



HAL
open science

Penser le processus d'acquisition de la parole dans une classe de toute petite section / petite section

Anaïs Michaud

► **To cite this version:**

Anaïs Michaud. Penser le processus d'acquisition de la parole dans une classe de toute petite section / petite section. Education. 2018. dumas-01921879

HAL Id: dumas-01921879

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01921879>

Submitted on 18 Mar 2019

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

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

Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

**PENSER LE PROCESSUS D'ACQUISITION DE LA
PAROLE DANS UNE CLASSE DE TOUTE PETITE
SECTION / PETITE SECTION**

Parole, langage oral, hétérogénéité, dialogue pédagogique

Présenté par : Anaïs MICHAUD

Encadré par : Barbara Arroyo

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
1. Le langage à l'école maternelle : programmes, enjeux et difficultés.....	2
1.1. Langage et difficultés rencontrées	2
1.1.1. Qu'entend-on par langage ?	2
1.1.2. Poser cette problématique dans mon contexte, un choix pas si surprenant étant donné la population scolaire et le double niveau	3
1.2. Les programmes et recommandations officielles	6
1.2.1. La place primordiale du langage dans les nouveaux programmes.....	6
1.2.2. Les recommandations officielles en matière de pratiques pédagogiques visant à développer les compétences langagières des élèves.....	9
2. Les premiers outils pédagogiques mis en place	11
2.1. Un imagier pour la classe	11
2.1.1. Pourquoi utiliser un imagier dans la classe	11
2.1.2. La forme de notre imagier et son évolution	13
2.1.3. Limites de cette pratique et possibilités d'évolution	14
2.2. La mascotte de la classe.....	15
2.2.1. Pourquoi introduire une mascotte en classe	15
2.2.2. Introduction de la mascotte en classe : présentation et analyse du procédé.....	16
2.3. Des « plateaux à raconter » autour des albums étudiés en classe.....	19
2.3.1. Présentation de ce type d'activités et intérêt pédagogique.....	19
2.3.2. Les limites de ces activités	22
3. Vers une autre approche de l'oral et des supports narratifs fictionnels	24
3.1. Mes premières séances autour des albums	24
3.1.1. Présentation générale d'une de mes premières séances autour d'un support narratif fictionnel	24
3.1.2. Analyse et limites de cette séance	25
3.2. L'évolution de ma pratique vers le dialogue pédagogique à évaluation différée	28
3.2.1. Présentation de la méthode de Pierre Péroz	28
3.2.2. Présentation d'une séquence de langage et analyse d'une séance.....	30
CONCLUSION.....	34
BIBLIOGRAPHIE	35
ANNEXES.....	36

INTRODUCTION

La recherche autour de la question de l'hétérogénéité et de sa prise en compte dans un contexte scolaire n'est pas nouvelle. Pourtant elle demeure d'actualité en particulier en raison de l'ensemble des dernières études internationales et nationales démontrant que le système éducatif français contribue malgré lui à renforcer les inégalités¹.

Or ayant auparavant effectué un parcours en Sciences de l'Education et deux Masters spécialisés en *remédiation et développement des capacités d'apprentissage* et en *éducation interculturelle*, c'est tout naturellement que l'entrée dans la pratique du métier de professeur des écoles a soulevé chez moi de nombreuses interrogations sur ce sujet. Comment faciliter l'apprentissage de tous les élèves d'un groupe classe en prenant en compte leurs différences et les difficultés de chacun ?

En premier lieu, j'ai eu tendance à sous-estimer cette question du traitement de la diversité d'un groupe classe, le milieu social majoritairement représenté dans mon école demeurant favorisé. Ainsi être affectée dans une école maternelle du septième arrondissement de Paris ne me laissait pas présager de la nécessité de poursuivre des recherches dans cette direction. Mais mes stéréotypes étaient loin de révéler la vérité de la situation.

En effet, je me suis vite heurtée à une difficulté propre à mon niveau de classe de Toute Petite Section / Petite Section, à savoir les différences entre élèves notamment dans le processus d'acquisition de la parole. Certains élèves sont arrivés à l'école en maîtrisant déjà un certain niveau de langage oral facilitant grandement leur entrée dans le monde scolaire. D'autres enfants sont arrivés en classe en ne parvenant pas à s'exprimer. Cette différence a eu un impact dans leur entrée dans l'apprentissage et dans leur acquisition du rôle d'élève. Ainsi j'ai pris conscience que l'enjeu majeur de cette première année de scolarisation était le langage. Sans l'acquisition et le développement de celui-ci, comment permettre aux enfants d'entrer dans l'apprentissage mais également d'entrer dans la socialisation avec leurs pairs ? C'est pourquoi j'ai choisi d'orienter ce mémoire autour de cette thématique du langage et plus particulièrement de la problématique suivante : ***Quelles réponses pédagogiques mettre en place face à l'hétérogénéité des élèves d'une classe de TPS/PS dans le processus d'acquisition du langage oral ?***

¹ CNESCO, Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire, « Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? », *Inégalités sociales et migratoires*, Rapport scientifique, septembre 2016

1. Le langage à l'école maternelle : programmes, enjeux et difficultés

1.1. Langage et difficultés rencontrées

1.1.1. Qu'entend-on par langage ?

Avant même d'étudier la place du langage dans les programmes, il convient de nous interroger plus amplement sur le concept de langage en tant que tel et de le distinguer de la notion linguistique du terme langue afin d'éviter tout amalgame ou simplification hâtive. En effet, la langue se réfère à un produit social et culturel, dans des signes phonétiques qui se réalisent par la parole. Il s'agit d'une « convention adoptée par une communauté linguistique, elle constitue un système complexe régi par des régularités que l'on peut observer, objectiver »². La langue en tant que telle se réfère donc à l'ensemble des signes linguistiques la constituant. Le concept de langage est quant à lui plus complexe. « Si la langue est un objet social et culturel, le langage désigne une fonction humaine qui a une triple dimension : psychologique, sociale et cognitive »³. Ainsi le langage implique non plus seulement les signes linguistiques en tant que tels, mais bien la pensée de l'individu, ses représentations mentales, sa culture, en somme ses singularités. C'est à tout cet aspect que je ferai référence dans ce mémoire.

L'école fait du langage un usage particulier. Dans le contexte scolaire, « le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit »⁴. Plus spécifiquement en situation scolaire, le langage se traduit par des activités langagières précises et transversales aux différents domaines d'apprentissage que sont les activités de réception et de compréhension et les activités de production effectuées par les enfants eux-mêmes ou à l'aide du professeur. Dans ces dernières on distinguera également les activités interactives plus ou moins complexes dans un groupe en fonction du nombre d'interlocuteurs. Les interactions entre pairs sont en effet très importantes et la capacité de l'enfant à prendre en considération autrui et ses interventions est un point essentiel des activités langagières réalisées au cours de

² Ministère de l'Éducation Nationale, SCEREN-CNDP-CRDP, « Le langage à l'école maternelle », *Ressources pour faire la classe*, mai 2011, p. 4

³ Ibid., p. 5

⁴ Ibid., p. 6

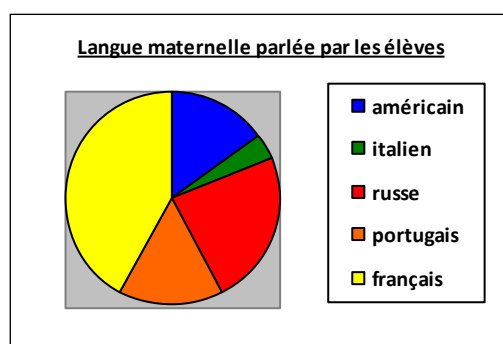
la première année de maternelle. Au cours de toutes ces activités, les élèves mobilisent simultanément la composante orale du langage ainsi que la composante écrite à travers une découverte et sensibilisation à la culture de l'écrit et à sa fonction. Les compétences en jeu sont essentielles pour asseoir tous les apprentissages scolaires de l'élève tout au long de sa scolarité.

Mais comment favoriser cette acquisition du langage dès la première année de maternelle et d'où est apparue l'urgence de ce questionnement dans ma pratique malgré le contexte apparemment favorisé dans lequel j'ai été amenée à évoluer ?

1.1.2. Poser cette problématique dans mon contexte, un choix pas si surprenant étant donné la population scolaire et le double niveau

1.1.2.1. L'hétérogénéité culturelle

Dès la rentrée des classes j'ai pu prendre acte non pas d'une ample diversité sociale contrairement à d'autres milieux scolaires fréquentés auparavant lors de stages ou d'expériences professionnelles antérieures, mais d'une réelle diversité linguistique. Le quartier où se situe l'école accueille un certain nombre d'ambassades et d'entreprises internationales expliquant la fréquentation de l'établissement par des enfants de différentes nationalités. Au sein du groupe classe composé de vingt-six élèves en début d'année, quatre élèves sont américaines ou franco-américaines et ayant vécu aux Etats-Unis pendant leurs premières années, un élève est franco-italien, quatre élèves sont russes et deux autres sont franco-russes, et enfin quatre autres enfants sont franco-portugais.



Certains de ces enfants ne parlent que leur langue maternelle étrangère au sein de leur foyer familial et d'autres étaient tout juste arrivés en France au moment de leur scolarisation n'ayant pas ou très peu été confrontés à la langue française avant leur entrée à l'école. Ce point pouvant alors être source de difficulté est notamment développé dans l'étude réalisée par le Ministère de l'Education Nationale sur le langage à l'école maternelle :

« Beaucoup [d'enfants] sont nés et ont commencé à grandir dans une autre langue : leurs acquis nombreux et souvent non visibles – sensibilité à la prosodie et à la phonologie de leur langue, premiers mots compris et énoncés, etc. – sont en décalage quand ils arrivent dans le monde francophone de l'école. Leurs repères sont comme annulés, parfois même avec un prénom qui, prononcé à la française, ne se ressemble plus. [...] Ils vont devoir découvrir les agencements propres à la langue d'enseignement ; tant qu'ils ne l'auront pas fait, la perception, la compréhension et la production du français resteront pour eux plus coûteuses, et aussi plus risquées »⁵.

Pour ces enfants le défi de la première année de maternelle est double. Il s'agit d'entrer dans les apprentissages et le rôle d'élève, de découvrir le monde scolaire et son rythme mais aussi de découvrir une nouvelle langue pour pouvoir se l'approprier et investir le langage scolaire. La difficulté est conséquente et peut en dérouter certains y compris l'enseignant.

1.1.2.2. L'hétérogénéité relative aux différents rythmes des enfants, à leurs expériences passées ainsi qu'au double niveau

A cette difficulté observée dès le début de l'année par la présence d'enfants allophones, s'ajoutent les différences entre enfants selon leur avancée dans le processus d'acquisition du langage qui peut être complètement différente d'un enfant à un autre. En fonction de la date de naissance de l'enfant, de son entourage familial et des stimulations langagières qu'il reçoit en famille, de son expérience passée marquée parfois par un passage en crèche ou dans une structure collective, de possibles difficultés langagières en tant que telles dans la prononciation ou l'élocution, les enfants qui arrivent à l'école en petite section se présentent avec une maîtrise du langage qui leur est propre. Ainsi les écarts dès leurs premiers jours de scolarisation sont parfois abyssaux. Ce point est soulevé dans le rapport précité auparavant.

« Comme toute faculté humaine, le langage peut être affecté par des perturbations, du simple décalage temporel par rapport aux régularités du développement jusqu'aux troubles spécifiques, parfois sévères et persistants. Son évolution est influencée très fortement par les conditions dans lesquelles l'enfant grandit ; elle est sensible aussi bien aux stimulations d'un entourage attentif, parfois très (trop) exigeant, qu'aux situations de carence liées à des accidents de la vie »⁶.

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, SCEREN-CNDP-CRDP, Op. cit., p. 6

⁶ Ibid., p.6

Par ailleurs, ces différences sont largement renforcées par le double niveau de ma classe. Des enfants sont arrivés à l'école en septembre en ayant fêté leurs deux ans en mai ! Il est alors facile d'imaginer la différence dans la maîtrise du langage, l'aisance de la prise de parole et l'étendue du vocabulaire par rapport à un enfant de plus de trois ans. Il nous suffit de nous référer aux stades de développement de l'enfant ou aux études sur la progression dans l'acquisition du langage. Un enfant de vingt-quatre mois maîtrise environ trois cent mots quand un enfant de trente mois en maîtrise en moyenne cinq cent trente⁷. Imaginons alors la différence à la rentrée scolaire entre des enfants de plus d'un an de différence.

C'est ainsi que je me suis vite retrouvée face à de nombreuses difficultés concernant l'acquisition du langage des enfants. Comment faire face à ces différences entre les élèves ? Comment prendre en considération aussi bien « le grand parleur » pour reprendre l'expression utilisée par Agnès Florin, ayant déjà un niveau langagier conséquent pour son âge face à un « petit parleur » ayant une maturité différente et éprouvant des difficultés à entrer dans son rôle d'élève et à communiquer au sein d'un groupe classe ? Comment développer au plus vite le langage chez les enfants allophones ?

J'ai rapidement réalisé que les difficultés langagières éprouvées par certains enfants avaient un impact sur leurs apprentissages dans lesquels ils ne parvenaient pas à s'investir, le langage étant le pivot de ces derniers. Sans langage, sans médiation verbale l'enfant ne peut pas comprendre l'enjeu des situations scolaires. Le langage détient une dimension cognitive importante lui permettant de nommer ce qui l'entoure et de construire des représentations mentales puis dans un second temps de discourir sur ces représentations.

Mais avant tout et c'est là un aspect essentiel dans une classe de TPS/PS, j'ai pris conscience de la valeur affective du langage nécessaire à l'enfant pour se reconnaître comme un élément à part entière dans le groupe classe et à l'appropriation de son rôle d'élève. Les enfants ne parvenant pas à communiquer verbalement ont vite tenté de se faire comprendre par des gestes et ont vite eu recours à la violence envers certains de leurs camarades démunis dans l'expression de leur mécontentement face à certaines situations de la vie scolaire en collectivité. D'autres se sont mis en retrait laissant place à un effacement total d'interaction aussi bien avec les pairs qu'avec moi-même, se contentant de suivre le groupe sans comprendre le sens des activités menées. La dimension affective du langage est donc

⁷ Données extraites du cours de français dispensé par Barbara Arroyo, UE1, Master 2 MEEF premier degré, année universitaire 2016-2017

importante. Elle permet à l'enfant d'asseoir son identité et d'entrer dans l'appartenance d'un groupe, de pouvoir s'exprimer dans celui-ci afin *in fine* d'entrer dans les apprentissages en dépassant cette barrière affective éprouvée par certains lors de leur entrée à l'école.

« Le langage donne à l'enfant des moyens plus précis pour exprimer ses besoins, ses sentiments, ses émotions, lui permettant ainsi de s'inscrire dans le processus d'individuation et d'affirmation de son identité. [...] De la même façon, le sentiment d'altérité naît des interactions développées au sein d'un groupe ; le langage apparaît rapidement comme un moyen d'entrer en relation et d'exercer un pouvoir sur autrui »⁸.

En considérant les différentes dimensions du langage et face aux difficultés éprouvées par les élèves de ma classe, de nombreuses questions ont surgi et notamment comment faire en sorte que les enfants éprouvant des difficultés à communiquer puissent trouver leur place dans le groupe classe et ne se retrouvent pas en difficulté scolaire ? Je me suis rendue compte de l'enjeu et de la nécessité de chercher des réponses pédagogiques à cette question. Le premier recourt fut celui de me pencher plus en détails sur les programmes de l'école maternelle et sur les recommandations officielles en matière de langage.

1.2. Les programmes et recommandations officielles

1.2.1. La place primordiale du langage dans les nouveaux programmes

Avant toute chose, force est de constater que les programmes de 2015 reconnaissent que le langage est le fondement même des apprentissages scolaires et détient un rôle essentiel et transversal à toutes les disciplines dans la fonction de l'école.

