



HAL
open science

Langage oral et interactions en maternelle : des élèves qui apprennent à parler, des élèves qui se parlent pour apprendre

Marc Lucas

► **To cite this version:**

Marc Lucas. Langage oral et interactions en maternelle : des élèves qui apprennent à parler, des élèves qui se parlent pour apprendre. Education. 2019. dumas-02155240

HAL Id: dumas-02155240

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02155240>

Submitted on 5 Nov 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.



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



Site de Nantes
Année universitaire 2018-2019

UNIVERSITÉ DE NANTES

Langage oral et interactions en maternelle

**Des élèves qui apprennent à parler,
des élèves qui se parlent pour apprendre.**

Marc Lucas

Ecrit réflexif

sous la direction de Sébastien Mouton

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

Mention Enseignement Premier Degré

Sommaire :

Préambule : intention de cet écrit	3
Introduction : la démarche suivie.....	3
Première partie : Le langage structure le « savoir-être élève » et les interactions en classe.....	5
1.1. Enjeux du langage en maternelle et apprentissage du métier d'élève	5
1.1.1. Le langage comme main tendue.....	5
1.1.2. Le langage pour faire avancer.....	6
1.2. Apprendre le langage dans des situations collectives.....	8
1.2.1. Cadre théorique : en maternelle, des interactions et de l'oral.....	8
1.2.2. En classe : la mise en place d'outils.....	10
<i>Analyse de séquence – 1, aspects formels</i>	10
Deuxième partie : Échanger favorise le développement langagier	14
2.1. Réfléchir ensemble dans des activités diverses.....	14
2.1.1. Quels objectifs pour les interactions langagières ?.....	14
2.1.2. Quelles situations pour les interactions langagières ?.....	15
2.2. Pratiquer le récit individuel et collectif	17
2.2.1. Les enjeux langagiers du récit.....	17
2.2.2. Productions d'élèves en situation de récit.....	18
<i>Analyse de séquence – 2, contenu langagier</i>	19
Conclusion : des limites stimulantes.....	25
Bibliographie et références	26
Engagement de non-plagiat.....	27
Remerciements.....	27
Annexes.....	28
Résumé, mots-clés.....	35
Sintesi, parole chiave.....	35

Préambule : intention de cet écrit

Après une année de découverte du métier d'enseignant en 2017-2018, et un écrit réflexif portant sur le langage du maître et son dialogue avec la classe conçue davantage dans sa globalité que comme un rassemblement d'individus différents, j'ai souhaité poursuivre la réflexion autour de la parole des élèves eux-mêmes, et entre eux, dans le contexte d'une classe de moyenne et grande sections. Mon intention pour cet écrit était de vérifier une intuition qui paraît une évidence : des élèves qui se parlent sont mieux en classe et apprennent mieux.

Or s'interroger sur les interactions langagières entre élèves, chercher à favoriser le développement de leur langage par ces échanges, conduit rapidement aux enjeux de la coopération. Parfois considérée uniquement sous l'angle du « vivre-ensemble », la coopération entre élèves me semble avoir un rôle majeur dans la réalisation des activités scolaires, dans le passage de l'activité à l'apprentissage, dans la compréhension du sens des apprentissages et du rôle de l'école en général, dans la réussite scolaire en somme. Cela prend un relief particulier à l'école maternelle, dont les activités s'appuient largement sur le jeu ; mais où la notion de collectif est une construction progressive. Pourtant, si les élèves de moyenne section y entrent à des rythmes différents, le plaisir qu'ont les élèves de grande section à jouer en équipe est un point d'appui particulièrement intéressant à mobiliser, y compris en-dehors des activités où des équipes sont classiquement constituées.

Une élève de grande section l'exprimait à sa manière en demandant, pleine d'espoir avant une séance de motricité, « Maître, est-ce qu'on va faire des équipes ? » (le 6 novembre 2018). En d'autres termes, « [...] les élèves aiment jouer, oui s'amuser, en classe, et ils aiment jouer en équipe, comme on le fait en sport ou dans les jeux de société où on se met ensemble pour affronter d'autres groupes qui vont pratiquer le même jeu. Et tous les pédagogues le savent : il n'y a rien de plus sérieux que le jeu. Quand on sait le mettre au service des apprentissages, on accroît spectaculairement l'efficacité de l'enseignement. » (Pantanella 2013). Ce sont ces réflexions qui m'ont poussé à tenter les expériences décrites ici.

Introduction : la démarche suivie

Mon écrit a donc pour objectif d'étudier la relation entre développement du langage et coopération entre élèves, dans le but d'identifier des leviers d'amélioration de la réussite scolaire, considérée à la fois sous l'angle du bien-être à l'école et celui des apprentissages. La question qui le guide est donc : comment faire classe pour que les élèves apprennent ensemble ?

Pour y répondre, je fais une double hypothèse, celle d'une boucle entre langage et interactions : d'une part, s'appuyer sur le langage permettrait aux élèves d'interagir entre eux ; d'autre part, ces

interactions favoriseraient leur maîtrise du langage. Chaque proposition de cette hypothèse fait l'objet d'une partie de cet écrit. Il décline ainsi un questionnement sur les conditions de mise en œuvre et d'exercice de ces propositions :

- Ce qui doit être pris en compte pour enseigner le langage en maternelle, puisqu'il s'agit d'un matériau complexe, composite. La partie 1.1 traite donc du métier d'élève et des outils pour apprendre - et apprendre à apprendre ; pour mettre en évidence des objectifs de l'oral en classe.
- Quelles sont les situations qui permettent cet enseignement, et en particulier les situations qui créent des interactions ? La partie 1.2 aborde les moyens et ressources dont dispose l'oral en fonction de ces objectifs, en particulier sur le plan formel.
- Comment faire pour que le langage, dans les interactions, concourt à des apprentissages ? Il s'agit dans la partie 2.1 de se saisir de ces moyens, de situations plus variées, pour leur donner du sens.
- Que produisent les interactions dans les moments de langage ? La partie 2.2 cherche à évaluer les effets obtenus par ces situations, en décrivant plus particulièrement une séquence menée avec le groupe de grande section.

Il nous faut donc nous demander comment construire une démarche collective d'apprentissage à la maternelle. Dans ce contexte, le langage a en effet une place transversale, de façon encore plus marquée peut-être que dans les cycles suivants. Le jeune enfant y acquiert autant de savoir-être qui constitueront son « métier d'élève » que de savoir-faire ou de savoirs disciplinaires (d'autant que les disciplines y restent assez imprécises), et le langage est un support pour toutes ces acquisitions.

A ce titre, diverses expériences peuvent être mobilisées en tant qu'approches de cette démarche - « expériences » aussi bien au sens d'expérimentations proposées par l'enseignant débutant que de moments vécus par les élèves. Elles illustreront la double hypothèse de cet écrit, organisé « en miroir » autour des relations entre langage et interactions sociales. Ces enjeux m'ont conduit à m'intéresser à des démarches issues notamment de la pédagogie coopérative et du modèle socio-constructiviste. Cependant, ma connaissance encore parcellaire de ces pratiques et les contraintes pour les mettre en œuvre en tant que stagiaire ne me permettent de les aborder dans cet écrit qu'à travers quelques outils mobilisés ponctuellement, et non comme un projet global. A titre d'exemple, les situations-problèmes seront ainsi prises en compte parmi les moments où le langage permet d'effectuer des apprentissages.

Première partie

Le langage structure le « savoir-être élève » et les interactions en classe

Dans cette formulation, cette hypothèse fait pendant à la première hypothèse de mon écrit précédent : « sur le plan du savoir-être, les supports du dire structurent les rôles de la classe (postures, gestion de classe) ». Elle s'appuie sur la variété des usages du langage et suppose un guidage par l'enseignant. Les compétences attendues d'un élève ne sont en effet pas naturelles pour un enfant de maternelle, et devront donc être construites, qu'il s'agisse de la dimension sociale ou d'« apprendre à apprendre ».

1.1. Enjeux du langage en maternelle et apprentissage du métier d'élève

L'entrée à l'école est l'entrée dans un univers de normes, de codes, de signes. L'apprentissage de cet univers, du langage qui le sous-tend est indispensable pour la réussite de l'élève et ne peut passer en premier lieu que par l'oral. La maîtrise de celui-ci détermine dès lors le « destin scolaire » des enfants, au risque de créer un « ghetto sémiologique » (A. Bentolila) ; le passage du langage commun au langage formel de l'école est une « longue marche sémiologique » (B. Berstein)¹.

1.1.1. Le langage comme main tendue

Cet apprentissage passe par une distribution de la parole entre l'enseignant et l'élève, selon des modalités à équilibrer pour que les enfants puissent se saisir des propositions de l'adulte.

- *Réception de la parole des autres*

Le rôle de « l'écoute active » dans le développement du langage est souligné par les programmes en vigueur - écoute active du maître (décrite dans mon écrit 2018) mais aussi des autres élèves pour acquérir des modèles langagiers, des références culturelles, des normes de communication.

Les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière que l'enseignant doit rechercher et encourager, parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traiter des mots renvoyant à l'espace, au temps, etc. Ces activités invisibles aux yeux de tout observateur sont cruciales. (MENE 2015)

L'enjeu pour l'enseignant est ici de « rendre visible le langage », via des redondances dans sa propre expression, un souci de moduler ou de théâtraliser, des supports visuels, la reformulation des propositions des élèves avec relances, enrichissement (phrases complexes), feed-back positif. Mireille Brigaudiot (2015) souligne ainsi l'importance de la bienveillance et de l'écoute permanente pour la qualité des reprises, ainsi que la variété des outils à manipuler. Par exemple, pour faire

1 Cités par Mettoudi 2016, p. 12

comprendre une incorrection, l'enseignant peut utiliser le contraste, la focalisation, l'extension – avec une verbalisation toujours nécessaire. Les programmes vont également dans ce sens :

Tout au long de l'école maternelle, l'enseignant crée les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole, participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire ; il accueille les erreurs « positives » qui traduisent une réorganisation mentale du langage en les valorisant et en proposant une reformulation. Ainsi, il contribue à construire l'équité entre enfants en réduisant les écarts langagiers. (MENE 2015)

- *Echanges informels*

L'organisation de classe en maternelle favorise le développement de temps d'échanges plus informels, en relation duelle ou en petit groupe, avec les élèves qui s'expriment moins, qui manifestent moins de confort en classe. Les temps d'accueil s'y prêtent d'autant plus que c'est souvent là que se manifestent les pleurs, l'anxiété. La parole permet alors de resserrer les liens entre ces élèves et la classe (comme groupe et comme espace physique), par exemple en les intégrant aux différents espaces de jeu libre, en échangeant avec eux pour tendre des ponts entre la maison et l'école. Un intérêt des jeux d'imitation est de donner un support à ces échanges, ce qui permet d'amener certains à se confier.

