



HAL
open science

Les ateliers langagiers oraux en autonomie à la maternelle : est-il possible de mettre en place des activités langagières orales en autonomie qui développent de réelles compétences et ne relèvent pas de l'occupationnel ?

Sarah Aygalenq

► **To cite this version:**

Sarah Aygalenq. Les ateliers langagiers oraux en autonomie à la maternelle : est-il possible de mettre en place des activités langagières orales en autonomie qui développent de réelles compétences et ne relèvent pas de l'occupationnel ?. Education. 2019. dumas-02281517

HAL Id: dumas-02281517

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02281517>

Submitted on 9 Sep 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
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**



LES ATELIERS LANGAGIERS ORAUX EN AUTONOMIE A LA MATERNELLE

**Est-il possible de mettre en place des activités langagières orales
en autonomie qui développent de réelles compétences et ne
relèvent pas de l'occupationnel ?**

Sarah Aygalenq

MÉMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Blandine Longhi

Mots-clés : langage oral, autonomie, apprentissage avec ses pairs, socio-constructivisme, gestion de classe

Table des matières

La mise en autonomie de la classe

1. Un cadre stable.....	
1.1. Une disposition de classe propice à l'autonomie.....	
1.1.1. Des coins de classe fixes et des tables d'autonomie.....	
1.1.2. La question du matériel.....	
1.2. Le cadrage : durée et fin de l'activité.....	
1.3. La mise en place d'activités rituelles.....	
1.4. La mise en place d'un emploi du temps fixe.....	
1.5. Un thème porteur et un matériel contextualisé.....	

2. Les grands types d'ateliers de langage oral en autonomie mis en place durant les périodes 1 à 4.....	
2.1. Débattre en pairs.....	
2.2. « Jeux de la maîtresse »: donner et suivre des consignes.....	
2.3. Jeux de description et acquisition du lexique.....	
2.4. Activités de réception.....	
2.5. Activités de production.....	
2.6. Activités d'interactions.....	

Les avantages de cette mise en oeuvre

1. Les avantages pour la classe.....	
1.1. Le bain de langage.....	
1.1.1. Multiplication des situations de pratiques.....	
1.1.2. Multiplication des occasions de réception.....	
1.2. Évaluation et différenciation au service de la réduction des inégalités socio-linguistiques.....	
1.3. Donner à la classe des outils pour développer des capacités langagières en-dehors des ateliers ciblés (jeux, temps libres...).....	
1.4. Vers une prise de conscience du rôle de l'écrit : permettre à la classe de se doter d'outils communs permettant d'évaluer, de garder trace et de mettre en valeur les productions orales des élèves.....	

2. Les avantages pour les élèves : de bonnes habitudes de travail pour les cycles suivants.....	
--	--

2.1.	Vers un rapport méta cognitif et autonome au langage qui atténuera les malentendus socio-cognitifs aux cycles suivants.....
2.2.	Vers un apprentissage avec ses pairs.....
2.2.1.	Apprendre à adapter son langage à son interlocuteur et apprendre à prendre la parole en groupe.....
2.2.2.	Rôle social du langage : les dialectes sociaux.....
3.	Les avantages pour le PE.....
3.1.	Se rendre disponible.....
3.2.	Collecte d'informations et suivi hebdomadaire.....
3.3.	Une différenciation facilitée.....
	Les difficultés et les écueils de cette mise en oeuvre
1.	Une autonomie relative.....
1.1.	Le PE garde une présence forte.....
1.1.1.	Le PE cadre l'activité de manière trop arbitraire.....
1.1.2.	Le PE cadre d'avantage les problèmes de comportements que les problèmes de travail durant l'activité.....
1.2.	Entraînement ou découverte ?.....
1.3.	Une auto-évaluation difficile voire impossible.....
2.	Les difficultés pour le PE.....
2.1.	Une mise en œuvre chronophage.....
2.2.	Un possible « syndrome de la maîtresse ».....
3.	Les difficultés pour la classe et pour le groupe.....
3.1.1.	Gestion de classe.....
3.1.2.	Gestion du groupe en autonomie.....
4.	Les difficultés et les écueils pour l'élève.....
4.1.	Le renforcement de certaines erreurs.....
4.2.	Un rapport duel à l'oral.....
4.3.	Une sorte d'effet Pygmalion au sein des groupes.....
	Vers une mise en œuvre intelligente
1.	Les grands activités à favoriser ou à proscrire.....
1.1.	Les types d'activités particulièrement porteurs.....
1.2.	Les types d'activités porteurs mais ne prêtant pas à une réelle évaluation et métacognition sur le langage
1.3.	Les types d'activités plus problématiques.....
2.	L'organisation.....
2.1.	La fréquence : les apports de la répétition.....

2.2.L'importance de la lisibilité du matériel et de son caractère ludique.....	
2.3.La question de la constitution des groupes.....	
2.4.La question de la passation des consignes.....	
3.Le cadrage.....	
3.1.L'importance du bilan.....	
3.2.Garder une trace d'une activité langagière orale.....	
3.3.La nécessaire présence d'ateliers langagiers dirigés en amont et en aval des ateliers autonomes.....	
1.1.Article de revue.....	
1.2.Livres.....	
1.3.Page sur internet.....	
1.4.Document audiovisuel.....	
1. Annexe 1 : Emploi du temps schématique.....	
2. Annexe 2 : Débattre entre pairs : Tableau des ateliers.....	
3. Annexe 3 : Jeux de la maîtresse : Tableau des ateliers.....	
4. Annexe 4: Acquisition du lexique : Tableau des ateliers.....	
5. Annexe 5 : Activités en réception : Tableau des ateliers.....	
6. Annexe 6 : Activités de production : Tableau des ateliers.....	
7. Annexe 7 : Activités en interaction : Tableau des ateliers.....	
8. Annexe 8 : Les ateliers langagiers : Tableau de présentation de tous les ateliers par ordre chronologique de mise en place.....	
9. Annexe 9 : Exemple de tableau de suivi.....	

INTRODUCTION

Lors des différents stages que j'ai pu effectuer au cours de ma formation, j'ai eu l'occasion de constater que le développement du langage oral se déroule essentiellement selon deux modalités dans une grande partie des classes de maternelle : ou bien au travers d'une **interaction ciblée avec une forte présence de l'adulte** (rituels, débats, dictées à l'adulte, ateliers dirigés...) qui suppose une situation très cadrée avec un enjeu d'apprentissage clair et qui nécessite la présence d'un adulte pour étayer les essais langagiers de l'enfant, ou bien au travers d'une **interaction complètement libre avec les pairs** (aux coins jeux notamment) qui suppose une situation non cadrée, sans consigne, ni objectif précis d'apprentissage, ni évaluation des progrès langagiers.

Or, ce dispositif me semble poser deux problèmes majeurs. Tout d'abord un problème quant à **la fréquence des apprentissages langagiers pour les élèves**: si l'on considère que le travail langagier avec consignes (et non interaction libre) ne peut se faire qu'en présence de l'adulte, seulement un nombre très restreint d'élèves peut développer son langage à la fois lors de la mise en ateliers. De plus, ce dispositif me semble favoriser l'institutionnalisation d'un **rapport faussé au langage**. En effet, ce dispositif donne une dimension très hiérarchique à l'apprentissage du langage : on apprend à parler « correctement » sous l'autorité d'un supérieur plus connaisseur de la langue que nous exclusivement. L'apprentissage par les pairs est très peu mis en avant par les interactions libres étant donné qu'aucun bilan, permettant de conscientiser les apprentissages langagiers faits durant ces créneaux, n'est conduit avec la classe. De plus, le PE devient par ce dispositif le seul dépositaire d'une parole « juste » en se donnant un rôle d'évaluateur qui valide ou invalide arbitrairement les essais langagiers des enfants selon une norme sociale précise non explicitée. En effet, certains phénomènes de parole peuvent être jugés « justes » dans la famille et être invalidés par le PE à l'école. Dès lors le développement langagier de l'enfant à l'école dépend davantage de son intégration d'une norme langagière sociale que de sa capacité à se faire comprendre et à ainsi développer l'enjeu essentiel du langage qui consiste à communiquer. Ce dispositif me semble donc **favoriser une fracture sociale et une dichotomie famille/école**. Enfin, en ne proposant aucun apprentissage autonome, ce dispositif s'inscrit dans une logique inverse aux recommandations officielles actuelles et aux nombreux ouvrages universitaires récents qui mettent en avant **l'autonomie comme étant un tremplin fort vers une métacognition et une intégration d'habitudes de travail qui permettent une meilleure assimilation des**

connaissances. Force est cependant de constater que les grands théoriciens du langage en maternelle mettent quant à eux l'autonomie très peu en avant dans leurs ouvrages. Je me suis dès lors demandée **s'il était possible de mettre en place des activités langagières en autonomie qui développent de réelles compétences et ne relèvent pas de l'occupationnel ?**

De cette interrogation ont découlé de nombreuses questions quant à une mise en œuvre possible en classe, dont quelques unes, parmi les plus importantes, sont les suivantes : comment mettre en place une auto-évaluation du langage oral, quelles modalités de travail et de constitution des groupes adopter, comment formuler des critères de réussite compréhensibles par les élèves sur le langage oral, comment motiver les élèves à conduire par eux-mêmes une tâche langagière précise, les ateliers autonomes ne peuvent-ils servir qu'à l'entraînement ou permettent-ils également d'introduire de nouvelles notions....

En cherchant à trouver des réponses à ces interrogations et en m'efforçant d'avoir un regard croisé à la fois sur des ouvrages sur le développement du langage oral et sur des ouvrages préconisant la mise en autonomie de la classe, je me suis efforcée de mettre en place dans **une classe de Moyenne Section de 22 élèves située dans le 5ème arrondissement de Paris** divers ateliers oraux autonomes et d'en analyser les apports et les écueils pour l'élève, pour la classe et pour l'enseignant. Je me propose dans ce mémoire de présenter ce travail et les conclusions que j'ai pu en tirer. Je commencerai dans une première partie par présenter le cadre de classe qui m'a permis cette mise en autonomie, je soulignerai dans une deuxième partie les avantages que présentent les ateliers oraux autonomes, je présenterai dans une troisième partie les difficultés qui en découlent, et j'exposerai enfin mes conclusions quant à l'organisation et au cadrage à adopter pour en tirer le meilleur parti.

LA MISE EN AUTONOMIE DE LA CLASSE

Toute mise en autonomie d'un groupe d'enfants de 4-5 ans relève du véritable défi, et ce d'autant plus si cette autonomie concerne le langage oral. Il semble donc important, avant d'analyser les ateliers d'autonomie orale mis en place dans la classe, de présenter les éléments de gestion de classe nécessaires à une possible mise en autonomie des élèves. Dans cette partie, je présenterai donc le **projet de classe autour de l'autonomie** et ses principales modalités. Dans un premier temps, je soulignerai l'importance de mettre en place un cadre extrêmement stable, et dans un second temps je présenterai succinctement les différents types d'ateliers oraux autonomes.

1. Un cadre stable

Dès la première période, et dans tous les domaines, je me suis efforcée de mettre en place un cadre extrêmement stable dans le but de **libérer le maximum d'espace cognitif pour les élèves et d'instaurer un climat de classe propice aux apprentissages en autonomie**. Je me propose dans cette partie, d'analyser succinctement les principaux composants de ce cadre, à savoir la disposition de la classe, le cadrage, l'importance d'activités rituelles, le cadrage de l'emploi du temps et l'utilisation d'un thème porteur.

1.1. Une disposition de classe propice à l'autonomie

Dans un premier temps, il me semble important de s'intéresser à la disposition de la classe. En effet, le point commun à tous les ouvrages et articles collectifs liés à l'autonomie à l'école pré élémentaire est de souligner le fait que celle-ci dépend en tout premier lieu d'un cadrage de l'espace et de l'utilisation du matériel. En effet, **les élèves ne peuvent gagner en indépendance que dans des conditions matérielles fixes et faciles d'appropriation**¹.

1.1.1. Des coins de classe fixes et des tables d'autonomie

Dans cette optique, j'ai mis en place dès la première période, **des coins de classe très nettement délimités et chacun lié à une modalité de travail précise** afin que les élèves puissent identifier avec facilité et rapidité les moments où ils doivent travailler de manière autonome. Ainsi, en complément des traditionnels coins jeux, coin bibliothèque et coin cuisine, j'ai également souhaité porter une attention particulière à la disposition des tables et des coins de travail. En effet, les documents d'accompagnement des programmes scolaires soulignant plus d'une fois l'importance **d'impliquer le corps des enfants dans l'assimilation**

¹ Voir par ex. *Vers l'autonomie* sous la direction de C. Dorner, Accès édition ou encore la fiche 12162 d'Eduscol « Etre autonome pour apprendre », E. Perrin, académie de Lyon

des savoirs, il m'a semblé important que la première implication corporelle des enfants lors de la mise au travail (choisir l'endroit où s'asseoir pour travailler) soit elle-même porteuse d'un sens qui facilite l'entrée dans le travail souhaité. Ainsi, à chacun des cinq îlots de tables de travail, j'ai donc associé une modalité de travail. Par exemple, tout atelier d'autonomie en art se déroule exclusivement sur l'îlot du fond de classe. De ce fait, dès la fin de la première période, les élèves ont assimilés le fait que dès qu'ils sont placés à cette table pour un travail artistique, ce travail doit être conduit en autonomie, sans attendre les interventions du PE ou de l'ASEM. **Ils comprennent donc à quel type d'activité ils doivent se livrer (domaine d'apprentissage et modalités de travail) par une simple lecture de l'espace.**

Dès le milieu de la première période, la classe a adopté la disposition suivante : un îlot d'autonomie en art, un îlot d'autonomie en mathématiques, un îlot d'autonomie en langage oral, un îlot d'autonomie en langage écrit, un îlot pour les travaux dirigés. Au cours de cette première période, lors du lancement des activités, j'ai toujours insisté sur cet ancrage dans l'espace. J'ai également appris aux élèves à s'interroger sur la possibilité de conduire les différentes activités en autonomie ou non et à identifier dans quel domaine s'inscrivait les différentes activités. Ainsi, dès le milieu de la deuxième période les élèves moteurs se sont montrés capables lors de la mise en activité, suite à une présentation succincte de l'atelier, d'identifier le domaine d'apprentissage et le degré d'autonomie de cet atelier et d'en déduire à quelle table leur groupe devait s'installer. Cette première métacognition sur l'atelier permet d'une part de faciliter la gestion de classe, étant donné que les élèves comprennent intuitivement s'ils doivent travailler seuls où attendre des interventions du PE, et enrichit d'autre part les moments de bilan sur l'activité.

1.1.2. La question du matériel

Une fois placés à leur table, pour pouvoir se passer complètement de la présence de l'adulte, les élèves ont également besoin d'un matériel très parlant. Évidemment, quelle que soit l'activité de classe, il est nécessaire d'avoir prévu en amont un **matériel lié à l'activité directement accessible et facile d'utilisation**. Cependant, dans le cadre d'une activité autonome, deux autres questions liées au matériel surgissent : comment les élèves ont-ils accès au matériel et que font-ils de ce matériel une fois l'activité finie ? Afin de trouver des réponses à ces questionnements, j'ai testé différentes organisation de classe, jusqu'à fixer en fin de période 2 **des coins de rangement liés à un domaine précis** (une étagère pour les ateliers langagiers, une autre pour les ateliers mathématiques, les ateliers d'explorer le monde...). Ainsi, dans l'éventualité où un élève estime qu'il lui manque du matériel (en plus

de celui distribué par le PE lors de la mise en activité) pour mener à bien son atelier, il sait rapidement où aller le chercher sans avoir à faire appel à l'adulte. Il sait également où ranger le matériel et sa production en fin d'activité.

