'images. En motricité, il n'hésite pas à demander des précisions comme : « C'est qui qui gagne la course ? ». Pour conclure, les objectifs fixés pour les séances d'APC ont été atteints.

---

<sup>23</sup> CLERMONT Philippe, CUNIN Annie, SCHEIDHAUER Marie-Louise *Pour que chacun parle à l'école maternelle et au CP* 2001

### 3.2.3 Limites du travail proposé

Dans le cadre du travail avec Joao j'ai mesuré à quel point les critiques formulées par Agnès Florin<sup>24</sup> semblent pertinentes. Elle y fait part de la place prépondérante de la parole de l'enseignante. J'ai pu prendre conscience de ce travers en écoutant les enregistrements et en prenant conscience que je laissais trop rarement le temps à Joao de réfléchir pour répondre. Pis, que je le sollicitais sans cesse avec des questions qui appelaient une « bonne » réponse sans le laisser tâtonner, trop préoccupée par ma volonté qu'il parle, qu'il se décoince. D'autres part, si le travail avec Joao a débloqué une situation qui devenait préoccupante, il n'a pas encore permis à cet élève de rentrer consciemment dans les apprentissages. Autrement dit, en terme de métacognition tout le chemin reste à faire car Joao est resté essentiellement dans un domaine affectif. Cependant, comme le soulignent la plupart des spécialistes, l'apprentissage de la langue ne peut se concevoir que sur le temps long.

## 3.3 Description et analyse critique du travail réalisé avec Sabin

### Rappel des objectifs généraux définis après l'évaluation diagnostique

- Articuler davantage et ralentir son débit
- Construire des phrases simples avec sujet/verbe/complément.

### 3.3.1 Description des séances

- **Objectif : inventer une histoire dans le but de la raconter aux autres**

#### Séance du 8 mars

Afin de mobiliser Sabin sur son articulation et le débit de sa parole, je lui propose un projet : inventer une histoire qu'il racontera à ses copains que nous ferons venir lorsqu'il sera prêt. Cette démarche me semble susceptible de plaire à Sabin et de conjuguer à la fois son envie de « dire » et de parler avec mon exigence de « parler pour être compris des autres en adoptant une élocution et une narration plus claire ». L'objectif de cette séance est de mettre par écrit un début

---

<sup>24</sup> FLORIN Agnès *Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit* » Editions Ellipses 1998

d'histoire que Sabin pourra raconter. Je propose à Sabin de choisir une image qui l'inspire et de raconter en commençant par « il était une fois ». Il se précipite sur l'image de deux voitures accidentées. Il semble inspiré et, dans un premier temps, je ne souhaite pas le couper dans son élan malgré ses difficultés de prononciation (comme pour « askident ») ou de syntaxe (comme « et après sont allés dans la même route » - voir retranscription de la séance annexe n° 5). Pour cette séance, je me contente d'effectuer des *feed-back* en parlant lentement et en traduisant correctement ses phrases avant de lui poser une question sur la suite. Je m'efforce d'appliquer les conseils prodigués par Mireille Brigaudiot : Valoriser, Interpréter, Poser l'écart (VIP)<sup>25</sup>. J'insiste seulement sur quelques mots mais sans obliger Sabin à les répéter. Sabin a compris la consigne de cette séance et s'efforce à parler distinctement et lentement. Il parvient même à élaborer certaines phrases parfaites : « Elle venait de la voiture jaune ».

### **Séance du 12 mars**

Je souhaite mesurer les effets de notre séance d'APC précédente sur l'élocution de Sabin. Nous reprenons l'histoire, puis essayons d'en élaborer une autre avec de nouvelles images. Sabin s'applique pour parler lentement, ce qui contraste fortement avec son attitude en classe lorsqu'il prend (très rarement) la parole. Cette fois, je lui fais répéter certains mots ou certaines phrases qu'il parvient à répéter tout à fait correctement comme « Accident » ou « parce qu'il est en colère. » Certaines phrases sont spontanément très bien prononcées et très bien construites comme « parce qu'il a envie de manger ». Mais d'autres structures syntaxiques pourtant répétées à plusieurs reprises lors de la dernière séance ne sont pas reprises correctement. Sabin dit toujours « elles sont allés dans la même route » au lieu de « sur la même route ». S'il fait des efforts, lors de cette séance, Sabin m'annonce qu'il ne veut pas raconter cette histoire à ses copains.

### **Séance du 13 mars**

Afin de relancer la motivation de Sabin, je lui fais choisir 3 nouvelles images (l'une dans la catégorie « personnages », l'autre dans la catégorie « événements », et l'autre dans la catégorie « lieux » pour construire une nouvelle histoire (voir Annexe n° 6). Je lui explique qu'il la racontera aux copains seulement lorsqu'il sera prêt et qu'il en choisira le moment. Sabin prend l'image d'un Père Noël, d'un passage piéton et d'une galette de pommes (voir les images annexe n°6). Il est inspiré et prolix. Il invente une histoire en parlant lentement (pour que je puisse l'écrire) s'appliquant même sur certains mots comme « petite fille » et produisant des phrases

---

<sup>25</sup> BRIGAUDIOT Mireille *Langage et école maternelle* Editions RETZ 2015

syntactiquement complètes avec sujet/verbe/complément (voir le texte de l'histoire de Sabin Annexe n°6). De surcroît, Sabin utilise bien toutes les images qu'il a choisies.

### Séance du 16 mars

Sabin raconte l'histoire à son copain Joao. Il parle distinctement et raconte presque tout. Je les enregistre mais je les laisse seuls. Le but est que Joao répète l'histoire il faut donc que Sabin lui explique clairement. Joao se lance et parvient à raconter quelques étapes de l'histoire. Devant la maîtresse, Sabin souhaite reprendre l'histoire des voitures et s'auto-corrige pour le terme « accident, » évoque « le chauffeur de la voiture qui est fâché » et non « la voiture fâchée » mais il ne se reprend pas en disant « les voitures vont dans la même route » malgré mes nombreux *feedback* à ce sujet. Je note qu'il répète plusieurs fois le terme accident en éprouvant, semble-t-il un certain plaisir.

### Séance du 19 mars

Nous révisons en la lisant l'histoire du père Noël dans l'objectif de la raconter aux autres. Puis Sabin me la raconte. Je dois l'aider un peu afin qu'il n'oublie rien. Il dit toujours *IL* et non *ELLE* à propos de la petite fille et ne parvient pas vraiment pas à se corriger tout seul. J'appelle les deux autres « petits parleurs » afin que Sabin leur raconte son histoire. Tout d'abord seulement avec Joao puis avec Axel pour y aller progressivement et éviter que Sabin ne se déconcentre. Sabin fait le récit précis de son histoire en me regardant fréquemment mais je ne l'aide pas. Il va lentement et l'on sent que cela lui demande un gros effort. Il se reprend à plusieurs reprises, pour « Elle » après avoir dit « Il » ou pour d'autres défauts de prononciation. Les deux autres élèves sont très attentifs. Sabin est très content de son histoire et demande aux autres de la lui répéter plusieurs fois.