Ce sont aussi des moments où échanger avec les élèves qui présentent des comportements problématiques, rappeler les règles voire expliciter les sanctions. Ainsi, après une séance de motricité où trois élèves s'étaient montrés très dissipés (sans que ce soit la première fois), je leur avais dit que je ne les emmènerai pas au gymnase la semaine suivante si je ne voyais pas d'amélioration de leur comportement en classe. Je les ai rassemblés pour leur rappeler cette scène et ce que j'attendais sur le temps d'accueil du lundi suivant, la motricité étant prévue en fin de matinée. Une élève a fait preuve de bonne volonté et a donc pu venir au gymnase, les deux autres en revanche ont continué à montrer des comportements perturbateurs et ont été confiés à d'autres classes pendant la séance de motricité. Il me semble qu'il s'agit d'une sanction pertinente, ayant été anticipée et verbalisée – l'exemple de l'élève intégrée au groupe montrant qu'il ne s'agit pas d'une punition aveugle mais plutôt d'un contrat à respecter par chacune des parties.

1.1.2. Le langage pour faire avancer

Au-delà de ces premières expériences de l'échange oral, la maternelle est aussi le lieu de l'apprentissage des normes de l'expression en groupe (écoute et prise de parole), de ses objectifs (raconter, argumenter), de ses supports (visuel, auditif, kinesthésique) et de « tout ce qu'on peut faire avec des mots », donc toutes les opérations dont l'expression orale est le médiateur. Les élèves se trouvent alors en situation de production langagière voire de réflexion métalinguistique.

La recherche et les instructions officielles proposent une diversité d'usages de l'oral dans les situations d'apprentissage.

Les discours que tient l'enseignant sont des moyens de comprendre et d'apprendre pour les enfants. En compréhension, ceux-ci « prennent » ce qui est à leur portée dans ce qu'ils entendent, d'abord dans des scènes renvoyant à des expériences personnelles précises, souvent chargées d'affectivité. Ils sont incités à s'intéresser progressivement à ce qu'ils ignoraient, grâce à l'apport de nouvelles notions, de nouveaux objets culturels et même de nouvelles manières d'apprendre. (MENE 2015)

Mireille Brigaudiot (2000) propose quant à elle d'« utiliser le langage pour dire, pour comprendre, pour réfléchir ». Il permet d'enseigner en fonction de ce qu'elle nomme la Zone Proximale d'Apprentissages (ZPA) de l'enfant (en référence à la ZPD décrite par Vygotsky). L'oral est ainsi considéré comme un apprentissage primordial puisque le langage est la première activité symbolique (permettant une compréhension des signes, codes...) avant le dessin (« explosion du symbolique ») puis l'écrit – qui est donc un apprentissage second.

La fonction de l'enseignant est alors d'apporter du non directement visible à l'élève, de transmettre pour que l'élève aille du « déjà là » vers la ZPA. Les modalités d'enseignement diffèrent donc en fonction de la ZPA, des exemples en seront abordés dans cet écrit :

- à partir d'une initiative de l'élève, donc dans la ZPA, en relation duelle (partie 1.2) ;
- pour lever des ambiguïtés en amont de la ZPA, surtout à destination des enfants considérés comme prioritaires et/ou pour atténuer les inégalités culturelles en atelier dirigé ou collectif (partie 2.2) ;
- à partir d'essais, de tâtonnements, sans connaître la ZPA, en collectif, ce qui permet l'évaluation diagnostique (premières expériences ci-dessous dans le domaine 1, également dans la partie 2.1) ;
- pour s'entraîner, remobiliser des acquis, en aval de la ZPA, en atelier autonome.

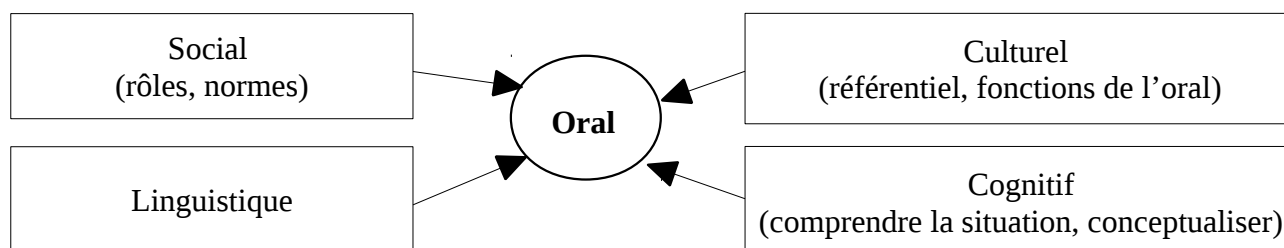
- *Premières séances en classe*

En parallèle de mes premières recherches, j'ai proposé lors des périodes 1 et 2 des situations de langage partageant ces orientations. Il s'est agi de productions orales collectives, autour d'albums :

- élucidation d'album sans texte (*Poisson chat*, avec une mise en discussion des rôles narratifs classiques : le poisson n'a pas voulu manger le chat, mais l'a aidé à retourner dans son bocal), ou pour restitution à une autre partie de la classe (*Un poisson est un poisson*) ;
- débat d'interprétation, mise en relation avec une expérience vécue (*Je veux pas aller à l'école / Tibili, le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école*).

Ces situations ont constitué les premières pierres du chemin sur lequel j'engageais la classe, les premières structurations des échanges entre élèves. Elles ont permis d'aller vers des lectures ou des restitutions en petit groupe ou vers la discussion à visée philosophique, séances décrites ci-dessous ainsi que sur l'onglet consacré aux usages de la littérature de jeunesse de mon portfolio numérique.

Le schéma emprunté à Mettoudi 2016 récapitule ainsi toutes les dimensions mises en jeu par les situations de langage :



1.2. Apprendre le langage dans des situations collectives

Si le langage permet d'acquérir des outils collectifs, la pratique collective du langage elle-même s'apprend – et s'enseigne, de façon plus formelle que ces premières expériences et plus structurée grâce aux apports théoriques.

1.2.1. Cadre théorique : en maternelle, des interactions et de l'oral

- *Apprendre par les interactions*

Au sein de la recherche sur l'enseignement du langage, un courant interactionniste considère qu'il est nécessaire de dépasser le simple « bain de langage », pour s'intéresser aux effets réciproques du langage sur l'émetteur et le destinataire. L'acquisition du langage oral se fait alors de façon « pragmatique » (Jerome Bruner, cité par Boisseau 2005) : pour agir sur les autres et sur le monde. En s'appuyant sur la fonction performative du langage, l'apprentissage doit permettre de « passer d'une communication prélinguistique à une communication linguistique » (Boisseau 2005). Ce passage est jalonné d'étapes telle que celle des scénarios familiaux, en interaction avec l'adulte, à réitérer pour perfectionner les comportements langagiers. Vient ensuite celle des récits, d'abord de vie quotidienne, puis issus notamment de la littérature orale ou de jeunesse.

Pour développer ces interactions, l'intervention de l'adulte se fait à plusieurs niveaux. En premier lieu, il lui revient de créer un milieu favorable, où l'enfant se sent autorisé à parler. Cela passe par l'aménagement de l'espace (îlots, jeux favorisant l'échange : imitation, jeux coopératifs) ainsi que par des opportunités pour le groupe de vivre des expériences communes et de transmettre ses expériences individuelles (avec des supports dédiés : cahier de vie, présentations, affichages).

Dans ce cadre, l'enseignant doit proposer des situations d'échange authentiques et explicites, mais aussi de qualité. Philippe Boisseau cite ainsi le débat, la dictée à l'adulte, l'enregistrement. Cependant, l'expression spontanée en situation favorise les enfants qui sont déjà bons parleurs ; une attention permanente est donc nécessaire aux enfants qui s'expriment moins. C'est ce à quoi je veille en constituant des petits groupes, en formalisant des échanges par exemple via les « messages

aux parents » dont j'ai constaté qu'ils font intervenir des petits parleurs, en les favorisant également dans les situations d'échange duels en situation. Il s'agit d'enraciner des habitudes de partage de parole, d'éviter les « enfants-écrans » même si la séquence décrite en partie 2.2 en montre la difficulté. Dans ces situations, l'étayage se fait par « interaction de tutelle », c'est à dire en adaptant le langage à la compréhension de l'enfant (syntaxe adaptée, débit ralenti) ; mais aussi en circonscrivant le champ d'expérience (Brigaudiot 2015) pour favoriser l'expérimentation.

Un des objectifs de ces pratiques interactionnistes est l'acquisition par les enfants de la théorie de l'esprit, c'est à dire la capacité d'attribuer et de reconnaître les états mentaux des autres individus. Selon certains auteurs (Bruner), cette capacité est décelable dès 2 ans si on met les enfants en situation d'agir en interaction avec d'autres ; pour d'autres (Brigaudiot), cela nécessite un apprentissage explicite, avec un étayage verbal de l'adulte. Dans ma pratique, j'ai ressenti la nécessité d'explicitier certains états mentaux, en particulier pour des raisons de gestion du groupe. Par exemple, un élève qui dérangeait les autres en regroupement a été invité à s'asseoir sur une chaise, en verbalisant l'hypothèse qu'il ne se sentait pas à l'aise sur le banc.

- *Une école de l'oral*

Parmi les outils d'enseignement du langage, je souhaite également mentionner le « Style oral » décrit par Marcel Jousse (Langlois 2015). Il engage à investir ou réinvestir une certaine tradition orale parfois considérée comme une « sous-culture », dans une école maternelle qui est le lieu privilégié de la pédagogie orale. Les apprentissages se feraient alors en s'appuyant sur des textes oraux et par le « mimisme », c'est à dire en jouant des mots en mouvement, pour les « incorporer ». Il me semble y avoir dans cette approche des similitudes avec l'utilisation des albums en syntaxe adaptée : acquisition collective par la gestuelle et la répétition, puis restitution par petits groupes et enfin individuelle².

La littérature orale fournit ainsi à la fois un référentiel et un entraînement à l'encodage (mémorisation). Les auteurs insistent sur le fait qu'elle doit s'inscrire dans un temps et un espace ritualisés : « Enseigner en maternelle est un choix exigeant car plus qu'ailleurs on s'engage physiquement autant que pédagogiquement. » (Langlois 2015).

Enfin, le Style oral permet aussi l'acquisition d'une « langue formulaire », c'est à dire l'apprentissage de formules linguistiques ou langagières (rythme, rimes, proverbes...) basé sur le partage et les émotions. Il fonctionne d'autant mieux que les élèves prennent du plaisir à être en équipes, à partager des moments de chants...

² Le parallèle avec la pratique du conte décrite par Suzy Platiel serait également fertile, mais il dépasserait le cadre de cet écrit.

1.2.2. En classe : la mise en place d'outils

Compte tenu de ces orientations pédagogiques, j'ai tenté de mobiliser en classe des outils favorables à la pratique collective du langage. Les pratiques décrites ici le sont surtout sur le plan formel, le contenu des productions étant l'objet de la deuxième partie.

- Une utilisation fonctionnelle des comptines lors des temps de rituels, telle que décrite par les instructions officielles : « L'enseignant anime des moments qui ont clairement la fonction de faire apprendre, notamment avec des comptines, des chansons ou des poèmes. » (MENE 2015). Elles m'ont permis par exemple d'introduire du lexique (« Le petit jardinier », en lien avec notre projet de jardin), d'amorcer des séances de phonologie (comptine des voyelles), d'accoutumer les élèves à restituer devant un public en jouant le rôle du « chef d'orchestre ».