1.2. Le cadrage : durée et fin de l'activité

Une fois cette organisation matérielle fixée, il a également fallu **instaurer des habitudes fixes dans tous les domaines** afin de trouver des réponses aux trois grandes questions du cadrage de l'autonomie : comment identifier la durée d'un atelier autonome, comment en identifier la fin et que faire une fois l'activité finie ?

En effet, il a été nécessaire d'établir avec la classe des règles qui permettent d'identifier la fin d'une activité, autonome notamment. Ainsi, à la fin de toute activité sur fiche, les élèves sont incités à **procéder d'abord à une auto-évaluation** puis à demander à leurs pairs de vérifier leur travail (à l'aide de **fiches réponses** entre autres). Le PE vient ensuite valider cette auto-évaluation à l'aide de **tableaux de suivi**² et de questions ciblées. Suite à cette intervention, l'élève reprend son travail au besoin ou reçoit un tampon qui valide la fin de son travail et peut donc changer d'activité.

De plus si les ateliers autonomes sur fiche sont ainsi clairement délimités par leur forme même, de nombreux autres ateliers autonomes, faisant appel à des jeux à manches courtes notamment, ne permettent pas aux élèves d'estimer clairement quand l'activité peut être interrompue. Ces ateliers³ nécessitent **un cadrage du temps clair qui est grandement facilitée par l'utilisation de sabliers**. Ainsi, les élèves ont pris l'habitude d'utiliser un sablier, de 10 ou 15 minutes selon les ateliers, pour visualiser la durée minimale que devait durer leurs échanges.

Enfin, une fois l'activité finie, l'élève peut choisir de se rendre aux coins jeux ou de prendre **sa pochette d'autonomie** contenant différents travaux à réaliser en « bonus ».

1.3. La mise en place d'activités rituelles

Une fois ce cadre d'autonomie fixé, j'ai été amenée à m'interroger sur le type d'activités à mettre en place en autonomie dans les différents domaines. De nombreuses études récentes, en neurosciences⁴ notamment, ont démontré que lors de la mise en activité des élèves, **leur**

2 Voir annexe 10 : exemple de tableau de suivi

3 Voir par exemple le *Qui est-ce* à l'oral en annexe 7 (activités en interaction)

4 Voir par exemple « une étude montre comment la fatigue cognitive s'empare des élèves », *Sciences et Vie* numéro 1147 *Ecole et neurosciences*

attention se focalise d'avantage sur l'acquisition de consignes nouvelles que sur l'élaboration de « stratégies gagnantes » pour réussir la tâche demandée. Ainsi, instaurer un cadre très fixe (mise en page identique d'une fiche à une autre, consignes inchangées d'une activité à une autre...) permettrait de libérer l'espace cognitif nécessaire à de nouveaux apprentissages pour les élèves plus en difficulté. Dans cette optique, j'ai instauré dès la période 1 des habitudes et des formats qui sont restés en place tout au long de l'année.

En premier lieu, je me suis inspirée d'organisations de classe observées chez différents maîtres formateurs lors de mes stages et OPA pour **fixer dans chaque domaine un lot d' « activités types »⁵ qui répondent à une même modalité de travail, de mêmes règles de jeu, une même mise en page des fiches de travail et des tableaux d'évaluation et de suivi, et qui se répètent de période en période.** Par exemple, en mathématiques, un même format de fiche de repérage des différentes représentations du nombre et un même jeu mathématique (inspiré de *Halli Galli*) a permis de travailler le 3 en période 1, le 4 en période 2, le 5 en période 3 et le 6 en période 4. Ce format stable et récurrent a permis de libérer l'espace cognitif nécessaire pour que les élèves puissent plus facilement se focaliser sur la tâche elle-même, sur la compétence à acquérir (reconnaissance et décomposition du nouveau nombre), plutôt que sur le respect des consignes d'habillage de l'activité⁶.

Toujours dans cette optique, en m'inspirant notamment du fonctionnement d'une classe de CM2 et d'une classe de MS dans le 16^e arrondissement observés en stage et de « **la pédagogie du choix** »⁷, j'ai également mis en place dans de nombreux domaines **un système de « défi »** pour développer chez les élèves un goût du travail en autonomie. Dans le cas d'un « défi écriture » par exemple, les élèves doivent apprendre à écrire quelques mots à l'aide de lettres mobiles qu'ils doivent ensuite nommer au PE. Écrire une seule fois un mot imposé ne semble pas permettre de s'assurer que les élèves connaissent bien les lettres. Dans un souci de répétition afin de favoriser l'ancrage de la compétence, les élèves conduiront donc l'activité trois fois. Afin de s'assurer que l'attention des élèves est bien portée sur la tâche et non sur son habillage, la consigne et le matériel à disposition resteront identiques. Intervient alors la question du maintien de la motivation des élèves sur une tâche redondante, à laquelle j'ai choisi d'apporter une réponse en proposant par ce système de défi de choisir le mot que l'on

5 Voir les annexes 3 à 7 pour les tableaux de présentation de ces activités

6 Les grands types d'activités autonomes à l'oral seront présentées en 1.2

7 Voir notamment l'entretien filmé avec Meirieu « Apprendre à choisir, pour une pédagogie du choix »

souhaite écrire parmi une liste de neuf mots. Cette illusion de choix couplée à un esprit compétiteur donnant envie d'écrire tous les mots de la liste a permis à l'ensemble des élèves de conduire la tâche à bien et au PE de différencier. Ce fonctionnement par défi a été important dans la mise en place d'une autonomie à l'oral, bien que je n'ai pas mis en place de défis oraux, en ce qu'il a beaucoup participé à **développer l'envie chez les élèves de conduire des ateliers seuls et de développer également le goût pour la répétition** (comme les jeux types à l'oral⁸) nécessaire à la fixation des savoirs.

1.4. La mise en place d'un emploi du temps fixe

Enfin, une fois le type d'activité défini, j'ai dû m'interroger sur les moments où conduire ces activités autonomes. Toujours dans l'idée qu'un cadre stable rassure et « rend disponible » les élèves j'ai décidé d'instaurer un emploi du temps fixe, presque inchangé du milieu de la période 1 jusqu'à la fin de l'année⁹. Afin de mieux comprendre l'organisation de cet emploi du temps, je propose de l'étudier du point de vue d'un élève faisant partie du groupe des ronds. Nous allons d'abord nous intéresser aux matinées : tous les lundis, je fais un atelier autonome écrit ; tous les mardis, je fais un **atelier autonome oral** ; tous les mercredis, je fais un atelier autonome mathématique. Les jeudis et les vendredis les modalités et les domaines changent selon les semaines. Intéressons-nous maintenant aux après-midi : tous les lundis, je fais d'abord un atelier d'art (et si je me trouve à la table d'autonomie, cet atelier se fait en autonomie) puis un atelier de langage (selon la table où je me trouve il s'agit d'un atelier dirigé, d'un **atelier d'autonomie orale** ou d'un atelier d'autonomie écrite) ; tous les mardis je fais un atelier de langage ; tous les jeudis je fais un atelier « explorer le monde » suivi d'un atelier mathématique et tous les vendredis, je fais un atelier mathématique. **Ainsi, il suffit à cet élève de connaître le jour de la semaine et la table où il va s'installer pour identifier quel domaine de connaissance il va travailler et selon quelle modalité de travail.** La majorité des élèves ont donc identifié rapidement au moins trois matins de la semaine où ils doivent travailler de manière autonome et se sont montrés de moins en moins solliciteurs ces matinées-là. Les élèves du groupe ronds par exemple me sollicitent très peu les lundis, mardis et mercredis matins. Le jeudi et le vendredi étant des matinées où ils sont parfois laissés en autonomie et parfois pris en charge, ils se montrent beaucoup plus bruyants et solliciteurs ces matinées-là lorsqu'ils sont en autonomie.

⁸ Voir les tableaux de description des jeux de description (a.4) et en interaction (a.7)

⁹ Voir cet emploi du temps schématique en annexe 1

1.5. Un thème porteur et un matériel contextualisé

En dernier lieu, une fois tout ce cadrage des activités clairement instauré et intériorisé par les élèves, il m'a fallu réfléchir à une manière de motiver les élèves à conduire ces activités. Évidemment, cette question s'est posée différemment pour chaque domaine et pour chaque activité au sein de ce domaine. Je reviendrai d'ailleurs plus longuement sur les critères de motivation en ce qui concerne les activités autonomes orales plus précisément en parties 3 et 4. Il est cependant apparu comme point commun évident à tous les ateliers autonomes que le premier critère de motivation consistait à inscrire cet atelier dans un thème porteur régissant toute la période. J'ai donc divisé mon année en cinq double-thèmes : en période 1 la rentrée puis la démarche d'enquêteur, en période 2 l'Écosse et les monstres, en période 3 l'Italie, le loup et les plantations, en période 4 le Japon et la chasse aux trésors, en période 5 l'Indonésie et le théâtre d'ombres¹⁰. A chaque période, au lieu de recourir exclusivement à un matériel préconçu du commerce, **j'ai créé un matériel contextualisé lié à ce thème** pour la majorité des ateliers autonomes et la motivation des élèves s'en est trouvée nettement accrue.

2. Les grands types d'ateliers de langage oral en autonomie mis en place durant les périodes 1 à 4

Le projet global de mise en autonomie étant maintenant clairement défini, je me propose désormais d'aborder plus en profondeur l'autonomie en ce qui concerne l'oral plus précisément. Durant les périodes 1 à 4, j'ai conduit 37 ateliers de 10 à 20 min d'autonomie à l'oral¹¹. Si plusieurs ateliers relèvent d'un caractère unique et sont difficilement classables (les ateliers de familiarisation à l'autonomie notamment), une grande partie de ces ateliers s'inscrivent dans une des grandes familles d'« activités types » suivantes : débattre entre pairs, « jeux de la maîtresse », jeux de description, activités de réception, activités de production ou activités en interactions. Avant de procéder à une analyse ciblée de certains de ces ateliers dans les parties suivantes, je me propose ici de présenter très succinctement ces grands types d'activités.

2.1. Débattre en pairs

Consulter le tableau en annexe 2 de présentation de ces ateliers.

Un premier groupement d'ateliers en autonomie à l'oral m'a permis de faire travailler aux élèves la compétence à débattre entre eux et a ainsi prendre conscience du rôle social et utilitaire du langage. Le fonctionnement de ces ateliers était globalement le suivant :

¹⁰ Voir le tableau récapitulatif des ateliers par période en annexe 8

¹¹ Voir le tableau récapitulatif de ces ateliers par ordre chronologique en annexe 8

- **travail en amont** : séquence sur la rentrée, lecture d'album, séquence d'EPS
- **point de départ du débat** : images à trier, albums, matériel moteur en EPS
- **débat en groupe en autonomie** pour que la prise de parole soit plus libre qu'en présence du PE, plus aisée pour les élèves impressionnés par le grand groupe, plus riche en terme de temps de parole que lors d'un seul grand débat en grand groupe
- **temps de latence** permettant aux élèves d'intérioriser ce débat
- **débat en groupe classe** fortement enrichi

2.2. « Jeux de la maîtresse »: donner et suivre des consignes

Consulter le tableau en annexe 3 de présentation de ces ateliers

Un deuxième groupement d'activités m'a permis de faire travailler aux élèves les compétences à donner et à suivre des consignes simples (ce qui a été l'occasion de travailler des champs lexicaux précis et des formes syntaxiques impératives). Les élèves ont ainsi été amenés à prendre conscience du rôle social et utilitaire du langage. Le fonctionnement de ces ateliers était globalement le suivant :

- **les élèves ne sont pas en situation de recourir à la monstration** (dos à dos ou paravent) mais doivent réussir à réaliser une production semblable voire identique

- **un maître du jeu explicite chacune de ses actions** afin que le joueur les réalise à l'identique (utilisation d'un lexique précis et approprié sur les objets utilisés, les actions réalisées et la disposition dans l'espace). Le joueur peut demander des explicitations ou reformulations au besoin.

- **les deux joueurs comparent leurs productions**, ils ont gagné si elles sont semblables

Les constantes de ces ateliers sont donc les suivantes : compétence travaillée, consigne, critères de réussite, organisation spatiale.

Les variantes sont les suivantes : matériel et donc champ lexical.

2.3. Jeux de description et acquisition du lexique

Consulter le tableau en annexe 4 de présentation de ces ateliers.

Un troisième groupement d'activités m'a permis de multiplier les occasions pour les élèves de recourir à un nouveau champ lexical. Les élèves ont ainsi été amenés à prendre conscience du rôle descriptif du langage. Le fonctionnement de ces ateliers était globalement le suivant : **les élèves ont besoin d'objets qu'ils n'ont pas en main ; ils ne peuvent pas montrer ces objets ; ils doivent décrire ces objets** afin que celui qui les possède les reconnaisse et les donne. Diverses activités types (échange d'objets, jeu de paires, dictée à l'adulte) ont suivi ce fonctionnement.

Les constantes de ces ateliers sont donc les suivantes (par activité-type) : compétence travaillée, consigne, critères de réussite, organisation spatiale.

Les variantes sont les suivantes : matériel et donc champ lexical.

2.4. Activités de réception

Consulter le tableau en annexe 5 de présentation de ces ateliers.

Un quatrième groupement d'activités m'a permis de multiplier les occasions pour les élèves de découvrir et de consulter des œuvres liées au langage oral. Le fonctionnement de ces ateliers était globalement le suivant : mise à disposition des élèves d'un corpus (livres audio en français ou en langue étrangère) durant des temps dédiés.

Les constantes de ces ateliers sont donc les suivantes : compétence travaillée, consigne, critères de réussite, organisation spatiale.

Les variantes sont les suivantes : thématique et donc matériel.

2.5. Activités de production

Consulter le tableau en annexe 6 de présentation de ces ateliers.

Un cinquième groupement d'activités m'a permis de faire travailler aux élèves la compétence à produire un énoncé oral (lié au récit notamment). Les élèves ont ainsi été amenés prendre conscience du rôle créatif du langage. Le fonctionnement de ces ateliers était globalement le suivant : **les élèves ont accès à un matériel inspirant ; ils racontent une histoire chacun leur tour.** L'étude par le PE des enregistrements de ces histoires (beaucoup plus libres qu'en dictée à l'adulte ou qu'en grand groupe) permet de constituer des groupes de niveaux selon trois critères : le lexique, la syntaxe, l'imagination et les lieux communs sur un type d'histoire (histoires de monstres, de loups, contes).

2.6. Activités d'interactions

Consulter le tableau en annexe 7 de présentation de ces ateliers.

Un sixième groupement d'activités m'a permis de faire travailler aux élèves la compétence à prendre la parole au sein d'un groupe (d'en moyenne 5 élèves). Les élèves ont ainsi été amenés à prendre conscience du rôle social du langage. Trois grands types d'activités en interaction ont été mis en place : échange libre autour de corpus d'œuvres ou d'objets, récitation en groupe de poème ou jeu de société.

Le cadre de cette autonomie en langage oral étant maintenant clairement défini, je me propose dans les parties à venir d'étudier plus en détail les avantages de cette mise en œuvre, ses difficultés et ses écueils et enfin les éléments à mettre en place pour la rendre la plus efficiente possible.

LES AVANTAGES DE CETTE MISE EN ŒUVRE

Dans cette partie, je me propose de présenter les avantages que présentent pour la classe, pour l'élève individuellement et pour le PE les ateliers d'oral autonomes.