« L'école maternelle est le lieu où l'enfant se familiarise progressivement avec une manière d'apprendre spécifique ; celle-ci s'appuie sur des activités, des expériences à sa portée, mais suppose qu'il en tire des connaissances ou des savoir-faire avec l'aide des autres enfants et de l'enseignant. Le langage, dans la diversité de ses usages, a une place importante dans ce processus »⁹.

⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, SCEREN-CNDP-CRDP, op. cit., p. 10

⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », *Bulletin Officiel spécial* n° 2, 26 mars 2015, p. 5

Au-delà de ce rôle essentiel et transversal dans le processus d'apprentissage, les nouveaux programmes reconnaissent la dimension affective du langage et sa fonction primordiale dans la construction de l'enfant comme personne singulière au sein d'un groupe pour apprendre à vivre en société.

« Par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange. L'enseignant a le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser. [...] Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des élèves à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres »¹⁰. p. 6

Ainsi il est reconnu dans les programmes que le langage concourt aussi bien au développement cognitif de l'enfant qu'au développement socio-affectif de l'élève.

Plus spécifiquement le langage constitue un des cinq domaines d'apprentissage définis dans les programmes de l'école maternelle, le premier développé dans les textes, l'occasion encore une fois de réaffirmer son enjeu fondamental.

« Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines »¹¹.

Les objectifs visés par l'école maternelle dans le développement du langage oral sont ensuite articulés autour de quatre axes. Le premier « oser entrer en communication » doit permettre aux enfants de pouvoir s'exprimer et entrer dans une réelle interaction langagière avec autrui. La maîtrise progressive de l'organisation syntaxique et du vocabulaire permettra à l'enfant en fin de maternelle de tenir une conversation avec ses pairs mais aussi avec l'enseignant aux caractéristiques proches d'une conversation adulte.

¹⁰ Ibid, p. 6

¹¹ Ibid, p. 6

Le second « comprendre et apprendre » doit permettre au petit d'homme de construire progressivement des outils cognitifs à travers des activités de compréhension et de réception ainsi qu'à l'aide du discours de l'enseignant. L'enfant est amené à se construire des images mentales à partir de supports réels ou fictifs.

Le troisième « échanger et réfléchir avec les autres » doit amener l'élève à interagir en groupe classe et à argumenter ses choix et ses réponses. Des situations d'évocation à partir d'expériences passées doivent également mettre les élèves en situation de se faire comprendre sans autre support que leur langage afin de les entraîner à l'expression orale dans le but de s'exprimer le plus explicitement possible.

Enfin le quatrième axe décliné dans les programmes concernant le développement du langage oral chez les enfants de maternelle « commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique » doit centrer l'attention des élèves sur les éléments caractéristiques de la langue française à savoir la syntaxe, le vocabulaire et les unités sonores afin de préparer progressivement l'enfant pour la maîtrise de l'écriture de la langue française.

L'attention accrue portée par l'enseignant à ces axes d'apprentissage guidant les activités pédagogiques mises en place doit permettre ensuite d'atteindre les attendus de fin de maternelle. En ce qui concerne le langage oral, les attendus de fin de cycle sont le fait d'être capable de communiquer avec les adultes et avec les autres enfants en se faisant comprendre, de s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, de reformuler pour se faire comprendre, de pratiquer divers usages du langage oral, de dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies, de comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu, de manifester de la curiosité par rapport à l'écrit, de participer verbalement à la production d'un écrit et de savoir qu'on n'écrit pas comme on parle¹².

Ainsi après une étude attentive des nouveaux programmes, nous pouvons voir que les objectifs fixés en matière de langage oral sont au centre des préoccupations pédagogiques de la maternelle et revêtent une dimension très importante dans les premières années de scolarisation de l'enfant. Ayant pris acte de cet enjeu à travers les difficultés éprouvées et décrites auparavant dès les premières semaines de ma pratique d'enseignante, une question me semble maintenant légitime, à savoir concrètement et dans le quotidien de la pratique pédagogique, quels sont les moyens et outils à mettre en place afin d'atteindre ces objectifs ?

¹² Ibid, p. 11

1.2.2. Les recommandations officielles en matière de pratiques pédagogiques visant à développer les compétences langagières des élèves

Les programmes définissent principalement des objectifs d'apprentissage à atteindre. La liberté pédagogique des enseignants réitérée nous laisse un champ de liberté pratique relativement ample. Pour autant cette liberté peut se révéler déroutante en étant novice dans le métier et nous pouvons vite nous sentir démunis. Contrairement aux cycles 2 et 3, le professeur des écoles de cycle 1 ne peut s'appuyer sur un manuel tout au long de l'année afin de préparer sa classe. Tout est à définir et à inventer, parfois même à construire. Cela se révèle passionnant même si relativement chronophage. Par où commencer ? Quelles pratiques instaurer ? Les programmes nous offrent quelques lignes de direction.

Il est tout d'abord recommandé de prendre en compte les différences entre enfants et leurs acquis antérieurs. Les élèves arrivent à l'école avec des habitudes et des expériences passées sur lesquelles il faut s'appuyer dans les apprentissages. De même, les différences de progression et de développement des capacités d'apprentissage et de langage doivent être prises en considération. « Au sein d'une même classe, l'enseignant prend en compte dans la perspective d'un objectif commun les différences entre enfants qui peuvent se manifester avec une importance particulière dans les premières années de leur vie »¹³.

En outre, une place accrue doit être accordée à l'interaction. Celle-ci doit permettre à l'enfant de renforcer son rôle d'élève en prenant en considération le point de vue d'autrui. « Il [l'enseignant] développe leur capacité à interagir à travers des projets, pour réaliser des productions adaptées à leurs possibilités »¹⁴. La pédagogie de projet lançant et motivant les enfants vers une réalisation commune est donc recommandée pour faciliter les interactions entre pairs à partir d'une même expérience vécue dans la réalisation d'une activité.

Les recommandations officielles affirment que le développement du langage passe par des situations ludiques et à travers une diversité de supports. En effet, le jeu qu'il s'agisse d'un jeu symbolique, d'un jeu d'exploration en encore de manipulation, favorise les interactions et renforce la richesse des expériences vécues en classe. De plus il nécessite une attention accrue au langage oral en prenant en considération les interventions d'autrui.

¹³ Ibid., p. 3

¹⁴ Ibid., p. 4

Dans le développement des capacités langagières, l'enseignant joue un rôle primordial. Il est attentif aux propos des élèves qu'il évalue régulièrement afin de prendre acte des difficultés de chacun et des nécessités de remédiation. L'évaluation est un véritable outil de régulation. Par une attitude bienveillante, l'enseignant encourage les élèves à s'exprimer, il les invite à aller progressivement au-delà de la simple prise de parole pour entrer dans des conversations de plus en plus organisées. Lui-même accompagne cette progression vers une complexité langagière en étant particulièrement attentif à sa propre façon de s'exprimer.

« L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser. L'enseignant s'adresse aux enfants les plus jeunes avec un débit ralenti de parole ; il produit des énoncés brefs, syntaxiquement corrects et soigneusement articulés. Constamment attentif à son propre langage et veillant à s'adapter à la diversité des performances langagières des enfants, il s'exprime progressivement de manière plus complexe »¹⁵.

Ainsi le professeur des écoles tout au long de sa pratique, qu'il s'agisse d'activités langagières comme l'apprentissage de nouvelles comptines ou la découverte d'albums prônés dans les programmes ou bien d'activités empruntées aux autres domaines, se doit de construire des conditions d'apprentissage bienveillantes et sécurisantes. Celles-ci doivent rendre possible un accueil positif de l'erreur comme source d'apprentissage par la valorisation des reformulations afin de réduire progressivement les écarts langagiers entre enfants.

L'attitude de l'enseignant, le jeu sous toutes ses formes, les activités d'interaction avec une attention accrue apportée aux activités de regroupement collectif et aux bilans, les activités autour des albums, l'apprentissage des comptines et le recours à l'évaluation sont autant de pratiques encouragées dans les recommandations officielles. Et pourtant, malgré une étude attentive de ces recommandations et la recherche de leur mise en pratique quotidienne au sein de ma classe, j'ai vite senti que face aux difficultés rencontrées par les élèves et les écarts entre ces derniers je devais aller plus loin. C'est ainsi que par tâtonnement, au cours des discussions hebdomadaires avec les collègues de mon établissement, par mes recherches dans les documents d'accompagnement, j'ai tenté de mettre en place progressivement d'autres pratiques ciblées afin d'accroître les compétences langagières des enfants de ma classe.

¹⁵ Ibid., p 8

2. Les premiers outils pédagogiques mis en place

Cibler toutes les actions pédagogiques mises en place quotidiennement pour favoriser le développement des compétences langagières des enfants est impossible. Il s'agit avant tout d'une attitude continue transversale à tous les enseignements. Toutefois, certaines actions plus ciblées ont retenu mon attention. Loin d'être exhaustives, il me semble qu'elles présentent néanmoins des possibilités d'analyse et d'évolution qui méritent d'être développées.

2.1. Un imagier pour la classe

2.1.1. Pourquoi utiliser un imagier dans la classe

2.1.1.1. Enrichir le lexique et développer l'élocution

Dès le début de l'année face au manque de vocabulaire et de développement lexical de certains enfants, j'ai eu l'idée de mettre en place un imagier dans la classe (cf. annexe 1). Recommandé dans les documents d'accompagnement Eduscol consacrés au développement du langage chez les plus jeunes enfants scolarisés, l'imagier développe les champs lexicaux des enfants par le support de l'image et la répétition. Arlette Weber, conseillère pédagogique déclare ainsi à propos de cet outil :

« Pour certains enfants, l'école constitue la première et dernière chance de médiation dans un parcours d'apprentissage linguistique qui a été jusque-là privé. Elle doit donner à tous les élèves maîtrise et lucidité linguistique, les sensibiliser aux enjeux et aux fonctions de la langue écrite et de la langue orale. Les imagiers sont d'excellents outils pour développer le langage. En effet, ils vont permettre d'aborder et mettre en parallèle différents niveaux de langage et mettre en place les champs lexicaux, sémantiques et syntaxiques. »¹⁶

Par ailleurs, le fait pour les élèves de pouvoir regarder de nouveau des images vues précédemment leur permet également de pouvoir répéter ce vocabulaire, de le redire de façon plus désinhibée que lors de la première introduction du mot nouveau en groupe classe. C'est ce que développe notamment Philippe Boisseau.

¹⁶ WEBER Arlette, « Les imagiers », CRDP de Créteil, en ligne: <http://www.bienlire.education.fr> (consulté le 19/03/2017)

« Lorsqu'ils ont été mis en confiance, certains enfants en retard dans l'acquisition du langage, notamment ceux qui viennent d'une autre langue et sont difficilement compréhensibles, aiment à regarder des imagiers, ceux de la classe ou ceux proposés par les éditeurs, pour en écouter et redire les mots. C'est évidemment excellent tant pour le vocabulaire que pour l'articulation »¹⁷.

2.1.1.2. Renforcer la capacité de catégorisation de l'élève

Le vocabulaire entrevu en classe lors des ateliers, dans le matériel de la classe ou bien lors des sorties, est réinvesti sous forme d'images incorporées dans cet imagier. Cet outil facilite ainsi la mémorisation des nouveaux mots abordés mais aussi la catégorisation de ces derniers, activité cognitive indispensable à l'école maternelle et devant être valorisée. La catégorisation consiste à catégoriser un certain nombre de termes en fonction de leurs caractéristiques communes ou ressemblances (catégorisation taxonomique), de leur association dans une même scène ou un même événement de la vie quotidienne (catégorisation fonctionnelle), ou encore en fonction d'équivalences physiques et perceptives des objets (catégorisation perceptive). En classant les images en catégories dans l'imagier et en mettant en évidence ces catégories avec les élèves, ces derniers vont pouvoir apprendre à catégoriser, activité essentielle et préalable à toute conceptualisation, autrement dit à toute construction d'une représentation mentale générale et abstraite d'un objet.

« Ainsi les enfants vont réduire la complexité du monde et mettre de l'ordre dans leurs connaissances en les subdivisant en catégories. Ces catégories sont impliquées dans toutes les activités cognitives, des plus simples aux plus complexes : identifier, déduire, désigner, représenter, abstraire des relations, mémoriser, rappeler, apprendre... »¹⁸

L'imagier présente donc un intérêt pour la mémorisation et catégorisation du nouveau vocabulaire ainsi que pour l'élocution autour de ces nouveaux mots.

¹⁷ BOISSEAU Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Ed. Retz/Sejer et CRDP de l'Académie de Versailles, Paris, 2005, p. 272

¹⁸ POURTIER Annie, « Apprendre à catégoriser à l'école maternelle », *Académie de Grenoble*, en ligne : http://www.acgrenoble.fr/ien.bourgoin3/IMG/pdf_La-categorisation_a_l_ecole_maternelle_A-Pourtier_OPEN.pdf&gws_rd=cr&ei=nvHoWKqWHsneU6OlpgqF, (consulté le 07/04/2017)

2.1.2. La forme de notre imagier et son évolution

En début d'année, l'imagier a été présenté à la classe comme un outil défi, réussir à voir tous les nouveaux mots que nous apprenons à l'école et pouvoir « regarder » ces nouveaux mots, aider les copains à s'en souvenir. Cet imagier prend la forme d'un classeur dans lequel figurent des pochettes plastifiées où sont introduites des feuilles comprenant un nouveau mot accompagné de l'image le représentant. L'intérêt du classeur est que les feuilles sont mobiles et les catégories peuvent ainsi être complétées, des jeux effectués. Cela permet d'éviter les limites d'un livre imagier déjà construit. D'une part, l'imagier prend appui sur l'expérience des élèves, sur la manipulation d'objets réels qui sont ensuite représentés en images puis insérés dans le classeur, et d'autre part le classement des images peut être modifié au cours de l'année, ou encore étoffé. Les limites des imagiers commercialisés sont notamment mises en avant par Annie Pourtier, Inspectrice de l'Education nationale :

« Lorsque l'imagier est réalisé sous la forme d'un livre, il prend une forme unique. Le découpage du monde est figé selon le principe de classement que l'auteur s'est donné pour le réaliser. Chaque image est alors enfermée dans un réseau singulier d'associations et de relations. Le livre imagier repose sur un seul principe de classement : les éléments sont représentés soit par famille, soit par thèmes. De surcroît, chaque image est insérée dans un seul voisinage qui l'enferme dans un réseau singulier d'association »¹⁹.

Notre propre imagier a également évolué rapidement dès le début de l'année. Les premières pages de l'imagier, celles relatives aux coins jeux de la classe, comprenaient plusieurs images par feuille. Or cela était un véritable frein à la mémorisation des enfants qui avaient des difficultés à se concentrer sur une seule image et limitait les possibilités de manipulation des images en vue d'une éventuelle catégorisation par les élèves. Au fur et à mesure de l'année, j'ai donc choisi de ne faire figurer qu'une seule image par feuille, image ou photo de l'objet manipulé en classe.

Par ailleurs, toujours en vue d'une catégorisation plus systématique, l'imagier a été réorganisé à plusieurs reprises. Les images ont parfois été ajoutées en fonction de l'usage d'un nouveau mot, de la manipulation d'un nouvel objet. Son insertion dans l'imagier pouvait alors advenir de façon aléatoire et nous pouvions retrouver l'image d'un animal à côté de

¹⁹ POURTIER Annie, op.cit.

l'image un crayon. L'organisation de l'imagier par thèmes avec les enfants a permis de faciliter ensuite le travail de catégorisation.