- L'approche de pratiques issues de la pédagogie institutionnelle. J'ai ainsi mis en place des « conseils de classe », autant pour traiter des questions qui se posent au groupe que pour développer l'expression collective des élèves dans un cadre ritualisé. L'annexe 1 est un extrait du cahier de vie de la classe qui présente ces conseils. Par ailleurs, je me suis appuyé sur les propositions des élèves pour formaliser des temps de présentation d'objets, livres, pages du cahier de vie réalisées à la maison. J'ai fait en cours d'année le choix de restreindre ces présentations en regroupement pour privilégier les petits groupes. Les petits parleurs en particulier y ont trouvé davantage d'interactions face à un public volontaire, alors qu'il était difficile pour certains d'assurer l'attention de tout le groupe. Il s'agirait une façon de circonscrire le champ d'expérience tout en restant dans une situation d'échange authentique.

- Enfin, l'organisation de temps méta-cognitifs visant à verbaliser également des activités a priori non langagières. Par exemple, les séances de motricité sont enrichies par des « débriefings », en particulier quand il s'agit de jeux collectifs ou mettant en œuvre des habiletés spécifiques.

- **Analyse de séquence – 1, aspects formels**

Pour illustrer et questionner la mise en place d'outils visant à construire des interactions langagières, une séquence de travail en classe a été plus spécifiquement étudiée dans le cadre de cet écrit. Elle s'appuie sur l'album *Veux-tu être mon ami ?*, choisi pour son adéquation au thème de la période (les animaux du jardin) mais surtout pour les questionnements qu'il ouvre : structure du récit, relations entre les personnages, reconnaissance des émotions. Cette séquence a pris en compte dès sa conception les enjeux abordés ici et les perspectives d'exploitation qu'elle devait permettre (cf. fiche de préparation en annexe 2). Trois séances ont ainsi été enregistrées avec la tablette de la classe, disposée de façon à ce que les élèves « oublient » sa présence. Les séances 3 (lecture questionnée) et 4 (récit collectif) seront analysées en partie 2.2 de cet écrit, qui traite des effets des interactions sur le langage des élèves. En revanche, il m'a semblé intéressant de décrire dans cette

partie la séance 5 (restitution en petit groupe) et d'y évoquer, même si elle n'a pas pu être enregistrée, la séance 6 (discussion à visée littéraire et philosophique) puisque leurs enseignements portent davantage sur la mise en place d'interactions entre élèves par le langage.³

Discussion à visée philosophique : une expérience limitée

A rebours de son déroulement chronologique, un premier enseignement porte sur cette discussion à visée littéraire et philosophique, concluant la séquence. Je me suis intéressé depuis l'année dernière à ce dispositif, suite à une conférence à l'ESPE de Patrick Tharrault et Sylvain Connac. Selon eux, la DVP comporte à la fois des objectifs philosophiques (questionnement, conceptualisation, argumentation) et des objectifs démocratiques (règles de prise de paroles, fonctions cf. pédagogie institutionnelle), avec des enjeux langagiers à chaque étape de son déroulement :

- proposer une question (issue d'une situation réelle, d'un album...)
- répartir les rôles et la parole pour débattre ;
- mener une analyse post-discussion sur la forme et sur le fond.

Sala & Meunier (2017) donnent l'exemple pour la maternelle d'un questionnement à partir des albums *Les sœurs Taupe*, pour aboutir à une prise de conscience de ce qu'est la philosophie. Encouragé par ces propositions d'introduire la DVP dès la grande section, j'ai souhaité aller dans cette direction en m'appuyant sur les premières expériences d'une part des « conseils de classe » pour la forme, d'autre part des séances décrites à la partie 1.1.2 pour le contenu langagier. Cependant, cette séance 6 de la séquence *Veux-tu être mon ami ?* n'a pas été aussi fertile qu'attendu.

La discussion a pu s'appuyer sur l'explicitation des émotions ressenties par les personnages de l'histoire ; et sur un questionnement issu des restitutions : « pourquoi la souris cherche-t-elle un ami ? » ; élargi à l'expérience personnelle : « qu'est-ce que ça fait d'avoir un ami ? ». Cependant, le contenu du débat a été relativement pauvre, au contraire des échanges en petit groupe autour du même album, plus nourris. Le cadre formel, identique à celui du conseil de classe (bâton de parole, maître du temps) semble avoir nui à la spontanéité des interventions. Les phrases étaient courtes, la syntaxe simple, le contenu souvent répétitif d'un élève à l'autre. La plupart des élèves a participé, mais en donnant l'impression de le faire de façon un peu artificielle, seulement pour avoir dit une phrase dans ce cadre. Il y a eu peu d'interactions, de réactions aux interventions précédentes. Paradoxalement, les échanges préalables peuvent également avoir créé une certaine lassitude puisque des discussions d'interprétation y avaient eu lieu et avaient anticipé le questionnement du débat. J'en tire provisoirement la conclusion que ce dispositif doit, soit être réservé à des niveaux de classe supérieurs, soit être enraciné d'une manière que ma pratique de stagiaire ne permettait pas.

³ N.B. : La séquence a concerné à la fois les élèves de MS et de GS, mais les séances analysées ont toutes été menées avec le groupe de GS.

Restitution en petit groupe : une prise de parole facilitée

Par opposition, la richesse formelle des restitutions préalables en petit groupe du même album a probablement bénéficié de plusieurs éléments, illustrés par l'analyse de la séance 5.

- La séance enregistrée s'est déroulée le 11 mars avec un demi-groupe GS (l'autre demi-groupe étant en décloisonnement avec l'enseignante de PS, et les MS à la sieste).

La restitution s'est faite par quatre élèves, debout « au tableau », face aux trois autres élèves du demi-groupe assis sur le banc de l'espace regroupement avec l'enseignant. L'enregistrement (vidéo de 4'30) a été immédiatement suivi par son visionnage par les sept élèves.

Afin d'anonymiser les interventions des élèves, les prénoms sont remplacés dans tout cet écrit par un codage renvoyant aux restitutions de La Moufle, qui ont servi d'évaluation sur le langage oral (cf. onglet « Aller vers des évaluations formatives en maternelle » du portfolio numérique, partie 2.2. de cet écrit et grille d'analyse de ces restitutions en annexe 3). A partir de cette évaluation (ou de l'observation en classe pour les deux élèves absentes à cette occasion), un profil langagier a été dressé pour affiner l'analyse des interventions. Les quatre élèves concernées dans la séance décrite ici sont une bonne parleuse (A1), une petite parleuse (A3) et deux élèves aux profils proches : petites parleuses en regroupement, mais capables en petit groupe et/ou avec étayage d'une expression assez (B3) voire très (E2) riche. Les interventions de l'enseignant sont codées M.

Les éléments formels qui ont favorisé les échanges en petit groupe me semblent être les suivants :

- Des supports matériels utilisés comme aide-mémoire : chaque élève a en main les images séquentielles de l'album. En effet, en plus des séances orales, les élèves avaient effectué au préalable un atelier consistant à coller dans l'ordre les images séquentielles de l'album pour constituer ce support de restitution. En effet, l'intérêt de ce type d'atelier est moins de remettre des images dans l'ordre que de verbaliser à partir d'elles (Brigaudiot 2015).

La limite de ce dispositif est que les interventions tendaient à la description des images davantage qu'à la narration. De plus, certaines élèves avaient tendance à conserver le regard fixé sur le support pendant qu'elles parlaient mais aussi, pour compléter le simulacre de lecture, à le retourner à la fin de leur intervention, en imitation de la pratique de l'enseignant lorsqu'il lit un album.

- Un cadre moins strict, en groupe plus restreint, où les élèves ont pu échanger plus spontanément, sans attendre le passage de parole ou la relance de l'enseignant. L'élève la plus à l'aise a même eu tendance à jouer ce rôle en interférant avec les autres, ce qu'il a fallu réguler.

A3 - Les souris grises étaient pas mignonnes et la souris verte était un peu mignonne.

A1 - La souris grise - je montre [le support] - la souris grise allait pique-niquer...

B3 - La souris verte !

A1 - La souris verte allait pique-niquer dans l'herbe. A toi [B3], tu lis ça [montre le support].

[...]

M – [E2] sait ce qu'elle a à lire, [A1].

- Le projet théâtre que venaient de vivre les élèves (dix séances avec une intervenante puis un spectacle en soirée dans le cadre des Rencontres marsiennes). Les élèves intervenant devant un « public » montraient une attention à celui-ci sans doute favorisée par leur expérience d'acteur. De façon significative, les retours du public ont porté sur la forme davantage que sur le fond. A la question « Êtes-vous d'accord avec ce qu'elle a dit ? », les remarques spontanées ont été du type « Elle ne parle pas assez fort » ou « Elle dérange les autres quand c'est leur tour de parler ».

Cette préoccupation a été accentuée lors du visionnage de restitution en petit groupe et les remarques sur la forme semblent avoir été bien intégrées par les intervenantes. Par exemple, dès le lendemain, l'élève à qui l'on a fait remarquer qu'elle ne parlait pas assez fort s'est montrée plus soucieuse de se faire entendre en regroupement (ce qui a été salué par l'élève auteur de la remarque). Même si ces enjeux de forme ne constituaient pas l'objectif initial de la séance, le dispositif a donc montré un intérêt sur le plan de l'expression orale. Son déroulement n'est finalement pas éloigné des séances de « media-training » auxquelles se soumettent des professionnels de la prise de parole.

Il est à noter que si ce dispositif a permis des interactions formatrices sur le format de la prise de parole, il a aussi mis en évidence des acquis langagiers sur le contenu des interventions, avec des phrases complexes et des usages avancés du langage de narration. De façon intéressante, ces usages mêlent des objectifs explicites de la séquence sur le plan syntaxique notamment (connecteurs logiques, dialogue rapporté, cf. partie 2.2) ; et une mobilisation du passé simple perçu comme temps de la narration, même si les récits par l'enseignant étaient au présent.

E2 – La souris verte quand elle reparta, elle a trouvé sur une herbe une sauterelle et elle demanda à la sauterelle « est-ce que tu veux être mon ami ? » et la sauterelle répondit « non ».

[...]

A1 – La souris verte rencontra un caméléon qui sauta sur la branche d'arbre qui est coupée.

[...]

E2 : Quand l'éléphant s'est assis, la souris aussi. Mais la souris a dit « pourquoi tu changes de couleur et tu deviens tout gris ? - Parce que je ne suis plus timide. »

Cette narration est menée de façon plus ou moins assurée, mais les élèves les plus à l'aise a priori ne sont pas les seules à manifester des compétences, les petites parleuses tenant également des discours démontrant une compréhension des enjeux du récit.

B3 – La souris verte coupa une fleur et trouva un ami. [...] La souris a rencontré un éléphant et a donné la fleur.

[...]

A3 – L'éléphant il est joyeux et il est plus gris. Et la souris dit « je donne la fleur » et un tout petit peu il est joyeux et un tout petit peu il a du vert.

Ces enjeux et l'acquisition de compétences langagières sont l'objet de la deuxième partie.