1. Les avantages pour la classe

En ce qui concerne le groupe classe, ces ateliers présentent quatre avantages principaux : ils permettent de mettre en place un bain de langage riche, de réduire les inégalités socio-linguistiques et de favoriser ainsi un bon déroulement des séquences pluridisciplinaires, de donner à la classe des outils pour développer des capacités langagières en-dehors des ateliers ciblés, et enfin de participer à une prise de conscience du rôle de l'écrit.

1.1. Le bain de langage

En premier lieu, le fait de multiplier les ateliers langagiers permet de favoriser le bain de langage nécessaire au développement du langage.

1.1.1. Multiplication des situations de pratiques

Prenons l'exemple de l'acquisition d'un nouveau vocabulaire ou de nouvelles tournures syntaxiques. Les jeux libres à l'occasion desquels les élèves échangent et développent donc leur langage socialement ne permettent pas au PE de s'assurer que les élèves mobilisent le vocabulaire voulu. Dans de nombreuses classes, tout nouveau vocabulaire est donc travaillé exclusivement sous la tutelle de l'adulte, que ce soit lors d'ateliers dirigés ou de rituels en regroupement. De ce fait, les occasions pour les élèves de mobiliser ce vocabulaire sont beaucoup moins nombreuses que si l'on associe à ce dispositif des **situations de langage en autonomie cadrées de manière à ce que l'utilisation de ce champ lexical soit nécessaire**¹². De plus, en multipliant les situations de langage et en instaurant des manches qui obligent chaque élève à prendre la parole à son tour, ces ateliers autonomes autour du lexique permettent de s'assurer que l'ensemble des élèves mobilisent non seulement un **vocabulaire passif** (les mots que l'on comprend mais que l'on n'utilise pas) mais également un **vocabulaire actif** (les mots que l'on réutilise dans des situations écrites ou orales). **Or, selon M. Cellier, c'est la répétition et la manipulation d'un mot qui vont permettre de le stocker en mémoire.**¹³ En cela les ateliers autonomes autour de l'acquisition du lexique présentent un réel avantage en ce qu'ils permettent justement de multiplier les occasions de répéter et de manipuler le mot.

12 Voir le tableau de présentation des activités d'acquisition du lexique en annexe 4

1.1.2. Multiplication des occasions de réception

S'ils permettent de multiplier les occasions de pratiques, les ateliers autonomes permettent également de multiplier les occasions de réception. En effet, si la découverte de nouvelles formes de langage oral (lecture d'album, de poésies, comptines, scénettes de théâtre...) passe avant tout par des moments de lecture par le PE déclenchant des moments d'échanges et d'affinement de la compréhension en groupe classe, **les nouveaux outils numériques (chaînes audio et ordinateur notamment) permettent d'associer à ces moments transmissifs des moments d'acculturation plus libres.** Ainsi, lors des temps libres autour du langage (domaine 1) ou d'explorer le monde (d.5) (créneaux horaire durant lesquels les élèves choisissent quel atelier ils veulent conduire parmi une sélection d'ateliers liés à un domaine d'enseignement), j'ai mis à disposition de mes élèves une série de matériaux liés au langage oral (comptines et livres audio en français et en langues étrangères) visant à favoriser leur entrée dans la langue¹⁴. A la différence des moments en groupe classe, ces découvertes autonomes ne permettent pas sur le vif de travailler sur la compréhension. Cependant, ils présentent l'avantage de se dérouler de manière solitaire (ou avec un petit groupe d'élèves de son choix) ce qui permet à l'enfant de se sentir plus « acteur » et donc plus motivé dans cette réception (matériel de son choix et non imposition d'une histoire par la maîtresse) et également de répéter un même album ou une même comptine à loisir. J'ai par exemple pu observer un élève ne parlant pas français à la maison (et se montrant assez distrait lors des lectures d'albums en groupe classe) écoutant en boucle une même comptine et un même album pendant près de trois semaines et faisant des progrès en langage considérables (réutilisation de tournures et de vocabulaire) par cette simple écoute libre.

1.2. Évaluation et différenciation au service de la réduction des inégalités socio-linguistiques

De plus, les ateliers autonomes autour du langage oral permettent de réduire les inégalités socio-linguistiques avant la mise en activité autour de tâches non spécifiquement langagières car ils permettent de **s'assurer que le groupe classe dans son ensemble maîtrise le vocabulaire et les tournures syntaxiques nécessaires au bon déroulement d'une séquence.**

13 Voir par exemple M.Cellier, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*, RETZ, 2015 ou le mémoire de J. Luminet sur l'acquisition du vocabulaire sur la plate-forme DUMAS

14 Voir le tableau de présentation des activités en réception en annexe 5

En effet, les **ateliers centrés autour de l'acquisition du nouveau champ lexical conduits en début de séquence permettent d'évaluer les besoins et les manques en terme de vocabulaire autour desquels la séquence doit s'articuler**¹⁵. Ainsi, durant la semaine de rentrée un atelier d'échange d'objets autour des objets usuels de la classe a permis de s'assurer que tous les élèves seraient réceptifs lors de la passation de consignes comprenant ces objets et que toute la classe disposait d'un lexique commun nécessaire à son bon fonctionnement. De plus, ces ateliers permettent d'**identifier des élèves en besoin et de travailler avec eux de manière plus spécifique et adaptée** (durant les APC, le temps d'accueil ou les temps libres) le lexique dont ils ont besoin sans compromettre l'ensemble de la classe si ce vocabulaire est déjà maîtrisé par la majorité des élèves. L'avantage principal des ateliers autonomes par rapport aux ateliers dirigés sur cet aspect est que le PE analyse les productions langagières des élèves en étant lui-même en-dehors de l'activité et une fois l'activité terminée (grâce à un enregistrement audio). Or, j'ai pu remarquer que cette analyse à froid me permettait de **remplir des tableaux de suivi des élèves de manière beaucoup plus juste et détaillée**¹⁶ que lorsque, prise dans le feu de l'action, je me préoccupe davantage de soucis de gestion de classe et prend le risque de tomber dans un « syndrome de la maîtresse » et de ne prêter attention qu'aux élèves faisant des énoncés justes¹⁷. De plus, le fait de remplir ces tableaux de suivi de manière plus consciencieuse m'a permis de **former des groupes de besoin efficaces**. En effet, de nombreux ateliers menés une première fois en autonomie dans un but de diagnostique notamment furent repris une deuxième fois avec le fonctionnement suivant : 3 groupes reconduisent l'atelier avec une légère complexification de la tâche au besoin (plus grand nombre de cartes et donc de termes de vocabulaire à mobiliser ou ajout de cartes ressemblantes nécessitant une description plus précise par exemple) en autonomie totale, 1 groupe en cours d'acquisition mène l'atelier de manière semi-dirigée sous la tutelle de l'ASEM qui intervient au besoin pour corriger un mot ou une formulation, 1 groupe en difficulté mène l'atelier de manière dirigée sous la tutelle du PE qui s'assure de la bonne utilisation du vocabulaire et des tournures voulues.

D'autre part, en plus de cette différenciation en aval, les ateliers centrés autour d'un objectif langagier précis (formulation de questions, utilisation de marqueurs temporels...) **me semblent être des étapes nécessaires pour que tous les élèves puissent entrer par la suite**

15 Voir par exemple l'activité « échange d'objets » en annexe 4

16 Voir l'exemple de tableau de suivi en annexe 9

17 Cf. M. Brigaudiot sur ce syndrome comme écueil dans *Langage et Ecole maternelle*

dans une activité langagière plus complexe à moyens égaux et permettent donc une différenciation en amont. Prenons l'exemple de ma séquence sur les monstres en période 2 ayant pour finalité de faire produire à chaque élève une histoire de monstres en dictée à l'adulte. En début de période, comme j'ai pu m'en rendre compte lors d'une première dictée à l'adulte diagnostique, certains élèves maîtrisaient le vocabulaire nécessaire pour décrire un monstre, connaissaient les lieux-communs des histoires de monstres (actions prototypiques des monstres notamment) et en avaient intériorisé le schéma narratif de base. A l'inverse, d'autres élèves n'avaient jamais lu la moindre histoire de monstre et maîtrisaient mal le vocabulaire des parties du corps permettant de décrire un monstre. Afin d'aller à l'encontre de cette fracture sociale, et en parallèle de nombreux rituels et ateliers dirigés, j'ai multiplié en autonomie les occasions d'acculturation en réception (consultation de livres, de livres audio et de comptines sur les monstres), d'utilisation du vocabulaire (parties du corps et couleurs) et d'entraînement au récit (jeux de récit d'histoires de monstres à partir d'images inspirantes)¹⁸. **Ces ateliers ciblés autour d'une tâche simple ont permis de s'assurer que l'ensemble des élèves maîtrisait les éléments nécessaires à la conduite d'une tâche plus complexe** (dictée à l'adulte finale d'une histoire de monstre cohérente).

1.3. Donner à la classe des outils pour développer des capacités langagières en-dehors des ateliers ciblés (jeux, temps libres...)

Si ces ateliers autonomes déploient de nombreux avantages, comme nous venons de le voir, durant le temps de conduite de l'atelier lui-même, il me semble intéressant de souligner qu'ils continuent à offrir de nouveaux avantages lors de temps plus libres. **En effet, l'intégralité des jeux et du matériel utilisé lors des ateliers langagiers autonomes est mis en accès libre durant les temps libres, les temps d'accueil et les temps de jeux libres faisant suite aux activités.** Durant ces créneaux, le PE ne maîtrise ni la constitution des groupes, ni le temps de jeux, ni le respect des consignes, ni le suivi des critères de réussite, ni la participation obligatoire de tous les élèves. Les élèves ne sont donc pas tant dans une situation d'apprentissage ciblée et structurée qu'en situation de développement social libre par les pairs comme on peut l'observer dans tous les coins jeux de classe de maternelle. Cependant, **la présence de ce matériel efficace, connu et utilisé lors de situations de langage précises incitent les élèves à se livrer à des interactions plus riches (temps de**

¹⁸ Voir le tableau des activités mise en place en période 2 en annexe 8

parole plus longs, utilisation d'un vocabulaire plus précis, voire reproduction de l'atelier) que dans les coins jeux habituels.

A l'occasion de cette utilisation en totale autonomie du matériel langagier, j'ai pu faire les constats suivants :

- Les élèves ont une activité de prédilection qu'ils conduisent en boucle pendant 3 semaines, comme l'ont constaté des collègues mettant en place des ateliers Montessori.

- Les élèves « bons parleurs » ont tendance à se désintéresser des activités en réception et se regroupent en groupe de niveau homogène excluant les petits parleurs pour reproduire les jeux de société de production et d'interaction, et en complexifient parfois les règles.

- Les élèves « petits parleurs » ont tendance à conduire en solitaire ou en tout petit groupe les activités de réception.

Ces constats m'ont conduit à penser que les élèves ne se lassaient visiblement pas des activités proposées (étant donné qu'ils le reconduisent spontanément au lieu de se livrer à d'autres jeux) et m'ont confortée dans l'idée de maintenir des activités types sur toute l'année.

1.4. Vers une prise de conscience du rôle de l'écrit : permettre à la classe de se doter d'outils communs permettant d'évaluer, de garder trace et de mettre en valeur les productions orales des élèves

Enfin, il me semble intéressant que le fait de travailler l'autonomie à l'oral a conduit la classe à prendre conscience du rôle de l'écrit. En effet, une question s'est naturellement posée durant la mise en place de ces ateliers : **comment garder la trace d'une parole éphémère ?** Si le premier outil utilisé a été l'enregistreur, qui conserve l'oralité, la classe s'est également progressivement dotée d'affiches de vocabulaire, de tableaux de suivi illustrés utilisables par les élèves en complément des tableaux de suivi de la maîtresse, d'affiches bilans, de retranscription écrites pour faire partager certains ateliers aux parents... **Ainsi les élèves ont appris à voir leur parole orale prendre diverses formes écrites dans des fins de conservation et mémorisation, d'analyse et comparaison, et de transmission ; et ils ont liés ces différentes fonctions à l'écrit.**

2. Les avantages pour les élèves : de bonnes habitudes de travail pour les cycles suivants

En parallèle de ces avantages pour le groupe classe, ces ateliers présentent également divers avantages pour l'élève plus individuellement en termes d'habitudes de travail : une introduction à la métacognition sur le langage et une acquisition du langage par ses pairs ne nécessitant pas une présence transcendante.

2.1. Vers un rapport méta cognitif et autonome au langage qui atténuera les malentendus socio-cognitifs aux cycles suivants

Tout d'abord, il semble intéressant de souligner que le travail de présentation et d'analyse de ces ateliers autonomes conduits avec les élèves permet aux enfants de commencer à développer une certaine métacognition sur le langage.

En effet, **durant les bilans faisant suite à ces ateliers les élèves sont amenés à identifier les différentes fonctions du langage** (fonction descriptive, sociale et utilitaire, créative notamment). Dès le début de la période 2, les élèves moteurs sont ainsi capables de dire si l'atelier leur a plutôt permis d'apprendre à « décrire », « demander quelque chose » ou « inventer quelque chose » grâce au langage. Au cours de la période 3, les élèves parlent de « dire ce dont j'ai besoin », « se mettre d'accord avec les autres », « choisir quelque chose ensemble sans se disputer », « mieux imaginer parce qu'on a plus de mots et d'idées ». Au cours de la période 4, la majorité des élèves classent les ateliers en trois catégories : les ateliers où il faut « décrire précisément pour que tout le monde comprenne avec les bons mots » (fonction descriptive), « les ateliers où il faut faire quelque chose ensemble et quand on parle bien on comprend mieux et on se dispute moins » (fonction sociale et utilitaire) et les ateliers où il faut « inventer quelque chose et bien le dire pour que les autres comprennent ce que c'est, même s'ils voient pas dans notre tête » (rôle créatif). On voit bien par ces interventions que, bien qu'un lourd travail en aval reste nécessaire, les bases d'une métacognition sur le langage sont posées grâce à ces ateliers et que les élèves commencent à comprendre pourquoi il est important d'« utiliser les bons mots » et les bonnes tournures.

En terme de métacognition, les élèves sont aussi amenés à évaluer leur degré de maîtrise du langage. Lors de la reprise d'un atelier en cinq groupes (3 autonomes, 1 semi dirigé, 1 dirigé), le PE va par exemple demander à l'élève dans quel groupe il pense qu'il progresserait le mieux. Si certains enfants ne raisonnent qu'à l'affectif (vouloir être avec le PE pour se sentir pris en compte ou au contraire vouloir être autonome pour se sentir grand), certains enfants se

révèlent capables d'une analyse juste de leur niveau et de leur besoin. A titre d'exemple, un élève de la classe ne parlant pas français à la maison a demandé à être dans un groupe autonome lors d'une activité lexicale sur les couleurs car il se jugeait maîtriser ce vocabulaire (ce qui était effectivement le cas), à être dans un groupe semi-autonome lors d'une activité sur les parties du corps car il pensait ne pas encore connaître bien tous les mots et jugeait que l'ASTEM les prononçait plus distinctement et lentement que les élèves (« elle dit mieux les mots et après moi je dis mieux les mots »), et à être dans un groupe dirigé lors d'un atelier sur le récit car il se sentait maîtriser le lexique mais pas la syntaxe (« je connais les mots mais tu me dis comment raconter »). Ainsi, cet élève a appris à identifier son niveau de langage et de besoin lors d'activités ciblées mais également à **identifier et à verbaliser par lui-même les éléments qui pourraient lui permettre de faire des progrès en langue** (prononciation distincte des mots, reprises syntaxiques). Cette prise de conscience me semble être une étape très importante dans sa prise d'autonomie à l'oral étant donné qu'il sait désormais sur quels éléments focaliser son attention lors de l'écoute d'énoncés pour progresser et qu'il commence à savoir formuler des questions efficaces pour aider les autres à le faire progresser (« répète doucement » un mot, « répète avec les pauses » entre les mots lors d'une reprise syntaxique, « est-ce que c'est comme ça » pour faire valider sa formulation ou son vocabulaire).