- **Objectif : apprendre un vire langue à la classe entière**

### Séance du 20 mars

Etant donné la motivation et les réels progrès de Sabin au fil des séances sur l'histoire inventée, je souhaite conforter mon hypothèse en lui proposant une autre activité du même type. Je lui propose d'apprendre un vire langue avec moi et lorsqu'il se sentira prêt de l'enseigner, cette fois-ci, à toute la classe. Ce projet semble le motiver. Je prends le risque d'une difficulté supplémentaire en lui proposant un vire langue ce qui d'emblée constitue un obstacle étant données ses difficultés de prononciation. Mais je souhaite voir jusqu'où le fait d'avoir un projet

qui s'adresse aux autres constitue un levier efficace pour Sabin car je juge ses progrès effectués sur une seule période et après quelques séances de travail assez spectaculaires.

Le vire langue est le suivant :

*Six souris*

*Sans souci*

*Sortent de leurs six trous*

*Quand le chat*

*Vit tout ça*

*S'en fut chercher six chats*

Sabin apprend la comptine par cœur sans difficulté. Un mot cependant lui pose problème, le « de » du troisième vers qu'il ne parvient pas à prononcer le transformant toujours en « dans ». Au lendemain de cette séance, je demande à Sabin de l'apprendre à deux autres élèves avec qui il pourra l'apprendre à toute la classe. Je choisis deux garçons qu'il apprécie, l'un en MS et l'autre en GS. L'un a de petits problèmes de prononciation, ce qui me permettra de voir si Sabin le corrige correctement et lui permettra, je pense, de garder le leadership. J'ai d'abord utilisé l'histoire précédente pour mettre Sabin en confiance devant les autres. Puis nous avons travaillé le vire-langue tous les trois. A l'heure de l'apprendre à toute la classe, quelques jours plus tard, Sabin s'est montré tout à fait à la hauteur du défi.

### **3.3.2 Bilan et analyse des séances avec Sabin**

Le travail en APC avec Sabin a permis d'affiner mon diagnostic sur les difficultés de Sabin. En effet, si certains mots lui posent un réel problème de prononciation comme « accident », son expression orale lors des APC a peu à voir avec son expression orale lors des ateliers ou lors du regroupement. Dans ce contexte, quand je l'interroge, Sabin parle vite et mal, avalant des pans entiers de phrases et des morceaux de mots. Ce travail en APC m'a aidé et il continuera à me permettre de me situer dans la ZPD de Sabin afin de lui proposer un étayage adapté. Pour parler mieux, Sabin a besoin pour l'heure de calme et de concentration. Dès lors, il est prêt à faire des efforts pour travailler sur ses difficultés. Le deuxième constat que j'ai pu faire à travers ce travail avec Sabin concerne, comme Joao, l'importance du paramètre motivation non seulement pour s'engager dans le travail avec application mais aussi pour obtenir un résultat. L'apprentissage du

vire-langue aux autres élèves a constitué pour moi une véritable surprise. Jamais je n'aurais pensé quelques semaines plus tôt que Sabin puisse réaliser ce travail avec ce niveau d'élocution.

Par ailleurs, j'ai pu constater que Sabin s'intégrait d'avantage aux moments en regroupement et levait le doigt pour participer (quatre fois au cours de la dernière semaine du mois de mars). Enfin, Sabin a progressé de façon importante sur au moins deux critères sur les huit définis lors de mon évaluation diagnostique : « Est intelligible. Articule » et « Produit des phrases avec verbes ». J'ai pu aussi vérifier comme le dit l'Inspectrice de l'Education Nationale, Vivianne Bouysse<sup>26</sup> qu'aller dans la zone d'intérêt de l'élève constitue un levier non négligeable pour faire progresser les compétences langagières. Ainsi le laisser choisir les images qu'il aime pour inventer une histoire s'est révélé judicieux. De même, j'ai pu mesurer à quel point la qualité des *feed back* et des relances, ainsi que le recommande Philippe Boisseau, est indispensable. Pour ce spécialiste, ces *feed back* permettent à l'élève de voir qu'il a bien été compris par l'enseignant ce qui est bien évidemment essentiel. Philippe Boisseau<sup>27</sup> note aussi que les situations qui confèrent au « petit parleur » un certain pouvoir sur ses camarades (ce qui a été le cas avec le vire langue) », se révèlent excellentes pour le faire progresser. Le chercheur Jean- François Simonpoli a mis en exergue le rôle des relations enfants/enfants dans l'apprentissage du langage.

### 3.3.3 Les limites du travail réalisé

Si le travail en APC s'est révélé parfaitement adapté aux difficultés rencontrées par Sabin, tout reste à faire. En effet, les séances duelles aussi bénéfiques soient elles ne peuvent être multipliées à la hauteur des besoins de Sabin. De plus, il n'est pas certain que les progrès constatés ponctuellement à la suite de nombreuses séances de travail soient solides et permettent à Sabin de réaliser cet effort de lui-même. Et ce, bien qu'il ait compris précisément la nature de ces efforts et leur objet. Son âge et sa personnalité me semblent-ils ne permettent pas de l'envisager. Il faudrait poursuivre ce travail encore quelques mois pour permettre à Sabin de déclencher ces réflexes d'auto correction qu'il a commencés à montrer.

---

<sup>26</sup> Comment enseigner le langage oral à l'école maternelle ? En particulier le vocabulaire  
[http://imagesetlangages.fr/animations\\_pedagogiques/activites\\_langagieres\\_2010\\_11/anim3/conference\\_de\\_VBouysse\\_langagemater.PDF](http://imagesetlangages.fr/animations_pedagogiques/activites_langagieres_2010_11/anim3/conference_de_VBouysse_langagemater.PDF)

<sup>27</sup> BOISSEAU Philippe *Enseigner la langue orale en maternelle* Editions Retz 2005