Deuxième partie

Echanger favorise le développement langagier

Le lien de cause à effet se fait à l'inverse de la première partie de l'hypothèse, mais elles me paraissent plus complémentaires que contradictoires. Alors que le premier mouvement mobilisait des moments de langage pour ancrer les savoir-être en classe, celui-ci s'appuie sur des situations d'interactions pour enrichir les productions orales. Ici, le savoir-être est mis au service de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, dans une perspective socio-constructiviste. L'enjeu est donc de construire des situations pertinentes pour que ces acquisitions se fassent. Cette question conduit alors à la notion de situation-problème, outil privilégié pour créer un conflit socio-cognitif permettant de construire de nouvelles connaissances. Michel Fabre a particulièrement étudié ce sujet de la problématisation, notamment dans un ouvrage résumé en annexe 4 (Fabre 2016).

2.1. Réfléchir ensemble dans des activités diverses

Les enjeux des situations de langage collectif sont résumés par les instructions officielles :

Échanger et réfléchir avec les autres

Les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle : résolution de problèmes, prises de décisions collectives, compréhension d'histoires entendues, etc. Il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent. L'enseignant commente alors l'activité qui se déroule pour en faire ressortir l'importance et la finalité. (MENE 2015)

2.1.1. Quels objectifs pour les interactions langagières ?

La recherche explicite ces enjeux, d'abord issus de la psychologie cognitive. La démarche du modèle d'apprentissage socio-constructiviste consiste à (d'après Charnay & Mante 2014) :

- s'appuyer sur les connaissances pré-existantes des élèves et provoquer un déséquilibre ;
- créer des conflits cognitifs internes ou des conflits socio-cognitifs entre les élèves pour remettre en cause leurs conceptions et leur permettre d'acquérir de nouvelles connaissances ;
- favoriser ce processus à l'aide de situations-problèmes.

Cette démarche converge avec les origines de la problématisation selon Fabre : d'une part une volonté de développer l'intérêt, l'activité, l'étonnement des élèves issue des pédagogies nouvelles ; d'autre part l'épistémologie bachelardienne faite de franchissements d'obstacle, de ruptures épistémologiques. « On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites » (Bachelard, cité par Charnay & Mante 2014, p. 34).

La situation-problème doit ainsi favoriser l'engagement de l'élève dans l'activité, la prise de conscience de l'insuffisance de ses conceptions et la construction et l'appropriation de nouvelles

connaissances. Les phases de l'apprentissage socio-constructiviste induisent dès lors des situations de langage différentes, avec des interactions maître-élèves et entre élèves :

- dévolution du problème (données et conditions),
- dialectique de l'action sur le problème (qui peut être une recherche individuelle),
- dialectique de la formulation (échanges entre élèves induits par la situation, qui nécessitent de mobiliser des éléments de langage),
- dialectique de la validation, qui nécessite une argumentation,
- institutionnalisation.

En sus, cette démarche a un rôle dans le développement de « compétences transversales », particulièrement pour la socialisation, cruciale en maternelle (cf. première partie). Cela est à considérer en parallèle de l'introduction progressive du travail en groupe au cycle 1 : Charnay et Mante considèrent ainsi qu'il n'est adapté qu'à partir de la GS, en soulignant la place cruciale de cette année dans le développement des compétences sociales des élèves. Cependant, une déclinaison est possible en MS, par une démarche constructiviste au plan individuel, mais aussi par le « ruissellement » dans une classe à double niveau. J'ai ainsi veillé à développer un tutorat entre GS et MS et à assurer des temps d'échanges équilibrés en grand groupe.

2.1.2. Quelles situations pour les interactions langagières ?

Un double niveau, et plus largement une classe hétérogène peuvent être une opportunité dans la perspective des « groupes autonomes de langage » (Jean-François Simonpoli, cité par Boisseau 2005), qui impliquent de faire confiance à la dynamique du groupe autour d'une tâche motivante. Mais l'enseignant peut aussi agir sur la composition du groupe et la tâche proposée, qui sera un « embrayeur de conversation » (en proposant des rôles différents par exemple dans des activités de motricité, des jeux collaboratifs...).

Les élèves sont ainsi incités à se constituer en petits groupes sur les temps d'activités autonomes, autour de « lectures » (observations commentées de livres, notamment parmi les propositions des élèves, cf. 1.2.2), de jeux (constructions ou jeux de société mobilisant des notions mathématiques) ou de pratiques artistiques plus ou moins libres (dessin, découpage-collage autour d'un thème général). Ils s'assemblent en partie selon leurs affinités, mais une attention est portée à conserver de l'hétérogénéité dans les groupes (moyens/grands, garçons/filles, petits/moyens/bons parleurs). Cela permet de confronter des réactions différentes aux situations proposées et de fournir des modèles aux enfants moins avancés sur le plan langagier.

Cependant, si l'asymétrie en matière de langage met les petits parleurs dans une posture d'écoute active, elle n'est pas suffisante à assurer une production orale de leur part. La limite des situations autonomes résidant dans le manque de feed-back de l'enseignant et de modélisation, elles doivent être complétées par des activités orales dirigées. Les APC peuvent ainsi constituer une opportunité d'« outiller » des petits parleurs pour leur permettre d'intervenir ensuite dans les groupes autonomes. Par exemple, c'est dans ce cadre que j'ai introduit certains jeux (discrimination visuelle, memory...). Les élèves qui prennent moins facilement la parole bénéficient d'un petit groupe sécurisant pour se familiariser avec le nouveau jeu, après quoi ils sont incités à le faire découvrir aux autres élèves de la classe, dès l'accueil du lendemain. La situation d'« expert » est gratifiante et leur donne confiance face à l'enjeu langagier que représente l'explication des règles.

Si l'enseignant peut rester avec un groupe en particulier sur les temps d'autonomie, il est aussi intéressant de passer de l'un à l'autre pour relancer une dynamique ou apporter des outils supplémentaires. C'est également un moment d'évaluation, favorisé par l'outil numérique qui permet d'enregistrer des traces des échanges, en interaction avec l'adulte (qui sollicite une verbalisation de l'activité en cours) mais aussi entre élèves eux-mêmes. Et dans ce cadre, il est particulièrement intéressant de constater qu'ils réinvestissent des éléments langagiers travaillés dans les situations d'apprentissages. L'onglet « Aménager une classe d'école maternelle » du portfolio numérique montre l'exemple d'un élève qui décrit sa construction en utilisant les noms de solides manipulés précédemment.

La tablette permet même de saisir des échanges sans déranger les élèves, quand ils sont plongés dans un atelier ou une « lecture » partagée, et d'observer des conflits socio-cognitifs « spontanés ». L'extrait suivant est issu de l'enregistrement d'un échange initié par la découverte autonome d'un album sur les animaux, entre deux bons parleurs de GS, devant un élève de MS qui assiste à l'échange.

C2 - Il va le manger.

E1 - Mais non il va le protéger.

C2 - On reconnaît que c'est son père parce qu'il a des poils.

S'il est difficile de tirer des conclusions de ce seul extrait, il témoigne néanmoins d'élèves qui ont tiré profit de la situation pour partager un questionnement.

2.2. Pratiquer le récit individuel et collectif

Afin d'évaluer les compétences langagières de façon plus structurée que par ces observations « au fil de l'eau », j'ai suscité des situations de production orale autour du récit, à partir d'albums.

2.2.1. Les enjeux langagiers du récit

A la fois pour préciser les enjeux de ces situations et pour construire des outils d'analyse, je me suis appuyé sur les travaux de Claude Le Manchec (2005). Ceux-ci soulignent notamment la dimension collective de l'expérience narrative, qui n'est pas seulement langagière. Elle constitue une « activité à dominante socio-affective », transversale, qui nécessite de créer un « rapport d'entente » dans le groupe (Le Manchec 2005, p. 45), ce qui renvoie à la première partie de cet écrit.

Mais au-delà et comme le conte (cf. Suzy Platiel [Ena 2013]), le récit contribue à la constitution d'une culture commune déclinée en identité de chacun. Il est à la fois une expérience individuelle et interpersonnelle, subjective et intersubjective. En se mettant dans la position d'un émetteur de récit, l'élève prend conscience de la diversité des identités. Répéter des récits d'un même album, de même qu'observer des albums différents pour la même histoire, met en évidence que chacun raconte à sa façon. Confronter des expériences subjectives fait émerger un vécu singulier, puisque le récit est toujours reconstruction d'une expérience par un auteur, mais aussi partagé, et qui devient commun à l'échelle d'une classe.

Pour décliner sur un plan plus didactique cette démarche consistant à construire l'expérience du récit, la recherche souligne la nécessité de passer par la construction d'images, mentales mais aussi matérielles. Il est ainsi précieux de s'appuyer sur des visuels (marottes, images séquentielles...) et des supports variés (enregistrements audio, gestuelle...). Il me semble notamment que ce sont les orientations de la méthode Narramus de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, mais je n'ai pas eu l'occasion de l'expérimenter en classe. En revanche, j'ai suivi ce type de démarche pour l'exploitation des albums présentés ici, et notamment d'albums en syntaxe adaptée.

Philippe Boisseau, initiateur de la collection Oralbooks, décrit également les enjeux langagiers du récit en maternelle (Boisseau 2005), ce dont je me suis inspiré dans mes observations :

- à 4-5 ans : articulation, syntaxe correcte de la phrase simple, connecteurs logiques, acquisition de la négation, de l'interrogation, du futur avec aller, découverte d'une utilisation ludique du langage ;
- à 5-6 ans : construction de phrases complexes plus correctes, variété du lexique, apparition d'une curiosité métalinguistique.

Les instructions officielles rappelle la progressivité de ces acquisitions, qui permettent d'aller vers l'apprentissage du langage d'évocation et de la communication explicite.

[Les] situations d'évocation entraînent les élèves à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui, elles leur offrent un moyen de s'entraîner à s'exprimer de manière de plus en plus explicite. Cette habileté langagière relève d'un développement continu qui commence tôt et qui ne sera constitué que vers huit ans. Le rôle de l'enseignant est d'induire du recul et de la réflexion sur les propos tenus par les uns et les autres. (MENE 2015)

Enfin, ces démarches combinant découverte progressive d'un album et restitutions variées permettent de différencier les pratiques. Des petits parleurs peuvent bénéficier d'étayages langagiers complémentaires, avec l'adulte ou en autonomie, notamment par l'écoute des enregistrements. Ainsi, la réussite de l'élève B3 lors de la restitution de *La moufle* (ci-dessous) est sans doute liée à une écoute préalable, sur un temps d'autonomie. Une autre modalité de différenciation s'inspirerait de la recommandation d'André Tricot pour les élèves les plus en difficultés : « donner à l'élève le problème résolu et lui demander d'étudier la solution » (Tricot 2017). Il s'agit ici de proposer à certains élèves d'observer les productions des autres et de les analyser ; l'expérience que j'ai faite (partie 1.2) m'a montré qu'ils remarquent davantage la forme que le fond des interventions.