Enfin, en termes d'habitudes de travail, **ces ateliers apprennent aux élèves à utiliser tous les outils en présence pour conduire à bien une activité langagière sans intervention de l'adulte**. Les élèves sont en effet incités à se référer aux affiches bilans, aux tableaux de suivi illustrés ou au matériel des jeux autonomes pour se remémorer des mots ou des formulations au lieu de le demander tel quel à l'adulte. Ils commencent donc à apprendre à utiliser des outils externes en autonomie pour progresser en langage, ce qui leur rendra très probablement l'utilisation du dictionnaire plus évidente aux cycles suivants.

2.2. Vers un apprentissage avec ses pairs

De plus, ces ateliers incitent les élèves à chercher de l'aide pour progresser en langage non seulement auprès de l'adulte référent mais également auprès de ses pairs et à conscientiser le fait que des enfants du même âge que soi sont également des modèles à suivre et dont on peut apprendre. En cela, ils rentrent en pleine conscience dans un apprentissage social du langage au lieu d'une transmission exclusivement hiérarchique du langage.

2.2.1. Apprendre à adapter son langage à son interlocuteur et apprendre à prendre la parole en groupe

Le premier apprentissage social que les élèves font par le biais de ces ateliers qui nécessitent de se faire comprendre par soi-même et de se faire comprendre par tous (contrairement aux jeux libres où l'on peut changer d'interlocuteurs à loisir et aux ateliers dirigés où le PE se charge de la reformulation) est qu'il faut parfois adapter son langage à son interlocuteur. Les « bons parleurs » sont ainsi parfois obligés de s'adapter à des petits parleurs afin de mener à bien un jeu. Ainsi, une sorte de « tutorat spontané » s'est naturellement mis en place entre des élèves moteurs et certains élèves plus en difficulté au cours duquel les « bons parleurs » copient l'attitude de la maîtresse et, **pour inciter leurs pairs à utiliser les bons mots et à mieux se faire comprendre, posent des questions ou des incitations ciblées** (Ex. : « *c'est pas la peine de dire la couleur du loup, ils ont tous la même couleur. Il faut réfléchir à ce qu'il fait. Est-ce qu'il saute ou des choses comme ça? Tu peux nous montrer en le faisant toi et on te dit le mot* », « *mais on comprend pas quel monstre c'est si tu dis tout n'importe comment. Fais dans l'ordre. D'abord tu dis de quelle couleur il est. Après tu dis s'il a des jambes et après tu dis combien de jambes il a. Comme ça on comprend mieux et tu as pas besoin de mots compliqués* »). Ces élèves se basent également sur différents rituels d'acquisition du vocabulaire (« la boîte à mots » notamment qui organise un concours entre 2 ou 3 élèves de celui qui explique le mieux un mot et fait comprendre la structure d'une définition comme devant être courte, claire, globale puis de plus en plus précise avec un recours éventuel à l'exemple) pour **apprendre à expliquer et à transmettre un mot ou une tournure à un pair**. Par exemple, un élève moteur a expliqué le mot « galoper », qu'il était le seul de son atelier à connaître, à ses camarades de la manière suivante : « *galoper c'est comme courir. C'est quand tu vas très très vite comme ça (mime). Je crois que il y a que les animaux qui galopent. Eux ils galopent et nous comme on est pas des animaux on court. Il faudra demander à la maîtresse. Sur cette image, le loup il galope. C'est comme si on dit qu'il court mais c'est plus joli comme mot. Voilà. Vous avez compris ?* ». Ces interactions langagières offrent un double avantage : **les petits parleurs enrichissent leur parole au contact d'élèves moteurs, et les grands parleurs développent une métacognition sur le langage et sur la manière de le transmettre qui enrichit leur conscience syntaxique et les liens qu'ils établissent entre les mots**. Cette transmission qui n'était d'abord observable que lors des ateliers (la contrainte du jeu forçant les élèves à le faire) a progressivement gagné les coins libres dans lesquels les échanges se sont fait de plus en plus riches au fil de l'année.

D'autre part, en contraignant tous les élèves d'un groupe à prendre la parole par des tours de paroles obligatoires, ces ateliers permettent aux élèves ayant un bon de niveau de langage lorsqu'ils sont en duo avec l'adulte mais perdant leurs moyens face à un groupe de progressivement de développer la compétence à s'exprimer en groupe.

2.2.2. Rôle social du langage : les dialectes sociaux

Enfin, certains jeux nécessitant de faire appel à un langage inhabituel¹⁹ ou à des lieux communs sur un type d'histoire, permettent de développer une certaine connivence entre les élèves autour du langage. Les élèves saisissent l'aspect ludique des mots et comprennent que certaines formes de parole ont pour fonction première de souder un groupe. Ainsi, Brigaudiot²⁰ souligne l'importance pour les enfants lors du développement de leur langage de recourir à des gros mots et de se saisir de l'aspect controversif et jouissif du langage. De même, les élèves seront sûrement amenés à l'adolescence à recourir à un « langage jeune », durant l'âge adulte d'adopter un « langage d'entreprise », et pour certains d'adopter un langage différent dans le cercle familial et dans le cercle professionnel... Ces premiers ateliers, sans la présence de l'adulte pour s'assurer que la connivence s'établit bien entre pairs, constituent une première approche de ce degré de conscience sur la fonction sociale du langage et de l'importance de savoir naviguer d'un registre de langage à un autre.

3. Les avantages pour le PE

Ces ateliers autonomes présentent en parallèle certains avantages pour le PE lui-même également : une plus grande disponibilité, une collecte efficace d'informations, un suivi hebdomadaire des progrès des élèves et une différenciation facilitée.

3.1. Se rendre disponible

Le tout premier avantage pour le PE est bien évidemment de se rendre disponible sur certains ateliers dirigés nécessitant sa présence (dont des ateliers langagiers notamment) sans pour autant abandonner un groupe d'élèves autour d'une tâche purement occupationnelle. Il s'assure ainsi que toute la classe est en apprentissage.

3.2. Collecte d'informations et suivi hebdomadaire

De plus, ces ateliers facilitent grandement la **collecte exhaustive des représentations initiales des élèves** sur un sujet donné lors du lancement d'une séquence.

¹⁹ Jeux des salutations distingués en annexe 8 et jeux sur le récit en annexe 6 par ex

²⁰ M. Brigaudiot *Langage et Ecole maternelle*

En effet, l'analyse des enregistrements réalisés durant ces ateliers permet au PE d'avoir accès aux préconceptions d'élèves bien plus nombreux que lors d'un court temps de parole en classe entière. Le PE a également ainsi accès à la parole d'enfants qui n'osent que peu s'exprimer en grand groupe et en présence d'un adulte. Enfin, les élèves étant regroupés par groupes de 4 ou 5, les effets de groupe (redondance et dérive complète par rapport à la question notamment) s'observent moins qu'en groupe classe, ce qui libère du temps de parole et de la disponibilité d'esprit. Autrement dit, les élèves sont beaucoup plus riches d'expressivité et de propositions durant ces ateliers et durant le bilan collectif qui s'ensuit que lorsque le débat est immédiatement mené en grand groupe. Le PE a donc une vision plus juste et plus précise des réelles représentations de l'ensemble de la classe et non exclusivement de celles de certains élèves moteurs. De plus, cette analyse des enregistrements à chaque fin de semaine permet de **suivre de manière hebdomadaire les progrès de tous les élèves autour d'une tâche précise** de manière beaucoup plus précise. Suite à une activité sur le lexique, le PE peut par exemple se servir de son tableau de suivi pour établir les pourcentages d'utilisation à bon escient d'un mot et ainsi se doter d'un outil scientifique qui lui permet d'évaluer le niveau de besoin de la classe et d'un élève individuellement de manière bien plus objective que par une appréciation approximative et liée à son état d'esprit actuel dans le bain d'une activité. Ce suivi est d'autant plus efficace qu'il se veut dynamique en ce qu'il **permet au PE de rééquilibrer efficacement ses séquences à chaque fin de semaine** en fonction de cette évaluation des progrès et des difficultés de la classe ou de groupes d'élèves ciblés.

3.3. Une différenciation facilitée

La différenciation en est ainsi grandement facilitée en ce que ces ateliers permettent **d'évaluer le niveau de chaque enfant sur une tâche précise et d'ainsi constituer des groupes de besoin efficaces à chaque nouvelle tâche**. Le PE repère en effet aussi bien les élèves en réussite pour lesquels il faudra complexifier la tâche que les élèves en difficulté ayant besoin d'un plus grand nombre d'entraînements. Une fois ce repérage fait grâce à l'autonomie, **l'autonomie en elle-même permet la différenciation** : face à une même tâche certains élèves sont en mesure de la mener en autonomie et d'autres ont besoin de la présence de l'adulte pour la mener à bien (d'où la reprise avec 3 groupes autonomes et 1 dirigé).

En résumé, ces ateliers présentent des avantages d'une réelle importance pour le PE en ce qu'ils lui permettent d'affiner sa pratique et de tendre à des ateliers conçus « sur mesure » pour chaque élève.

Cependant, ils présentent également certaines difficultés qu'il convient maintenant d'aborder.

LES DIFFICULTÉS ET LES ÉCUEILS

Cette mise en œuvre pose en effet diverses difficultés que je me propose d'analyser succinctement dans les parties suivantes : un manque d'autonomie réelle à l'oral, les difficultés pour le PE, les difficultés pour la classe et les difficultés pour les élèves.

1. Une autonomie relative

Le premier écueil est, assez ironiquement, de renforcer une vision de l'écrit pouvant se mener en réelle autonomie et d'un oral nécessitant toujours l'adulte. En effet, comme nous allons le voir, le PE garde une présence peut-être trop forte lors des ateliers oraux autonomes, ces ateliers permettent presque exclusivement de s'entraîner et non de découvrir de nouvelles notions, et ces ateliers se prêtent difficilement à l'auto-évaluation.

1.1. Le PE garde une présence forte

En premier lieu, le PE garde une présence bien plus forte lors de ces ateliers qu'à l'occasion de tous les autres ateliers autonomes dans les autres domaines.

1.1.1. Le PE cadre l'activité de manière trop arbitraire

Prenons l'exemple de la fin de l'activité. Celle-ci est bien plus clairement identifiable par les élèves lors de travaux en autonomie dans d'autres domaines (faisant appel notamment à des fiches, à un projet tangible à mener à bien, à un objet à construire...). Or, **à l'oral de nombreuses activités autonomes n'appellent pas une fin en soi**, qu'il s'agisse des activités de réception, des débats ou des jeux à manches courtes. **La fin de ces activités est donc fixée arbitrairement selon un critère de temps** pour répondre à des besoins de gestion de classe et ne correspond pas réellement à un achèvement d'une tâche ou à un point de maîtrise mesurable de la compétence donnée. Les élèves n'interrompent donc pas l'activité quand ils estiment par eux-mêmes que le travail est accompli mais lorsque le PE ou le sablier les coupe, ce qui leur fait perdre à la fois en autonomie et en métacognition sur la compétence puisqu'ils ne réfléchissent pas par eux-même à ce qui montre qu'elle est maîtrisée. Ce problème est d'autant plus grand que l'évaluation du degré d'acquisition de la compétence ne se fait qu'après (par l'analyse des enregistrements et le rempli du tableau de suivi par le PE) et non en directe interaction avec les élèves.

1.1.2. Le PE cadre d'avantage les problèmes de comportements que les problèmes de travail durant l'activité

De plus, **durant l'activité elle-même, le focus pour les élèves est également fait davantage sur la tâche que sur la compétence.**

En effet, les critères de réussite pour les élèves ont souvent plus attiré à la tâche qui habille la compétence (s'être débarrassé de toutes ses cartes dans un jeu de paires par exemple) qu'à la compétence en elle-même (avoir utilisé des termes précis de lexique pour constituer les paires). Cette première dérivation de l'attention vers l'habillage de la tâche est renforcée par le fait que les interventions du PE durant les ateliers se résument essentiellement à des remarques sur le comportement et bien trop souvent à des remontrances. Effectivement, les élèves étant censés être en mesure de développer seuls la compétence, le PE n'apporte pas d'étayage pédagogique et n'intervient qu'en cas de problème d'ordre comportemental. De ce fait, certains élèves pensent que la réussite de l'atelier, qu'ils perçoivent comme un temps de jeu sans enjeu d'apprentissage, tient du respect d'un volume sonore faible et non du développement d'une nouvelle compétence. Ces élèves ont d'ailleurs tendance à détourner les règles du jeu et à vouloir, par exemple, sans cesse montrer plutôt que décrire. Pour ces élèves, cette situation signe donc un double échec : non seulement les progrès langagiers sont faibles (réticence à conduire les tâches langagières demandées, pas de métacognition) mais en plus, en ayant eu besoin d'une intervention de l'adulte, ils n'ont pas appris à utiliser le langage comme outil social permettant de régler des conflits sans intervention extérieure. Je tiens cependant à tempérer ce constat en soulignant le fait que cette situation ne concerne actuellement que 2 des 22 élèves de la classe. Il faudrait cependant en tenir compte dans un contexte social différent où les ordres de grandeur seraient inversés.

1.2. Entraînement ou découverte ?

D'autre part, alors que dans les autres domaines les ateliers autonomes peuvent être utilisés pour découvrir une nouvelle notion, l'analyse de la colonne « statut de la connaissance » dans les tableaux de présentation des ateliers présents en annexes montre bien que l'immense majorité des ateliers oraux autonomes servent à s'entraîner et à remobiliser une compétence et non à la découvrir. Bien que les pairs apportent de nouveaux termes lors des ateliers lexicaux (par exemple utiliser « galoper » plutôt que « courir » comme on l'a vu) et de nouvelles tournures prototypiques lors des ateliers de récit (une élève apporte par exemple à son groupe « et ils vécurent ensemble et eurent beaucoup d'enfants »), **l'essentiel de la découverte d'éléments langagiers nouveaux se fait donc toujours de manière dirigée et transcendantale.**

1.3. Une auto-évaluation difficile voire impossible

Enfin, les élèves ne disposent d'une autonomie qu'assez relative durant ces ateliers dans la mesure où ils ne procèdent pas à une réelle auto-évaluation efficace.