## 3.4 Description et analyse critique du travail réalisé avec Axel

### Rappel des objectifs généraux définis après l'évaluation diagnostique

- Accroître ses prises de parole en regroupement
- Augmenter son aisance

### 3.4.1 Description des séances

- **Objectif : mettre Axel en confiance**

Afin d'établir un climat de confiance pour entamer le travail avec Axel, je m'installe à côté de lui avec l'ordinateur pour passer en revue les mots-image de l'histoire « La sieste de Moussa ». L'ordinateur et ma présence à ses côtés ont pour objectif de créer une forme d'intimité comme le conseillent certains chercheurs<sup>28</sup>. Je me rends compte à cette occasion qu'Axel bien que totalement muet lors des séances en regroupement lors du travail sur cet album a non seulement parfaitement mémorisé les mots et les étapes de l'histoire mais aussi la plupart des liens logiques entre ces étapes. Nous échangeons lors de cette séance sur la compréhension de l'histoire, ce qui me permet de le faire parler un peu. A la fin de cette séance, je lui soumetts le projet suivant : interpréter le rôle du narrateur de l'histoire en choisissant lui-même les élèves qui interpréteront les animaux. Mon objectif est de l'amener à parler devant les autres en ayant moins d'appréhension. Voilà plusieurs jours que les élèves de la classe se précipitent pour interpréter l'histoire avec les masques des animaux et/ou tenir le rôle du narrateur. C'est un jeu théâtral qu'ils apprécient particulièrement. J'é mets l'hypothèse que passer par le jeu permettra à Axel, ainsi que l'a analysé le psychiatre Donald Winnicott, de mieux maîtriser ses angoisses en éprouvant le plaisir de jouer. Par ailleurs, reprendre des situations identiques et connues est également préconisé par Vivianne Bouysse pour aider les « petit parleurs ». Enfin, j'imagine mener Axel vers cette réalisation progressivement en introduisant tout d'abord un élève avec lui, puis plusieurs élèves avant qu'il ne se produise en classe. Lorsque je décris cette proposition à Axel, il ne fait aucun commentaire.

---

<sup>28</sup> DJIDEL N. Mémoire « La peur des élèves de s'exprimer à l'oral » 2016

- **Objectif : préparer la représentation**

A la suite de cette première « mise en bouche », je réitère ma proposition à Axel mais je lui demande, cette fois, s'il est d'accord et s'il en a envie. Il accepte d'un hochement de tête. Je lui propose alors de commencer les répétitions pour ce « spectacle ». Je lui fais part de l'organisation que j'ai imaginée : répéter avec la maîtresse, puis faire venir un copain pour jouer avec lui. Le lendemain, j'envisage de faire venir cinq copains pour interpréter les animaux. Je rappelle à Axel notre objectif : jouer tous ensemble devant la classe entière. J'installe Axel devant les mots image du tableau et je m'installe avec mon enregistreur un peu plus loin, lui expliquant qu'il doit parler fort afin que l'enregistrement soit audible. De fait, Axel est souvent inaudible tant il parle bas. Il démarre son récit en parlant à toute allure, ce qui m'étonne car ce n'est pas dans son habitude. Nous sommes dérangés par une maîtresse qui vient chercher quelque chose dans la classe. Cela coupe un peu Axel dans son élan et il baisse la voix mais continue en débitant l'histoire assez vite mais de plus en plus bas, avant de caler. Je dois le relancer mais il répond volontiers, ce que je trouve positif.

A la suite de cette séance, je note que lors du travail en regroupement, Axel se porte volontaire pour la première fois depuis que nous travaillons sur ce livre avec la classe. Il demande à jouer le lion. Je note aussi qu'il lève la main à deux reprises lors d'autres moments de la journée, ce qui est totalement inédit.

Nous organisons une autre séance d'APC durant laquelle je propose à Axel d'installer lui-même les images-mots sur le tableau. Pendant l'accrochage, je remarque qu'Axel est d'humeur bavarde et qu'il est très joyeux. D'ailleurs, ces derniers temps, il parle de plus en plus rapidement et le changement est réellement marquant au regard de l'ensemble de l'année. Ce jour-là, il joue avec les mots de l'histoire et invente d'autres formules. Je lui donne un objectif pour la répétition : parler fort. Je m'installe tout au fond de la classe loin de lui, lui expliquant à nouveau qu'il doit parler fort pour que mon enregistreur entende quelque chose. Un peu intimidé il parle tout de même plus fort qu'à l'accoutumée. Je le félicite beaucoup et lui propose d'écouter l'enregistrement pour qu'il se rende compte du travail réalisé.

- **Objectif : jouer la Sieste de Moussa devant tout le monde**

Axel a choisi les animaux « comédiens ». Il ne désigne pas seulement des élèves parmi ses copains, ce que je trouve positif. Un peu perturbé par le public pourtant très calme, il s'accroche aux images du tableau et enchaîne rapidement les différentes phases de l'histoire. Il oublie de laisser le chœur des enfants reprendre la ritournelle de l'histoire. Le ton de sa voix en revanche est très bas, et il semble parler pour lui-même. A la fin cependant, il se détend et souhaite rejouer une deuxième fois en choisissant une autre équipe de comédiens. Je l'y autorise bien que cela se fasse au détriment du reste de la classe. Mais je souhaite voir si Axel tient compte de mes remarques et parvient notamment à parler plus lentement et plus fort. Cette deuxième fois est identique à la première.

### **3.4.2 Bilan et analyse des séances avec Axel**

Si l'on considère les trois critères fixés (voir plus haut) pour atteindre les objectifs des séances d'APC avec Axel, on peut constater, d'une part que le débit de parole d'Axel s'est métamorphosé et d'autre part que la quantité de ses interventions en regroupement a augmenté significativement. Le volume de ses prises de paroles en revanche reste bas. Cependant, il semble que le travail en APC ait eu un effet très positif sur Axel, moins inhibé qu'auparavant et plus actif en classe sans que l'on ait besoin de le solliciter. Ainsi que le souligne Pierre Péroz<sup>29</sup>, offrir aux élèves petit parleurs des situations qui ont du sens pour eux (ici, interpréter l'histoire de Moussa) permet de les faire parler. De même, la familiarité avec le sujet, comme le stipule Agnès Florin<sup>30</sup> aide également les élèves à parler. Enfin, il me semble que la présentation de l'activité sous forme de jeu a permis à Axel d'aiguiser sa motivation. Comme le constatait le psychologue Jean Piaget « le jeu est l'activité sérieuse de l'enfant » et permet aux élèves de s'approprier l'action et de s'impliquer dans l'activité et permet de rompre le dialogue élève/professeur.

---

<sup>29</sup> PEROZ Pierre *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*. Editions Scérén 2010

<sup>30</sup> FLORIN Agnès *Parler ensemble* Editions Ellipses 1995

### **3.4.3 Les limites du travail réalisé**

Malgré ses effets positifs, ce travail ponctuel et partiel ne peut être considéré comme suffisant pour résorber de façon durable l'inhibition qu'éprouve Axel devant le groupe. Tout d'abord car le handicap psychologique et moteur d'Axel n'est pas neutre dans les difficultés constatées et qu'en dépit d'un suivi régulier et de grands progrès, le travail au CMPP ou avec l'orthophoniste qui le suit doit encore l'aider à progresser. Si l'aspect ludique de l'activité lui a permis de maîtriser son angoisse et illustre bien, d'ailleurs le pouvoir du jeu d'un point de vue thérapeutique tel que l'a décrit Winnicott, d'autres expériences de ce type seront nécessaires pour renforcer le travail réalisé.