2.2.2. Productions d'élèves en situation de récit

- *Une évaluation sommative qui devient diagnostique*

L'Oralbum *La moufle* a été étudié en période 2. L'évaluation qui a conclu cette séquence, sous forme de restitution du récit par petits groupes, est présentée à l'onglet « Aller vers des évaluations formatives en maternelle » du portfolio numérique. La grille d'observation utilisée combine des compétences en matière d'expression (qui dénotent également la compréhension de l'album), et des éléments de comportement (interactions, attitudes non verbales). Elle est reproduite en annexe 2. Dans la perspective de cet écrit mais aussi des situations de classe ultérieures, l'évaluation a permis d'une part de préciser les profils langagiers des élèves de grande section. D'autre part, elle a mis en évidence des enjeux langagiers sur lesquels revenir tels que le repérage et la restitution de la structure d'un récit, l'utilisation pertinente des connecteurs logiques.

- *Un élève en progrès sur tous les plans*

En période 3, un autre Oralbum a été étudié, celui qui reprend le conte traditionnel *La petite poule rousse*. De cette séquence ne sera détaillée ici que l'observation d'un élève habituellement petit parleur, dont la restitution de *La moufle* avait été difficile (B1). Préparé (travail en petit groupe avec l'enseignant, écoute autonome de l'enregistrement) et responsabilisé pour restituer devant le groupe, il a réalisé une intervention beaucoup plus riche qu'à la séquence précédente, que ce soit sur le plan du lexique ou de la syntaxe (phrases complexes...). De plus, il a réinvesti ces acquis dans un jeu proposé comme atelier autonome d'entraînement en fin de cette séquence (« conte à tiroirs »

décliné de l'album). Après avoir souhaité y jouer seul, il a verbalisé sa production avec l'enseignant puis a assumé de se mettre en situation de conteur avec d'autres enfants en s'aidant de ce support.

On peut faire l'hypothèse qu'au delà d'un enrichissement culturel et linguistique, cette expérience l'a fait progresser sur le plan cognitif puisque ses nouvelles habiletés en termes de lexique et de syntaxe l'ont aidé à conceptualiser le conte à tiroirs, mais aussi social puisque ses productions gratifiantes ont pu influencer sur son comportement en général, qui a paru plus apaisé au cours des semaines sur lesquelles s'est déroulée la séquence - soit sur l'ensemble des dimensions qui concourent à l'oral (cf. schéma de fin de partie 1.1).

- **Analyse de séquence – 2, contenu langagier**

Menée en période 4, la séquence autour de l'album *Veux-tu être mon ami ?* est celle dont la conception et la réalisation ont été le plus liées à cet écrit. Ses objectifs prennent en compte les enjeux décrits à la partie 2.2.1, en visant l'exploitation de l'album à partir de questions ouvertes, qui mettent en tension la compréhension (Brigaudiot 2015, Le Manchec 2005). Les objectifs de séquence sont décrits sur la fiche de préparation en annexe 3, ils portent à la fois sur la compréhension active, la restitution et l'interprétation du récit, avec des critères de réussite syntaxiques, lexicaux mais aussi se rapportant à la structure de l'histoire.

- Séance 3, enregistrée le 26 février

Il s'agit d'une lecture questionnée de l'album, après une séance de découverte de l'album consistant en l'observation de la couverture et des premières illustrations. Ses objectifs spécifiques sont de mettre en évidence les éléments moteurs du récit (état d'esprit des personnages, redondance, quête, résolution) et de comprendre que le texte écrit apporte des éléments complémentaires pour valider ou infirmer les hypothèses faites précédemment. En pratique, elle se déroule avec un groupe de six élèves de grande section à l'espace bibliothèque. Les MS sont à la sieste, le reste du groupe de GS en autonomie avec la supervision de l'ATSEM, les interventions extérieures sont donc rares. L'enregistrement vidéo dure 19 minutes, soit l'intégralité d'une séance sans doute trop longue. Le choix de lire et questionner l'album, bien que court, en entier est sans doute à revoir. En alternative, il aurait été possible de passer plus vite sur la première partie, déjà observée, pour garder plus de temps sur la suite du texte, objet de la découverte.

D'après l'évaluation sur *La moufle*, le groupe est composé de deux bons parleurs (C1 et C2), un élève intermédiaire (D2), deux petits parleurs (C3 et D3), plus une élève absente lors de l'évaluation mais observée par ailleurs comme bonne parleuse (E1). Les « bons parleurs » confirment ce statut en intervenant à chaque pause de la lecture, y compris pour débattre entre eux. C2 manifeste même un comportement d'« élève-écran », manquant de respect des règles de prise de parole. En revanche, les autres élèves se placent en position d'écoute, en se manifestant de façon différente. D3

ne fixe pas son attention (comme lors de la restitution de *La moufle*), prend un livre dans la bibliothèque et sort rapidement du groupe ; alors que C3 montre son attention par le regard et s'exprime en imitation. D2 intervient au début de la séance puis se met en retrait, tout en gardant une écoute active (avec des exclamations ponctuelles). Il est davantage sollicité par l'enseignant en conclusion de séance, avec l'hypothèse explicite qu'il est dans l'écoute même en s'exprimant peu.

La compréhension active, au moins des bons parleurs, est manifestée par la richesse des hypothèses, qui se placent dans le « ton » du récit.

M - D'après vous, d'après ce qu'on a vu, que veut dire ce titre ?

D2 - Ca veut dire que c'est pas son ami parce qu'ils veulent pas jouer avec eux.

C1 - C'est la souris verte qui voulait être l'amie à les souris grises.

M - La souris verte voulait être l'amie des souris grises, tu penses.

C2 - Je pense que la souris verte voudrait être l'amie des souris grises parce qu'elle a aucun ami pendant ce temps-là.

M - Elle n'a pas d'amis pendant ce temps-là, tu penses. Eh bien, on va lire. [lecture] Est-ce que ça ressemble à ce qu'on avait imaginé avant ?

C2 - [...] Il n'y a pas de chef.

C1 - Si, parce qu'il y a un bâton. Et aussi, il est en colère. Ils se moquent, ça veut dire qu'ils rigolent de lui. Et ils tirent la langue.

C2 - Ils tirent la langue, ça veut dire « na na na na, tu peux pas m'attraper ».

C3 - [reprise en écho] « na na na nère » [et montre les images].

Ils reviennent sur les hypothèses faites lors de la séance 1, les étudient à la lumière des informations du texte...

M - Est-ce que c'est ce qu'on avait pensé ?

C1 - [C2] pensait qu'elle déménageait mais en fait non elle allait chercher un ami.

E1 - En fait elle va déménager et après elle ira chercher des amis et comme ça elle aura des amis.

... et démontrent aussi de l'imagination pour les plus avancés.

C3 - Elle cueille des fleurs.

E1 - Je pense qu'elle cueille des fleurs pour les montrer à son ami et pour les offrir comme ça les amis pourront être ses amis.

C1 - Ou sinon elle les donne aux amis des autres et elle les arrache des mains.

[...]

E1 - C'est son ami et elle est heureuse. Elle fait un petit sourire.

C1 - Ou alors c'est un piège. Il va prendre la fleur et puis il sera pas son ami.

Ces allers-retours entre hypothèses et vérification, ces interactions entre élèves placés dans des situations d'émetteurs de statut différent sont au cœur de la situation-problème : ils permettent la validation des critères de réussite avec des échanges directs et authentiques.

Par exemple, les échanges entre élèves facilitent la compréhension de la structure du récit.

C1 [spontanément, levant la main en cours de lecture] - En fait, à tous les endroits où elle va y aller, après qu'elle va chercher un ami et qu'elle va en trouver plein, à chaque fois il dira non.

E1 - Au tout dernier qu'elle trouve, ce sera son ami, mais tous ceux du milieu, ce sera pas son ami. [Remarque faite avant lecture de la fin du récit.]

L'évolution de C3 au cours de la séance montre aussi l'intérêt de s'appuyer sur l'hétérogénéité. Elle est enrôlée par le débat entre bons parleurs, écoute d'abord leurs propositions puis parle à son tour, avant d'être relancée directement et de révéler sa compréhension de la structure en randonnée.

C3 – En fait je voudrais voir ce qu'il y aura après.

M – Alors [C3], que va-t-il se passer avec le caméléon ?

C3 – Elle dit « veux-tu être mon ami ? » et le caméléon va répondre non.

Sur le plan de la mobilisation du registre des émotions, de la manifestation de la théorie de l'esprit, les bons parleurs démontrent aussi leur capacité à prendre des indices et à les interpréter, voire à inférer du texte ou des images.

C2 – Elle est triste parce qu'elle a pas trouvé d'amis.

C1 – Et elle est à la recherche d'autres amis.

[...]

C2 – Il est timide parce qu'il l'a jamais rencontrée.

C1 – Et aussi il a jamais eu d'ami.

[...]

E1 – Lui il est en colère, regarde ses sourcils.

[...]

M – Mais pourquoi il n'est plus vert d'après vous ?

E1 – Parce qu'il n'est plus timide.

M – Il n'est plus vert parce qu'il n'est plus timide, tu es d'accord [C3] ?

D2 – Il était peureux.

C3 – En fait sa peau, là c'est encore un petit peu vert.

C3 n'a pas la même capacité d'abstraction sur ce plan et tend à se replier sur son expérience personnelle là où les autres élèves se décentrent plus facilement. Un étayage explicite est plus nécessaire dans son cas.

M – Si vous étiez à la place de la souris à ce moment-là, comment vous vous sentiriez ?

C3 – J'aurais peur.

M – Tu aurais peur, pourquoi ?

C3 – Au zoo j'ai vu des éléphants et j'ai eu un peu peur.

M – Mais là, la souris, est-ce que tu penses qu'elle a peur de l'éléphant ?

C2 (interrompant) – Non, pas du tout.

[...]

C3 – Elle a posé ça. [Montre du doigt]

M – Qu'est-ce que ça veut dire, ça justement, qu'elle a posé son baluchon ?

C3 – Parce que ils se discutent, ils parlent ensemble.

E1 – Ou alors elle a chaud aux mains, elle fait une petite pause.

C3 – Ou alors elle est fatiguée.

M – Pour moi ça veut dire qu'elle a trouvé un ami, elle a envie de rester avec l'éléphant.

Même si la séance était déjà longue, j'ai également conservé un temps de bilan notamment pour modéliser la structure générale du récit et certains éléments lexicaux, dont le terme « émotion ». S'il s'est avéré moins interactif entre élèves et plus dialogué par l'enseignant, ce temps a été conclu par des remarques intéressantes sur le plan méta-cognitif.

M – La souris avait quelle émotion au début ?

E1 – Elle était triste.

M – Et à la fin ?
 E1 – Elle est contente. [A noter, le passage du récit au passé à un état au présent.]
 M – Alors, qu'est-ce qu'il s'est passé entre les deux ?
 C1 – Au début elle est triste, pas contente.
 E1 – Un petit peu, parce que elle trouvait pas d'ami.
 M – Alors [D2], toi qui a tout entendu sans parler, est-ce que tu es d'accord avec ce que dit E1 ?
 D2 – Oui au début elle était triste parce que les autres se moquaient d'elle.
 M – Et à la fin elle était... ?
 D2 – Contente, parce qu'elle avait un ami.
 [...]
 C1 – Mais moi quand j'ai peur je suis pas toute verte.
 M – Mais ça c'est dans les histoires.
 C2 – C'est un conte de fées.
 M – Exactement, c'est comme un conte. On va s'arrêter là. On reparlera de cette histoire plus tard, mais vous avez dit des choses très intéressantes.