En effet, comme nous venons de le voir, les critères de réussite de la tâche sont plus souvent liés au cadrage de l'activité qu'au degré d'acquisition de la compétence elle-même²¹. En effet, s'il est possible de recourir à l'auto-évaluation lors de tâches purement lexicales (tableau ou liste illustrée des mots à utiliser à cocher par exemple), il est très difficile de formuler des critères de réussite clairs et facilement compréhensibles par des élèves de cet âge en ce qui concerne de tâches langagières complexes (respect de la syntaxe, structuration du récit, expressivité...). Lors d'activités cherchant à développer des apports syntaxiques, les élèves ne sont donc pas en mesure de s'auto-évaluer correctement. Une question se pose alors en fin d'activité : **qui est le meilleur juge du degré de réussite de l'activité : l'élève, le groupe ou le PE ?** Sachant l'importance qu'occupe l'auto-évaluation dans l'acquisition du savoir et dans l'identification des processus qui ont permis d'intérioriser ce savoir, il faudrait laisser une place importante au jugement de l'élève sur sa réussite. Cependant, nous venons de le voir, l'élève se réfère davantage aux règles du jeu qu'à un réel jugement de la « justesse » de ses phrases. Le groupe offre un premier palier en ce qu'il permet de valider la fonction essentielle du langage, à savoir communiquer : si le groupe a compris l'énoncé de l'élève, c'est que celui-ci a déjà une certaine maîtrise du langage. Cependant, un groupe peut comprendre une formulation hiératique et syntaxiquement incorrecte. **Au final, la validation de la syntaxe ne peut être faite que par l'adulte, ce qui renforce l'idée que seul le PE sait quelle expression est « bonne », « correcte » ou « juste », ce qui renforce, comme nous l'avons vu en introduction, certaines fractures sociales et une dichotomie famille/école.**

2. Les difficultés pour le PE

De plus, en parallèle de cette relativité de l'autonomie lors de ces ateliers et de ce que cela implique, ces ateliers présentent certaines difficultés de mise en œuvre pour le PE lui-même, en terme d'évaluation et de rapport aux apprentissages notamment.

2.1. Une mise en œuvre chronophage

La première difficulté concerne tous les ateliers avec enregistreur qui impliquent un travail colossal d'écoute, d'analyse et de tri à chaque fin de semaine. Un atelier tournant avec enregistreur implique en effet que le PE écoute attentivement 5 sessions de 20 min d'enregistrement, remplisse des tableaux de suivi, calcule des pourcentages de réussite, adapte ses séquences au besoin et constitue des groupes de besoin pour la semaine suivante. Le caractère chronophage de ces ateliers ne saurait être oublié, surtout en début de carrière.

²¹ Voir la colonne « critères de réussite » dans les tableaux de présentation en annexes

2.2. Un possible « syndrome de la maîtresse »²²

Quant aux ateliers sans enregistreur ils posent un réel problème d'évaluation : pris dans le bruit de la multitude d'énoncés d'une classe entière en activité, le PE n'a tendance à « capter » que ce qu'il cherche à entendre, à savoir les bonnes propositions et à ainsi baser son enseignement sur les productions de quelques bons élèves, souvent minoritaires.

3. Les difficultés pour la classe et pour le groupe

D'autres part, ces ateliers posent également des problèmes de gestion de classe et de gestion du groupe en autonomie.

3.1.1. Gestion de classe

En premier lieu, certains de ces ateliers ont tendance à grandement **attirer l'attention des élèves alentour et à les distraire de leur propre travail**. C'est le cas notamment d'une grande partie des ateliers d'invention de récit ou des ateliers de théâtralisation de la récitation d'un poème en groupe.

De plus, certains élèves (5 sur les 22 en début d'année, 1 en période 4) développent un « **sentiment d'espionnage** » autour de l'enregistreur qui peut ternir leur rapport à l'adulte. En période 1, les élèves ont en effet eu du mal à comprendre pourquoi le PE voulait conserver leur parole sur enregistreur et se sont grandement interrogés sur ce qu'il allait en faire ; ils se sont quelque part sentis dépossédés de leur propre parole (un élève m'a même demandé d'arrêter de lui « voler (s)a voix »). Deux élèves étant en crainte constante de mal faire et d'être en échec se sont longtemps braqués contre cet outil qui leur donne le sentiment de ne rien pouvoir dire sans être jugé négativement par le PE et ce même quand le PE est absent. Il est indéniable que l'introduction de cet outil a dû faire l'objet d'un réel **travail de reformation de la classe et de reformulation du rapport classe/maîtresse** durant toute la période 1.

3.1.2. Gestion du groupe en autonomie

Des problèmes de gestion ont également surgit au sein des groupes en autonomie eux-mêmes. Le premier problème de gestion a tenu à la constitution même des groupes lors d'un travail différencié avec conduite d'une même tâche en autonomie pour certains groupes et sous tutelle d'un adulte pour d'autres. Certains élèves ont en effet développé **un sentiment d'injustice fort** lors de cette répartition : autant certains « bons parleurs » trouvent injustes d'avoir à mener une activité seuls alors qu'ils auraient plaisir et fierté à la mener avec l'adulte et développent le sentiment que le PE ne prête pas attention à leur parole, autant certains

²² Cf Brigaudiot, *Langage et école maternelle*

élèves en besoin vivent comme une brimade stigmatisante de devoir mener l'activité avec l'adulte plutôt que seuls, « comme des grands ». Ces élèves entrent donc dans l'activité boudeurs et pleins de mauvaise volonté, ce qui entraîne souvent des conflits au sein du groupe. Bien que la constitution des groupes fluctue d'une tâche à une autre (un même élève peut mener un atelier en autonomie et un autre atelier en dirigé en fonction de ses besoins) et bien que les élèves soient incités à s'auto-évaluer pour choisir un groupe correspondant à leurs besoins dès la période 2²³, cette difficulté reste aujourd'hui présente.

En terme de gestion des groupes, une nouvelle difficulté est vite apparue dans cette classe où de nombreux élèves ont un comportement assez malveillant, en classe comme en récréation : certains élèves se révèlent incapables d'adopter une attitude bienveillante et **les moqueries au sein des groupes peuvent participer à bloquer les petits parleurs**. J'ai ainsi dû reformer très vite un groupe au sein duquel un élève bloquait complètement la parole d'un enfant ayant du mal à s'exprimer en mimant son zozotement, lui coupant systématiquement la parole, faisant des grimaces dès qu'il parlait... Quelque soit le travail effectué en vie de classe autour du respect et de l'acceptation des différences, cet élève a maintenu cette attitude toute l'année et ne peut être placé que dans des groupes de « bons parleurs ».

4. Les difficultés et les écueils pour l'élève

D'autre part, ces ateliers présentent des difficultés pour l'élève à titre individuel, dont les principales sont le renforcement de certaines erreurs, un rapport duel à l'oral et la mise en place d'une sorte d'effet Pygmalion.

4.1. Le renforcement de certaines erreurs

En effet, l'autonomie implique que lorsqu'un énoncé faux est formulé (mauvaise utilisation du vocabulaire, syntaxe incorrecte...) l'adulte ne peut pas corriger sur le vif cet énoncé. Diverses attitudes de groupe qui peuvent favoriser la répétition de cette erreur se mettent alors en place. Par exemple, **un élève « leader » peut induire, par sa force de conviction, tout un groupe en erreur** et il devient dès lors difficile de corriger celle-ci une fois qu'elle a été répétée maintes fois durant tout un atelier. Je reprendrai sur ce point l'exemple du mot « galoper » qui a été introduit au sein d'un groupe par un élève et par conséquent été présenté à la classe en bilan. Le lendemain, un nouveau groupe a conduit cet atelier et un élève a affirmé fortement aux autres que « galoper » était synonyme de « sauter ». Après une légère réticence de la part de deux camarades qui n'avaient « pas compris ça » au

23 Voir le point 2.1 de la partie « avantages » à la page 18 sur cet aspect

regroupement la veille, tout le groupe s'est mis à utiliser « galoper » pour décrire un loup en train de sauter. Aucun adulte n'étant présent pour corriger rapidement cette erreur, elle a été répétée 17 fois sur un enregistrement de 20 minutes, l'ancrant ainsi fortement dans la tête des enfants.

De même, laissé en autonomie, **un groupe peut choisir de modifier légèrement les règles du jeu et par conséquent de se lancer dans une activité qui ne permet plus de développer la compétence langagière voulue.** C'est notamment le cas lors d'activités dans lesquelles les critères de réussite concernent d'avantage le cadrage du jeu (trouver le bon personnage au *qui est-ce* par exemple) que la compétence (utiliser des hyperonymes pour établir de grandes familles et trouver plus vite). Lors du *qui est-ce* conduit en période 4, aucun des groupes n'a utilisé la formule interdite « est-ce que c'est celui là ? » qui empêche toute utilisation d'hyperonymes. Cependant, 3 groupes sur 5 ont fait dériver progressivement les règles du jeu en établissant par exemple que des questions centrées autour d'un seul personnage et non d'un groupe entier, telles que « est-ce que c'est celui avec un 2 et un 1 » (soit le numéro 21), étaient tout à fait acceptables. Ils menaient donc bien le jeu et pouvait laisser l'impression au PE que la compétence était bien travaillée alors que l'enregistrement révélait par la suite que très peu d'hyperonymes avaient été utilisés.

4.2. Un rapport duel à l'oral

De plus, ces ateliers présentent également l'inconvénient de développer chez certains élèves une sorte de **schizophrénie langagière selon l'interlocuteur : logorrhée face aux pairs et mutisme face à l'adulte ou l'inverse.** En effet, en ce qui concerne les élèves mutiques en présence de l'adulte ou du grand groupe, le PE a tendance à moins les inciter à dépasser ce stade du fait qu'il a déjà accès à leur langage par les enregistrements des ateliers autonomes où ils s'expriment bien. Une élève s'est révélée par exemple capable de faire un récit de monstre cohérent, riche lexicalement et syntaxiquement et d'une durée de 1min47 en groupe autonome et incapable de faire un récit de plus de trois phrases en dictée à l'adulte. Si l'enregistreur m'a permis d'avoir connaissance de ses capacités réelles, que j'aurais ignorées sinon, il m'a aussi incitée à ne pas dépenser assez d'énergie pour l'amener à accepter de prendre la parole face à un adulte. A l'exact opposé, un autre élève, sur cette même tâche, a été capable de fournir une histoire de monstre riche et cohérente lors d'une dictée à l'adulte durant laquelle il était seul avec le PE mais a à peine osé se lancer dans une description sommaire de son monstre en atelier en présence de ses pairs. Ainsi, s'il a bien accompli la tâche langagière

demandée, il n'a pas pour autant appris à développer la compétence « oser s'exprimer en groupe » mise en avant par les programmes.

4.3. Une sorte d'effet Pygmalion au sein des groupes²⁴

D'autre part, ces ateliers ont également parfois conduits les élèves à **se stigmatiser les uns les autres par rapport à leur niveau de langage et à entrer dans une sorte de prophétie auto-réalisatrice** qui voulait que l'évolution en langage soit impossible.

Ainsi, **les élèves jugés par leurs pairs particulièrement doués (bon conteur, bon descripteur...)** prennent dans leur groupe dès la fin de la période 2 une attitude de **leader dont le langage ne peut pas être remis en cause**, ce qui peut favoriser parfois la diffusion d'une erreur au sein de tout un groupe. Pour reprendre l'exemple de l'utilisation erronée du mot « galoper » pour dire « sauter », l'élève à l'origine de cette erreur est un élève d'habitude très juste dans son utilisation des mots et au lexique riche, ce que ses camarades ont remarqué. Les deux camarades qui disaient avoir retenu du regroupement de la veille que « galoper » voulait plutôt dire « courir » étaient jugés par le groupe comme d'habitude moins compétents en langage, et leur avis a donc été ignoré à la faveur de celui du « leader ».

A l'inverse, **les élèves jugés petits parleurs se voient renier certains droits de parole au sein du groupe**. Il m'a par exemple fallu re-constituer six groupes différents afin d'obtenir une alchimie de groupes où l'élève de la classe ne parlant pas français à la maison et celui zozotant obtiennent le droit dans leur groupe de commencer la partie, d'expliquer un mot de vocabulaire qu'ils connaissent mieux qu'un autre, s'auto-évaluer... Ces droits leur ont été longtemps déniés par les autres car « ils parlent trop mal alors ils vont se tromper ». Ils se sont par conséquent inscrits pendant un temps dans une position d'auto-censure en s'interdisant par eux-mêmes ces droits et se persuadant qu'ils devaient se tromper quand ils n'étaient pas en accord avec les autres.

En résumé, pendant toute la période 3, **certains « bons » se sont assis dans une position où ils estimaient n'avoir rien à tirer des autres et trois élèves en difficulté ont commis d'autant plus d'erreurs et se sont enfermés dans un certain mutisme qu'ils s'estimaient incompetents dès le départ**. La présence d'un adulte pour rétablir la bienveillance et l'équité vis à vis de la parole dans les groupes aurait sûrement permis d'éviter cette situation.

Afin de palier à ces difficultés et écueils, il m'a fallu réfléchir aux types d'activités à privilégier et à la manière de la cadrer pour une mise en œuvre intelligente.

24 Voir par ex. l'article « l'effet Pygmalion à l'école » sur le site *psychologiesociale.com*

VERS UNE MISE EN ŒUVRE INTELLIGENTE

Dans cette partie je me propose donc de présenter les types d'activités à privilégier et la manière de les encadrer en revenant d'abord sur les types d'activités présentés en première partie, en soulevant ensuite des questions d'organisation et enfin des questions de cadrage.

1. Les grands activités à favoriser ou à proscrire

Je propose d'abord de revenir sur les grands types d'activités présentés succinctement en première partie et détaillés sous forme de tableaux en annexes 2 à 7 (débat entre pairs, jeu de la maîtresse, acquisition du lexique, réception, production et interaction).

1.1. Les types d'activités particulièrement porteurs

En premier lieu deux types d'activités me semblent être particulièrement porteurs, avoir une **mise en place relativement facile et permettre une certaine auto-évaluation**. Il s'agit des **jeux permettant l'entraînement à l'utilisation d'un nouveau lexique**, les jeux d'échanges d'objets notamment (annexe 4), et des « **jeux de la maîtresse** » (annexe 3) permettant par des dictées à un tiers d'utiliser du vocabulaire en contexte et d'utiliser des tournures impératives simples. Ces jeux présentent l'avantage de faire travailler le lexique de manière vivante et ludique, comme le conseille M. Ceillier²⁵. De plus, les activités purement lexicales se prêtent davantage à une auto-évaluation que les activités syntaxiques : l'élève peut facilement percevoir s'il a utilisé ou non le bon mot en fonction de la réaction de son camarade (donne/prend le bon objet) et peut évaluer s'il a utilisé ou non tous les nouveaux mots à l'aide de tableaux ou de listes illustrées de vocabulaire à cocher. Les fractures entre « bons » parleurs et petits parleurs sont également moins perceptibles et moins discriminantes dans ces ateliers où la tâche langagière demandée est assez simple et commune à tous (quelque soit le degré de maîtrise de la syntaxe et la longueur des phrases, c'est bien l'utilisation d'un mot précis qui prime pour tous). Ces activités présentent donc bien plus d'avantages que d'inconvénients pour l'élève et la classe et sont donc à privilégier.

1.2. Les types d'activités porteurs mais ne prêtant pas à une réelle évaluation et métacognition sur le langage

25 M.Ceillier, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*

Deux autres types d'activités sont très porteurs de progrès en langage mais ne permettent pas la mise en place d'une réelle évaluation (par l'élève comme par le PE) ni l'introduction à une métacognition sur le langage. Il s'agit des **débats entre pairs** (annexe 2) et des **activités en réception** (annexe 5). Ayant déjà développé les avantages que permettent ces deux types d'activités²⁶, je ne reviendrai pas sur ce qui en fait des activités porteuses de progrès langagiers pour l'élève comme pour la classe. Je préciserai cependant que ces activités ne se prêtent pas à la moindre évaluation (l'une consistant à consulter librement des corpus et l'autre impliquant des débats dont la bonne conduite ne peut pas faire l'objet d'analyse avant le cycle 3). Si elles permettent donc un bain de langage et un enrichissement de la culture et de la force de réflexion et de proposition des élèves, elles n'offrent pas la possibilité d'introduire une métacognition sur le langage. Leur mise en place étant cependant très simple et leurs avantages évidents, elles me semblent appropriées à une classe de maternelle.