De surcroît, je me suis vite aperçue que les petits parleurs étaient très attirés par l'imagier mais que si je n'étais pas avec eux pour leur demander de verbaliser ce qu'ils voyaient, la répétition sonore des mots n'était pas systématique. C'est pourquoi j'ai tenté de mettre en place un système de tutorat. Lorsqu'un petit parleur souhaite consulter l'imagier, je demande à un grand parleur qui le souhaite d'aller le regarder avec lui et de le corriger s'il ne formule pas les bons mots devant les images. Les grands parleurs sont en général très fiers de pouvoir « jouer à la maîtresse » et les petits parleurs sont motivés à interagir avec un de leur pair. Ce système de tutorat est loin d'être automatique. Parfois il intervient de façon spontanée dans la classe lors de moments en autonomie, mais ce n'est pas toujours le cas et de nouvelles solutions sont à envisager d'autant plus que d'autres limites sont observées.

2.1.3. Limites de cette pratique et possibilités d'évolution

2.1.3.1. Renforcer les activités de catégorisation

Je n'ai eu de cesse de souligner l'importance de l'imagier dans le processus cognitif de catégorisation. Or l'usage de l'imagier pourrait être largement renforcé pour exploiter davantage ce processus cognitif. En effet, je me rends compte en rédigeant ce travail que j'ai envisagé l'imagier comme une fin en soi dans le processus d'acquisition du nouveau vocabulaire. Or l'imagier lui-même devrait être l'outil au cœur de nouvelles activités dépassant la simple consultation et amplifiant les capacités de catégorisation. Les images de l'imagier étant mobiles, il serait intéressant de développer des activités du type jeu du loto avec les reproductions des images de l'imagier, ou bien jeu de kim. De simples activités langagières pourraient être lancées en petit groupe autour de questions telles que « Pourquoi ai-je mis ces images ensemble ? » ou bien proposer des images aux élèves et leur demander ce qui va ensemble et quelle justification donnent-ils à leur classement. En proposant ainsi aux élèves une variété de jeux différents, ils utiliseront la catégorisation de façon de plus en plus automatique et flexible pour ranger, associer, organiser, etc....

2.1.3.2. Développer l'imagier aussi bien par de nouvelles représentations que par de nouveaux thèmes

Une façon de développer encore davantage les capacités d'abstraction des élèves serait d'étoffer l'imagier avec des représentations différentes d'un même mot présentes dans la classe ou dans l'école puis avec des déclinaisons de mots sous une même catégorie. C'est ce que développe notamment Philippe Boisseau lorsqu'il écrit :

« Il est souhaitable que l'image corresponde à des réalités les plus variées possibles de la classe. L'image de « chaise », par exemple, correspond à deux ou trois types de chaises réelles effectivement présentes dans la classe (coin cuisine et coin chambre compris), et qu'on désigne quotidiennement par le mot « chaise ». Cette image représente la chaise avec ses quatre pieds et son dossier, si bien que l'enfant apprend à discerner « chaise » de « tabouret » (sans dossier) ou de « fauteuil » (avec ses accoudoirs) »²⁰.

En outre, si nous avons inclus le vocabulaire entrevu dans les albums étudiés en classe, il serait également intéressant d'élargir l'imagier à d'autres disciplines, notamment à la motricité par exemple, à partir de photographies réalisées au cours des séances. Ce genre de procédés permettrait d'introduire progressivement dans l'imagier non plus simplement des noms et des adjectifs mais également des actions motrices et des verbes.

2.2. La mascotte de la classe

2.2.1. Pourquoi introduire une mascotte en classe

2.2.1.1. Favoriser la parole par un objet intermédiaire et rassurant

J'ai fait le choix dès le début de l'année d'introduire une mascotte dans la classe (cf. annexe 2). En effet face au mutisme et aux difficultés de prise de parole de certains élèves, la mascotte représente un objet transitionnel, fédérateur et médiateur qui permet aux plus inhibés de s'exprimer. Il s'agit d'un objet de plaisir déclencheur qui permet aux enfants d'éprouver le besoin de parler. Ils écoutent mieux et parlent davantage.

« La marionnette amie participe à la vie de la classe. Elle favorise l'écoute quand elle raconte et elle encourage les élèves à la

²⁰ BOISSEAU Philippe, op.cit., p. 60

prise de parole. Son utilisation au quotidien permet d'engager des apprentissages dans tous les domaines mais c'est le domaine du langage qui constitue l'objet principal de ce projet »²¹.

2.2.1.2. Dépasser les barrières affectives

Par ailleurs, la mascotte qui est amenée à voyager dans les familles et à réaliser des aller-retour chez les élèves permet de créer un lien entre le monde de l'école et le monde de la famille. Ce lien permet aux enfants d'outrepasser certaines barrières affectives qu'ils éprouvent au commencement de l'école. La possibilité de parler de la mascotte et de l'expérience qu'ils lui ont personnellement fait vivre leur permet de dépasser une timidité et de prendre part aux interactions du groupe classe. Mais justement comment ai-je introduit cette marotte au sein de la classe et quelle est sa participation dans les activités ?

2.2.2. Introduction de la mascotte en classe : présentation et analyse du procédé

2.2.2.1. L'introduction et les activités autour de notre mascotte

La mascotte a été introduite dès le début de l'année dans une petite valise mystère. La théâtralisation autour de son apparition a beaucoup fait rire les enfants. Très vite, ils ont voulu interagir avec elle oubliant la timidité qu'ils pouvaient ressentir dans leurs tentatives d'interactions avec leurs pairs ou avec moi-même. Au cours des premières semaines, la mascotte a participé activement à la vie de la classe en intervenant au cours des bilans et des moments de regroupement collectif mais aussi en circulant à mes côtés dans les coins jeux. A travers la mascotte, j'ai ainsi pu réaliser une première évaluation diagnostique sur les compétences langagières des enfants du groupe classe en interagissant avec eux dans les coins jeux, en leur demandant d'expliquer à la mascotte l'action en cours. Le fait de s'adresser à la mascotte et non à moi-même dans le courant de ces premières semaines a largement contribué à faire tomber un certain nombre de barrières.

²¹ Ministère de l'Éducation Nationale, « La scolarisation des enfants de moins de 3 ans, du langage oral au langage écrit », *Ressources maternelle*, en ligne : <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>, p. 26, (consulté le 10/04/2017)

Par la suite, j'ai mis en place un nouveau procédé, à savoir le voyage de la mascotte appelée « P'tit loup » chez les enfants. Du mercredi au lundi, chaque semaine, la mascotte part chez un enfant à l'aide de sa valise, ses vêtements et son cahier de voyage. Les enfants sont très fiers de pouvoir emmener la mascotte et même les plus petits parleurs ont exprimé dès le départ leur volonté de participation. Le lundi, lorsque l'enfant ramène la mascotte en classe, il nous présente, à l'aide du cahier de la mascotte où sont collées des photos et où est rédigé un carnet de voyage à l'aide des parents, ce qu'il a fait avec P'tit loup. Je lis pour ma part le résumé écrit par les parents, puis l'enfant montre le cahier et les photos de P'tit loup à ses camarades en répondant aux questions posées par les autres enfants qui veulent tout savoir des aventures de la mascotte.

2.2.2.2. Analyse du procédé « voyage de la mascotte »

Comme nous l'avons dit précédemment la mascotte a l'avantage de désinhiber complètement les élèves qui oublient leur timidité ou difficultés pour interagir avec elle et pouvoir par la suite l'emmener chez eux. Lorsque les élèves présentent le carnet de voyage de la mascotte ils sont très fiers de pouvoir donner des explications complémentaires sur les activités de P'tit Loup à leurs camarades et ce même pour les petits parleurs.

De plus, l'intervention ciblée d'un seul élève me permet en tant qu'enseignante d'évaluer l'intervention de l'enfant et de faire un point sur ses compétences langagières à un moment précis dans l'année.

Néanmoins cette activité présente des limites. D'une part, les parents sont amenés à coller des photos sur le carnet de la mascotte et à raconter par écrit ce qu'ont réalisé la mascotte et l'enfant. Or comme me l'a fait remarquer à juste titre ma maître-formateur, cette demande peut mettre des parents en difficultés en particulier car ils ont accès aux voyages précédents de la mascotte et peuvent se comparer aux autres familles. Certes évoluant dans un milieu favorisé, le risque est moindre, mais si on imagine transposer cet outil dans une école d'un quartier plus populaire alors on peut se heurter à un certain nombre de problèmes.

De surcroît, par la trace écrite relativement prégnante, je suis amenée à parler souvent davantage que l'enfant présentant le cahier à la classe. De nombreuses interactions ont lieu lorsque les enfants observent les photos et même les petits parleurs réagissent. Mais il me

semble que je pourrais davantage tirer profit de cette activité en donnant davantage de place à l'enfant ramenant la mascotte. Mais alors comment réorganiser cette activité ?

2.2.2.3. Possibilités d'évolution de l'activité

Une première solution à envisager serait de ne plus faire écrire les parents dans le carnet de voyage de la mascotte et de se contenter des photographies. Je pourrais organiser un moment avec l'élève ramenant la mascotte afin de dialoguer avec lui de façon individuelle pour qu'il me raconte à partir des images ce qu'il a fait avec la mascotte en fin de semaine de sorte à préparer ensuite son intervention devant le groupe classe. Avant que l'enfant n'intervienne devant ses pairs, je pourrais moi-même écrire une phrase sous chaque photo, dictée par l'enfant. Il s'agirait à travers les photos de laisser l'enfant se reconnaître et reconnaître la mascotte et l'action effectuée en provoquant des réactions verbales avec des questions du type « Qu'est-ce qui se passe sur cette photo ? Qu'est-ce que tu fais ? ». Les interventions de l'enfant peuvent être inscrites légèrement modifiées en fonction de sa zone proximale de développement. Le lendemain à l'heure de l'accueil par exemple, je pourrais retravailler avec cet enfant en ayant étudié les interventions effectuées la veille de sorte à ce que quand il me raconte la fin de semaine de la mascotte, je puisse lui apporter le meilleur feed-back possible en fonction des objectifs syntaxiques liés à son âge. Fort d'une meilleure performance, l'enfant se sentirait plus en confiance pour présenter ensuite les aventures de la mascotte au reste du groupe classe. L'avantage d'une telle situation est qu'elle me permettrait en plus de conserver une trace écrite des propos de l'enfant, de pouvoir comparer ces traces au fur et à mesure de l'année scolaire dans un souci d'évaluation du développement de ses compétences langagières et d'une mise en place de remédiations si nécessaire.

Dans ce type d'activité, on retrouve plus ou moins les principes de fonctionnement des albums échos. L'album échos est constitué avec l'enfant à partir des photos de l'enfant prises en classe au cours d'une activité qu'on accompagne d'un texte de l'oral.

« Dans un premier temps, avant même que l'album soit constitué, on laisse l'enfant découvrir ses photos et s'y reconnaître, par exemple en les étalant sur la moquette du coin bibliothèque pendant le temps de l'accueil, puis on provoque ses réactions verbales avec des questions [...] L'album proprement dit est constitué des photos de l'enfant, du moins celles qui l'ont le plus intéressé, accompagnées chacune d'un petit texte de l'oral, élaboré par

l'enseignant, et qui reprend les propositions spontanées de l'enfant mais en les complexifiant un petit peu, un peu au-delà de ses possibilités du moment »²².

Une fois l'album constitué et après plusieurs séances marquées par des progrès, l'enfant est invité à raconter en autonomie son album à d'autres en vérifiant ainsi les compétences verbales dont il s'est doté à partir des efforts réalisés grâce à ses interactions avec l'adulte.

Si la mascotte disparaît de ces albums, on y retrouve néanmoins des principes similaires. Le carnet de voyage de la mascotte pourrait être un bon moyen d'amorcer cette autre pratique et de familiariser les élèves à son fonctionnement. Dans un souci de disponibilité, il est parfois difficile de consacrer autant de temps à des exercices individuels avec un seul élève, mais ces albums échos peuvent être réalisés à la troisième personne regroupant alors plusieurs enfants qui ne sont pas personnellement concernés par les photos.

2.3. Des « plateaux à raconter » autour des albums étudiés en classe

2.3.1. Présentation de ce type d'activités et intérêt pédagogique

2.3.1.1. Présentation des activités en autonomie

Dès le début de l'année, j'ai installé sur des étagères de la classe à disposition des enfants un certain nombre de plateaux à utiliser en autonomie pendant des temps spécifiques identifiés dans l'emploi du temps de la classe et présentant des activités de manipulation (cf. annexe 3). Ces activités sont très utiles pour travailler la motricité fine de l'enfant qu'il s'agisse d'une expérience de transvasement avec du sable ou de l'eau, d'une activité de tri, ou encore d'association. Ainsi lors d'un temps clairement identifié, les enfants sont amenés à prendre un tapis et à choisir un plateau et donc une activité. Lorsqu'ils ont fini cette activité réalisée de façon autonome, ils peuvent m'appeler afin de me montrer ce qu'ils ont fait puis ranger le plateau ou le donner à un autre enfant et aller en prendre un autre si le temps le leur permet.

²² BOISSEAU Philippe, op.cit., p. 32-33

J'ai vite pu constater l'engouement autour de ces plateaux. Les enfants dès le départ étaient ravis de pouvoir choisir eux-mêmes une activité et surtout de pouvoir passer par la manipulation. Dans ces activités, ils deviennent réellement acteurs de leur apprentissage et développent une réelle envie de bien faire étant eux-mêmes à l'origine du choix de l'activité.

En outre, ces activités de manipulation m'ont permis d'instaurer une interindividualité avec les élèves, un temps nécessaire et particulièrement important avec les plus petits.

« Il s'agit pour l'adulte de créer des occasions d'échange avec chacun des enfants de la classe, notamment avec les plus jeunes, ou ceux qui paraissent le plus en difficulté au niveau du langage, pour favoriser la communication, pour les aider à construire leur langage. Les jeunes enfants ont parfois besoin que l'adulte leur nomme le monde avant de s'engager par le langage »²³.

Ces moments avec chaque enfant me permettent d'instaurer un dialogue individuel avec lui et de mettre en avant des concepts et objectifs langagiers propres à l'activité de manipulation réalisée. Portée par le succès de ces activités, j'ai décidé d'aller plus loin et de poursuivre le travail réalisé en groupe autour des albums étudiés en classe afin d'introduire ce que j'appelle des « plateaux langagiers » (cf. annexe 3).

2.3.1.2. Enrichissement de ces activités par des « plateaux langagiers »

Présenté sous la même forme que mes activités de manipulation, le « plateau langagier » est constitué d'un petit plateau en bois dans lequel, après avoir réalisé une séquence autour d'un album, je dépose les marottes liées à cet album et manipulées au cours de la séquence. En effet, j'ai pris conscience de l'intérêt de l'usage des marottes dans les séquences de compréhension autour des albums. L'usage de celles-ci est d'ailleurs prôné dans les documents d'accompagnement à disposition des enseignants de maternelle.

« Le « raconte » de l'enseignant, accompagné de marionnettes, de marottes, de mimes, de gestes puis la lecture réitérée, avec l'appui des illustrations et des « pointers du doigt » de l'adulte, permettent aux enfants d'entrer progressivement dans la compréhension de l'histoire. Les mises en mots successives par le biais de la marotte ou

²³ METRA Maryse, *L'enfant maître de sa parole, le langage oral à l'école maternelle*, Chronique sociale, Lyon, 2010, p. 132

en jouant l'histoire favorisent les premiers essais de rappel de récit par les enfants. »²⁴

Ces marottes introduites pendant les activités autour de l'album sont ensuite placées dans une boîte ou un plateau à la libre disposition des élèves. Ainsi lors des temps dédiés aux activités en autonomie, les élèves peuvent ou seuls ou à deux ou trois maximum prendre un « plateau langagier » afin de jouer avec les marottes et de raconter à leur façon l'histoire découverte et étudiée en classe. On retrouve dans ces activités des principes similaires aux fameuses boîtes à raconter également plébiscitées à l'école maternelle. Dans ces activités j'attends surtout que les enfants deviennent capables de raconter l'histoire, de la restituer ou plus exactement de la raconter à leur manière qui peut s'éloigner de l'histoire originelle en étant aussi riche, aussi complexe, voire plus. Bien des fois j'ai pu voir de petits parleurs s'associer par affinité à un élève avec un langage plus développé interagir pour retranscrire la chronologie d'une histoire, ou bien même chanter la ritournelle d'une histoire même si celle-ci présente un vocabulaire complexe. Ce fût le cas par exemple autour du plateau réalisé à l'aide des marottes créées à partir de l'album *Roule Galette*²⁵. Au cours d'un temps en autonomie, quelle ne fut pas ma surprise d'entendre dans un coin de la classe un petit groupe d'élèves incluant un petit parleur chanter la ritournelle prononcée par la galette dans l'histoire.