➤ Séance 4, enregistrée le 5 mars

Il s'agit d'une restitution collective de l'album par le groupe de GS, au coin regroupement (de nouveau sur le temps de sieste des MS, l'ATSEM étant cette fois mobilisée au dortoir). Trois élèves petits parleurs sont absents, il y a donc une majorité de bons parleurs parmi les onze participants à la séance. Une partie d'entre eux a lu l'album en petit groupe avec l'enseignant (lors de la séance 3 décrite ci-dessus et en étayage des petits parleurs), mais pas tous, afin de conserver une asymétrie qui doit servir d'inducteur de parole. Certains élèves sont ainsi en position d'expert et peuvent « raconter aux copains », une curiosité accrue est attendue de la part des autres.

L'enregistrement dure 20'30", soit la séance intégrale, et montre une répartition des interventions dominée par les élèves présents lors de la lecture questionnée, y compris une petite parleuse comme C3. Parmi ceux qui n'en ont pas bénéficié, le profil langagier ne semble pas déterminant. Des bons parleurs (B2, A1) s'engagent dans les interactions, de même qu'une petite parleuse (A3), volontaire même si ses interventions peuvent manquer de pertinence – ce qui témoigne du moins d'enrôlement réussi. Il reste des enfants en position d'écoute : (B3 et E2 qui participeront cependant à la restitution décrite en partie 1.2.2) y compris un habituel bon parleur (D1).

La restitution s'avère pertinente en ce qui concerne la structure générale et la reconnaissance des états mentaux, démontrant une bonne compréhension du récit par des élèves de différents profils.

A1 – Elle n'est pas très contente parce qu'elles sont pas son ami.
 M – D'après vous, elle se sent comment la souris verte ?
 E2 – Triste.
 M – Tu es d'accord [C3] ? [Hochement de tête] Alors pourquoi elle se sent triste d'après toi ?
 C3 – Parce qu'elle veut un ami gris ou vert.

A ce stade de connaissance du récit, certains extraits du texte sont cités avec exactitude, mémorisés à la façon des formules du Style oral.

E1 – Elle est partie à la recherche d'un ami.

M (lisant) - « La voilà partie à la recherche d'un ami. » C'est exactement ça qu'on a dans le texte.

S'ensuit une discussion méta-langagière intéressante autour de la fidélité du récit au texte écrit, qui amène l'enseignant à expliciter la différence entre lire (ou réciter) et raconter.

A1 – Elle dit à la grenouille « est-ce que tu peux être mon amie » parce que elle est toute verte.

C3 – Tu es verte toi aussi, veux-tu être mon amie ? [formulation issue du texte]

M – Et ce qu'a dit [A1], ce n'était pas ça ?

C3 – Non.

A1 – Si, c'est que j'ai dit.

C1 - Tu es verte toi aussi, veux-tu être mon amie ? Et puis la grenouille, elle dit non.

M – Et donc, ce n'est pas ce qu'a dit [A1] ?

C3 – Et non.

M – [A1] n'a pas dit exactement ce qui est écrit dans le texte, mais ce qu'elle a dit, ça veut dire la même chose.

C1 – Est-ce que c'est moi ou [A1] qui a dit le vrai texte ?

M – Vous avez dit presque la même chose, c'est le vrai texte. Ce qu'a dit [A1], elle a bien raconté l'histoire. Mais il y a le vrai texte, qui est écrit là ; et on peut aussi raconter la même histoire en utilisant un petit peu d'autres mots, et ce sera quand même l'histoire du livre.

Sur le plan lexical, un étayage de l'enseignant permet de préciser le vocabulaire nouveau pour certains élèves (exemple des verbes d'action).

C2 – La sauterelle a dit non et elle passe au-dessus de sa tête.

M – Pourquoi est-ce qu'elle passe au-dessus ?

C2 - Pour aller dans l'herbe.

M – Est-ce que vous vous souvenez comment on sait qu'elle passe au-dessus, dans l'histoire ?

C1 – Elle saute.

M – Ce n'est pas exactement elle saute, il y a un mot bien précis.

E1 – Elle bondit.

M – Qu'est-ce que ça veut dire bondir ?

E1 – Ca veut dire sauter très haut, très loin.

M – C'est ça, ça veut dire faire un très grand saut.

Un autre verbe est utilisé ensuite, ce qui illustre de nouveau le mode d'intervention d'élèves moins parleurs : E2, lapidaire mais pertinente ; C3, qui passe du récit à son expérience personnelle.

C2 – [Le grenouille] bondit.

M – Non, on a utilisé un autre mot ici.

A1 – Sauter.

M – Encore un autre mot, qui veut dire sauter dans l'eau.

E2 – Plonger.

[...]

C3 – Moi j'ai plongé dans la piscine de papy et mamie.

M – Est-ce que c'est dans l'histoire ce que tu nous dis [C3]? Je comprends, tu as bien utilisé le mot plonger, mais c'est une autre histoire que celle dont on parle.

Les bons parleurs sont aussi sollicités pour introduire des tournures syntaxiques complexes.

M – L'enfant qui veut parler va commencer sa phrase par « La souris est tellement triste que... ». [C2], tu peux faire une phrase qui commence par « La souris est tellement triste que... » ?

C2 - La souris est tellement triste que..., parce que elle a pas encore d'ami. Alors elle cueille une fleur si elle trouve un bon ami.

C1 – La souris est tellement triste que, en fait si elle trouve un ami et que il lui dit oui, eh ben elle lui donne une fleur.

L'ensemble de ces compétences langagières sont réinvesties en deuxième partie de séance, avec un étayage différencié selon les profils des élèves. L'extrait suivant porte à la fois sur les enchaînements logiques et sur l'interprétation des intentions et émotions des personnages.

D2 – La souris donne la fleur à l'éléphant.

M – Et pourquoi ?

D2 – Peut-être qu'elle lui donne la fleur pour être amis après.

M – Elle lui donne la fleur pour qu'il devienne ami avec elle ? En fait dans le texte c'est légèrement différent. La souris voit l'éléphant et lui dit « Tu es vert toi aussi, veux-tu être mon ami ? » ; l'éléphant lui répond « oui » d'une toute petite voix, parce qu'il est timide comme on l'a dit tout à l'heure. Et c'est seulement à ce moment-là que la souris verte...

C2 – ... donne la fleur.

M – Elle est ravie et elle lui donne la fleur. Qu'est-ce que ça veut dire ravie ?

A1 – On est très content.

B2 – Ca veut dire qu'on est très très très très content.

M – Voilà, ça veut dire qu'on est très content, on peut dire aussi qu'on est heureux. [...]

[D2], tu nous a dit, la souris donne la fleur pour que l'éléphant soit son ami. Et en fait dans l'histoire, la souris demande s'il peut être son ami, et comme il veut bien être son ami, à ce moment-là elle lui donne la fleur. Est-ce que tu vois la différence, [D2] ? Tu peux le redire, avec tes mots ?

D2 – En fait, elle va donner la fleur quand il a dit oui.

M – Quand il a dit oui pour ?

D2 – Pour être son ami.

M – Parce qu'elle est ?

D2 – Heureuse.

M – D'avoir trouvé un ami. [...]

M – Alors ils se sentent comment maintenant ? [B3, E2] ?

E2 – Ils se sentent heureux.

M – Et pourquoi ils se sentent heureux ?

E2 – Parce qu'ils sont amis.

Par rapport à l'objectif global du dispositif langagier (indicateurs attendus cf. fiche de préparation), la séquence s'avère intéressante sur le plan de la richesse des éléments mobilisés. Cependant, les interactions entre élèves restent largement dépendantes du guidage et de l'étayage de l'enseignant. Dans un groupe d'une dizaine de membres, les échanges spontanés se mettent moins facilement en place et se détachent moins du récit « canonique » que dans un groupe plus petit.

Paradoxalement, si les séances précédentes ont favorisé la compréhension générale et l'intégration à la restitution notamment des petits parleurs, elles ont aussi limité le champ des possibles, des hypothèses et de l'imaginaire autour du texte. Un parallèle peut être fait avec l'abaissement de la charge cognitive, favorable aux élèves en difficulté mais préjudiciable pour les plus avancés (Tricot 2018). La tâche demandée lors de cette dernière séance est moins riche qu'en présence d'une authentique situation-problème où les élèves doivent eux-mêmes construire les outils pour sa résolution. Cette phase, cette situation de recherche fertile correspondait en réalité plutôt à la séance précédente, celle de repérage et de résolution des tensions du récit en petit groupe.

Conclusion : des limites stimulantes

Cet écrit a constitué le fil directeur de tout un pan de ma pratique lors de cette année de stage. Comme cela transparaît de son organisation, j'ai progressivement mêlé des recherches théoriques sur les enjeux langagiers à des expérimentations en classe, d'abord informelles puis spécifiquement orientées vers l'enrichissement de cette réflexion. Il me semble que, tout en ayant fait de mes élèves les sujets de ces expériences, ces travaux ont aussi été bénéfiques à leurs apprentissages, comme l'illustrent certaines productions citées.

Cependant, je fais au terme de cette recherche le constat que les pistes dessinées ici gagneraient à être approfondies, croisées d'autres ressources pédagogiques et enrichies d'une pratique plus assurée. Au regard des potentialités de certains outils que j'ai commencé à manier, les premiers résultats obtenus peuvent paraître limités. Il me semble avoir encore beaucoup à apprendre pour les utiliser dans leur pleine mesure.

Un point particulièrement saillant, et pas forcément attendu en choisissant de réfléchir à la parole des élèves, est que son déploiement ne peut faire l'économie de la parole de l'enseignant. De l'hypothèse que le langage se développe grâce aux interactions entre enfants, j'en arrive paradoxalement à l'observation qu'il leur est également nécessaire d'interagir avec des adultes pour le susciter, l'étayer et l'enrichir. Si cette aporie limite la portée de cet écrit, elle contribue également à stimuler ma vocation d'enseignant et mon souhait de continuer à en améliorer la pratique.

L'exercice réalisé ici se révèle ainsi riche de perspectives pour l'exercice de ce métier, en m'ayant aidé à préciser les objectifs du langage en classe et en m'ayant ouvert un répertoire de situations dans lesquelles aborder ces objectifs, à travers la coopération entre élèves et l'accompagnement de l'enseignant. Elle me permet ainsi de revenir sur le questionnement de mon précédent écrit, puisqu'elle enrichit largement le dialogue entre l'enseignant et sa classe. Cette relation complexifie le schéma de la boucle oral-coopération mais consolide l'intuition qu'au delà des seules compétences langagières, le développement d'interactions à la fois entre élèves et avec l'enseignant aide à comprendre le sens de ces apprentissages. Cette intuition est l'opportunité de prolonger la réflexion et de l'inscrire dans ma pratique future.