1.3. Les types d'activités plus problématiques

Les activités de production (annexe 6), quant à elles, sont celles à la mise en œuvre la plus difficile : l'auto-évaluation y est impossible, les écarts de langage entre élèves y sont très visibles et parfois stigmatisant, elles nécessitent de très nombreux ateliers dirigés en amont pour que les élèves maîtrisent suffisamment la structure du récit et les lieux communs sur un type d'histoires pour avoir l'imagination et les outils pour créer une histoire par eux-mêmes, elles ne permettent pas aux élèves d'être repris efficacement s'ils s'enlisent dans un récit incohérent ou syntaxiquement peu compréhensible. Elles présentent cependant l'avantage de multiplier les moments d'entraînement et de libérer considérablement la parole des élèves. On l'a vu, certains élèves y font preuve de capacités langagières qu'ils ne déploient pas face à l'adulte. En conclusion, elles me semblent intéressantes à mettre en place dans des écoles privilégiées ou en toute fin d'année dans des écoles plus problématiques, et à la condition d'être correctement encadrées.

2. L'organisation

Pour une mise en œuvre efficace de ces activités, différentes questions d'organisation vont être soulevées : **à quelle fréquence les conduire, quel type de matériel utiliser, comment constituer les groupes et quelle passation des consignes adopter.**

²⁶ Voir point 1.1.2 (réception) page 13 et point 3.2 (débats) page 21

2.1. La fréquence : les apports de la répétition

Comme je l'ai souligné précédemment, le fait de reconduire une activité à l'identique ou avec une consigne et une organisation du matériel semblable permet à l'élève de **se concentrer sur la tâche d'acquisition plutôt que sur son habillage**, de prendre confiance en soi pour des élèves souvent confrontés à l'échec, et d'identifier plus clairement l'enjeu d'apprentissage (à savoir la variante et non la constante dont l'attention se détache progressivement) et d'ainsi mieux verbaliser par la suite ce qui a été appris et à l'aide de quelles stratégies. Ces avantages sont particulièrement forts pour les petits parleurs qui ont tendance à être mutiques dans un premier temps et à **libérer leur parole lorsqu'ils maîtrisent parfaitement le matériel et l'organisation du jeu**. Il semble donc important de répéter plusieurs fois une même structure d'atelier par plusieurs moyens possibles :

- mettre en place des jeux à manches courtes (les petits parleurs ont tendance à prendre part activement au jeu au bout de la sixième manche en moyenne, une fois qu'ils maîtrisent parfaitement le jeu et son matériel et qu'ils se sont inspirés des énoncés de leurs pairs)

- mettre en place des activités types qui se répètent avec peu de variantes

- répéter à l'identique un atelier et offrir ainsi aux élèves une nouvelle chance de se corriger et de progresser suite à un premier bilan en classe entière qui leur a permis de prendre conscience de tout ce qui peut être fait dans cet atelier grâce à l'écoute d'extraits choisis des enregistrements dans les différents groupes.

La fréquence de conduite d'un atelier doit donc dépendre, je pense, de la longueur des manches dans cet atelier et de s'il s'agit d'un atelier ayant des constantes déjà connues ou non.

2.2. L'importance de la lisibilité du matériel et de son caractère ludique

Une fois les constantes des ateliers établies, le matériel constitue la première variable et doit donc faire l'objet d'une attention particulière. Tout d'abord, **le maniement du matériel doit être assez simple pour ne pas faire entrave à la disponibilité cognitive des élèves**, et ce surtout en autonomie. J'ai par exemple dû changer mes premiers modèles de paravents, pas assez stables, qui distraient les élèves en tombant constamment. Si certains types de matériel doivent être ainsi tout simplement changés pour être plus efficaces, il ne faut pas non plus oublier que toute utilisation de matériel, quel qu'il soit, est une tâche nouvelle et donc relativement complexe pour des enfants de 4-5 ans. Ainsi, si les premières distributions de cartes ont été fastidieuses et ont créé des conflits et si les premières mises en place des cartes

du *qui est-ce* ont été laborieuses et longues, je n'ai pas jugé à propos de changer prématurément de matériel et à termes les élèves ont effectivement appris à correctement distribuer et placer des cartes, ce qui a été bénéfique dans toutes les matières. Pour revenir à la question de la fréquence de mise en place des ateliers, il a donc semblé évident que lors de l'introduction d'un nouveau matériel en maternelle, l'atelier doit d'abord être conduit une première fois « à vide » pour découvrir ce matériel puis reconduit une seconde fois avec focalisation sur la compétence que ce matériel permet de développer.

D'autre part, le matériel peut participer grandement à motiver les élèves à conduire une activité et à adopter des comportements sociaux adaptés. En cela, si le premier enjeu est le matériel pédagogique, il ne faut pas non plus rechigner à **recourir à un matériel symbolique «d'habillage» de l'activité**. Lors des activités de productions par exemple, l'utilisation d'une bougie électrique et d'un « chapeau du conteur » pour clairement désigner quel est l'élève dont c'est le tour de parole permet d'une part d'instaurer un « climat magique » qui rend les auditeurs attentifs et d'autre part de faciliter l'autogestion du groupe en matérialisant la prise de parole par un objet (seul celui qui coiffe le chapeau peut parler, les autres doivent rester parfaitement silencieux). Ainsi, bien que ces objets ne soient pas en soi pédagogiques, ils participent grandement à la conduite en autonomie de l'activité.

Ayant également pu constater que les élèves étaient beaucoup plus réceptifs et beaucoup plus enclins à mener une activité de manière autonome avec du matériel créé sur mesure et directement lié aux thèmes de la classe qu'avec du matériel préconçu issu du commerce, j'ai commencé à réfléchir en fin de période 4 à prolonger ma réflexion sur le matériel en **faisant créer aux élèves du nouveau matériel pédagogique**. En effet, pour des activités récurrentes de type « jeu des paires » ou « qui est-ce » les élèves pourraient être amenés à créer un nouveau corpus d'images autour d'un nouveau champ lexical (par exemple un travail sur le vocabulaire des graphismes au travers d'une sélection de marionnettes de théâtre d'ombre indonésien qui sera travaillé en période 5). Cela devrait permettre de les motiver d'autant plus à conduire le jeu et développerait une nouvelle fois la métacognition sur le langage et sur la compétence à développer puisqu'ils devraient sélectionner les marionnettes en fonction de si leur description permet oui ou non d'utiliser les termes appris sur le graphisme.

2.3. La question de la constitution des groupes

Une fois l'activité et son matériel fixés, il convient de se demander quels groupes vont conduire l'atelier. Les groupes hétérogènes présentent l'avantage de permettre la mise en place de systèmes de tutorat qui permettent aux petits parleurs d'enrichir leur langage au contact

d'élèves plus expérimentés et qui incitent à ces derniers à développer des compétences d'explication et de reformulation. Ils peuvent cependant également conduire à des effets de stigmatisation, comme nous l'avons vu. Les groupes homogènes prémunissent ces effets néfastes et permettent également une différenciation plus active (complexification de la tâche pour les élèves en besoin de prolongement, réduction de la difficulté ou présence de l'adulte pour les élèves en besoin de soutien). En cela, les groupes fluctuants, parfois hétérogènes et parfois homogènes, me semblent préférables aux groupes fixes en ce qu'ils permettent de développer les avantages de chacune de ces deux modalités de travail. Cependant, il m'est également apparu qu'en ce qui concerne les groupes hétérogènes, il était plus bénéfique qu'ils soient stables plutôt que sans cesse changeants afin que les élèves timides s'y sentent plus en sécurité et que certaines attitudes bienveillantes (dont une forme de « tutorat naturel ») puissent émerger. J'ai donc choisi de fixer le matin des groupes hétérogènes fixes d'une période sur l'autre et l'après-midi des groupes fluctuants, le plus souvent homogènes.

2.4. La question de la passation des consignes

Une fois toutes ces questions de mise en place de l'atelier évacuées, il reste à savoir comment lancer cet atelier. J'ai pu constater en période 3 être trop souvent tombée dans l'écueil d'avoir formulé de mauvais critères de réussite qui ne permettent pas aux élèves d'identifier s'ils ont acquis ou non la compétence langagière ciblée. J'en ai tiré pour conclusion que dans l'éventualité où l'évaluation de la compétence ne puisse pas rentrer directement dans les critères de réussite de l'atelier (comme c'est le cas pour les compétences syntaxiques comme nous l'avons vu), il faut impérativement pallier à ce manque en **soulignant de manière claire et explicite le réel objectif langagier lié à cette mise en scène au moment de la passation des consignes** et du bilan.

En ce qui concerne les consignes, il est également intéressant de souligner le fait que la conduite d'activités types aux consignes fixes permet de mettre en place un système où les ateliers peuvent être présentés par les élèves eux-mêmes et non par le PE. Lors de l'introduction d'un nouveau jeu de paires, le PE peut par exemple se contenter de présenter muettement les cartes et les élèves déduisent de quelle activité il va s'agir. Ils peuvent ensuite débattre ensemble de quelle va être la variante cette fois-ci et ainsi identifier par eux-mêmes le corpus de vocabulaire qui devra être utilisé par une simple observation des cartes. **Les élèves ont donc le sentiment de construire par eux-mêmes les consignes de l'atelier** et se mettent en activité avec d'autant plus d'entrain.

3. Le cadrage

Une fois cette organisation de l'atelier en lui-même défini, trois interrogations principales surgissent concernant tout ce qui l'entoure: quel bilan conduire, comment garder trace de la parole orale et comment inscrire cet atelier dans un réseau d'ateliers plus grand. Je me propose donc maintenant d'aborder ces points de cadrage très succinctement.

3.1. L'importance du bilan

Il me faut tout d'abord souligner qu'une activité orale autonome ne prend tout son sens qu'au moment du retour collectif sur l'activité. Sans celui-ci, les élèves peuvent par exemple estimer avoir parfaitement réussi un atelier où il faut réunir des paires sans réaliser que par cette activité ils ont appris à utiliser un nouveau vocabulaire. Le bilan permet notamment : d'adapter les règles au besoin, de reprendre et de corriger les erreurs et les interrogations, de mettre des mots sur ce qui a été appris et d'ainsi structurer la connaissance et ses chemins d'acquisition, de souligner l'importance et l'utilité de ce qui a été appris, de prendre conscience de la constitution d'une syntaxe et d'un lexique commun à tout le groupe classe. **En d'autres termes, aucune activité ne saurait se conclure sur de l'autonomie totale et tout atelier doit être suivi d'un bilan dirigé par le PE.**

3.2. Garder une trace d'une activité langagière orale

Ces moments de bilan pour les ateliers oraux autonomes vont être d'autant plus importants qu'ils sont également l'occasion d'établir des liens entre l'oral et l'écrit et de comprendre différentes fonctions de l'écrit (mémorisation, analyse, transmission) comme nous l'avons vu précédemment.

3.3. La nécessaire présence d'ateliers langagiers dirigés en amont et en aval des ateliers autonomes

Enfin, comme le montrent les tableaux d'analyse des ateliers présents en annexe, les ateliers autonomes en langage oral ne peuvent être efficaces que s'ils sont encadrés par des ateliers ou des rituels dirigés qui permettent notamment : la découverte d'une nouvelle compétence lexicale ou syntaxique, la familiarisation avec cette compétence, la verbalisation des stratégies à adopter pour développer efficacement cette compétence, la différenciation et la métacognition. **Globalement, l'autonomie en langage oral ne peut servir qu'à l'imprégnation dans un bain de langue et à l'entraînement** et ne doit pas avoir vocation à faire plus si elle se veut efficace.

CONCLUSION

En conclusion, les ateliers langagiers oraux en autonomie présentent principalement les apports suivants :

- **une plus grande métacognition sur la langue et la prise de conscience des trois grands rôles du langage** (social, descriptif et créatif).

- de **plus nombreuses opportunités de pratiques**, favorisant notamment l'ancrage du vocabulaire et l'acculturation.

- un travail fort autour du **langage comme outil social** permettant avant tout de se faire comprendre par ses pairs et de construire des choses en commun (jeux, corpus culturel, connivence autour de certaines expressions...) et non pas seulement de répondre à des questions de l'adulte.

Cependant, ces ateliers présentent également des difficultés et des écueils indéniables dont les principaux sont :

- une possible **stigmatisation des élèves**.

- le renforcement du statut de **l'adulte comme exclusivement évaluateur** (et ayant des critères d'évaluation pouvant être jugés comme arbitraires par les élèves).

- l'absence de reprise sur le vif et le **renforcement de certaines erreurs** par conséquent.

Il convient donc de souligner que ces ateliers autonomes ne peuvent en aucun cas constituer l'essentiel de la pratique du domaine 1 et qu'ils ne peuvent supplanter des moments plus dirigés d'acquisition du langage, on ne peut plus nécessaires. Ils viennent néanmoins enrichir ces moments transmissifs par des plus nombreuses occasions de pratiquer le langage, de manière plus libre, et permettent de développer un degré de conscience plus accru sur la langue et sur les stratégies à adopter pour développer un langage socialement efficace.

BIBLIOGRAPHIE

1.1. Article de revue

Col. « Une étude montre comment la fatigue cognitive s'empare des élèves » et « Six leçons de neurosciences », *Ecole et neurosciences, hors série Sciences et Vie*, numéro 1147, septembre 2014

Introduction de la méthode *Narramus* de Goigoux et Cèbe

1.2. Livres

M. Brigaudiot, *Langage et école maternelle*, Hatier, 2017, 255 p.

C. Dorner, *Vers l'autonomie*, Accès édition, mai 2018, 259 p.

M. Cellier, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*, RETZ, 2015

P. Boisseau, *Enseigner la langue orale en maternelle*, RETZ, 2005, 304 p.

1.3. Page sur internet

C. Bouba, Fiche 13504 d'Eduscol, « Individualiser les parcours pour construire l'autonomie des élèves dès la maternelle », *eduscol*, en ligne : <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche13504.pdf> (consulté le : avril 2019).

E.Perrin, Fiche 12612 d'Eduscol, « Etre autonome pour apprendre », *eduscol*, en ligne : <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche12162.pdf> (consulté le : avril 2019)

Legrand, Fiche 13591 d'Eduscol, « Développer le plaisir d'apprendre grâce à l'autonomie », *eduscol*, en ligne : <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche13591.pdf> (consulté le : avril 2019).

J. Leminet, mémoire de la plateforme DUMAS, « acquérir le vocabulaire grâce à la littérature jeunesse », *DUMAS*, en ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01417063/document> (consulté le : avril 2019).

« L'effet Pygmalion à l'école », *psychologie sociale*, en ligne : <https://www.psychologie-sociale.com/index.php/fr/theories/categorisation/3-1-effet-pygmalion-a-l-ecole> (consulté le : avril 2019).

1.4. Document audiovisuel

Meirieu, *Apprendre à choisir, pour une pédagogie du choix*, exposé de Meirieu à la fête de l'ADEP, avril 2013, exposé consultable en ligne.

Résumé (français)

La mise en place d'ateliers de langage oral se déroulant de manière autonome dans une classe de Moyenne Section de maternelle a permis de sortir d'un rapport purement hiérarchique au langage (l'adulte constituant le seul modèle à suivre et le seul référent évaluateur) et de développer certaines compétences de métacognition sur le langage et certaines habitudes de travail chez les élèves visant à réduire les malentendus socio-cognitifs aux cycles suivants.