Ce genre d'observation démontre l'importance de la répétition et de l'imitation qu'il ne faut pas négliger à l'école maternelle. A travers les « plateaux langagiers », les enfants peuvent manipuler librement des marottes et imiter ce qui a été fait en groupe classe. Pour certains, ce genre d'activité est particulièrement porteuse de sens. C'est également ce que Philippe Boisseau déclare dans son ouvrage consacré au langage oral à la maternelle :

« Ainsi autour de tel album, les enfants s'engagent dans une imitation active de l'adulte. Au bout de quelques séances, très vite pour certains, beaucoup d'enfants se mettent spontanément à répéter en écho ce que dit l'adulte [...]. L'imitation de l'adulte permet surtout à l'enfant de stocker en mémoire un matériau global sur lequel il opère ses propres analyses, sa propre reconstruction de notre langue ». [...] Des observations de cette sorte doivent conduire à

²⁴Ministère de l'Education Nationale, « La scolarisation des enfants de moins de 3 ans, du langage oral au langage écrit », *Ressources maternelle*, en ligne : <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>, p. 8, (consulté le 10/04/2017)

²⁵ CAPUTO Natha, *Roule Galette*, Editions Père Castor Flammarion, Paris, 1993

réhabiliter, avec la prudence nécessaire, le rôle de l'imitation dans l'apprentissage du langage. »²⁶

Petit à petit, j'ai enrichi ces plateaux avec des accessoires différents, comme de petites marionnettes en lien avec l'album des *Trois petits cochons*²⁷ ou bien créé de petits jeux langagiers. J'ai ainsi inventé un jeu se jouant à deux autour de l'album *Le vent m'a pris*²⁸ dans lequel un élève détient une représentation d'un épouvantail qu'il doit habiller. Il doit demander par une phrase les vêtements sous forme plastifiée que détient l'autre élève.

Quatre autres plateaux détiennent chacun trois cartes à remettre dans un ordre chronologique. Cet ordre doit ensuite être validé par l'adulte et l'enfant doit raconter à l'aide de phrases simples cette petite histoire. Enfin un autre plateau détient des photos des enfants lors de la réalisation de la pâte à crêpes réalisée au mois de février. Il s'agit de retrouver la recette de la pâte à crêpes en remettant les images dans l'ordre. Là encore la validation de cette activité se fait avec l'adulte, puisque l'enfant doit pouvoir à l'aide des photos qu'il a disposées sur son tapis expliciter les différentes étapes de la recette. Ces différentes activités sont très riches en apports langagiers, qu'elles soient effectuées par l'enfant seul ou en petits groupes, mais elles sont loin d'être parfaites...

2.3.2. Les limites de ces activités

2.3.2.1. La difficulté de l'évaluation et de l'interindividuel qui demande beaucoup de temps

Une des difficultés majeures autour de ces activités en autonomie est la question de l'évaluation et de la relation interindividuelle qu'elles nécessitent. Si j'ai mis en évidence peu avant l'importance de consacrer certains moments d'apprentissages à la relation interindividuelle avec chaque élève, il n'en demeure pas moins que le temps à notre disposition en tant qu'enseignant joue contre nous, en particulier dans cette première année de stage où nous évoluons à mi-temps. Je suis souvent frustrée de ne pouvoir consacrer plus de temps à chaque élève. Ces moments autour des activités en autonomie sont précieux et

²⁶ BOISSEAU Philippe, op. cit., p. 293

²⁷ FRANCOIS Paul, *Les trois petits cochons*, Editions Père Castor Flammarion, Paris, 1999

²⁸ RASCAL, *Le vent m'a pris*, L'école des loisirs, Paris, 2004

permettent réellement de délier la parole des enfants mais se heurtent à une réelle contrainte temporelle. Qui plus est dans une classe de toute petite section / petite section, les temps d'activités en autonomie ne doivent pas non plus s'éterniser car n'oublions pas que les capacités de concentration des enfants sont encore à cet âge largement limitées dans le temps.

Par ailleurs, il est parfois difficile de tenir une trace écrite de l'évaluation que je réalise au cours de ces moments. Un tableau réalisé ces dernières semaines (cf. annexe 3) m'apportera à ce niveau je l'espère plus d'efficacité. Pour aller plus loin, Philippe Boisseau propose une grille d'évaluation très complète des productions orales des élèves qu'il serait utile d'utiliser dès le début de l'année. Ce genre d'outil permet qui plus est un suivi de l'enfant lors de son passage dans la classe supérieure, suivi hautement important en particulier pour les élèves les plus en difficultés²⁹ (cf. annexe 4).

2.3.2.2. *La limite des affinités*

Une autre difficulté éprouvée est relative aux affinités qui se sont créées entre les élèves au cours de l'année. Très souvent ils se dirigent vers un « plateau langagier » qu'ils souhaitent réaliser avec des copains. Si parfois de petits parleurs sont inclus dans ces groupes, il n'en demeure pas moins que certains des enfants les plus mutiques ont encore du mal à s'engager dans ce genre d'activités, leur préférant des plateaux de manipulation en lien avec le développement de la motricité fine. Il serait ainsi judicieux à l'avenir de varier les groupes autour des plateaux langagiers et peut-être de créer des catégories de plateaux, à l'aide de gommettes collées dessus par exemple, afin de pouvoir orienter les enfants vers une catégorie plutôt qu'une autre, leur laissant tout de même le choix de l'activité dans cette catégorie.

C'est justement l'attention portée à ces petits parleurs qui est à la base de l'outil pédagogique présenté dans la troisième partie. En effet, l'imagier, l'usage de la mascotte, les « plateaux langagiers » sont des outils qu'il me semblait important de mettre en évidence car à mes yeux pourvus d'un réel intérêt dans le développement des capacités langagières des enfants même si ces outils sont loin d'être parfaits. Néanmoins, la nécessité de faire plus pour aller à l'encontre des petits parleurs m'a poussée à réaliser de nouvelles recherches mettant en avant une méthode d'exploitation des albums, support indispensable aux apprentissages.

²⁹ BOISSEAU Philippe, Ibid, p. 271

3. Vers une autre approche de l'oral et des supports narratifs fictionnels

3.1. Mes premières séances autour des albums

Au début de l'année, je dois dire que j'étais assez désemparée face aux lectures d'albums, ne sachant pas comment aborder ces derniers, ni même comment construire une séquence d'apprentissage autour d'un album. Ainsi les supports narratifs présentés en classe au cours de la première période étaient traités de façon très superficielle et si je pensais utiliser l'album comme un véritable outil d'apprentissage, avec du recul, je ne me contentais que de simples lectures « plaisir » incluses dans des séquences n'ayant bien souvent pas d'objectif pédagogique suffisamment précis. Pour moi, lire un album en classe consistait à lire chaque page d'un livre puis à montrer aux élèves après la lecture de chaque page les illustrations correspondantes... Heureusement, ma pratique a par la suite pu évoluer et par là même je l'espère l'apprentissage des élèves !

3.1.1. Présentation générale d'une de mes premières séances autour d'un support narratif fictionnel

Pour illustrer mes propos, la séance présentée s'inscrit dans une des toutes premières séquences (cf. annexe 5) réalisées en début d'année au cours de la première période et peu de temps après l'introduction de la mascotte en classe qu'on retrouve d'ailleurs dans la séquence. Pour information, malgré l'étendue du vocabulaire abordé au cours de cette séquence, aucune référence à notre imagier n'est faite dans la mesure où celui-ci n'était pas encore mis en place.

Dans ce travail je ne ferai pas une critique globale de la séquence qui, je le suis consciente, présente un grand nombre d'erreurs de débutante. Je me concentrerai davantage sur le traitement pédagogique inhérent à l'album de jeunesse présenté à la classe puisque c'est ce sur quoi porte cette partie de ma recherche. Toute la séquence ne porte pas sur l'album car il était difficile pour moi à cette période de l'année et avant toute formation en la matière de concevoir toute une séquence mobilisant le langage autour d'un seul et unique album. Ainsi celui-ci n'intervient qu'au cours de la dernière séance de la séquence.

La première partie de la séance consiste en une observation de la couverture de l'album à partir de laquelle les enfants sont amenés à émettre des hypothèses. En deuxième

partie de séance, je lis l'album aux enfants. Après la lecture de chaque page, je montre les illustrations correspondantes. A la fin de la lecture de l'album, je pose des questions de compréhension aux élèves. En ce sens, on retrouve dans cette séance le schéma traditionnel observé par Pierre Péroz, dont je présenterai l'approche peu après, dans une séance traditionnelle de lecture-observation d'un album.

« Une sorte de canevas de séance s'est imposé ces dernières années en ce qui concerne la lecture-présentation d'album. La première phase est consacrée à l'étude de la couverture, les enfants sont censés, selon l'expression consacrée : « émettre des hypothèses » sur le contenu de l'album. La seconde phase est l'occasion d'entrer directement dans l'histoire, le plus souvent, l'enseignant procède à la lecture des doubles-pages en prenant soin avant ou après de présenter les illustrations aux élèves en retournant l'album vers eux. La troisième phase est un moment de langage dont l'objectif est la compréhension de ce qui vient d'être présenté. Le critère de réussite est la capacité des enfants à restituer les principaux éléments de l'histoire dans l'ordre chronologique »³⁰.

Pour autant, les limites de ce genre de séance sont relativement évidentes comme le suggère l'analyse présentée ci-dessous.

3.1.2. Analyse et limites de cette séance

3.1.2.1. Une approche laissant peu de place aux interventions des élèves et centrée sur les illustrations

Dans un premier temps, force est de constater que l'étude de l'album se concentrant sur une seule séance, beaucoup d'aspects langagiers et linguistiques n'ont pas été traités. Aucun travail spécifique sur le vocabulaire n'a été effectué, et pourtant certains mots étaient nouveaux pour les élèves malgré les activités réalisées dans le coin cuisine auparavant.

Par ailleurs peu de place a été laissée aux interventions des élèves. La première partie de la séance qui consiste à faire des hypothèses sur la couverture de l'album a été expédiée en quelques minutes. La preuve en est que sur la feuille d'évaluation (cf. annexe 6) ne figurent que deux réponses concernant les hypothèses relatives au contenu de l'album. Ensuite au fil

³⁰ PEROZ Pierre, *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : pour une pédagogie de l'écoute*, Réseau Canopé, Futuroscope, 2010, p. 134

de la lecture de l'album, les élèves étaient tellement dans l'attente des images qu'ils n'étaient guère attentifs à la lecture de l'album en lui-même. Leurs réactions ne sont intervenues qu'après avoir visionné les illustrations. Pierre Péroz nous met en garde contre cette omniprésence de l'image dans le développement des capacités langagières de l'enfant.

« A partir du moment où il y a des images, elles prennent le pas sur le texte et s'imposent comme ancrage mémoriel premier de l'histoire. Les erreurs de compréhension sont facilitées car si l'image n'est pas comprise, les enfants ne la retiennent pas mais n'ont pas non plus recourt au texte pour la mémoriser. [...] La présentation simultanée des images et du texte constitue un obstacle à l'apprentissage. Pour les élèves, elle impose une mémorisation visuelle qui va s'avérer inadéquate au moment de la restitution du récit. Pour la maîtresse, la présence des illustrations brouille systématiquement le sens de ses questions et l'ancrage référentiel des énoncés produits par ses élèves. Il paraît donc essentiel de modifier ce paramètre didactique »³¹.

Et en effet, si on observe ma fiche d'évaluation, une élève (Célestine) qui a des compétences langagières et de compréhension très développées pour son âge fait une hypothèse erronée sur le contenu du livre lors la présentation de la couverture de l'album. Face à l'image, elle fait l'hypothèse d'un récit sur *P'tit loup* et son doudou. Cette élève n'est pas intervenue par la suite au cours de la séance. Nous sommes alors en droit de nous demander si la première hypothèse faite basée sur l'image n'a pas mis à mal la compréhension du texte par la suite, la petite fille s'attendant à entendre une histoire centrée autour du doudou du personnage.

Ainsi si la pratique la plus répandue dans les classes est celle de la lecture/présentation d'albums à l'aide des illustrations, il n'en demeure pas moins que les illustrations alors pensées comme aide visuelle à la compréhension peuvent pourtant venir altérer celle-ci. Les représentations mentales des élèves sont construites autour des images, mais celles-ci les dotent-ils des compétences cognitives dont ils ont besoin pour développer leurs compétences langagières et *in fine* entrer dans la lecture autonome ? Comment les élèves peuvent-ils développer leurs compétences en langage oral si on ne leur donne pas de matériel oral ?

³¹ PEROZ Pierre, *Ibid.*, p. 151

3.1.2.2. Une séance favorisant les grands parleurs

De surcroît, si l'on observe la fiche d'évaluation de la séance, on remarque que sur vingt-quatre présents, seuls neuf élèves ont pris la parole. Ces élèves, à l'exception d'un, sont tous des enfants identifiés comme grands parleurs avec des compétences langagières qui étaient déjà développées dès la rentrée. Aucun enfant de toute petite section ne s'est exprimé sans parler des enfants d'origine étrangère ne maîtrisant pas bien le français en début d'année.

C'est un fait fréquemment observé dans les classes. Certains enfants ne prennent pas la parole pendant les séances de langage. Des élèves ont certes la faculté de parler dans leur tête, d'effectuer un dialogue interne. Cependant cette capacité en petite section reste moindre. C'est d'ailleurs ce que nous explique encore une fois Pierre Péroz dans l'introduction de son ouvrage. Or il est important que les élèves puissent s'exprimer car le développement des processus cognitifs nécessaires à la maîtrise des savoirs scolaires, tels la catégorisation, la conceptualisation et le dialogue interne lui-même, passent d'abord par l'oral avant que ces processus ne puissent par la suite être intériorisés³². Selon Agnès Florin, 30% des élèves restent silencieux lors des échanges avec l'enseignant et si on s'intéresse plus particulièrement aux tout petits cette part « d'enfants mutiques » en situation de conversation scolaire monte à 39%³³. Dans cette séance d'apprentissage, par un bref calcul on s'aperçoit que 62% des enfants du groupe n'ont pas pris la parole et ont ainsi été laissés en retrait de la situation d'apprentissage. On se rend bien compte que les possibilités de réinvestissement du scénario de l'album pour jouer dans le coin cuisine et de réemploi du vocabulaire sont moindres voire nulles. Les questions directives que j'ai pu poser à la fin de la lecture ne m'auront finalement permis d'entendre que ce que je souhaitais entendre et ce de la part d'élèves qui n'ont pas nécessairement besoin de cette activité pour accroître leurs compétences.

Comment faire pour dépasser ces difficultés et quelle approche des supports narratifs fictionnels privilégier pour parvenir à donner à chaque élève un espace de parole sécurisant lui permettant une réelle compréhension du récit et un développement de ses compétences langagières ? C'est auprès de la méthode de Pierre Péroz que j'ai déjà cité à plusieurs reprises que j'ai trouvé des réponses à ces questions.