Bibliographie et références

1. Ressources pédagogiques

Boisseau, Ph. (2005), *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris : Retz/Scérén

Brigaudiot, M. (2015), *Langage et école maternelle*, Paris : Hatier

Brigaudiot, M. (dir.) (2000), *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris : Hachette éducation, pp. 74-93

Charnay, R. & Mante, M. (2014), *Mathématiques : épreuve écrite d'admissibilité - tome 2*, Paris : Hatier, pp. 33-47

Ena, A. (2013), *Au pays du conte*, Meudon : CNRS Images – en ligne :

<http://videotheque.cnrs.fr/doc=4095> [Documentaire consacré aux travaux de Suzy Platiel]

Fabre M. (2016), *Le sens du problème. Problématiser à l'école ?*, Louvain-la-neuve : De Boeck

Langlois, R., « Pédagogie orale : se réappropriier les techniques orales traditionnelles » in Briquet-Duhazé, S. & Moal, A., dir. (2015), *Enseignement et apprentissage à l'école maternelle, De la théorie à la pratique, Tome 2*, Paris : L'Harmattan

Le Manchec C. (2005), *L'expérience narrative à l'école maternelle*, Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique

Mettoudi, C. (2016), *Comment enseigner en maternelle le langage : nouveau programme 2015*, Paris : Hachette éducation

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - Direction générale de l'enseignement scolaire. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. NOR : MENE1504759A. Arrêté du 18 février 2015.

Pantanella R. (2013), « Travailler en îlots », *Cahiers pédagogiques*, en ligne : www.cahiers-pedagogiques.com/Travailler-en-ilots

Sala C. & Meunier C. (2017), *L'E.M.C. à l'école primaire*, Malakoff : Dunod

Tricot, A. (2017), Support de la conférence de consensus « Quel apport de la théorie de la charge cognitive à la différenciation pédagogique? », CNESCO, mars 2018

Tricot, A. (2018), Conférence à l'ESPE de Nantes, avril 2018

2. Albums utilisés en classe

Battut, E. (2009), *Veux-tu être mon ami ?*, Paris : Didier Jeunesse

Blake, S. (2008), *Je veux pas aller à l'école*, Paris : L'école des loisirs

Dedieu, T. (2013), *Poisson chat*, Paris : Seuil

Léonard, M. & Prigent, A. (2001), *Tibili, le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école*, Paris : Magnard Jeunesse

Le Roy V. & Ouzoulias A. (2013), *La Moufle*, Paris : Retz, Collection Les Oralbums

Lionni, L. (1981), *Un poisson est un poisson*, Paris : L'école des loisirs

Vidalie, M. & Ouzoulias A. (2007), *La petite poule rousse*, Paris : Retz, Collection Les Oralbums

Engagement de non-plagiat

Je, soussigné Marc Lucas, déclare

- avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes ;
- être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger cet écrit.

Nantes, le

Signature :

Remerciements

Mes remerciements pour l'aide et le soutien apportés au cours de cette année de stage et de la réalisation de cet écrit vont aux formateurs de l'ESPE de Nantes et de la DSDEN44 ainsi qu'à l'ensemble de l'équipe de l'école Jules Verne de Ligné, en particulier à mes collègues de maternelle.

Annexes

Annexe 1 : extrait du cahier de vie de la classe présentant les conseils de classe, décembre 2018

[Contrairement à ce qui est indiqué sur la troisième photo, le conseil en question date du mardi 11 décembre.]

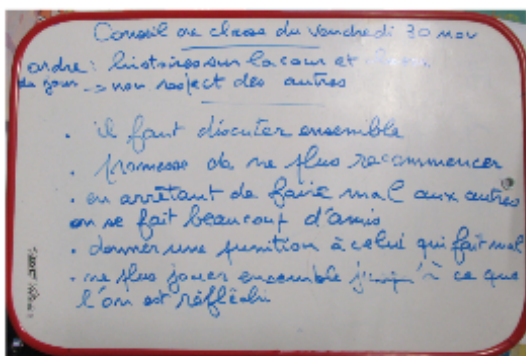
Pour parler des sujets importants qui concernent notre classe, nous organisons depuis le retour des vacances de Toussaint des « conseils de classe » une semaine sur deux. Ils réunissent en général le groupe de grande section (pendant la sieste des enfants de moyenne section), parfois tous les élèves.

Le conseil de classe a un ordre du jour, choisi par les adultes et les enfants en fonction des problèmes rencontrés et des projets. Il est organisé avec :

- un président : il explique les questions à se poser. Pour l'instant, c'est Marc ou Alice ; mais depuis le dernier conseil un élève est vice-président pour l'aider et se préparer à présider plus tard.
- un passeur de parole : il regarde qui lève la main pour transmettre le bâton de parole.
- un maître du temps : il a un sablier pour limiter le temps passé sur chaque question.
- un secrétaire : il note ce qui est dit pour faire le compte-rendu du conseil. Comme il faut savoir écrire, c'est un adulte qui s'en charge, pour l'instant Elisabeth.

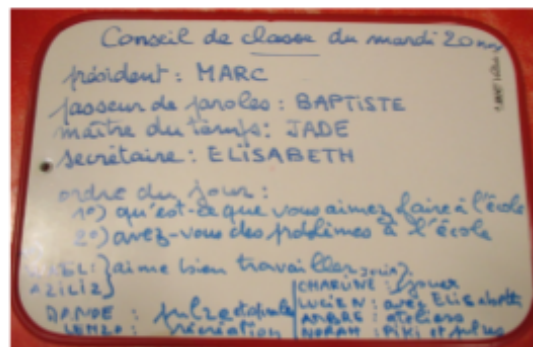
Lors du premier conseil de classe, nous nous sommes demandés :

- Qu'aimons-nous faire à l'école ?
- Avons-nous des problèmes à l'école ?

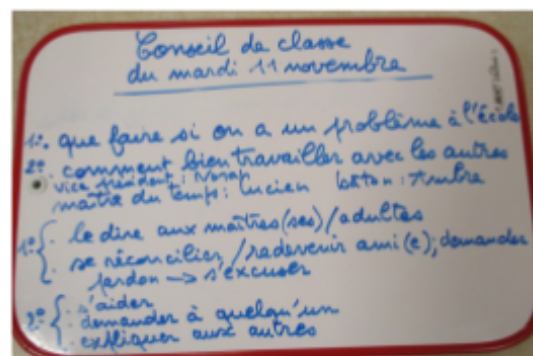


Lors du troisième conseil de classe, l'ordre du jour était :

- Que faire si on a un problème ?
- Comment bien travailler avec les autres ?



Lors du deuxième conseil de classe, nous avons réfléchi aux histoires qui arrivent sur la cour, et au respect des autres.



Annexe 2 : grille d'observation des restitutions en petit groupe de La Moufle, décembre 2018

Elève	A1	A2	A3	B1	B2	B3
<p>Éléments observés</p> <p>Enonciation : - énoncé complet - phrase simple/complexe - connecteurs logiques - indicateurs de temps/lieu - lexique (animaux, contexte : hiver, forêt)</p>	<p>Phrases complexes, marqueurs pertinents (après, dans) Lexique mobilisé « Elle avait froid et elle tremblait. Elle avait vu une moufle chaude et donc elle va dedans. »</p>	<p>Utilisation de phrases complexes et de marqueurs, mais des incohérences et ruptures. Lexique assez précis (chouette/hibou). « Il veut venir dans la moufle mais il a pas dit gentiment et quand même il rentrait dedans parce que le hibou... la chouette, la grenouille et la souris disaient non tu peux pas rentrer parce que t'as pas demandé gentiment. »</p>	<p>Phrases simples, peu de marqueurs. Mobilisation du lexique et d'onomatopées. « La moufle commence à s'éclater, cric cric. »</p>	<p>Peu d'énoncés complets, phrases simples. Diction difficile, histoire mal maîtrisée. « Le papa il a perdu sa moufle et il fait des pièges pour les lapins. » (Seule phrase complexe)</p>	<p>Phrases complexes, marqueurs précis, bonne compréhension du récit. « Il a demandé mais pas gentiment du coup ils ont dit non il est quand même rentré. »</p>	<p>Bonne connaissance de l'histoire, richesse du récit. Phrases complexes parfois mal maîtrisées. « Quand il a senti, l'ours il a senti les animaux. Il rentrait mais ils disaient "arrête on est trop serrés". [...] Quand la fourmi est allée en dernière et après ça a tout éclaté. »</p>
<p>Interactions : - avec l'adulte - avec les autres élèves</p>	<p>Demande à A2 « C'est quoi le nom du garçon ? »</p>	<p>Les deux autres élèves chuchotent à son oreille pour l'aider, mais la gênent d'autant plus. L'adulte doit intervenir « C'est A2 qui raconte. »</p>	<p>Sollicitation et relance par l'adulte : « C'est A3 qui raconte ».</p>	<p>L'adulte doit intervenir, y compris par des questions directes (« Que fait la grenouille ? »).</p>	<p>Prête à aider les autres enfants</p>	
<p>Comportement non-verbal : - visuel - moteur</p>	<p>Regarde le support Tord sa manche</p>	<p>Support</p>	<p>Support</p>	<p>Regard non fixé « Gigote »</p>	<p>Support Tord son collant</p>	<p>Passe du support à l'interlocuteur</p>

Elève	C1	C2	C3	D1	D2	D3
<p>Éléments observés</p> <p>Enonciation : - énoncé complet - phrase simple/complexe - connecteurs logiques - indicateurs de temps/lieu - lexique (animaux, contexte : hiver, forêt)</p>	<p>Récit bien maîtrisé, syntaxe riche, lexique pertinent. « La souris, elle avait très froid à son museau alors elle a voulu entrer dans la moufle. »</p>	<p>Lexique riche, diction précise (liaisons justes). Phrases complexes mais syntaxe parfois hésitante. « Elle a demandé gentiment alors ils l'ont laissée entrer. »</p>	<p>Phrases simples, assez pauvres. Retours en arrière, manque de cohérence syntaxique ou temporelle des énoncés parfois. « Et bah l'ours il sentait l'odeur. L'ours il avait rentré parce que il a senti l'odeur. [...] Finalement ils sont devenus amis et la moufle a éclaté. » (L'enchaînement est inversé dans le récit d'origine.)</p>	<p>Discours précis et cohérent, marqueurs pertinents. Débute son récit avec netteté : « C'est l'hiver, dans la forêt il faisait très froid. »</p>	<p>Phrases complexes mais manquant parfois de cohérence. Utilisation du passé simple. Lexique imprécis (cochon d'Inde pour sanglier). « La chouette demanda de rentrer dans la moufle parce que j'ai froid aux ailes. »</p>	<p>Diction difficile, phrases parfois incomplètes. Marqueurs de temps et de lieu à bon escient. « Il est rentré et après la moufle a éclaté. »</p>
<p>Interactions : - avec l'adulte - avec les autres élèves</p>	<p>Débat avec C2 (« C'est pas un lièvre »)</p>	<p>cf. C1 Intervient pendant l'observation de C3 pour signaler qu'elle n'a pas évoqué une image</p>	<p>L'adulte intervient pour reformuler et solliciter : « et après ? ».</p>	<p>Chuchote à D3 de laisser les images en place pendant l'intervention de D2, puis « On n'est pas rendus là » pendant celle de D3.</p>	<p>Passe la parole à D3</p>	<p>Manque d'attention pendant les autres interventions, doit être rappelé par les autres élèves et l'adulte.</p>
<p>Comportement non-verbal : - visuel - moteur</p>	<p>Support/au loin</p>	<p>Passe du support à l'interlocuteur Mime (froid)</p>			<p>Regard et corps en mouvement</p>	<p>« Ne tient pas en place »</p>