Résumé (anglais)

By giving preschool students an opportunity to work independently on their oral skills, a teacher achieves making them develop some metacognitive skills on the language and develop some work habits that will help reduce social inequality.

ANNEXES

Annexe 1 : Emploi du temps schématique

Annexe 2 : Débattre entre pairs : tableau des ateliers

Annexe 3 : Jeux de la maîtresse : tableau des ateliers

Annexe 4 : Acquisition du lexique : tableau des ateliers

Annexe 5 : Activités en réception : tableau des ateliers

Annexe 6 : Activités en production : tableau des ateliers

Annexe 7 : Activités en interaction : tableau des ateliers

Annexe 8 : Les ateliers oraux langagiers : tableau de présentation de tous les ateliers par ordre chronologique de mise en place durant l'année

Annexe 9 : Exemple d'un tableau de suivi

1. Annexe 1 : Emploi du temps schématique

Légende :

aaa	ateliers autonomes
	ateliers de langage (écrit ou oral)
	ateliers autonomes oral

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8:40-8:55 (15 min)	Travail avec un petit groupe ou avec un élève (classe en autonomie)				
8:55 - 9:25 (30 min)	Rituels du matin				
9:25 - 9:30 (5 min)	Présentation des ateliers				
	Ateliers tournants sur la semaine (domaines variés) : (le groupe rond fait par exemple l'atelier 1 le lundi, l'atelier 2 le mardi, l'atelier 3 le mercredi, etc.)				
9:30 - 9:50 (20 min)	1) Atelier autonome langage écrit	2) Atelier autonome langage oral	3) Atelier autonome mathématique	4) atelier domaine divers	5) atelier domaine divers
9:50 - 10:00 (10 min)	Rangement et retour sur les ateliers				
10:00 - 10:10 (10 min)	Rituel langage	Rituel mathématique	Rituel art	Rituel explorer le monde	Rituel divers
10:10 - 10:50	Déplacements et récréation				
10:50 - 11:30 (40 min)	Motricité				

	Lundi : Art et langage	Mardi: Langage	Jeudi: Explorer le monde et mathématiques	Vendredi: mathématiques
13:35-13:50 (15 min)	Rituel art	13:35-13:50 (15 min) style="background-color: #ffff99;">Rituel langage	13:35-13:45 (10 min) Rituel explorer le monde	13:35-13:45 (10 min) Rituel mathématique
13:50-14:20 (30 min)	Temps libre artistique	13:50-14:10 (20 min) style="background-color: #ffff99;">Temps libre langagier	13:45-14:25 (40 min) style="background-color: #ffcc99;">Temps libre explorateur	13:45-14:05 (20 min) style="background-color: #ffcc99;">Temps libre mathématique
14:20-14:30 (10 min)	Rangement et retour sur les ateliers	14:10-14:15 (5 min) Rangement et présentation des ateliers	14:25-14:35 (10 min) Rangement et retour sur les ateliers	14:05-14:10 (10 min) Rangement et présentation des ateliers
14:30-14:35 (5 min)	Présentation des ateliers	14:15-14:45 (20 min) style="background-color: #ffff99;">5 ateliers D1 tournants sur 3 semaines : 1 atelier autonome écrit, 1 atelier autonome oral, 1 atelier dirigé oral, 2 ateliers semi-dirigés oral ou écrit	14:35-14:40 (5 min) Présentation de l'atelier	14:10-14:40 (20 min) style="background-color: #ffff99;">5 ateliers D4 tournants sur 3 semaines : 2 ateliers autonomes, 2 ateliers semi-autonomes, 1 atelier dirigé
14:35-15:00 (25 min)	3 ateliers D3 tournants sur 3 semaines : 1 atelier autonome, 1 atelier dirigé, 1 atelier semi-dirigé	14:45-14:50 (5 min) Rangement et retour sur les ateliers	14:35-15:00 (25 min) 3 ateliers D5 tournants sur 3 semaines : 1 atelier autonome, 1 atelier dirigé, 1 atelier semi-dirigé	14:40-14:50 (10 min) Rangement et retour sur les ateliers
14:55-15:10 (10 min)	Rangement et retour sur les ateliers	14:50-15:00 (10 min) style="background-color: #ffff99;">Rituels du soir	14:55-15:10 (10 min) Rangement et retour sur les ateliers	14:50-15:00 (10 min) style="background-color: #ffff99;">Rituels du soir
15:10-15:50	Récréation		15:10-15:50 Récréation	
15:50-15:55 (5 min)	Présentation des ateliers		15:50-15:55 (5 min) Présentation des ateliers	
15:55-16:15 (20 min)	5 ateliers D1 tournants sur 3 semaines : 1 atelier autonome écrit, 1 atelier autonome oral, 1 atelier dirigé oral, 2 ateliers semi-dirigés oral ou écrit		15:55-16:15 (20 min) style="background-color: #ffff99;">5 ateliers D4 tournants sur 3 semaines : 2 ateliers autonomes, 2 ateliers semi-autonomes, 1 atelier dirigé	
16:15-16:20 (5 min)	Retour sur les ateliers		16:15-16:20 (5 min) Retour sur les ateliers	
16:20-16:30 (10 min)	Rituels du soir		16:20-16:30 (10 min) style="background-color: #ffff99;">Rituels du soir	

2. Annexe 2 : Débattre entre pairs : Tableau des ateliers

DÉBATTRE ENTRE PAIRS (3 ateliers)

3 ateliers : fixer en groupe les règles d'un coin de la classe, débat autour d'un album, inventer un jeu en EPS

Fixer en groupe les règles d'un coin de la classe et présenter ses idées

Les élèves disposent de pictogrammes à classer en deux colonnes (je peux/je ne dois pas) sur une affiche et de cartels pour créer leurs propres pictogrammes. Ils débattent de leur classement puis viennent le présenter à la classe.

Rapport à l'oral : Rôle social :

- Débattre et se mettre d'accord ensemble sur des règles communes à respecter
- Savoir présenter une synthèse de ce qui a été dit --> transmission

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P1 Rentrée	Organisation : atelier autonome tournant le matin Groupe : hétérogène	- Affiche verte et rouge des permissions et des interdits - Photos des différents coins de la classe et de leur matériel - Cartels vides - Colle	Compétences : Se mettre d'accord sur des règles communes et s'engager à les respecter Critères de réussite : Au regroupement, les autres élèves comprennent ce que le groupe veut dire lors de "l'exposé"	Statut : Découverte : activité réalisée pour la première fois (par crainte que la présence de l'adulte ne bloque l'expression et ne donne lieu à un échange du type questions fermées de l'adulte / réponse avec syndrome de la maîtresse Cf Brigaudiot) PE : n'intervient que sur demande des élèves	15-20 min 1 fois	Présentation des coins (ce qu'on y fera et quand, le matériel...) Familiarisation avec les pictogrammes et l'affiche des permissions et des interdits lors de la rédaction de notre contrat de classe	Réalisation d'une affiche collective qui résume et fixe les règles établies par les cinq groupes	Difficultés : prendre la parole au sein d'un groupe Apports : Sentir sa parole prise en compte	Difficultés : 0 Apports : Se mettre d'accord collectivement sur des règles et leurs utilités au lieu de les vivre comme une lubie de l'adulte	Difficultés : Avoir une vision sur cet atelier tout en étant occupé à en diriger un autre --> l'enregistreur aurait été utile Apports : collecte d'informations: Se faire une idée du rapport des élèves aux différents coins de la classe / de leurs représentations initiales

Débat en groupe autour d'un album et présentation de ses idées à la classe

Le PE a lu une première fois l'album sans faire de commentaires ni poser de questions de compréhension. Les élèves sont maintenant en groupe de 4 ou 5 avec à disposition l'album et une vidéo d'une lecture audio de l'album qu'ils peuvent consulter librement. La maîtresse leur a posé trois questions : qui est le plus fort dans cet album ?, qu'est-ce qui fait que c'est le plus fort ?, dans la vraie vie c'est quoi être le plus fort ?. Les élèves réfléchissent ensemble et donneront leurs conclusions en regroupement.

Rapport à l'oral : Rôle social : Débattre ensemble pour mieux comprendre une histoire => former du sens à partir d'un dialogue avec ses pairs et non avec un professeur (comme les adultes le font au quotidien face à de nouvelle œuvre) --> le langage avec ses pairs sert à former sa pensée

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P1 <i>Rentrée/ régler les conflits</i>	Organisation : atelier autonome tournant du matin avec enregistreur Groupe : hétérogène	- Album - Vidéo d'une lecture audio de l'album - Enregistreur - Tableau de suivi du PE - Sablier	Compétences : - Construire du sens autour d'un album grâce au débat avec ses pairs - Savoir défendre son point de vue dans un débat - Savoir se mettre d'accord avec le groupe au terme du débat Critères de réussite : Offrir une réponse commune aux trois questions du PE / s'être mis d'accord	Statut : <i>Découverte</i> : première fois que la compréhension d'album se fait en dehors de la tutelle du PE PE : Écoute l'enregistreur après l'école et évalue (rempli le tableau de suivi)	15-20 min <i>1 fois</i>	Débats dirigés sur d'autres albums Lecture théâtralisée de l'album	Le vendredi, une fois que les 5 groupes ont fait l'atelier, débat collectif avec la maîtresse autour de ces trois questions	Difficultés : - Oser prendre la parole au sein du groupe - Avoir un avis sur la question - Ne pas se laisser intimider par l'assurance des autres s'ils ne sont pas d'accord avec nous Apports : - Plus de temps de parole que si le débat avait directement eu lieu en grand groupe - Plus de temps pour se faire une idée (temps de latence entre la première lecture et les questions, temps pour analyser les images...)	Difficultés : Les mauvaises formulations ne sont pas reprises sur le vif par le PE Apports : Débat collectif final beaucoup plus riche	Difficultés : 0 Apports : collecte d'informations : Entendre (grâce à l'enregistreur) plus d'élèves et plus longuement

Inventer un jeu et en fixer les règles en EPS

Suite à la séquence "jeux de cour", les élèves sont regroupés en groupes de 4 ou 5 avec au choix un ballon, un foulard ou aucun objet et doivent inventer un jeu auquel ils pourraient jouer dans la cour puis le présenter à la classe

Rapport à l'oral : Rôle utilitaire et social (langage comme outil de communication) :

- se mettre d'accord sur un projet
- formuler des règles de jeu claires
- être intelligible dans sa présentation

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P2 <i>Jeux de cour</i>	Organisation : atelier autonome en motricité Groupe : hétérogène	- 5 ballons - 5 foulards	Compétences : - Savoir formuler des règles simples - Savoir se mettre d'accord Critères de réussite : - Au regroupement présenter assez clairement son jeu pour que la classe puisse y jouer - Inventer un jeu auquel on puisse jouer en classe entière sans conflit	Statut : <i>Réinvestissement</i> de tous les jeux collectifs travaillés + <i>réinvestissement</i> et <i>évaluation</i> du travail sur la formulation des règles PE : 1ère fois : observe et aide à reformuler au moment de la présentation à la classe au besoin 2ème fois : évalue la formulation de règles claires	10-15 min <i>2 fois</i>	Séquence sur les jeux collectifs et sur la formulation des règles	- Tester les jeux proposés en classe entière - Travail dirigé avec les élèves ne parvenant pas encore à formuler des règles de manière intelligible	Difficultés : - Se laisser impressionner par le "leader" du groupe et ne pas prendre la parole - Mauvaise gestion de la frustration si les autres refusent son idée Apports : entraînement à la formulation de règles et à l'explication de ses idées	Difficultés : 0 Apports : beaucoup moins de conflits en cour de récréation	Difficultés : 0 Apports : - Évaluation de la capacités à formuler des consignes claires - Différenciation (constitution de groupes de besoin)

3. Annexe 3 : Jeux de la maîtresse : Tableau des ateliers

« JEUX DE LA MAÎTRESSE » (jeux à consignes) (1 activité type ; 5 ateliers)

1 activité type : dictée à un tiers (pâte à sel, tamgram, coloriage de formes, dessin de monstre) = consignes et critères de réussite inchangés d'un atelier à l'autre

ACTIVITÉ TYPE : DICTÉE A UN TIERS (5 ateliers semblables)

Dictée à un tiers de la notice de fabrication de la pâte à sel

Les élèves apprennent à fabriquer de la pâte à sel sans que l'adulte leur ait montré comment auparavant. Ils disposent d'une notice imagée à suivre. Un élève patouille pendant que l'autre lui dit quoi faire puis les rôles s'inversent pour une deuxième boule de pâte à sel.

Rapport à l'oral : Rôle utilitaire : Savoir formuler des demandes / des ordres pour guider l'autre

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P1 <i>Rentré e / enquêteur</i>	Organisation : classe entière en activité Groupe : binômes hétérogènes	- Notice pâte à sel - Farine - Sel - Eau - Cuillères - Verres doseurs - Assiettes ou sous-mais - Tableau de suivi du PE	Compétences : - Savoir formuler des ordres clairs - Formuler des hypothèses (essaye de mettre plus de farine...) Critères de réussite : Avoir réalisé une boule de pâte à sel chacun	Statut : <i>Entraînement:</i> les élèves ont déjà appris à formuler des ordres de construction et des hypothèses lors d'autres jeux dédiés PE : observe et évalue (rempli tableau de suivi)	30 min <i>1 fois sur volontariat lors du temps libre artistique aux autres périodes)</i>	- Divers ateliers de découverte sensorielle et de modelage de la pâte à sel - travail sur le vocabulaire	- Rebondir en groupe classe sur les hypothèses qui ont été formulées (ça collera moins si tu mets plus de sel...)	Difficultés : - Sentiment d'échec si ça ne marche pas immédiatement - Réticence à se salir les mains - Ne pas vouloir attendre son tour et faire à la place de l'autre - Une fois sa boule finie se désintéresser de l'autre Apports : Sentiment d'autonomie / fierté d'avoir su réaliser une tâche complexe sans l'adulte	Difficultés : 0 Apports : Motivation à tenter des expériences sans la tutelle de l'adulte	Difficultés : Entendre toutes les hypothèses Apports : 0
P2 <i>Écosse/ Monstres</i>	Organisation : atelier libre durant temps libre artistique Groupe : élèves choisissent librement	inchangé	inchangés	inchangés	35 min <i>sur volontariat lors du temps libre artistique autant de fois que les élèves le souhaitent</i>	0	Remobilisation	Difficultés : - Sentiment d'échec si ça ne marche pas immédiatement - Une fois sa boule finie se désintéresser de l'autre Apports : inchangé	0	0
P3 <i>Italie / Loup/ Plantations</i>	inchangés	inchangé	inchangés	inchangés	<i>inchangé</i>	0	Remobilisation	Difficultés : - Sentiment d'échec si ça ne marche pas immédiatement Apports : inchangé	0	0
P4 <i>Japon</i>	inchangés	inchangé	inchangés	inchangés	<i>inchangé</i>	0	0	Difficultés : 0 Apports : inchangé	0	0
BILAN DE	L'atelier d'abord	Aucune variation de matériel	Même compétence et aucune variation	Remobilisation : nouvel entraînement à	Au fur et à mesure des périodes, les	Le travail fait en P1 n'a pas	Jusqu'à la période 3 et	Difficultés: les difficultés ont progressivement disparues au fil des	Pas d'apports ou de difficultés	Pas d'apports ou de difficultés