³² PEROZ Pierre, *Ibid.*, p. 17-18

³³ FLORIN Agnès, *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Editions Ellipses, 1995

3.2. L'évolution de ma pratique vers le dialogue pédagogique à évaluation différée

3.2.1. Présentation de la méthode de Pierre Péroz

3.2.1.1. Un dialogue pédagogique à évaluation différée en opposition au dialogue pédagogique ordinaire

Pour Pierre Péroz l'école actuelle s'appuie sur une pratique autour des albums dans laquelle les objectifs notionnels priment sur les objectifs langagiers. Cette approche présente des avantages. Elle permet de diriger facilement la conversation scolaire par un jeu de questions / réponses prédéterminé et de structurer les échanges pour aboutir à des conclusions attendues. Autrement dit, nous faisons dire à nos élèves ce que nous souhaitons entendre, ce que j'ai mis en évidence précédemment dans mes débuts de pratique. Cette façon de faire facilite considérablement la tâche de l'enseignant puisque les principales interventions du dialogue sont de son ressort, ce qui a un côté rassurant pour nous autres nouveaux praticiens nous donnant la sensation de maîtriser la situation d'apprentissage.

Néanmoins et c'est ce que j'ai mis en exergue dans mon analyse précédente, ce genre de pratique se heurte à de nombreuses limites. Elle favorise les meilleurs élèves au détriment des autres, stigmatise la répétition amenant les petits parleurs à ne plus parler et les grands parleurs à se dépêcher de fournir la bonne réponse puisque leurs réponses seront valorisées en faisant avancer la leçon d'un point de vue notionnel. Enfin, les plus lents, ceux qui ont justement besoin de l'école pour apprendre à parler, sont toujours en position d'infériorité car jamais en mesure d'apporter de nouvelles réponses aboutissant alors à leur silence.

Le dialogue pédagogique ordinaire se caractérise par un passage très rapide à l'évaluation. Cependant cette évaluation porte essentiellement sur les objectifs notionnels. La tâche évaluative sur les objectifs langagiers permettant d'envisager des remédiations nécessaires devient elle très ardue puisque très peu d'élèves prennent la parole.

Face à ce genre de pratique, Pierre Péroz propose un nouveau modèle de dialogue pédagogique, qu'il nomme dialogue pédagogique à évaluation différée. Dans celui-ci, le moment de l'évaluation et du passage à une nouvelle question est repoussé en complète opposition au dialogue pédagogique traditionnel. Voyons plus précisément quelles sont les caractéristiques de cette méthode.

3.2.1.2. L'importance de la dissociation des activités narratives

Dans un premier temps, il importe de mettre en évidence que Pierre Péroz insiste sur l'importance de la dissociation des activités narratives à l'école maternelle. En effet, face aux limites de la simple présentation d'un album centrée sur l'omniprésence des images, il propose de présenter d'autres activités aux élèves. Il est ainsi important de raconter des histoires et de voir comment l'on peut partager et faire partager une émotion par le simple discours oral. Par ailleurs, il est primordial de lire des histoires non illustrées pour aider les enfants à progresser dans la maîtrise de la langue française. Il s'agit de choisir un album et de reporter le texte sur une simple feuille qui servira de support à la lecture. Dans ce type de pratique, l'album et ses illustrations seront présentés au cours d'une autre séance. Enfin il est important également que l'enfant se libère de la tutelle magistrale à partir de l'écoute d'histoires enregistrées. Ces différentes pratiques préparent l'enfant à la lecture autonome à laquelle il sera confronté plus tard et amorcent une progression vers la langue écrite.

3.2.1.3. Principes du dialogue pédagogique à évaluation différée

Le dialogue pédagogique à évaluation différée repose ensuite sur différents principes visant à éviter les écueils du dialogue traditionnel. Le premier principe est celui du questionnement collectif, c'est-à-dire qu'on évite les questions individuelles. L'enseignant doit alors s'abstenir de rebondir sur telle ou telle réponse. Le second principe est celui de la clarté cognitive. Il s'agit de théâtraliser le questionnement, de dire explicitement aux enfants ce qu'on est en train de faire et ce qu'on attend d'eux. Le troisième principe en totale contradiction avec le dialogue pédagogique ordinaire est celui de l'acceptation de la répétition. Il est normal de répéter les questions pour que les élèves puissent y répondre et la répétition des réponses par les élèves est acceptée puisque l'enseignant sort du simple objectif notionnel pour arriver à des objectifs langagiers. Le quatrième principe est celui d'exhaustivité. Après une question ouverte, l'enseignant demande aux élèves si des éléments ont été oubliés ou s'ils se rappellent d'autre chose. Enfin le cinquième principe est celui de non-réponse de la part de l'enseignant. Ainsi contrairement au dialogue ordinaire, si les élèves ne donnent pas la réponse à une question, l'enseignant n'entame pas une série de questions directives réduisant progressivement la question ouverte en question fermée sans intérêt. Si besoin, il peut relire ou redire le passage du texte dans lequel on trouvera la réponse.

3.2.1.4. *Les différents niveaux de questionnement*

Au cours d'une séquence de langage, Pierre Péroz distingue différents niveaux de questionnement. Les premières séances sont ainsi centrées exclusivement autour de questions factuelles du type « De quoi vous souvenez-vous ? », « Est-ce qu'on a tout dit ? », « Est-ce que vous vous rappelez d'autre chose ? ». Ce questionnement a pour objectif de restituer les éléments du récit dont se rappellent les enfants. En avançant dans la séquence d'apprentissage apparaissent des questions de compréhension. Elles portent sur les phases habituelles des récits de fiction, les personnages, les différentes étapes du récit. Enfin les dernières séances laissent place aux questions d'interprétation concernant des hypothèses à partir d'une couverture par exemple ou bien en imaginant la fin du récit. Ce type de questionnement permet également d'identifier les changements de point de vue des personnages et d'évaluer le récit. Avec les petits on privilégiera des questions du type « Dans cette histoire qu'est-ce que vous avez aimé ? Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé ? ».

L'identification de ces niveaux de questionnement doit permettre à l'enseignant d'éviter de retomber dans le piège de questions trop directives, même si les habitudes sont parfois bien ancrées. C'est ce que nous verrons à présent à travers l'analyse d'une séance cherchant à respecter les principes du dialogue pédagogique à évaluation différée.

3.2.2. Présentation d'une séquence de langage et analyse d'une séance

3.2.2.1. *Présentation de la séquence*

La séquence présentée a été effectuée au cours de la quatrième période de l'année. Elle s'appuie sur l'album *Les trois petits cochons*³⁴. La première séance consiste en une découverte de l'histoire que je raconte aux élèves. Le récit a été simplifié, tout en conservant les « ritournelles » présentes dans l'histoire, et inscrit sur une feuille me permettant de raconter l'histoire sans que les élèves ne puissent voir l'album ou ses illustrations. Au cours de cette première séance, j'ai mis les élèves en projet d'écoute attentive (cf. annexe 7) avant de leur raconter l'histoire et de les interroger sur leur compréhension par une simple question ouverte « De quoi vous souvenez-vous ? ». Les règles du dialogue étaient connues des élèves

³⁴ FRANCOIS Paul, op.cit.

puisque c'est la seconde séquence que j'ai réalisée selon cette méthode, ce qu'un élève me fait d'ailleurs remarquer. Ainsi les enfants savent qu'ils doivent lever le doigt pour parler, écouter leurs camarades, et qu'ils ont le droit de répéter ce qui a déjà été dit.

Au cours de la seconde séance, j'ai cette fois lu le texte tel qu'écrit dans le livre. Les élèves ont été mis en projet d'écoute attentive autour des personnages et de leurs caractéristiques avant la lecture. Une trace écrite collective sur les personnages a été réalisée. Cette séance a été effectuée en deux fois afin de diviser le texte en deux et de ne pas perdre les plus petits. La troisième séance réalisée à l'aide de marottes et d'images plastifiées aimantées à accrocher au tableau avait pour objectif la reconstitution chronologique de l'histoire. Les quatrième et cinquième séances avaient pour but l'interprétation de la fin de l'histoire par les élèves qu'ils n'avaient pas encore découverte jusqu'ici. Enfin ce n'est qu'à la sixième séance que les élèves ont pu découvrir les illustrations de l'album. A la fin de la séquence, les marottes ainsi que des marionnettes ont été introduites sur des plateaux créant ainsi de nouvelles activités langagières à réaliser en autonomie. Des lectures « plaisir » organisées autour d'autres versions de la même histoire ont permis aux élèves de comparer les albums et de les mettre en réseau.

3.2.2.2. *Analyse d'une séance*

Afin de pouvoir réaliser une étude comparative par rapport à la séance du début d'année présentée précédemment, j'ai préféré porter mon analyse sur une seule séance. Cette analyse porte ainsi sur la première séance de la séquence autrement dit le moment de découverte de l'histoire.

Contrairement à la séance du début d'année, aucune illustration n'a été présentée aux élèves. L'album lui-même n'a pas été montré puisque j'avais retranscrit le texte simplifié sur une feuille vierge. Ainsi le seul matériel utilisé aux yeux des enfants était un matériel oral. Les élèves ont été mis en situation d'écoute et savaient qu'ils seraient interrogés par la suite.

Les questions que j'ai posées se sont cantonnées à des questions purement factuelles comme cela est préconisé par Pierre Péroz. Cela a permis aux enfants de s'exprimer sans retenue et en effet sur les vingt enfants présents pour cette séance de langage, dix-neuf se sont exprimés. On est donc loin du manque de participation de la première séance. Par ailleurs, on

remarque que tous les enfants de toute petite section prennent au moins une fois la parole, un petit garçon de cette section va même jusqu'à contredire une information erronée d'une de ses camarades. Ces mêmes enfants interviennent davantage en fin de dialogue comme si encouragés par les interventions des plus grands et s'expriment en faisant des phrases complètes parfois même à plusieurs propositions.

Les grands parleurs ne sont pas frustrés pour autant puisqu'ils ont eux aussi la possibilité de s'exprimer. Ils ont intégré les règles du dialogue et acceptent le fait que les informations qu'ils donnent soient parfois répétées par certains de leurs camarades moins à l'aise. Ce principe de répétition qui est donc respecté permet également à un élève russe (Adrien) ne maîtrisant pas encore très bien le français puisqu'ayant été absent une grande partie de l'année scolaire de s'exprimer par la répétition en associant ses mots au geste puisque l'enfant se met à souffler, attestant ainsi de sa compréhension de cette action. De même Alexandre, un élève franco-russe souffrant d'un trouble de l'attention intervient plusieurs fois de façon pertinente. Au fur et à mesure de la séance, les langues se délient donc et de nouvelles informations sont apportées, les formes syntaxiques se complexifient. En tant qu'enseignante je n'ai pourtant pas donné de réponse aux élèves et j'ai bien posé la même question à l'ensemble du groupe classe.

Seul un élève qui a pourtant de réelles difficultés langagières ne prend pas la parole. Pour cet élève mais aussi pour certains élèves étrangers comme le petit Adrien, il aurait été pertinent d'envisager une séance décrochée leur étant uniquement destinée préalablement à la séquence. Ainsi j'aurais pu effectuer le même type d'activité en insistant sur les difficultés de vocabulaire, en travaillant sur la répétition et compréhension spécifique afin qu'ils ne se retrouvent pas en difficulté lors de la séance présentée. C'est à présent sur ces séances décrochées pour ces quelques élèves qui n'arrivent pas ou peu à participer que doit se focaliser toute mon attention.

3.2.2.3. Pour aller plus loin : le système de jetons

Au cœur d'une séance et de par la multitude d'interventions de la part des élèves, il est parfois difficile de me rendre compte avant réécoute d'un éventuel enregistrement si tous les élèves ont bien pris la parole. Pour contrer cette difficulté, Pierre Péroz nous propose un système de jetons.

« Le système de jetons est un dispositif pédagogique qui permet d'objectiver chaque prise de parole au cours même de la séance en la matérialisant par un jeton donné à l'élève par l'enseignant. Il a été conçu comme un système d'objectivation de la parole pour des élèves qui n'étaient pas dans un rapport lettré au langage »³⁵.

Ainsi à chaque fois qu'un élève parle, l'enseignant dépose devant lui un jeton attestant de sa prise de parole. Les règles sont claires. Si l'enfant touche le jeton ou se met à jouer, celui-ci lui est retiré. De même il faut toujours lever le doigt pour avoir la parole. A la fin de la séance, les élèves peuvent ramasser leurs jetons et les compter pour annoncer leur résultat, puis les jetons sont ramassés par l'enseignante.

A l'heure actuelle, je n'ai testé qu'une seule fois cet outil. Mon avis reste mitigé dans le sens où les grands parleurs ont la tendance à effectuer une course aux jetons répétant parfois de façon intentionnelle des interventions précédentes. Néanmoins, les jetons me permettent de donner la parole aux petits parleurs que je peux identifier très rapidement et pour eux cet outil se révèle stimulant. Reste qu'au cours de cette séance d'essai réalisée, l'attention des élèves s'est dissipée plus rapidement que d'ordinaire du fait probablement de ce nouvel outil. Je suis néanmoins curieuse de constater l'impact que peuvent avoir les jetons une fois que l'effet de surprise sera dépassé.

Finalement en dépit du manque de participation d'un enfant au cours de la séance présentée dans mon analyse, je constate tout de même que le respect des niveaux de questionnement et des principes pédagogiques présentés par Pierre Péroz porte ses fruits. Depuis que j'utilise cette méthode, jamais les enfants n'ont autant participé. De surcroît l'investissement des élèves au cours de ces séquences redonnent une toute autre dimension aux autres activités langagières réalisées en classe et notamment aux activités en autonomie réalisées à l'aide du matériel utilisé lors des séquences.

³⁵ PEROZ Pierre, op.cit., p. 85

CONCLUSION

Pour conclure il apparaît que ce travail a eu le mérite d'enclencher de nombreuses recherches sur une des dimensions les plus importantes de la maternelle à savoir la question du langage et plus particulièrement du langage oral. Notre problématique était de savoir quelles sont les réponses pédagogiques que nous pouvons mettre en place face à l'hétérogénéité d'une classe de Toute Petite Section / Petite Section dans le processus d'acquisition du langage oral. Après l'étude des programmes et des recommandations officielles, nous avons mis à jour toute l'importance de l'évaluation, des approches ludiques et d'une attitude bienveillante de la part de l'enseignant particulièrement attentif à son niveau de langage et à sa façon de parler aux élèves.

Personnellement, j'ai fait le pari de tenter d'aller plus loin dans ma pratique en classe par la mise en place d'un imagier, l'utilisation d'une mascotte, l'élaboration de « plateaux langagiers en autonomie » et une autre approche des supports narratifs fictionnels indispensables en maternelle par l'intermédiaire de la méthode de Pierre Péroz. Les outils que j'ai pu mettre en place sont loin d'être parfaits et exhaustifs. Néanmoins les différentes analyses que j'ai pu en faire au cours de ce travail démontrent certes leur perfectibilité mais surtout leurs apports auprès des élèves en termes de compétences langagières. Ils permettent de mettre en place un réel principe d'étayage enseignant/élèves mais aussi entre les élèves eux-mêmes. En favorisant cet étayage les outils utilisés permettent progressivement de réinsérer les petits parleurs dans le circuit de la parole et c'était bien là notre objectif.

Les outils présentés méritent d'évoluer, d'être enrichis et il me semble que ce mémoire m'a donné l'opportunité de penser à un certain nombre d'améliorations possibles pour la suite de ma pratique.

Enfin beaucoup d'autres chemins méritent d'être empruntés. C'est notamment le cas des albums échos que j'ai déjà mis en évidence dans ce travail. Il s'agit là d'un outil parmi tant d'autres et j'espère que ces prochaines années de pratique me permettront de jouir de ma liberté pédagogique afin de chercher les meilleures réponses possibles pour l'épanouissement et le développement des petits d'homme à qui j'aurai la chance d'enseigner.