## CONCLUSION

La réalisation de ce travail, au début de ma carrière de professeur des écoles, m'a permis d'appréhender la complexité de l'apprentissage du langage oral. J'ai pu également mesurer l'importance qu'il revêt pour tous les autres domaines d'apprentissage au sein de l'école maternelle et confirmé à quel point il est essentiel de placer cet enseignement au cœur de nos préoccupations en tant qu'enseignant.

S'intéresser aux élèves en difficulté lors de cette année de stage a constitué un véritable défi d'une grande richesse. En plus de la découverte d'un métier, de l'apprentissage d'une méthodologie et de l'expérimentation d'une pratique professionnelle, j'ai pu me plonger ainsi au cœur du sujet. Identifier les élèves en difficulté dans tel ou tel domaine semble relativement aisé à l'enseignant débutant. Analyser ces difficultés et concevoir des dispositifs de remédiations pour accompagner au mieux ces élèves, en revanche, relève d'un tout autre enjeu. Mais comme je l'ai déjà explicité au début du mémoire, il s'agit là d'un impératif.

Les APC m'ont semblé présenter un contexte très approprié pour travailler avec ces élèves, tout au moins dans une première phase. Tester les progrès des élèves au sein de la classe entière m'a également semblé indispensable. Encore faut-il ne pas vouloir effectuer les évaluations de façon trop précoce, surtout lorsqu'il s'agit de donner confiance à l'élève comme dans le cas d'Axel. Par ailleurs, comme l'a souligné Agnès Florin<sup>31</sup>, le problème est moins dans les difficultés des élèves que dans le sens qu'ils peuvent attribuer aux activités et aux situations scolaires. J'ai pu vérifier cela avec les trois « petits parleurs » de la classe, tous extrêmement motivés lorsque le travail proposé sous-tendait un véritable projet : raconter l'histoire à un copain, apprendre une comptine à toute la classe, tenir le rôle du narrateur dans une mini représentation théâtrale. Chercher le levier qui suscitera la motivation de l'élève est donc essentiel. Depuis ce travail intensif mené avec Joao, Sabin et Axel, ceux-ci ne cessent de réclamer de travailler avec moi lors de la pause déjeuner.

L'écoute et l'analyse des enregistrements m'ont beaucoup conduite à réfléchir à ma posture vis à vis des « petits parleurs ». J'ai pu constater ainsi que mon impatience devant certaines de leurs difficultés m'amenait non seulement à trop induire les réponses mais aussi à

---

<sup>31</sup> FLORIN Agnès *Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit* Ellipses 1995

occuper l'espace de parole. Ainsi même en tête-à-tête, il faut veiller à se taire et laisser l'élève mijoter le temps qui lui est nécessaire pour parler.

Au-delà des progrès constatés chez les trois « petits parleurs », ce travail m'interroge aussi sur la suite. Jusqu'où faut-il accompagner les « petits parleurs » en APC et comment faire évoluer ce travail individuel progressivement pour maintenir non seulement la confiance mais aussi l'envie de produire des efforts qu'ils manifestent plus volontiers en APC qu'en classe entière ? Au-delà, comment faire évoluer les indicateurs et les objectifs fixés pour ces élèves ?

Ce travail m'a enfin amenée à réfléchir au rôle de l'enseignant et à sa posture. En classe entière l'enseignant occupe une place centrale et tient un rôle moteur vis à vis de tous les élèves. Lors des APC qui se déroulent en effectif plus réduit, le travail devient plus individuel et plus personnalisé. Cela constitue un levier qui peut se révéler efficace mais peut perturber les élèves concernés qui ne retrouvent pas cette relation privilégiée lorsqu'ils sont de retour en classe entière. Il me semble que l'un des enjeux pour l'enseignant est tout autant de créer une dynamique de groupe que de faire progresser chacun en lui proposant un travail différencié.

Comme l'exprime Laurence Lentin<sup>32</sup> : « L'apprendre est toujours le résultat d'une interaction complexe entre l'apprenant et des personnes, des événements des idées » Il faut donc aussi faire confiance aux élèves pour réinvestir les expériences menées en APC en dehors de ce contexte particulier.

---

<sup>32</sup> LENTIN Laurence *Apprendre à parler, lire, écrire, acquisition du langage oral et écrit* ESF 2009

## BIBLIOGRAPHIE

FLORIN Agnès *Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit* » Editions Ellipses 1998. 190 pages

LENTIN Laurence, *Apprendre à penser, parler lire écrire, acquisition du langage oral et écrit*, Editions ESF 1999. 178 pages

BOISSEAU Philippe *Enseigner la langue orale en maternelle*, Editions Retz 2005. 304 pages.

FLORIN Agnès, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Editions PUF, 1991. 245 pages.

PEROZ Pierre *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*, Editions Scérén. 2010. 277 pages.

BRIGAUDIOT Mireille *Langage et école maternelle*, Editions HATIER 2015. 256 pages.

DELAYEN Julie Mémoire MEEF « Les petits parleurs » 2012

GOIGOUX Roland CEBE Sylvie *La sieste de Moussa* Editions RETZ 2017

CLERMONT Philippe, CUNIN Annie, SCHEIDHAUER Marie-Louise *Pour que chacun parle à l'école maternelle et au CP* 2001. 123 pages.

DJIDEL Nathalie. Mémoire MEEF « La peur des élèves de s'exprimer à l'oral » 2016

## SITOGRAPHIE

- UNIVERSITE DE RENNES  
[https://cursus.univ.rennes2.fr/pluginfile.php/504983/mod\\_resource/content/0/L1-2-  
semantique.pdf](https://cursus.univ.rennes2.fr/pluginfile.php/504983/mod_resource/content/0/L1-2-<br/>semantique.pdf)
- EDUSCOL  
[http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-  
dimensions.html](http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-<br/>dimensions.html)
- Site du Ministère de l'Education Nationale. education.gouv.fr Arrêté du 18-2-2015- JO du  
12-3 -2105.  
[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)
- CANOPE Conférence donnée à Reims en 2013 par PEROZ PIERRE  
<http://www.cndp.fr/crdp-reims/index.php?id=2088>
- Site du Ministère de l'Education Nationale. education.gouv.fr  
[http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-  
bo-du-25-juillet-2013.html#Competences\\_communes\\_a\\_tous\\_les\\_professeurs](http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-<br/>bo-du-25-juillet-2013.html#Competences_communes_a_tous_les_professeurs)
- EDUSCOL Ressources maternelle/ Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions-Partie  
I- L'oral- Fiches-repères. Septembre 2015  
[http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-  
dimensions.html](http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-<br/>dimensions.html)
- EDUSCOL. Ressources maternelles / Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions  
Partie 1- L'oral- Tableaux d'indicateurs Septembre 2015  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/3/Ress\\_c1\\_langage\\_oral\\_tableau  
x\\_456413.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/3/Ress_c1_langage_oral_tableau<br/>x_456413.pdf)
- Site du Ministère de l'Education Nationale. Circulaire n° 2013-017 du 6-2-2013  
[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=66991](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=66991)
- Comment enseigner le langage oral à l'école maternelle ? en particulier le vocabulaire  
[http://imagesetlangages.fr/animations\\_pedagogiques/activites\\_langagieres\\_2010\\_11/anim  
3/conference\\_de\\_VBouysse\\_langagemater.PDF](http://imagesetlangages.fr/animations_pedagogiques/activites_langagieres_2010_11/anim<br/>3/conference_de_VBouysse_langagemater.PDF)