Séquence *Veux-tu être mon ami ?*

1. Langage oral

<p>Support/source : Eric Battut, <i>Veux-tu être mon ami ?</i>, Didier Jeunesse</p> <p>Écrit réflexif : - étayage (Bruner)</p> <p>- dispositif (Le Manchec)</p>	<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension active : émettre des hypothèses, imaginer une suite (GS) [Cf. « mettre le texte en tension », M. Brigaudiot] - Raconter une histoire en utilisant un lexique adapté et des connecteurs logiques - Interpréter l'histoire : identifier des sentiments, prêter des intentions (théorie de l'esprit) <p>Indicateurs attendus à l'observation : prises de paroles spontanées plus nombreuses, plus riches, plus en interaction avec les autres élèves (/La Moufle).</p>	<p>Critères de réussite langagiers (éléments à mobiliser) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Structurels : récit en randonnée (redondance) <table border="1" data-bbox="1176 395 2069 638"> <tr> <td data-bbox="1176 395 1624 638"> <p>MS :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Syntaxiques : causalité (parce que/pour+inf.) - Lexicaux : noms d'animaux, triste, peur, heureux, ami, vouloir, rencontrer, vert, gris </td> <td data-bbox="1630 395 2069 638"> <p>GS : idem MS+</p> <ul style="list-style-type: none"> - « questions indirectes » [Ph. Boisseau] : se demander si, savoir que... - verbes d'actions </td> </tr> </table>	<p>MS :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Syntaxiques : causalité (parce que/pour+inf.) - Lexicaux : noms d'animaux, triste, peur, heureux, ami, vouloir, rencontrer, vert, gris 	<p>GS : idem MS+</p> <ul style="list-style-type: none"> - « questions indirectes » [Ph. Boisseau] : se demander si, savoir que... - verbes d'actions
<p>MS :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Syntaxiques : causalité (parce que/pour+inf.) - Lexicaux : noms d'animaux, triste, peur, heureux, ami, vouloir, rencontrer, vert, gris 	<p>GS : idem MS+</p> <ul style="list-style-type: none"> - « questions indirectes » [Ph. Boisseau] : se demander si, savoir que... - verbes d'actions 			
<p>S1 MS puis GS collectif</p>	<p>Observer les illustrations des pages 5, 7 et 9 : émettre des hypothèses sur le personnage principal, sa relation avec les autres personnages, son état d'esprit, ce qu'il fait et pourquoi, + GS : ce qui va se passer ensuite. Observer la couverture et lire (PE) le titre</p>	<p>Découvrir l'album, faire émerger la situation initiale (Enrôlement) Susciter la curiosité de tous, en assurant l'homogénéité des connaissances préalables Valider le thème du récit (l'amitié)</p>		
<p>S2 Petits parleurs (MS puis GS) At. dirigé/Diff°</p>	<p>Rappeler les hypothèses faites sur les premières pages Observer les illustrations des pages suivantes, faire émerger les personnages et leurs relations</p>	<p>Mobiliser les éléments lexicaux et syntaxiques en amont de la lecture pour favoriser la participation au débat interprétatif Maintien de l'orientation</p>		
<p>S3 MS/GS At. dirigé (4 groupes)</p>	<p>Questionner le récit puis lire le texte page par page :</p> <ul style="list-style-type: none"> - p.5 : Comment se sent la souris verte, et pourquoi ? - p.9 : Où va-t-elle ? - pp. 11, 13, 15 : Qui rencontre-t-elle, comment se passe la rencontre ? - p. 19 : A quoi sert la fleur ? - p. 23 : Qu'arrive-t-il à l'éléphant ? - p. 27 : Comment se sentent l'éléphant et la souris ? 	<p>Mettre en évidence les tensions du récit (état d'esprit des personnages, redondance, quête, résolution) Réduction des degrés de liberté vers un objectif Comprendre que le texte écrit apporte des éléments complémentaires et valide/infirmes les hypothèses ER : observer les interactions entre élèves et le langage mobilisé, en particulier par les petits parleurs</p>		

S4 MS puis GS collectif	Restituer collectivement le récit en s'appuyant sur des images séquentielles, valider en relisant le texte. MS : 6 images / GS : 9 images + GS : repérer des rimes (bise/grise, cornichon/baluchon...) + MS : expliquer les verbes d'action (bondir, plonger...)	Mobiliser la structure du récit et les éléments langagiers Explicitation des critères de réussite Réinvestir un acquis de phonologie S'appuyer sur le contexte pour trouver le sens d'un mot
S5 MS/GS At. dirigé	Restituer individuellement ou par binôme le récit devant un petit groupe qui valide ou complète + GS : faire émerger des questions interprétatives : « Pourquoi la souris veut-elle un ami ? Qu'est-ce que ça fait d'avoir un ami ? »	S'exercer aux positions d'orateur et d'auditeur Contrôle de la frustration Enrichir la restitution (sentiments des personnages) Préparer le débat à visée littéraire/philosophique
S6 GS collectif (+ATSEM)	Organiser un débat à visée littéraire/philosophique (Organisation matérielle : idem Conseil : bâton de parole, secrétaire) PE : lire une ou deux questions interprétatives sélectionnées, reformuler les interventions pour permettre les interactions entre élèves	Identifier, exprimer des sentiments Stylisation, démonstration Faire le lien avec des expériences personnelles ER : observer le langage mobilisé, les appuis sur le texte et les expériences vécues, la capacité à rebondir sur les autres interventions

2. Activités écrites

Trace MS-GS Individuel (Semi-dirigé)	Placer les illustrations séquentielles dans l'ordre. MS : 6 images / GS : 9 images Reconstituer le titre. MS : correspondance capitales/scriptes. GS : correspondance capitales/cursives.	Conserver une trace (pour l'élève et les familles) Evaluer la compréhension du récit (enchaînements logique et chronologique) S'exercer à manipuler de l'écrit Consolider le sens de lecture
Mots fléchés GS Individuel (autonome)	Ecrire les noms des animaux dans la grille de mots fléchés Diff° : modèles sur la fiche ou à distance / capitales ou scriptes	Reconnaître et écrire des mots-outils issus du texte de référence

Annexe 4 : Lecture de l'ouvrage - Fabre M. (2016), Le sens du problème. Problématiser à l'école ?, Louvain-la-neuve : De Boeck

Michel Fabre fait dans cet ouvrage la synthèse de travaux antérieurs où il a abordé la notion de problème en philosophe et étudié ses applications à l'école, de la maternelle au lycée. Il y défend une « épistémologie de la construction de problèmes », contre « l'épistémologie de la résolution » encore répandue. Il convient pour cela d'aller vers « le paradigme de l'enquête » théorisé par Dewey, et d'en tirer « deux conséquences pédagogiques : a) le problème ne peut plus être conçu comme un exercice d'application d'une leçon préalable ; b) c'est à l'élève de mener l'enquête, c'est à dire de poser, de construire et de résoudre le problème, avec l'aide du maître et des pairs. » (p.11)

Pour Fabre, la problématisation est devenu l'enjeu majeur de l'éducation dans un monde problématique. Elle induit une démarche pédagogique qui s'appuie sur des allers-retours entre théorie et expérimentation, et donc une réflexivité qui favorise « l'auto-contrôle de la pensée ». Cette démarche doit se mettre en place dès la maternelle, puisque contrairement à un a-priori, « il ne faut pas attendre d'avoir appris pour problématiser ». L'entrée proposée est celle du récit, et spécifiquement des personnages de celui-ci ; c'est à dire de la dimension figurative du récit au sens de la sémiotique de Greimas (qui distingue les dimensions de l'intrigue, des valeurs et des figures). L'identification d'un héros, de ses amis et de ses ennemis (« système de rôles » au sens dont Propp a analysé le conte) permet d'interpréter leurs actions en fonction de ces rôles narratifs. L'élève de maternelle se saisit ainsi de la relation entre des données, contingentes, et des conditions, nécessaires, constitutive du problème au sens de Fabre.

Pour mener à bien cette démarche sur un texte, il est nécessaire d'en identifier les tensions et de se donner des règles d'interprétation. L'élève doit alors « prendre des informations textuelles » mais aussi « projeter du sens sur le texte ». Fabre développe un autre exemple, celui de l'étude des fables au cycle 3. Ses « marqueurs rhétoriques » sont complexes et montrent que le langage n'est jamais univoque. L'interprétation doit avoir recours à « l'esprit de finesse » pascalien, tandis que le lecteur doit prendre de la distance avec ses propres valeurs pour s'assurer de la compréhension du discours de l'auteur.

Par la suite, l'auteur élargit son propos à des problèmes qui sortent de la sphère strictement scolaire pour aborder l'Histoire des sciences ou les « questions socialement vives », même si c'est en gardant en vue leur traitement en classe. Il décrit ainsi des processus qui concourent à la problématisation :

- « élucider » le contexte d'émission d'une phrase qui n'existe jamais seule ;
- « conceptualiser », dépasser la dimension assertive du langage pour le rendre opératoire, en identifiant les conditions du problème ;

- « se surveiller », déconstruire les représentations préconçues qui entravent la conceptualisation en faisant en sorte que « le maître incarne la norme de la méthode et de la rigueur, avant que l'élève ne devienne capable de prendre en charge lui-même la contrôle de sa pensée » (p. 93). Cette distance avec les représentations qui composent la « culture première » de l'élève prend une importance particulière au cycle 1, celui des « apprentissages premiers ». « Explorer le monde » exige ainsi déjà une certaine rigueur pour que les concepts acquis soient précis. L'expertise de l'enseignant porte surtout sur la méthode, par exemple dans l'apprentissage de la démarche scientifique en vue des « éducations à ».

- « délibérer » pour dépasser l'embarras provoqué par les « problèmes flous » en évitant « l'inculcation de bonnes pratiques » (p.99) par la « vigilance épistémologique » (se former à la prudence aristotélicienne notamment dans le cas des questions socialement vives).

La démarche éthique de « prudence » qui doit guider l'enseignant peut être synthétisée en un schéma de problématisation à trois étapes :

- élucider les enjeux puisque les données peuvent être floues ;
- construire le problème en choisissant les données à privilégier ;
- argumenter pour élaborer des positions à partir de celles-ci.

Résumé

Cet écrit étudie la double hypothèse d'une boucle entre langage et interactions : d'une part, s'appuyer sur le langage permettrait aux élèves d'interagir entre eux ; d'autre part, ces interactions favoriseraient leur maîtrise du langage. A travers des expériences en maternelle, il analyse des enjeux et situations contribuant à vérifier cette hypothèse.

Mots-clés

Maternelle, langage oral, coopération, français, récit

Sintesi

Questo studio esamina la doppia ipotesi di un anello tra linguaggio e interazioni: da un lato, affidarsi al linguaggio permetterebbe agli alunni di interagire tra di loro; dall'altro, queste interazioni favorirebbero la loro padronanza del linguaggio. Attraverso esperimenti nella scuola materna, analizza sfide e situazioni che contribuiscono a verificare questa ipotesi.

Parole chiave

Scuola materna, linguaggio orale, cooperazione, francese, narrazione