BIBLIOGRAPHIE

Circulaires, recommandations officielles et rapports scientifiques :

CNESCO, Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire, « Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? », *Inégalités sociales et migratoires*, Rapport scientifique, septembre 2016

Ministère de l'Education Nationale, SCEREN-CNDP-CRDP, « Le langage à l'école maternelle », *Ressources pour faire la classe*, mai 2011

Ministère de l'Education Nationale, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », *Bulletin Officiel spécial n° 2*, 26 mars 2015

Pages consultées à partir de sites internet :

Ministère de l'Education Nationale, « La scolarisation des enfants de moins de 3 ans, du langage oral au langage écrit », *Ressources maternelle*, en ligne : <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>, p. 26, (consulté le 10/04/2017)

POURTIER Annie, « Apprendre à catégoriser à l'école maternelle », *Académie de Grenoble*, en ligne : http://www.acgrenoble.fr/ien.bourgoin3/IMG/pdf_La-categorisation_a_l_ecole_maternelle_A-Pourtier_OPEN.pdf, (consulté le 07/04/2017)

WEBER Arlette, « Les imagiers », *CRDP de Créteil*, en ligne: <http://www.bienlire.education.fr>, (consulté le 19/03/2017)

Ouvrages :

BOISSEAU Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Ed. Retz/Sejer et CRDP de l'Académie de Versailles, Paris, 2005, 304 p.

FLORIN Agnès, *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Editions Ellipses, 1995, 192 p.

METRA Maryse, *L'enfant maître de sa parole, le langage oral à l'école maternelle*, Chronique sociale, Lyon, 2010, 151 p.

PEROZ Pierre, *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : pour une pédagogie de l'écoute*, Réseau Canopé, Futuroscope, 2010, 277 p.

Albums de jeunesse :

CAPUTO Natha, *Roule Galette*, Editions Père Castor Flammarion, Paris, 1993

FRANCOIS Paul, *Les trois petits cochons*, Editions Père Castor Flammarion, Paris, 1999

LALLEMAND Oriane, THUILLIER Eléonore, *P'tit loup n'aime que les pâtes*, Editions Auzou Eveil, Paris, 2014

RASCAL, *Le vent m'a pris*, L'école des loisirs, Paris, 2004

ANNEXES

Annexe 1 : Photographies relatives à l'imagier de la classe

Annexe 2 : Photographies inhérentes au projet de la mascotte

Annexe 3 : Liste des activités en autonomie, feuille d'évaluation et photographies relatives à ces activités

Annexe 4 : Grilles d'évaluation proposées par Philippe Boisseau

Annexe 5 : Séquence d'apprentissage réalisée en début d'année

Annexe 6 : Evaluation de la dernière séance de la séquence d'apprentissage

Annexe 7 : Séquence d'apprentissage construite autour des principes prônés par Pierre Péroz

Annexe 8 : Retranscription de la première séance de la séquence présentée

Annexe 1 : Photographies relatives à l'imagier de la classe

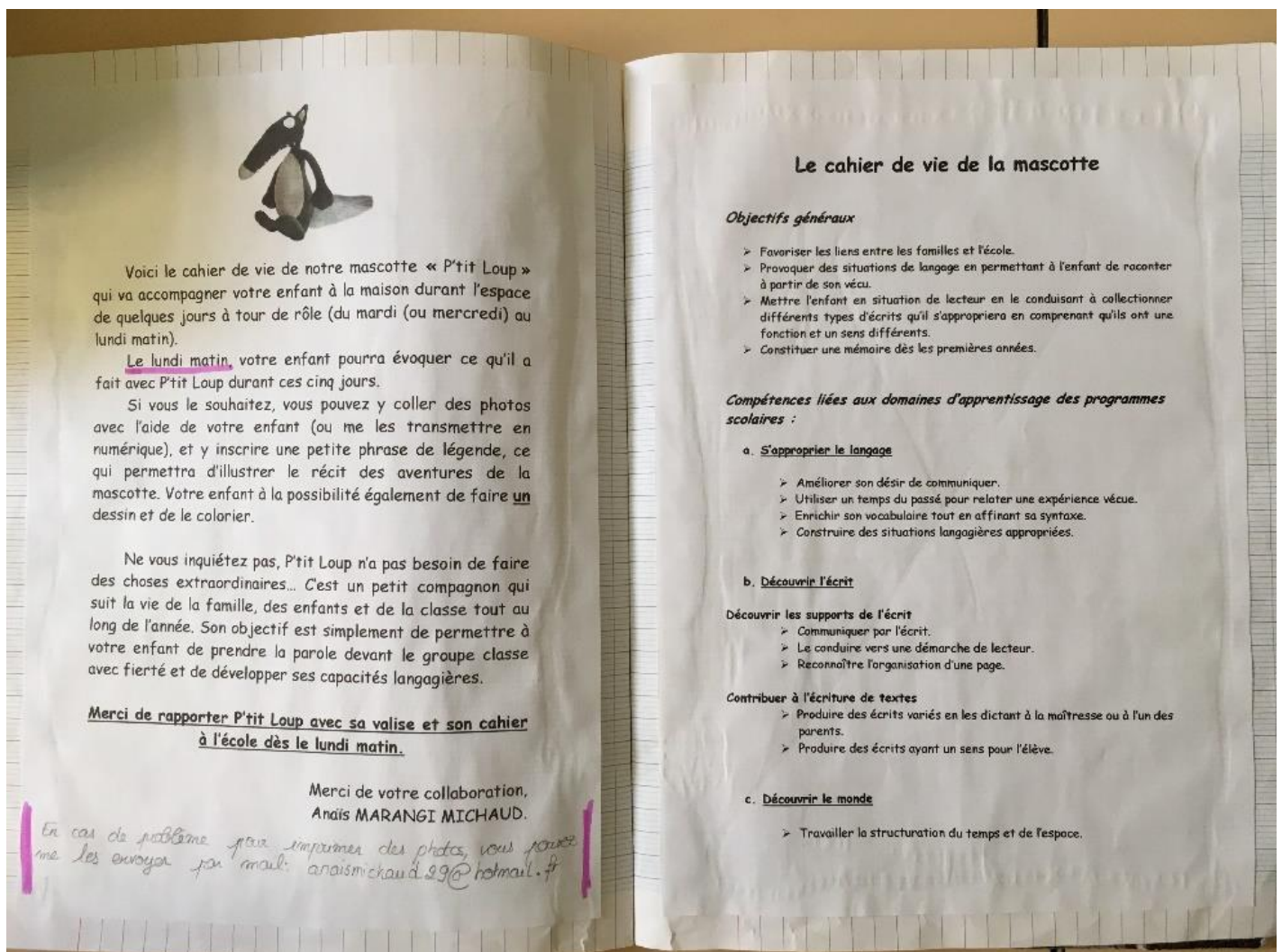
L'imagier dans la bibliothèque de la classe



Exemple de catégorie présente dans l'imagier : les vêtements



Annexe 2 : Photographies inhérentes au projet de la mascotte



Week-end pluvieux et paisible du 4-5 mars chez Eliane

Pour l'arrivée de Ptit Loup à la maison, Eliane a mis sa lettre invitée dans le frigo pour être lue comme Ptit Loup.

Tous les soirs Eliane dîne avec ses "papas" au restaurant. Comme il pleuvait de temps en temps, Ptit Loup a ses "papas" pour se faire un bon repas.

Le lendemain matin, Eliane a porté ses vêtements dans le frigo pour Ptit Loup.

Une chanson douce

Avant de faire dodo

Le lendemain matin, Eliane a porté ses vêtements dans le frigo pour Ptit Loup.

Photos: Welcome chez Elié, Lunch avec papou, Avant de faire dodo.



Ptit Loup a eu une fête de ses 3 ans de naissance au parc, il a adoré tous les jeux et les cadeaux.

Après toutes les fêtes, tout le monde a été très fatigué et les parents ont partagé un bon moment de détente.

Maman a été chère

C'était trop bien ce week-end! Avec ton Ptit Loup, reviens vite!

Photos: Ptit Loup et ses amis, Maman a été chère, Candy.

Week-end de Ptit Loup avec Papi et la compagne de Maman et tout le monde.

Ptit Loup a été très heureux et a adoré tous les animaux.

Tout le monde a été très heureux et a adoré tous les animaux.

Photos: Ptit Loup avec ses amis, Ptit Loup et ses amis, Ptit Loup et ses amis.

Dimanche, Ptit Loup a son anniversaire au parc avec Ptit Loup. Il se sent très heureux.

Ptit Loup a été très heureux et a adoré tous les animaux.

Photos: Ptit Loup et ses amis, Ptit Loup et ses amis, Ptit Loup et ses amis.

Ptit Loup a été très heureux et a adoré tous les animaux.

Photos: Ptit Loup et ses amis, Ptit Loup et ses amis, Ptit Loup et ses amis.

Annexe 3 : Liste des activités en autonomie et feuille d'évaluation relative à ces activités

Activités autonomes

Ateliers de vie pratique				
Atelier et matériel	Date d'insertion	Consigne	Objectifs	Possibilités d'évolution
1 Transvasement	22/11/2016	Transvase les pois chiches d'un récipient à l'autre avec la petite cuiller sans en mettre à côté.	Transvaser, travailler la motricité de la main. Objectifs langagiers : Transvaser, pois chiches, cuiller, récipient	Faire évoluer la matière à transvaser (semoule puis sable)
2 Les chaussettes et les épingles à linge	14/11/2016	Retrouve les deux chaussettes qui vont ensemble et accroche-les ensemble avec une épingle à linge.	Appariement : Apparier les bonnes chaussettes ensemble. Objectifs langagiers : Chaussettes, assembler, pince à linge.	Multiplier les paires et les types de chaussettes à différencier (passer d'une distinction de couleurs à une distinction de motifs)
3 L'eau et l'éponge	28/11/2016	Transvase l'eau d'un récipient à l'autre avec l'éponge sans en mettre à côté.	Transvaser, travailler la motricité de la main. Objectifs langagiers : récipients en verre, transvaser, éponger, essorer.	Autres outils pour le transvasement.
4 Les châtaignes et les boîtes à compartiment	7/11/2016	Place une châtaigne dans chacun des compartiments des boîtes à l'aide des pinces.	Appariement : à chaque compartiment correspond une châtaigne, travailler la motricité fine de la main. Objectifs langagiers : châtaignes, boîtes, compartiments, pinces.	Remplacer les châtaignes par des haricots et une pince à épiler.
5 Les bouteilles et leurs bouchons	8/11/2016	Referme toutes les bouteilles en retrouvant leurs bouchons.	Appariement : apparier le bon bouchon avec la bonne bouteille. Objectifs langagiers : bouteille, bouchon, visser, refermer.	Augmenter le nombre de bouteilles et diversifier les types de bouteilles.
6 Les poupées russes	29/11/2016	Défais toutes les poupées russes et classe-les de la plus petite à la plus grande.	Objectifs langagiers : petit/moyen/grand	
7 La boîte à clous	3/10/2016	Dispose tous les clous sur le hérisson puis avec le marteau enfonce tous les clous sans les faire tomber.	Maîtriser son geste pour enfoncer les clous en bois dans les trous correspondants. Objectifs langagiers : clous, hérisson, bois, marteau, taper, enfoncer.	Maîtriser sa force et son geste.
8 L'album à s'habiller de P'tit Loup	6/12/2016	Observe le livre et aide P'tit loup à s'habiller. Décris à voix haute ce que tu fais.	Objectifs langagiers : -verbes d'action relatifs à l'habillement.	
9 Barquette de haricots blancs et de haricots rouges	5/12/2016	Trie les graines pour mettre tous les haricots rouges dans un bol et tous les haricots blancs dans l'autre.	Motricité fine et coordination oculomotrice (attraper les graines 1 par 1 pour pouvoir les trier), trier selon un critère.	Trier selon un autre critère avec d'autres graines. Apporter un troisième type de graines.

Ateliers de langage

<u>Atelier et matériel</u>	<u>Date d'insertion</u>	<u>Consigne</u>	<u>Objectifs langagiers</u>	<u>Possibilités d'évolution</u>
10 La journée de P'tit Loup	3/10/2017	Reconstitue l'histoire. Place les images dans l'ordre et raconte l'histoire seul ou avec un copain.	Vocabulaire de l'école et de la famille.	
11 L'épouvantail <i>le vent m'a pris</i> et ses habits	12/12/2016	Avec un copain, redonne les amis à l'épouvantail. Un enfant a les habits, l'autre a l'épouvantail et doit faire une phrase pour demander un habit. Le jeu se termine lorsque l'épouvantail est habillé.	Lexique des vêtements Formuler une question.	
12 Marottes de la <i>Pomme rouge</i>	21/11/2016	Reconstitue l'histoire. Avec les marottes raconte l'histoire seul ou avec un copain.	La pomme, les animaux	
13 Les marottes et le pommier <i>Le secret</i>	05/12/2016	Reconstitue l'histoire. Place les images dans l'ordre et raconte l'histoire seul ou avec un copain à l'aide des marottes.	Les animaux. La ritournelle : c'est mon secret je ne te le dirai jamais. Le pommier et sa croissance	
14 Les cartes chronologiques	17/01/2017	Remets les cartes dans l'ordre et décris les images.	Manger, se salir, se laver les mains. La neige, faire de la luge Jouer, ranger.	Augmenter le nombre de cartes.
15 Les marottes de Roule Galette	23/01/2017	Avec un ou plusieurs copains, racontez l'histoire. Chaque enfant peut jouer le rôle d'un ou plusieurs personnages.	Les animaux. La ritournelle : « je suis la galette, la galette, je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier. On m'a mise à refroidir, mais j'ai mieux aimé courir.	
16 Les lettres de l'alphabet	21/02/2017	Associer les lettres de l'alphabet au mot et à l'image correspondants.	Le mot / la lettre.	Augmenter le nombre de lettres présentes dans le plateau.
17 Les marionnettes des trois petits cochons	22/03/2017	Avec un ou plusieurs copains, racontez l'histoire. Chaque enfant peut jouer le rôle d'un ou plusieurs personnages.	Les trois petits cochons, le loup, les actions de chacun ; la ritournelle du loup, mes matériaux	
18 Les marottes des trois petits cochons avec les maquettes	22/03/2017	Avec un ou plusieurs copains, racontez l'histoire. Chaque enfant peut jouer le rôle d'un ou plusieurs personnages.	Les trois petits cochons, le loup, les actions de chacun, la ritournelle du loup, les matériaux.	

Jeux mathématiques

<u>Atelier et matériel</u>	<u>Date d'insertion</u>	<u>Consigne</u>	<u>Objectifs</u>	<u>Possibilités d'évolution</u>
19 La boîte à encastrement	Octobre 2016	Mets les formes dans la boîte à l'aide des encastrement.	Associer la bonne forme au trou correspondant	Augmenter le nombre de formes.
20 Jouer avec les formes géométriques	Janvier 2017	Réalise les bonhommes ou les figures à l'aide des formes géométriques.	Replacer la bonne forme géométrique sur son ombre.	Augmenter la difficulté en augmentant le nombre de formes et en variant les tailles.
21 Puzzle des formes géométriques	Janvier 2017	Replace toutes les formes dans le cadre. Aucune forme ne doit rester à l'extérieur du cadre.	Manipuler les formes géométriques et savoir reconnaître les formes vide comme indice de disposition des pièces du puzzle.	
22 Puzzles des différentes représentations du nombres	27/02/2017	Associe à chaque nombre, la bonne carte avec le nombre de points correspondants et celle avec le nombre d'animaux. Place ensuite les cartes dans le bon ordre de la comptine numérique.	Reconnaître différentes représentations du nombre. Connaître la comptine numérique et les nombres dans le sens ordinal et cardinal.	