## ANNEXES

*Les annexes suivantes ont été transcrites à partir de documents audio. Toutes les séances d'APC ont été enregistrées et m'ont servie de document de travail pour adapter les séances d'APC au fur et à mesure, puis pour mener cette réflexion pour la rédaction de ce mémoire. Les annexes qui suivent constituent une sélection de séances qui doit permettre au lecteur de ce mémoire d'étayer la compréhension de ma recherche. Les symboles « / », « // » et « /// » indiquent que le locuteur marque un arrêt dans son discours, la quantité de ces symboles augmente en fonction de la longueur de la pause.*

# Annexe n°1

## Outil d'observation pour la compréhension et l'expression orales des élèves en francisation



**Outils et interventions**  
Pratiques pédagogiques en francisation

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_ Enseignante : \_\_\_\_\_ Niveau scolaire : \_\_\_\_\_ Âge : \_\_\_\_\_ Date du début en francisation : \_\_\_\_\_

Dans le tableau ci-dessous, cochez les comportements observés. Pour chacune des habiletés, des connaissances et des attitudes, l'élève peut manifester un ou plusieurs des comportements observables dans chacune des phases et dans plus d'une phase à la fois.

Cheminement langagier Habiletés, connaissances et attitudes	DEVELOPPEMENT						Compétences visées en compréhension et en expression orales
	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	
<b>COMPRÉHENSION ORALE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Copie les autres dans la routine.</li> <li>○ Regarde l'enseignante.</li> <li>○ Réagit aux consignes avec appuis visuels.</li> <li>○ Réagit au ton de la voix (p. ex. : <i>No fais pas ça</i>).</li> <li>○ Fait quelques gestes (p. ex. : l'élève sourit ou fait signe de la tête).</li> <li>○ Observe et attend un soutien pour les activités de classe (p. ex. : répétition, gestes, explications).</li> <li>○ Réagit dans sa langue première pour confirmer sa compréhension.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Suit la routine.</li> <li>○ Réagit aux consignes simples utilisées dans un contexte familier, lesquelles sont répétées et sans appuis visuels/gestes (p. ex. : <i>C'est le temps de ranger</i>).</li> <li>○ Participe aux activités de classe en imitant les autres.</li> <li>○ Participe aux activités de classe avec le soutien de l'enseignante (p. ex. : répétition, gestes, explications).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Suit la routine, même lorsqu'il y a des changements.</li> <li>○ Réagit à la plupart des consignes de façon spontanée dans un contexte familier.</li> <li>○ Réagit aux activités de classe en utilisant les deux langues.</li> <li>○ Participe aux activités de classe en s'appuyant sur des supports visuels et gestuels pour réaliser les tâches (p. ex. : démonstration de l'enseignante, démarche illustrée).</li> <li>○ Réagit aux histoires racontées avec appuis visuels.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Réagit aux consignes un peu plus complexes et a besoin de répétitions.</li> <li>○ Répond aux questions simples et commence à poser des questions.</li> <li>○ Réagit aux histoires racontées avec peu d'appui visuel.</li> <li>○ Participe aux activités de classe en suivant les directives orales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Réagit aux consignes un peu plus complexes et n'a besoin de répétitions qu'à l'occasion.</li> <li>○ Participe et contribue aux activités de classe ou de petits groupes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Réagit aux consignes sans avoir besoin de répétitions.</li> <li>○ Réagit aux divers messages dans différentes situations d'apprentissage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compréhension des diverses consignes.</li> <li>○ Compréhension des messages entendus dans diverses situations.</li> </ul>
<b>EXPRESSION ORALE :</b> - aisance	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Imité et récite certaines parties des chants ou des comptines simples enseignées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilise des mots qui nomment des objets ou des personnes dans son environnement pour exprimer ses idées.</li> <li>○ Fait de longues pauses, hésite, cherche ses mots quand il s'exprime de façon spontanée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilise des phrases simples dans un contexte familier.</li> <li>○ Cherche à s'exprimer en français ou demande de l'aide pour exprimer ses idées en français.</li> <li>○ Communique ses besoins personnels, ses sentiments et ses émotions les plus fondamentaux (p. ex. : <i>J'ai froid</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Peut décrire une image, conter une histoire simple, ou partager ses expériences, tout en faisant plusieurs erreurs dues aux interférences avec sa langue première.</li> <li>○ Ajoute une terminaison française aux mots anglais (p. ex. : <i>J'ai catché le ballon</i>).</li> <li>○ Passe du français à l'anglais.</li> <li>○ Prend l'initiative de communiquer avec l'enseignante et avec ses pairs dans des situations structurées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Peut conter une histoire simple ou partager ses expériences en faisant de moins en moins d'erreurs dues aux interférences avec sa langue première.</li> <li>○ Peut décrire des événements.</li> <li>○ Passe moins souvent du français à l'anglais.</li> <li>○ Prend l'initiative de communiquer dans des situations non structurées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Communique ses idées sur des sujets familiaux et scolaires et s'exprime avec de plus en plus d'aisance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Expression, en français, de ses idées, de ses besoins, de ses sentiments et de ses opinions.</li> <li>○ Expression spontanée en français.</li> </ul>
- participation et engagement	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Répète quelques mots à l'unisson.</li> <li>○ Participe en s'exprimant dans sa langue première (p. ex. : <i>Oh! that's what you mean?</i>).</li> <li>○ Participe en faisant des gestes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilise quelques mots en français dans un contexte familier, seul avec l'enseignante.</li> <li>○ Participe aux activités de la classe en utilisant quelques mots en français dans un contexte familier.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilise quelques mots en français en petit groupe ou avec l'enseignante.</li> <li>○ Participe aux activités de classe et aux jeux à la récréation en utilisant quelques mots en français.</li> <li>○ Participe en utilisant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cherche de plus en plus à communiquer en français, utilise des périphrases et hésite en cherchant le vocabulaire approprié.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Communique en utilisant des phrases simples et complètes (p. ex. : peut décrire un processus de deux à trois étapes tel que faire un sandwich).</li> <li>○ Utilise un vocabulaire simple et hésite de moins en moins.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Prend l'initiative de communiquer dans des situations non structurées avec l'enseignante et ses pairs et maintient l'attention en français.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Participation active et spontanée, en français, à la vie de la classe et de l'école.</li> </ul>

	sa compréhension.						
EXPRESSION ORALE : - aisance	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Imite et récite certaines parties des chants ou des comptines simples enseignées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilise des mots qui concernent des objets ou des personnes dans son environnement pour exprimer ses idées.</li> <li>○ Fait de longues pauses, hésite, cherche ses mots quand il s'exprime de façon spontanée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilise des phrases simples dans un contexte familier.</li> <li>○ Cherche à s'exprimer en français ou demande de l'aide pour exprimer ses idées en français.</li> <li>○ Communique ses besoins personnels, ses sentiments et ses émotions les plus fondamentaux (p. ex. : <i>J'ai froid</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Peut décrire une image, conter une histoire simple, ou partager ses expériences, tout en faisant plusieurs erreurs dues aux interférences avec sa langue première.</li> <li>○ Ajoute une terminaison française aux mots anglais (p. ex. : <i>J'ai catché le ballon</i>).</li> <li>○ Passe du français à l'anglais.</li> <li>○ Prend l'initiative de communiquer avec l'enseignante et avec ses pairs dans des situations structurées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Peut conter une histoire simple ou partager ses expériences en faisant de moins en moins d'erreurs dues aux interférences avec sa langue première.</li> <li>○ Peut décrire des événements.</li> <li>○ Passe moins souvent de français à l'anglais.</li> <li>○ Prend l'initiative de communiquer dans des situations non structurées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Communique ses idées sur des sujets familiaux et scolaires et s'exprime avec de plus en plus d'aisance.</li> </ul>	<p>Expression, en français, de ses idées, de ses besoins, de ses sentiments et de ses opinions.</p> <p>Expression spontanée en français.</p>
- participation et engagement	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Répète quelques mots à l'unisson.</li> <li>○ Participe en s'exprimant dans sa langue première (p. ex. : <i>Oh! that's what you mean?</i>).</li> <li>○ Participe en faisant des gestes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilise quelques mots en français dans un contexte familial, seul avec l'enseignante.</li> <li>○ Participe aux activités de la classe en utilisant quelques mots en français dans un contexte familial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilise quelques mots en français en petit groupe ou avec l'enseignante.</li> <li>○ Participe aux activités de classe et aux jeux à la récréation en utilisant quelques mots en français.</li> <li>○ Participe en utilisant les deux langues.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cherche de plus en plus à communiquer en français, utilise des périphrases et hésite en cherchant le vocabulaire approprié.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Communique en utilisant des phrases simples et complètes (p. ex. : peut décrire un processus de deux à trois étapes tel que faire un sandwich).</li> <li>○ Utilise un vocabulaire simple et hésite de moins en moins.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Prend l'initiative de communiquer dans des situations non structurées avec l'enseignante et ses pairs et maintient l'entretien en français.</li> </ul>	<p>Participation active et spontanée, en français, à la vie de la classe et de l'école.</p>
- vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Répète des mots français qu'on lui demande de répéter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilise quelques mots isolés en français pour exprimer ses idées (p. ex. : <i>Ballon - moi - dehors</i>, au lieu de dire <i>Est-ce que je peux apporter le ballon dehors?</i>).</li> <li>○ Utilise quelques mots français reliés à la routine (p. ex. : le vocabulaire relié aux activités du calendrier, <i>Il fait froid</i>, les jours de la semaine).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identifie le vocabulaire relié aux thèmes enseignés à partir d'illustrations (p. ex. : jeu de bingo).</li> <li>○ Verbalise le vocabulaire associé à une illustration (p. ex. : les noms des animaux).</li> <li>○ Utilise quelques mots français reliés à un thème dans un contexte familial (p. ex. : le vocabulaire de Noël).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilise un vocabulaire limité, se sert de termes indéfinis pour remplacer des mots inconnus (p. ex. : <i>chose, faire, ça</i>).</li> <li>○ Utilise le vocabulaire relié aux thèmes enseignés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilise un vocabulaire simple, répétitif et approprié à la situation de communication.</li> <li>○ Utilise des adjectifs précis pour décrire un objet ou une illustration, dans des situations d'apprentissage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilise un vocabulaire vaste et de plus en plus justifié dans diverses situations.</li> </ul>	<p>Utilisation d'un vocabulaire approprié dans diverses situations.</p>
- structures de phrases	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Remplace un mot de sa langue première par un mot français dans une courte phrase (p. ex. : <i>The boy manger</i>).</li> <li>○ Répond dans sa langue première.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Répète une structure de phrase de base très utilitaire (p. ex. : <i>Est-ce que je peux aller aux toilettes?</i>).</li> <li>○ Commence à utiliser quelques mots français dans une structure anglaise (p. ex. : <i>Moi want the jaune one</i>).</li> <li>○ Peut ajouter un mot pour compléter la phrase modèle (p. ex. : <i>Je vais ...</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilise uniquement des mots français dans une structure anglaise (p. ex. : <i>J'ai des rouges pommes</i>).</li> <li>○ Utilise des mots français mais omet des éléments de la phrase (p. ex. : <i>Guyon mange bonbon</i>).</li> <li>○ Utilise des modèles de phrases fournis par l'enseignant (p. ex. : <i>Est-ce que je peux...</i>).</li> <li>○ S'exprime en se servant de l'infinitif (p. ex. : <i>Je courir au magasin</i>).</li> <li>○ Utilise des phrases simples de trois à quatre mots.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ S'exprime avec des périphrases ou des phrases simples.</li> <li>○ Utilise des verbes au présent dans de courtes phrases (p. ex. : <i>Je mange une pomme</i>).</li> <li>○ Commence à utiliser les formes négative et interrogative.</li> <li>○ Respecte les règles de la langue les plus simples (p. ex. : <i>Ma mission est grande</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Commence à varier les structures.</li> <li>○ Utilise des phrases simples et complètes.</li> <li>○ Utilise le temps approprié pour exprimer ses idées (p. ex. : <i>Aujourd'hui je mange, demain je vais manger, hier j'ai mangé</i>).</li> <li>○ Respecte de plus en plus les règles de la langue.</li> <li>○ Utilise la forme négative avec <i>ne, pas</i>, et interrogative avec <i>quand, où</i> et <i>pourquoi</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilise des structures de phrases plus variées et plus complexes (p. ex. : <i>Je suis fatigué parce que...</i>).</li> </ul>	<p>Utilisation adéquate des différentes structures de phrases.</p>