FICHE EVALUATION ATELIERS EN AUTONOMIE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
Adèle TURPIN FANDRE																								
Adrien DE CATHEU																								
Alexandre MASSARDIER																								
Apolline BLANCHET																								
Benoit PERROT																								
Célestine BUET																								
Emil ALI RACHED																								
Giovanni BOURILLON																								
Laure NOLLA																								
Marilou GESTIN PITERSKIKH																								
Mathis ROSARIO DE OLIVEIRA																								
Maxime PINHEIRO SILVA																								
Pierre-Louis RICARD																								
Sofia ABDELKHABIR																								
Tom DAUER																								
Antoine VALENCIA TAPIA																								
Eléonore CARILLON																								
Eva MENASE																								
Oscar GACE																								
Pénélope Albert																								
Rose NOEL																								

transvasant
chaise/haie
eau
crayons
fond
boite/lia
popes
traces
horizon
align
habiller
haricots/kr
plif/loyn
devoirs/br
la pomme
le sucre
Cafin/Chen
Reule Gadeke
Mpholbet
boite pvr.
forme qda
puite qda
cuite num.
Cepta

Photographies des « plateaux langagiers » à réaliser parmi les activités en autonomie à disposition des élèves



Annexe 4 : Grilles d'évaluation proposées par Philippe Boisseau³⁶

Quelques-unes de mes compétences		
PS/MS	Compétence en cours de construction	Compétence construite
	(signature de la maîtresse)	
Je parle à la maîtresse et individuellement à mes camarades.		
Je parle dans le petit groupe animé par la maîtresse.		
Je prends la parole devant le grand groupe.		
Je sais raconter une ou deux images d'un album.		
Je sais, en m'aidant des images, raconter un album facile (niveau PS) présenté précédemment par la maîtresse et que j'ai réécouté sur baladeur.		
Je sais, en m'aidant des images, raconter un album plus difficile (niveau MS) qui a été présenté et réécouté.		
J'utilise des mots-phrases ou des phrases à 2 mots. (<i>Tateau. Titi tateau. Bois l'eau. Enco(re) tateau. Pa(r)ti Papa.</i>)		
Je parle en phrases élémentaires bien construites. (<i>C'est un gâteau. I manze le gâteau. Ze bois de l'eau. Il est parti, Papa.</i>)		
J'utilise: il, ils, elle, elles.		
J'utilise: je, tu, on.		
J'emploie le présent. (<i>je fais</i>)		
J'emploie 3 temps : passé composé/présent/futur aller (<i>Avant j'ai fait / Maintenant je fais / Après je vais faire</i>).		
J'emploie l'imparfait. (<i>je faisais</i>)		
J'utilise : à, de, sur, dans.		
J'utilise : sous, devant, derrière, avant, après.		
J'utilise : à côté de, loin de, près de, au-dessus de...		
Je sais parler en phrases complexes. (<i>I veut QU't'attrapes le chat. Il est content PARCE QU'i va voir la dame QUI lui donne des bonbons.</i>)		
J'utilise : parce que, que/infinif, pour infinif, qui relatif.		
J'utilise : pour que, quand/gérondif, si, comme.		

³⁶ BOISSEAU Philippe, op.cit., p. 253 et 259

Quelques-unes de mes compétences

PS/MS	Compétence en cours de construction (signature de la maîtresse)	Compétence construite
J'emploie les mots de la classe.		
J'utilise les mots des coins-jeux.		
J'emploie les mots de la motricité.		
J'utilise les mots de la cuisine.		
J'emploie les mots des animaux et de la ferme.		
J'utilise les mots de la fête.		
J'utilise les mots du temps.		
J'emploie les mots de la famille.		
J'utilise les mots de la ville, du quartier.		
J'emploie les mots de la maladie.		
J'utilise les mots du jardin.		
J'emploie les mots des sorties : zoo, forêt, mer.		
J'utilise les mots de quelques albums faciles (niveau PS).		
J'utilise les mots de quelques albums difficiles (MS).		
Je connais 750 mots.		
Je connais 1750 mots.		
Je sais articuler [i]/[a]/[ou].		
Je sais articuler [p]/[t]/[m]/[f].		
Je sais articuler [é]-[è]/[o].		
Je sais articuler [k]/[s]/[n].		
Je sais articuler [in]/[an]/[on].		
Je sais articuler [u]/[eu]/[e].		
Je sais articuler différemment [f]/[v], [s]/[z], [p]/[b], [t]/[d],		
Je sais articuler différemment [s]/[ch],[z]/[j].		

Annexe 5 : Séquence d'apprentissage réalisée en début d'année

FICHE SEQUENCE

Domaine disciplinaire : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – période 1

Objectif de la séquence : développer les interactions verbales entre les élèves au sein du coin cuisine

Compétences travaillées :

Oser entrer en communication ;
Entrer en relation avec autrui par la médiation du langage

Echanger et réfléchir avec les autres ;

Echanger et parler ensemble dans le coin cuisine pour résoudre un problème ou accomplir une tâche précise

Comprendre et apprendre / Ecouter de l'écrit et comprendre ;
Comprendre une histoire courte lue par l'enseignant

S'approprier le langage :

Lexique lié au coin cuisine (actions, aliments (fruits et légumes + quelques féculents riz/pâtes), vaisselle, indicateurs spatiaux)

Noms : couleurs primaires

Séances	Objectif spécifique travaillé	Déroulement / organisation	Matériel
1 Découverte manipulation	<p>S'exprimer en situation de jeu</p> <p><u>Conduites langagières</u> : établir le contact, commenter, dialoguer</p> <p><u>Lexique et syntaxe mobilisés</u> : <i>Acquérir un vocabulaire pertinent</i> : les actes du quotidien pour pouvoir jouer au coin cuisine : la vaisselle, les aliments mis à disposition.</p> <p><i>Langage en production</i> : produire des courtes phrases correctes pour commenter ses actions en jouant et expliquer à l'enseignant ce qu'on a fait.</p>	<p>L'enseignant s'installe avec les élèves au coin cuisine et assure la mise en place d'un scénario où il va être la maman cuisinant le repas, le dégustant. Dans ce jeu, l'E verbalise ce qu'il fait, ce qu'il ressent et échange avec les élèves jouant leur rôle puis celui du papa ou de la maman.</p> <p>Progressivement, les élèves construisent eux-mêmes leur propre scénario. (évaluation diagnostique : prise de parole et langage des élèves)</p>	<p>Matériel : le mobilier du coin cuisine, la vaisselle, des paniers de rangement, des aliments en plastique</p> <p>Regroupement : 5 à 6 élèves</p>
2 Recherche Expérimentation	<p>Parler ensemble pour résoudre un problème de rangement</p> <p><u>Conduites langagières</u> : échanger, écouter, expliquer, formuler des règles</p> <p><u>Lexique et syntaxe mobilisés</u> : Noms : étagère, évier, cuisinière, boîte, crochet.</p>	<p>Phase 1 : en collectif : L'E : questionner pour savoir comment ranger le coin cuisine. Demander aux élèves de nommer les ustensiles puis de les catégoriser. Les élèves doivent proposer des solutions au problème posé : lieu de rangement pour chaque catégorie d'objet, critères de classement.</p> <p>Phase 2 : en petit groupe : L'E : demander de ranger d'abord une catégorie d'objets ; les couverts par</p>	<p>Matériel : le mobilier du coin cuisine, la vaisselle, des paniers de rangement, des aliments en plastique</p> <p>Des photographies plastifiées des différents éléments à ranger dans le</p>

	<p>panier</p> <p>Verbes : il faut, mettre, ranger, empiler, mettre ensemble, accrocher</p> <p>Indic. Spatiaux : ici, là, dans, à côté, sur, sous, en dessous, au dessus</p>	<p>exemple.</p> <p>Observer les réponses, poser des questions ouvertes, relancer les échanges, apporter du vocabulaire en contexte, inciter à parler en continu en formant des phrases.</p> <p>Les élèves doivent proposer des réponses à la question posée. Expliquer ce qu'ils font ou veulent faire. Utiliser le vocabulaire apporté par l'enseignant ou par ses camarades. Se mettre d'accord sur les moyens à disposition pour ranger. En situation, expliquer à l'adulte ou à un camarade où il doit ranger un objet. En fin de séance, dire ce que l'on a appris.</p> <p>Quelques élèves expliquent ce qu'il faut faire pour ranger le coin cuisine à la marionnette de la classe qui ne sait pas comment procéder.</p> <p>L'E : manipuler et prêter sa voix à la marionnette de la classe qui veut aider les élèves à ranger à la fin du jeu.</p> <p>Demander à chacun de ranger et d'expliquer à la marionnette comment faire.</p> <p>Si besoin, la marionnette reformule ce qui est dit par les élèves. Elle ne comprend par toujours les consignes et peut demander des explications supplémentaires. Elle range en commentant des erreurs qui doivent faire réagir les élèves.</p> <p>Tâche des élèves : Expliquer à la marionnette comment faire pour ranger pour ranger une catégorie d'objets.</p>	<p>coin cuisine.</p> <p>Regroupement : Collectif puis 5 à 6 élèves</p>
<p>3</p> <p>Recherche Expérimentation</p>	<p>Expliquer à la mascotte comment ranger le coin cuisine.</p> <p><u>Conduites langagières</u> : expliquer, donner des consignes, commenter.</p> <p><u>Lexique et syntaxe mobilisé</u> :</p> <p>Langage en production : utiliser un voc pertinent concernant les actes du quotidien : noms des ustensiles à ranger et des lieux de rangement.</p> <p>« Il faut » + infinitif et verbes du présent de l'indicatif (prendre, mettre ensemble, mettre avec, mettre dans, ranger dans, ranger avec,)</p>	<p>L'enseignant montre aux élèves la couverture du livre. Les élèves font des hypothèses sur le livre et sur l'histoire.</p> <p>L'enseignant lit le livre. Après la lecture de chaque page, il montre les images correspondantes.</p> <p>Les élèves peuvent s'exprimer sur ces images ou sur le vocabulaire. A la fin de l'histoire l'enseignant interroge les élèves sur leur compréhension. Qui sont les personnages ? Que se passe-t-il ? Pourquoi P'tit loup ne veut pas manger ? Que se passe-t-il à la fin de l'histoire ? Pourquoi ?</p> <p>Les élèves sont ensuite amenés à parler de leurs goûts culinaires puis mis en projet. Maintenant quand vous irez jouer au coin cuisine, vous pourrez cuisiner pour P'tit loup et lui dire ce qu'il doit manger.</p>	<p>Matériel : la vaisselle, des paniers de rangement, des aliments en plastique.</p> <p>Regroupement : petits groupes pendant les ateliers.</p>
<p>4</p> <p>Réinvestissement</p>	<p>S'approprier un nouveau scénario pour jouer au coin cuisine</p> <p>Conduites langagières : écouter, raconter, décrire, formuler des hypothèses</p> <p>Lexique et syntaxe : actes du quotidien, formuler de courtes phrases correctes sur l'histoire entendue et sur les images découvertes, réinvestir le vocabulaire découvert lors des séances précédentes.</p> <p>Objectif langagier : Les élèves s'approprient des éléments des histoires entendues pour jouer au coin cuisine.</p>		<p>Matériel : livre : <i>p'tit loup n'aime que les pâtes</i></p> <p>Regroupement : collectif</p>

Annexe 6 : Evaluation de la dernière séance de la séquence d'apprentissage

FICHE D'EVALUATION LANGAGE (album : *Ptit Loup n'aime que les pâtes*)

Compétence évaluée : s'exprimer dans un petit groupe + qualité et complexité de l'expression

Date de la séance :

Qualité de l'expression	L'élève refuse de parler	Phrase mot	Phrase simple	Phrase complexe	Qualité de la prononciation
PS					
Adèle TURPIN FANDRE			x C'est Ptit Loup. x il a / doudou		✓
Adrien DE CATHEU					
Alexandre MASSARDIER		x aché ? fâché ?			problème d'élocution
Apolline BLANCHET			x il veut pas manger.		✓
Benoit PERROT			x	x parce Ptit Loup il veut pas manger les légumes.	✓
Célestine BUET				x Ptit Loup, qui veut pas manger son doudou.	
Emil ALI RACHED					
Giovanni BOURILLON			x moi j'aime pas les pâtes pas		
Harper AMSTRONG					
Laure NOLLA					
Marilou GESTIN PITERSKIKH					
Mathis ROSARIO DE OLIVEIRA					
Maxime PINHEIRO SILVA			x il est pas content.		
Pierre-Louis RICARD				x Ben à la fin Ptit Loup j'aime toutes les légumes	✓
Sofia ABDELKHABIR Abs					
Tom DAUER				la maman elle se pêche parce qu'il l'enverse l'assiette	Attention "ch" "s" "s"
Vladislav BOUKOULINA					
TPS					
Antoine VALENCIA TAPIA					
Gabriel BRAHAMI RADICI					
Eléonore CARILLON					
Eva MENASE					
Gabriel BRAHAMI RADICI					
Nathalie BENTO COSTA					
Oscar GACE					
Pénélope Albert					
Rose NOEL Abs					

Annexe 7 : Séquence d'apprentissage construite autour des principes prônés par Pierre Péroz
et fiche de préparation de la séance analysée

FICHE SEQUENCE

Domaine disciplinaire : Mobiliser le langage sous toutes ses dimensions		Déroulement / organisation	Matériel
<p>Objectif de la séquence : Comprendre un album et développer les interactions orales entre les élèves à partir d'un album</p> <p>Compétences travaillées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oser entrer en communication : entrer en relation avec autrui par la médiation du langage - Comprendre et apprendre : écouter en silence une histoire racontée et lue par l'enseignant / Comprendre une histoire courte et simple racontée par l'E / identifier les faits d'une histoire, les éléments d'une histoire, les personnages et leurs caractéristiques et enfin la chronologie d'une histoire, interpréter une histoire en faisant des hypothèses et en comprenant les changements de point de vue des personnages. - Echanger et réfléchir avec les autres : commencer à prendre sa place dans les échanges, faire des hypothèses sur le contenu d'un livre, lever le doigt pour prendre la parole, écouter ses camarades - Commencer à réfléchir sur la langue : produire des phrases correctes, utiliser un vocabulaire pertinent - Elaborer un corpus littéraire en réseau <p>Objectifs langagiers : animaux (cochons, loup, âne) ferme, matériaux (botte de paille, morceaux de bois, briques), verbes d'action (taper, souffler, cogner, tomber, grimper, marcher), lexique culinaire (marmite, soupe, bouillir, couvercle, cuit, bouilli)</p>			
1 Découverte (10')	<p>Objectif spécifique travaillé</p> <p>Ecouter un résumé de l'histoire raconté par l'enseignant : compréhension globale</p>	<p>Déroulement / organisation</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mise en situation de clarté cognitive : « je vais vous raconter cette histoire. Ecoutez bien et essayez de mettre l'histoire dans votre tête. Après l'histoire, je vais vous poser des questions pour savoir de quoi vous vous rappelez. » 2. Raconter devant les élèves un résumé de l'histoire (la ritournelle du loup et des petits cochons est conservée... Elle peut être répétée par les élèves pour rendre l'écoute active.) 3. Interroger les élèves sur ce qu'ils ont retenu de l'histoire avec la simple question : « de quoi vous souvenez-vous ? ». Les principes de questionnement de Péroz sont appliqués : autorisation de la répétition / tous les élèves levant le doigt sont interrogés. 	<p>Matériel : texte simplifié de l'histoire racontée sans la fin, jetons</p> <p>Regroupement : collectif</p>
2 Recherche Expérimentation (15') (2 séances)	<p>Objectif spécifique travaillé</p> <p>Ecouter l'histoire détaillée racontée : identification des personnages et de leurs caractéristiques Compréhension finalisée</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rappel : de quoi vous souvenez-vous ? + mise en situation de clarté cognitive : « je vais vous raconter l'histoire. Vous allez faire bien attention aux personnages de l'histoire car après je vais vous poser des questions sur les personnages pour savoir qui sont-ils, comment ils sont et ce qu'ils veulent ». 2. L'enseignant raconte l'histoire de façon plus détaillée. 3. Alors qui sont les personnages de l'histoire ? Comment sont-ils ? (Aspect physique + émotionnel) Que veulent-ils ? -> réalisation d'une trace écrite collective. (1^{ère} séance sur le loup, 2^{ème} séance sur les trois petits cochons) 	<p>Matériel : texte de l'histoire sans la fin / affiche pour la trace écrite / images des personnages principaux à coller après les interventions des élèves dans chaque colonne de l'affiche</p> <p>Regroupement : collectif</p>
3 Recherche Expérimentation	<p>Objectif spécifique travaillé</p> <p>Reconstituer la chronologie de</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rappel : de quoi vous souvenez-vous ? + Mise en situation de clarté cognitive : « je vais vous raconter l'histoire. Je vais distribuer des marottes, et les enfants qui ont les marottes devront les montrer aux copains lorsqu'on parle du personnage. » 	<p>Matériel : texte de l'histoire sans la fin / maison familiale, trois petits cochons et leurs</p>