## Annexe n°2

### Séance du 9 janvier avec Joao . Description d'une image (voir annexe 2 bis)

**Maîtresse** / Alors Joao, raconte-moi ce que tu vois sur cette image ?

**Joao** / une fille

**M**/ Oui, une fille. Que fait-elle ?

**J**/ Y fait ça et après ... et moi, ça et lui et ///

**M** / il est où ce garçon ?

**J** / piscine

**M** / c'est une piscine ça, tu es sûr ? ce ne serait pas plutôt une baignoire ?

**J**/ oui

**M**/ et il y a aussi ça, comment ça s'appelle ça ?

**J**/ Baignoire

**M**/ Non, ça c'est un la -va -bo .

**J**/ Et un pexe

**M**/ Là c'est un poisson

**J** / /// (Joao ne répète pas)

**M**/Et ça s'est quoi ?

**J**/ Pour voir

**M**/ Oui ! Tu sais comment ça s'appelle ?

**J**//// (silence)

**M**/ Un mi - roir

**J**/ Miroir ça aussi, un miroir

**M**/ Tu as raison il y a deux miroirs. Et qu'est-elle en train de faire cette petite fille là ?

**J**/ eh ben ...

**M**/ Elle se nettoie. Elle est en train de se laver tu crois ?

**J**/ Oui

**M**/Et lui aussi il se lave.

**J**/ Oui

**M**/ Avec quoi il se lave c'est quoi ça ? (nota : une éponge)

**J**/ Avec des poissons et canards

**M**/ Ce sont de vrais poissons ?

**J**/ Non

**M**/ Et ça c'est quoi ? Tu sais comment ça s'appelle ?

**J**////

**M**/ Une douche

**J**/ Une douche

**M**/ et que fait-il avec la douche ? Regarde ça s'est ... du savon

**J**/ Oui

**M**/ Que vois-tu d'autre ?

**J**/ Ça, des pieds. Ça ///

**M**/ C'est quoi ?

**J**/ sueter

**M**/ Un pull-over. Et ça ?

**J**/ Un pantalon

**M**/ Oui, un pantalon. Et où sont ils ?

**J**/ Là

**M**/ Par terre

**J/** Et ça

**M/** On a dit que ça s'appelait un miroir.

**J/** Oui

**M/** Quoi d'autre ?

**J/** (*après un effort de concentration*) Elle///// se lave. Lui aussi il se lave.

**M/** Il a des vêtements ?

**J/** Non

**M/** Et ça c'est quoi Joao ?

**J/** Sais pas

**M/** Là c'est quoi ?

**J/** Des tohalas

**M/** Des serviettes Que fait-on avec ?

**J /** Nettoie

## Annexe n° 2 bis

Image de la salle de bains (travail avec Joao)



## Annexe n°3

Image de la salle de classe (travail avec Joao)



## Annexe n°4

### Séance du 20 mars Joao (avec Axel). Travail sur la sieste de Moussa

*Joao va fait le récitant et Axel interprète les animaux avec les masques*  
(En gras, les mots accentués par la maitresse pour la reformulation correcte)

**J/** Moussa il est couché sur son lit. Les yeux sont presque fermés. Soudain il temps un bruit s'appelle souris i grignote des petits bouts de fromage et crie.

**M/** ///Alors Moussa lui demande

**J/** gentiment tu peux aller partir s'il te plaît?////

**M/** Et //

**J/** La souris elle refuse

**M/** alors Moussa il ...

**J/** il appelle son chat

**M/** oui, et la souris//

**J/** Risparait

**M/** Elle disparaît. Et le chat...

**J/** Il s'étire, il ronronne et il griffe

**M/** Avec un bruit ...

**J/** comme ça moussa ne dendort pas

**M/** Alors il ...

**J/** Il entend toujours du bruit

**M/** / qu'est-ce qu'il fait ?

**J/** ////

**J/** Il siffle

**M/** il siffle qui ?

**J/** Son chien

**M/** Et le chat ?

**J/** Il sort de la fenêtre

**M/** Oui il disparaît **par** la fenêtre et donc le chien qu'est-ce qu'il fait ?

**J/** Il se poste devant l'entrée

**M/** Très bien, Joao bravo, il se poste devant l'entrée. Et il...

**J/** Il aboie

**M/** Oui et il ...

**J/** Il mange la balle

**M/** **mordille**, tu sais, tu l'as très bien dit l'autre jour

**J/** mor- dille... des petits bouts

**M/** Et alors/// avec un bruit///

**J/** comme ça Moussa ne dansort pas

**M/** Ne **s'endort** pas. Oui. Alors que fait moussa Joao ?

**J/** Il refff (*Joao allait dire refuse*)

**M/** Alors il demande au chien... peux-tu faire moins de bruit ? peux-tu aller te promener pour que je puisse sommeiller ? et le chien...

**J/** Rrefuse (*Joao le dit très fort*)

**M/** Et alors il demande l'aide du...

**J/** Lion

**M/** Qui arrive en///

**J/** 3 bonds

**M/** Oui !!Et le chien il décampe sans poser de questions

**J/** Ça veut dire quoi décampe ?

**M/** Décamper c'est partir. C'est bien Joao de demander ce que ça veut dire. Alors, Moussa retourne...

**J/** Dans son lit

**M/** Mais il entend toujours du bruit. Ça ...

**J/** Rrronronne

**M/** Non, ça rugit un lion

**J/** Rugit

**M/** et le lion

**J/** rrronronne

**M/**Non il rugit et tourne en rond. Alors Moussa qu'est-ce qu'il fait ? Veux-tu bien chasser pour que je puisse me relaxer ? Mais le lion refuse. Il fait alors appel à... c'est qui là ? (*je lui montre la photo*) ?

**J/** L'éléphant

**M/** Oui, il arrive comment ?

**J/** Trois bonds

**M/** Il arrive à pas lents. Et que se passe t-il ?

**J/////**

**M/** Il barrit. Et ...

**J/////**

**M/** Il écrase tout sur son passage

**J/** //Passage (*Joao est démobilisé*)

**M/** Alors que fait Moussa ? Il a une idée, il rappelle

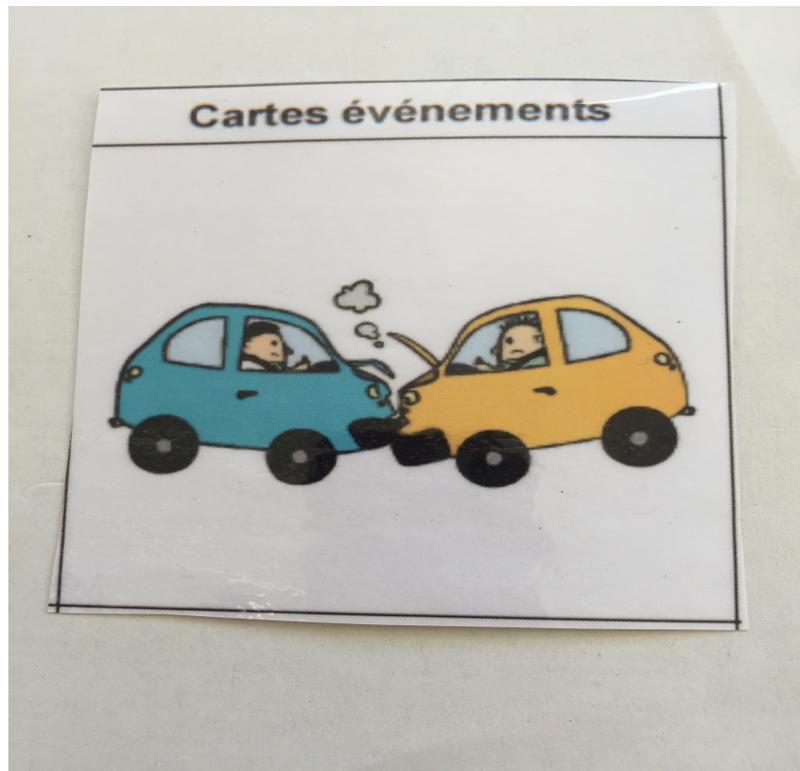
**J////**

**M/** Il rappelle La souris. Car l'éléphant a peur des souris et Moussa peut enfin rêver.

Je vous félicite tous les deux Joao et Axel. Demain on répètera encore.

*Nota : à partir de ce jour, Joao s'est tout le temps porté volontaire pour le faire.*

## Annexe n°5



*L'image choisie par Sabin*

### **Séance du 8 mars avec Sabin. Inventer d'une histoire**

**M/** Sabin, je voudrais que tu me racontes une histoire et que tu essayes de bien me la raconter pour que je comprenne tout parce que je ne suis pas dans ta tête moi.

**S/** Il était une fois une voiture, la eu des askidents.

**M/** tu peux me le redire plus fort ?

**S/** il était une fois des voitures qui ont eu un askident ... et les fleurs i zont poussé

**M/** Daccord que s'est-il passé après l'a-cci-dent ?

**S/** I zont eu un askident et après sont allés dans la même route

**M/** Ah c'est parce qu'ils ont été sur la même route qu'ils ont eu un accident ! Et que s'est-il passé après alors ? (*feed back*)

**S/**Après i sont pas content, la voiture bleue et ben il est pas content

**M/** C'est la voiture qui n'est pas contente ou c'est le conducteur qui n'est pas content ?

**S/** les messieurs i sont pas contents passeque la voiture jaune, orange il est fâché

**M/**Et pourquoi ? il a eu peur ? il est en colère ?

**S/** En colère

**M/** Il est en colère contre qui ?

**S/**Contre la voiture bleue

**M/** Dis-moi Sabin Comment ça se fait qu'ils se sont rentrés dedans ?

S / I zont pas fait attention  
M/ Ils n'ont pas fait attention, ils **N'**ont pas fait attention et, sont-ils blessés ?  
S/ Non  
M/ Ils ne sont pas blessés. Ils sont juste en colère ?  
S/ Oui pas cui là  
M / Ah pas le conducteur de la voiture bleue. Que s'est-il passé après l'accident ?  
S/ Après laskident et ben lavait de la fumée  
**M/ Il- y – a-vaît**  
S/ Il y avait de la fumée.  
M/Et cette fumée elle venait d'ou ?  
S/Elle venait de la voiture jaune (*très bonne phrase*)  
M/ Ah très bien, tu le dis très bien. Ah et qu'ont-ils fait après les conducteurs ?  
S/Après i pon plus conduire  
M/Ils ne peuvent plus conduire (*feed back*) car leurs voitures sont cassées ?  
S/ Oui et ca s'appelle comment ca ?  
M/ Le coffre  
S/ Le coffre s'est ouvert  
M/ Très bien Sabin, maintenant, je vais écrire ton histoire sur cette feuille. Je t'écoute

### dictée à l'adulte

S/ Il était une fois lui  
M/ Comment s'appelle-t-il lui ?  
S/ Le conditeur est pas content  
M/ Ah le **conducteur** n'est pas content. Ne vas pas trop vite !  
S/ Le conducteur n'est pas content  
M/ quel conducteur ?  
S/ Le jaune  
M/ Je te relis tout : il était une fois des voitures qui ont eu un accident. Elles ont été sur la même route. Le conducteur n'est pas content ah on a oublié de dire de quelle voiture ?  
M/ Le conducteur de quelle voiture ? Le conducteur ...  
S/ De Le jaune  
M/De la quoi, la vvv ....voiture jaune c'est mieux de le dire comme ça.  
S/ Oui  
*On reprend encore pour voir si il progresse.*  
S/Il était une fois ..///// deux voitures zont eu un askideent. *Il se reprend et le dit lentement* : Un a –  
cci- Dent  
M/ Comment ça se fait qu'elles ont eu un accident ?  
S/ Pâceque zont pas fait attention  
M/ Elles **N'ont** pas fait on a dit n'ont pas fait attention  
S/ Parce qu'elles ont été... sur la même route  
S/ Oui (*il baille*)  
*J'arrête la séance car Sabin est fatigué*

## Annexe n°6

### L'histoire inventée par Sabin à partir des trois images ci-dessus :

Le père Noël mange une galette aux pommes dans sa maison. Il sort de chez lui. Il va prendre son traineau avec ses rennes. Ils se sont envolés et le père Noël passe dans la cheminée. Une petite fille traverse la rue et rentre chez elle. Elle mange puis elle va dormir. Elle dort longtemps. Et quand sa grand-mère la réveille en disant chérie, le papa Noël est passé, elle descend l'escalier. Elle mange et après elle ouvre les cadeaux.



*Les trois images choisies par Sabin pour inventer son histoire et le texte de l'histoire inventée*

## **Résumé**

Ce mémoire est un travail de recherche mené avec des élèves « petits parleurs » de moyenne et de grande section de maternelle. Il a pour objet de tester des dispositifs de remédiation pour ces élèves lors de séances d'Activités Pédagogiques Complémentaires et d'en mesurer l'efficacité en classe. L'origine des difficultés de ces trois élèves est différente : l'un est allophone et arrivé depuis peu en France, l'autre a des difficultés d'expression à l'oral qui se traduisent par une articulation et une syntaxe déficientes, enfin, le troisième est inhibé devant les autres. Jouer sur la motivation de ces élèves a été un facteur déterminant pour les faire progresser.

## **Abstract**

This thesis is a research work conducted with kindergarden pupils « little speakers » . Its purpose is to test remedial devices for these students during sessions of Complementary Pedagogical Activities and to measure their effectiveness in the classroom. The origin of the difficulties of these three students is different: one is coming from Portugal and recently arrived in France, the other has difficulties in oral expression which translate into a deficient articulation and syntax, finally the third is inhibited in front of others. Playing on the motivation of these students has been a determining factor in moving them forward.