(15')	l'histoire à partir des marottes	<p>2. Raconter l'histoire.</p> <p>3. Questionnement : questions de compréhension : Alors au début de l'histoire que se passe-t-il ? Et après ? Reconstituer au tableau l'histoire de façon chronologique en collant les représentations plastifiées et les marottes</p>	maisons plastifiées/ loup. Regroupement : collectif
4 Recherche (15')	Imaginer la fin du livre puis la découvrir	<p>1. Lire le début de l'histoire : puis avant la fin de l'histoire : D'après vous qu'arrive-t-il au loup lorsqu'il souffle sur la maison de briques ?</p> <p>2. Laissez les élèves s'exprimer et écrire des possibilités</p> <p>3. Lire le livre et découvrir la fin de l'histoire et son illustration</p>	Matériel : livre, trace écrite des propositions des élèves Regroupement : collectif
5 Recherche Expérimentation (15')	Ecouter l'histoire lue par l'enseignant - écouter la langue de l'écrit : Interprétation	<p>1. Clarté cognitive : « Je vais lire la fin de l'histoire. Vous allez écouter bien attentivement pour me dire ensuite comment fait le loup pour essayer de manger les petits cochons. Que font les petits cochons pour échapper au loup ».</p> <p>2. Lecture puis questions d'interprétation : avez-vous aimé cette histoire ? Qui est le plus intelligent ? Pourquoi ?</p>	Matériel : texte sans illustrations Regroupement : collectif
6 Evaluation (15')	Découverte des illustrations de l'album	<p>1. Clarté cognitive : « nous allons maintenant découvrir les images du livre ».</p> <p>2. Les élèves émettent des hypothèses sur les illustrations qu'ils découvrent permettant ou non d'attester de leur compréhension.</p> <p>3. L'enseignant vérifie la compréhension de l'histoire par les élèves (trame de l'histoire / personnages / chronologie).</p>	Matériel : livre Regroupement : atelier dirigé
7 Réinvestissement (10')	Restituer l'histoire - plateaux langagiers et imagier	<p>1. Les marottes et marionnettes sont introduites et les fiches de vocabulaire sont insérées respectivement dans les plateaux à raconter et dans l'imagier.</p> <p>2. Evaluation au cours de l'année.</p>	Matériel : plateaux - marottes - fiches de voc - marionnettes Regroupement : autonomie - petits groupes.
8 Réinvestissement (10')	Découvrir une autre histoire des 3 petits cochons	<p>➔ Mise en réseau : comparer l'album avec un autre présentant des différences : « Igor et les trois petits cochons ».</p>	Matériel : livre Regroupement : collectif

FICHE DE PREPARATION

Date : 6/03

Séance n° 1

Domaine d'activité : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Niveau : TPS/PS	Durée : 15min
Objectif spécifique : Comprendre de façon générale une histoire racontée par l'enseignant et en retranscrire oralement les éléments principaux		
Compétence visée : écouter une histoire racontée par l'enseignant / prendre la parole et interagir en grand groupe pour relater les principaux éléments de l'histoire racontée	Objectifs langagiers : cochons, loup, maison, souffler, paille, bois, briques	
Matériel : histoire simplifiée racontée par l'enseignant		

DEROULEMENT

Etales/ durée	organisation	Ce que dit l'enseignant	Ce que dit/fait l'élève
1 Mise en projet (1')	En collectif	Mise en situation de clarté cognitive : « je vais vous raconter cette histoire. Ecoutez bien et essayez de mettre l'histoire dans votre tête. Après l'histoire, je vais vous poser des questions pour savoir de quoi vous vous rappelez. »	Les élèves sont mis en projet et se mettent en position d'écoute attentive.
2 Ecoute active (5')	En collectif	Raconter devant les élèves une version légèrement simplifiée de l'histoire (la ritournelle du loup et des petits cochons est conservée... Elle peut être répétée par les élèves pour rendre l'écoute active.)	Les élèves écoutent l'histoire et peuvent reprendre les passages « ritournelles » identiques dans l'histoire rendant leur écoute active.
Questions / réponses (7')	En collectif	Interroger les élèves sur ce qu'ils ont retenu de l'histoire avec la simple question : « de quoi vous souvenez-vous ? ». Les principes de questionnement de Péroz sont appliqués : autorisation de la répétition / tous les élèves levant le doigt sont interrogés.	Les élèves répondent à la question de l'E et restituent oralement ce dont ils se souviennent de l'histoire.
Bilan (2')	En collectif	L'enseignant résume tout ce qui a été dit par les enfants.	

BILAN

Du côté de l'enseignant	Du côté des élèves
- Gestion du temps	- Difficultés rencontrées
- Matériel utilisé	- Possibilités de remédiation
	Un élève n'a pas pris la parole : nécessité d'une séance décrochée pour pallier aux difficultés

Annexe 8 : Retranscription de la première séance de la séquence présentée

Intervention des élèves	Interventions de l'enseignante
	« Alors je vais aujourd'hui vous raconter une nouvelle histoire. Quand la maîtresse raconte une nouvelle histoire, qu'est-ce qu'on fait ? »
Benoit : « on écoute »	« Voilà, on fait « chut » et on écoute bien. On ouvre bien grand ses deux oreilles. Alors attention écoutez bien, vous allez essayer de mettre l'histoire dans votre tête et après moi je vais vous poser des questions pour savoir si vous avez bien compris l'histoire. »
Benoit : « c'est comme <i>Roule Galette</i> »	« Exactement, c'est comme ce que nous avons fait avec <i>Roule Galette</i> . Vous êtes prêts ? »
Les élèves : « oui ! »	« Ecoutez bien ! Il était une fois trois petits cochons qui s'ennuyaient à la ferme. Ils voulaient une maison à eux. Un la voulait comme ci, l'autre la voulait comme ça. Alors ils partirent chacun de leur côté pour construire leur maison. »
Adèle : « c'est les trois petits cochons ! »	« On va voir... écoutez bien toute l'histoire, après je vous poserai des questions et vous pourrez parler ».
Alexandre : « Le loup ».	« Le premier cochon rencontra un homme qui portait une botte de paille. Il acheta de la paille et construit une jolie maison. Les murs étaient en paille. Le toit était en paille, la porte et la fenêtre étaient en paille. Le premier petit cochon était content et trouvait sa maison très jolie. Le deuxième petit cochon rencontre une femme qui portait des morceaux de bois. Il acheta du bois et construit une jolie maison. »
Les élèves répètent avec moi : « les murs étaient en bois, le toit était en bois, la porte et les fenêtres étaient en bois ».	« Les murs étaient en bois. Le toit était en bois, la porte et les fenêtres étaient en bois. Le petit cochon était content et se sentait en sécurité dans sa maison. Le troisième petit cochon rencontre un homme avec un âne. »
Rose : « c'est quoi ? »	« Un âne, ça ressemble à un cheval. »
Les élèves répètent avec moi : « les murs étaient en brique, le toit était en briques, la porte et les fenêtres étaient en brique ».	« Il rencontra un homme et son âne qui transportait des briques. Il acheta donc des briques et construit une jolie maison. Les murs étaient en brique, le toit était en briques, la porte et les fenêtres étaient en briques. Le petit cochon était très content et trouvait sa maison très jolie et pratique. Il se sentait en sécurité dans sa maison.
« elle est cassée »	« Attention, quelques jours après, le loup vint frapper à la porte de la maison en paille. Pan ! pan ! pan ! « Ouvre-moi ta maison de paille petit cochon ! » « Non je n'ouvrirai pas ! » « Alors je taperai du pied, je soufflerai, je cognerai, ta maison tombera par terre et je te mangerai ! » Le loup tapa, souffla, cogna et la maison de paille tomba par terre. Mais le petit cochon courut très vite se réfugier chez son frère dans la maison de bois ».
Benoit : « oui mais la maison de briques... »	« On écoute »
Les élèves répètent avec moi : « la maison de bois tomba par terre ».	« Le loup arriva devant la maison de bois et frappa à la porte. Pan ! pan ! pan ! « Ouvre-moi ta maison de bois petit cochon ! » « Non je n'ouvrirai pas ! » « Alors je taperai du pied, je soufflerai, je cognerai, ta

Eléonore : « elle est cassée ».	maison tombera par terre et je vous mangerai tous les deux ! » Le loup tapa, souffla, cogna et la maison de bois tomba par terre. Mais les deux petits cochons coururent très vite se réfugier chez leur frère dans la maison de briques. »
Les élèves répètent avec moi : « pan ! pan ! pan ! »	« Le loup arriva devant la maison de briques et frappa à la porte. Pan ! pan ! pan ! « Ouvre-moi ta maison de briques petit cochon ! » « Non je n'ouvrirai pas ! » « Alors je taperai du pied, je soufflerai, je cognerai, ta maison tombera par terre et je vous mangerai tous les trois ! »
Benoit : « Mais la maison en briques, il peut pas. Le loup il va pas réussir. »	« On découvrira ce qui se passera à la fin de l'histoire une autre fois. Vous savez il existe plusieurs histoires des Trois Petits Cochons. Donc peut-être que votre papa et votre maman vous ont déjà lu une histoire mais peut-être que celle-ci elle est différente. On découvrira la fin de l'histoire plus tard. Pour l'instant moi je vais vous poser des questions. Est-ce que vous avez bien mis l'histoire dans votre tête ? »
Tous les enfants : « oui ! »	« Alors de quoi vous vous souvenez-vous ? »
Les élèves commencent à vouloir parler tous ensemble.	« Attention, on lève le doigt quand on veut parler et on écoute les copains parler. Adèle qu'est-ce que tu veux dire ? »
Adèle : « il y a un loup et trois petits cochons »	« D'accord, il y a un loup et trois petits cochons. Benoit qu'est-ce que tu veux dire ? »
Benoit : « Le loup, il a pas réussi à ouvrir la porte de la maison en briques parce que les briques sont solides. »	« Peut-être, nous n'avons pas lu la fin de l'histoire encore. Laure qu'est-ce que tu veux dire ? »
Laure : « la maison en paille, elle est tombée. »	« La maison de paille est tombée. »
Tom : « moi je veux dire quelque chose. »	« Et bien tu connais la règle, tu lèves le doigt. [le petit garçon lève le doigt] Tom qu'est-ce que tu veux dire ? »
Tom : « peut-être le loup, il a soufflé. Il a soufflé sur la maison de bois ».	« D'accord le loup a soufflé sur la maison de bois. Giovanni qu'est-ce que tu veux dire ? »
Giovanni : « Le loup il a soufflé sur la maison de bois. »	« Il a soufflé sur la maison de bois. Très bien. Célestine, tu lèves le doigt, tu veux dire quelque chose ? de quoi te souviens-tu ? »
Célestine : « ils courraient très vite ».	« Ils courraient très vite. Qui ? »
Célestine : « les cochons ».	« Les cochons courraient très vite. D'accord. De quoi d'autre vous souvenez-vous ? »
Adèle : « le loup a soufflé la maison de bois »	« Le loup a soufflé sur la maison de bois. D'accord. Maxime qu'est-ce que tu veux dire ? ».
Maxime : « le loup il est arrivé devant la maison de briques et la maison de briques elle n'est pas tombée par terre. »	« Ah mais ça on ne sait pas parce qu'on n'a pas lu l'histoire jusque-là. On ne sait pas ce qui va se passer. Rose de quoi tu te souviens ? »
Rose : « il a soufflé, il a soufflé et c'est pas tombé ».	
Alexandre : « le loup il a soufflé sur la maison. »	« Le loup a soufflé a soufflé et la maison n'est pas tombée. »
Antoine : « si elle est tombée ! »	« Alexandre qu'est-ce que tu veux dire ? »
Alexandre : « il a soufflé sur la maison ».	« D'accord, et de quoi vous vous souvenez d'autre ? Eva ? »
Eva : « il a soufflé sur la maison de bois ».	« oui. »
Benoit : « le cochon vert va tendre des pièges à le loup ».	« Adèle qu'est-ce que tu veux dire ? »
Adèle : « et bah le loup a soufflé sur la maison de paille ».	« Le loup a soufflé sur la maison de paille. Giovanni ? »
Giovanni : « et ben le loup a cogné et soufflé ».	« Ah le loup a cogné et soufflé sur la maison. Marilou ? »

Marilou : « il a soufflé ».	« Oui ».
Rose : « il a soufflé et il a tapé du pied ».	« Oui ».
Pénélope : « il souffle ».	
Adrien : « i souffle ». L'enfant souffle.	« Oui ».
Eléonore : « il a soufflé sur la maison en bois ».	« Oscar qu'est-ce que tu veux dire ? »
Oscar : « Le loup et les cochons ils ont couru ! »	« Le loup et le cochon ils ont couru ? »
Oscar : « oui »	« D'accord, Antoine tu veux ajouter quelque chose ? »
Antoine : pas de réponse.	« Est-ce que quelqu'un veut encore dire quelque chose ? »
Différents enfants lèvent le doigt : « oui ! »	« Emil ? »
Emil : « Le loup a soufflé très fort sur la maison de paille ».	« Le loup a soufflé très fort sur la maison de paille. »
Giovanni : « le loup il s'est fait mal au pied ».	« Benoit ? »
Benoit : « bah le loup il a tapé du pied pour entrer dans la maison ».	« d'accord. Apolline ? »
Apolline : « le loup a soufflé, a tapé, et aussi sur la maison de briques ».	« D'accord. Alors vous m'avez dit beaucoup de choses ! »
Pierre-Louis : « et moi j'ai pas dit ! »	« Et bien pourquoi tu n'as pas levé le doigt Pierre-Louis ? Qu'est-ce que tu veux dire ? »
Pierre-Louis : « le loup il a soufflé sur les maisons très beaucoup fort ! »	« Très bien ! Alors vous m'avez dit que dans cette histoire, il y a trois petits cochons et puis il y a un loup. Vous m'avez dit que le loup a tapé et a soufflé très fort sur la maison de paille et sur la maison en bois. Vous m'avez dit que les cochons ont couru très vite. Et puis il y a aussi une maison en briques. On découvrira la prochaine fois ce qui se passe à la fin de l'histoire. C'est très bien les enfants vous avez bien écouté. »

Résumé (français)

Mettre en place des procédés pédagogiques pour développer les compétences langagières de l'enfant dès la première année de scolarisation, tel est l'objet de cette réflexion mettant en exergue la nécessité en tant qu'enseignant de prendre conscience de l'importance du langage à l'école maternelle. Face à l'hétérogénéité des élèves présente dans toute classe y compris dans des milieux favorisés, quelles solutions mettre en place afin de favoriser le développement de la parole chez l'enfant ? Ce travail propose des pistes de réflexion concrètes autour d'outils comme l'imagier, des « plateaux langagiers », une mascotte dans la classe ou encore la mise en place du dialogue pédagogique à évaluation différée dans les activités de compréhension autour des albums.

Résumé (anglais)

Set up educational processes to develop child's linguistic skills from the first year of school, such is the object of this reflection highlighting the necessity as a teacher to be aware of the importance of the language for the nursery school. In front of the school diversity present in any classroom including the most favored circles, which solutions to set up to enhance the child linguistic development? This work proposes concrete tools and activities in order to develop the linguistic competences.