L'ÉVOLUTI ON	obligatoire devient un atelier sur volontariat. Les groupes sont d'abord fixés par le PE puis constitués librement (=groupes fluctuants)		des critères de réussite	l'identique à chaque période pour ancrer la compétence. Au fur et à mesure des périodes, les élèves utilisent un vocabulaire de plus en plus précis et font des hypothèses de plus en plus pertinentes.	élèves prennent de moins en moins de temps à faire l'atelier (certains n'ont d'ailleurs plus besoin d'un lecteur car ils connaissent la recette par cœur).	nécessité de remobilisation particulière (les sens et le vocabulaire du modelage étant très souvent travaillés au cours d'autres projets)	malgré une séquence sur la pâte à sel, des hypothèses farfelues continuent d'être formulées par certains élèves. En fin de P4 toutes les hypothèses font sens.	périodes Apports : apport inchangé	particulières pour la classe à partir de la période 2	particulières pour le PE à partir de la période 2
---------------------	--	--	---------------------------------	--	---	--	---	---	---	---

Dictée à un tiers des étapes de fabrication d'un objet en pâte à sel

Deux enfants sont dos à dos. Le premier réalise un objet en pâte à sel et décrit à l'autre étape par étape ce qu'il fait pour construire cet objet sans donner le nom de l'objet final. L'autre construit un objet en suivant ses instructions. A la fin, les élèves comparent les deux productions. Échange des rôles

Rapport à l'oral : Rôle descriptif :

- Savoir verbaliser ses actions / expliquer ce que l'on fait sans que l'autre ait de support visuel
- Savoir formuler des demandes d'explications

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P1 <i>Rentré e / enquêteur</i>	Organisation : atelier autonome en binôme Groupe : binômes aléatoires	-Pâte à sel -Outils de modelage en doublons -Tableau de suivi du PE	Compétences : Savoir verbaliser ses actions de manière claire et sans support visuel Critères de réussite : Les deux élèves ont un objet semblable voir identique	Statut : Entraînement : la maîtresse a déjà joué le rôle de celui qui dicte. Celui qui opère est donc en entraînement. Découverte pour celui qui dicte PE : observe et évalue (rempli tableau de suivi)	15-20 min 2 fois (+autant de fois que les élèves le veulent durant le temps libre artistique)	- Le PE a dicté des productions à l'aveugle - Le PE s'est assis à côté d'élèves en train de modeler, les yeux fermés, et leur a demandé de décrire ce qu'il était en train de faire sans nommer l'objet pour qu'il cherche à deviner de quoi il s'agit - Insistance sur le vocabulaire des mouvements et formes liées au modelage	Prendre avec PE les 4 élèves en difficultés et leur faire réaliser cet exercice en petit groupe dirigé avec PE	Difficultés : pour la majorité de la classe : -Verbaliser leurs actions = réaliser la compétence visée -Ne pas nommer l'objet Apports : Être de plus en plus explicite dans son langage --> sentiment de puissance quand on réussit à se faire comprendre sans passer par le pointage visuel (théâtralisation autour de la fonction un peu magique du langage qui permet de "faire voir dans sa tête")	Difficultés : 0 Apports : 0	Difficultés : entendre tout le monde (enregistreur souhaitable) Apports : Si le tableau de suivi avait pu être bien rempli à l'aide de l'enregistreur = évaluation de l'acquisition d'un vocabulaire spécifique en contexte
P2 <i>Écosse/ Monstr es</i>	Organisation : atelier libre durant temps libre artistique Groupe : élèves choisissent librement	inchangé	inchangés	Statut : Entraînement / remobilisation PE : inchangé	autant de fois que les élèves le veulent durant le temps libre artistique	0	Remobilisation du vocabulaire du modelage au travers de différentes séquences	Difficultés : pour la moitié de la classe : inchangés Apports : inchangé	0	0
P3 <i>Italie / Loup/ Plantat</i>	inchangés	inchangé	inchangés	inchangés	inchangé	0	inchangé	Difficultés : pour entre 1/3 et 1/4 de la classe : inchangés Apports : inchangé	0	0

<i>ions</i>										
P4 <i>Japon</i>	inchangés	inchangé	inchangés	inchangés	inchangé	0	inchangé	Difficultés : pour une minorité d'élèves : inchangés Apports : inchangé	0	0
BILAN DE L'ÉVOLUTI ON	L'atelier d'abord obligatoire devient un atelier sur volontariat. Les groupes sont d'abord fixés par le PE puis constitués librement (=groupes fluctuants)	Aucune variation de matériel	Même compétence et aucune variation des critères de réussite	Remobilisation : nouvel entraînement à l'identique à chaque période pour ancrer la compétence. Au fur et à mesure des périodes, les élèves utilisent un vocabulaire de plus en plus précis et font des objets de plus en plus complexes.	Au fur et à mesure des périodes, les élèves prennent de moins en moins de temps à faire l'atelier			Difficultés: de moins en moins d'élèves ont été concernés par les difficultés de la tâche au fil des périodes Apports : apport inchangé		

Dictée à un tiers des étapes de réalisation d'un tamgram

Deux enfants sont dos à dos. Le premier réalise une production avec un tamgram et décrit à l'autre étape par étape ce qu'il fait pour construire cet objet sans donner le nom de l'objet final. L'autre construit un objet en suivant ses instructions. A la fin, les élèves comparent les deux productions. Échange des rôles.

Rapport à l'oral : Rôle descriptif :

- Savoir verbaliser ses actions / expliquer ce que l'on fait sans que l'autre ait de support visuel
- Savoir formuler des demandes d'explications

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P2 <i>Écosse / Monstres</i>	Organisation : -2 ateliers dirigés - 2 ateliers autonomes - puis activité libre sur volontariat durant le temps libre artistique Groupe : - groupes hétérogènes - groupes homogène (reprise) -les élèves choisissent librement avec qui ils se mettent	-Pièces de tamgram en doublons - Tableau de suivi du PE	Compétences : Savoir verbaliser ses actions de manière claire et sans support visuel Critères de réussite : Les deux élèves ont un objet semblable voir identique	Statut : Entraînement : atelier déjà réalisé en dirigé avec le PE PE : observe et évalue (rempli le tableau de suivi)	15-20 min 2 fois en dirigé + 2 fois auto +autant de fois que les élèves le veulent durant le temps libre explorateur	- Atelier de dictée à un tiers des étapes de réalisation d'un objet en pâte à sel - Travail du vocabulaire des formes, des couleurs et du positionnement dans l'espace	-Remobilisation du vocabulaire en classe entière au besoin -Travail dirigé du vocabulaire avec les élèves en ayant besoin	Difficultés : -Verbaliser leurs actions -Ne pas nommer l'objet Apports : Être de plus en plus explicite dans son langage --> sentiment de puissance quand on réussit à se faire comprendre sans passer par le pointage visuel (théâtralisation autour de la fonction un peu magique du langage qui permet de "faire voir dans sa tête")	Difficultés : 0 Apports : 0	Difficultés : 0 Apports : différenciation (constitution de groupes de besoin)
P3 <i>Italie / Loup/ Plantations</i>	Organisation : activité libre sur volontariat durant le temps libre artistique Groupe : les élèves choisissent librement avec	inchangé	inchangés	inchangés	<i>autant de fois que les élèves le veulent durant le temps libre explorateur</i>	Remobilisation du vocabulaire des formes et du positionnement dans l'espace	inchangés	Difficultés : pour la moitié de la classe : inchangés Apports : inchangé	0	inchangés

	qui ils se mettent									
P4 <i>Japon</i>	inchangés	inchangé	inchangés	inchangés	<i>autant de fois que les élèves le veulent durant le temps libre explorateur</i>	Remobilisation du vocabulaire du positionnement dans l'espace	inchangés	Difficultés : pour entre 1/3 et 1/4 de la classe : inchangés Apports : inchangé	0	inchangés
BILAN DE L'ÉVALUATION	L'atelier d'abord obligatoire devient un atelier sur volontariat. Les groupes sont d'abord fixés par le PE puis constitués librement (=groupes fluctuants)	Aucune variation de matériel	Même compétence et aucune variation des critères de réussite	Aucune variation	Au fur et à mesure des périodes, les élèves prennent de moins en moins de temps à faire l'atelier	Jusqu'en période 4 le vocabulaire du positionnement dans l'espace n'est pas acquis par tous d'où l'importance de répéter cet atelier	Une des compétences de cet atelier (vocal spatial) n'étant pas encore acquise par tous, cet atelier continue à nécessiter un travail en aval jusqu'en période 4	Difficultés: de moins en moins d'élèves ont été concernés par les difficultés de la tâche au fil des périodes Apports : apport inchangé		

Dictée à un tiers d'un dessin de monstre

Deux enfants sont dos à dos. Le premier réalise un dessin d'un monstre imaginaire et décrit à l'autre étape par étape ce qu'il fait pour dessiner ce monstre. L'autre fait un dessin en suivant ses instructions. A la fin, les élèves comparent les deux productions. Échange des rôles

Rapport à l'oral : Rôle descriptif :

- Savoir verbaliser ses actions / expliquer ce que l'on fait sans que l'autre ait de support visuel

- Savoir formuler des demandes d'explications

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P2 <i>Écosse/ Monstres</i>	Organisation : -2 ateliers dirigés - 2 ateliers autonomes - puis activité libre en autonomie sur volontariat durant le temps libre artistique Groupe : - groupes hétérogènes - groupes homogène (reprise) -les élèves choisissent librement avec qui ils se mettent	- Feuilles - Feutres ou crayons de couleur -Tableau de suivi du PE	Compétences : -Savoir verbaliser ses actions de manière claire et sans support visuel -Savoir mobiliser le vocabulaire du corps et de couleurs Critères de réussite : Les deux élèves ont un dessin semblable voir identique	Statut : <i>Entraînement</i> : atelier déjà réalisé en dirigé avec le PE PE : <i>observe et évalue</i> (rempli le tableau de suivi)	15-20 min 2 fois en dirigé + 2 fois auto +autant de fois que les élèves le veulent durant le temps libre explorateur	Atelier de dictée à un tiers des étapes de réalisation d'un objet en pâte à sel - Travail du vocabulaire des parties du corps et des couleurs	- Remobilisation du vocabulaire en classe entière au besoin - Travail dirigé du vocabulaire avec les élèves en ayant besoin -Constitution d'un <i>Qui est-ce</i> des monstres de la classe à partir des dessins des enfants	Difficultés : -Verbaliser leurs actions de manière claire - Laisser à l'autre le temps de dessiner suite à l'explication Apports : Être de plus en plus explicite dans son langage --> sentiment de puissance quand on réussit à se faire comprendre sans passer par le pointage visuel (théâtralisation autour de la fonction un peu magique du langage qui permet de "faire voir dans sa tête")	Difficultés : 0 Apports : 0	Difficultés : 0 Apports : différenciation (constitution de groupes de besoin)

Dictée à un tiers d'un coloriage de formes

Deux enfants sont dos à dos. Le premier réalise un coloriage de formes simple et décrit à l'autre quelle couleur il attribue à quelle forme. L'autre colorie en suivant ses instructions. A la fin, les élèves comparent les deux productions. Échange des rôles.

Rapport à l'oral : Rôle descriptif :

- Savoir verbaliser ses actions / expliquer ce que l'on fait sans que l'autre ait de support visuel
- Savoir formuler des demandes d'explications

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P2 Écosse/ Monstres	<p>Organisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 atelier dirigé - 1 atelier autonome - puis activité libre en autonomie sur volontariat durant le temps libre artistique <p>Groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - groupes hétérogènes - les élèves choisissent librement avec qui ils se mettent 	<ul style="list-style-type: none"> - Coloriages de formes simples - Feutres ou crayons de couleurs - Tableau de suivi du PE 	<p>Compétences : -Savoir verbaliser ses actions de manière claire et sans support visuel</p> <p>-Savoir mobiliser le vocabulaire de formes et de couleurs</p> <p>Critères de réussite : Les deux élèves ont un coloriage identique</p>	<p>Statut : <i>Entraînement</i> : atelier déjà réalisé en dirigé avec le PE</p> <p>PE : observe et évalue (rempli le tableau de suivi)</p>	15-20 min 1 fois en dirigé + 1 fois auto +autant de fois que les élèves le veulent durant le temps libre explorateur	<ul style="list-style-type: none"> - Atelier de dictée à un tiers des étapes de réalisation d'un objet en pâte à sel - Travail du vocabulaire des formes, des couleurs et du positionnement dans l'espace 	<p>-Remobilisation du vocabulaire en classe entière au besoin</p> <p>-Travail dirigé du vocabulaire avec les élèves en ayant besoin</p>	<p>Difficultés : 0</p> <p>Apports :</p> <p>Être de plus en plus explicite dans son langage --> sentiment de puissance quand on réussit à se faire comprendre sans passer par le pointage visuel (théâtralisation autour de la fonction un peu magique du langage qui permet de "faire voir dans sa tête")</p>	<p>Difficultés : 0</p> <p>Apports : 0</p>	<p>Difficultés : 0</p> <p>Apports :</p> <p>différenciation (constitution de groupes de besoin)</p>

4. Annexe 4: Acquisition du lexique : Tableau des ateliers

ACQUISITION DU LEXIQUE (3 activités types + 2 ateliers)

3 activités type : échange d'objets ; dictée à un tiers ; jeu des paires
+ 2 autres ateliers : jeu des 5 familles et qui est-ce

ACTIVITÉ TYPE : ÉCHANGE D'OBJETS

Échange d'objets (objets usuels de la classe, parties du corps, parties de plantes)

Les élèves disposent d'une feuille sur laquelle figurent des dessins d'objets qu'ils ne possèdent pas. Ils doivent aller demander à d'autres élèves de la classe d'échanger des objets pour pouvoir remplir leur feuille.

Même activité (même consigne, même mise en page, même critère de réussite)

Variante : champ lexical (P1 : objets usuels de la classe, P2 : parties du corps, P3 : parties de plantes)

Rapport à l'oral : Rôle utilitaire : Savoir que le langage sert à formuler un besoin

Rôle social :- Savoir demander plutôt que d'arracher des mains - Se servir du langage pour arriver à un compromis en cas de refus

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P1 <i>Rentrée / enquêteur</i>	Organisation : jeu sous la tutelle du PE par groupes de 8 puis jeu en autonomie en classe entière Groupe : hétérogène (classe entière)	-22 feuilles avec des empreintes d'objets -Lots d'objets usuels de la classe - Tableau de suivi pour le PE	Compétences : -savoir formuler une demande - maîtriser le vocabulaire des objets usuels de la classe Critères de réussite : - J'ai réuni tous les objets dont j'ai besoin - Je n'ai pas créé et pas pris part à des disputes	Statut : entraînement (fait suite à un atelier dirigé identique) PE : observe et évalue (rempli tableau de suivi)	20 min 2 fois (1fois dirigé et 1 fois auto)+ reprises périodiques avec des petits groupes de besoin sur des champs lexicaux ciblés	Jeu identique mais sous tutelle du PE par groupe de 8 avec débats : comment peut-on demander, que peut-on faire s'il y a refus, pourquoi est-ce important de ne pas arracher des mains, à quoi ça sert d'être "gentil" et poli quand on demande ... ?	Reprise du jeu en petits groupes de besoin ciblés lors des temps libres avec pour objectifs l'acquisition du vocabulaire et la socialisation	Difficultés : - Se sentir noyé dans un trop grand groupe --> mutisme et immobilité - Faire la course aux objets sans utiliser le langage - Conflit en cas de refus Apports : Entraînement à l'utilisation du vocabulaire	Difficultés : Surexcitation (courir, bruit...) Apports : - Meilleure intégration des règles de vie de classe - Débats sur l'importance d'utiliser la parole plutôt que la force	Difficultés : -Réussir à remplir son tableau de suivi / à prêter une attention équivalente à tous les élèves au sein de cette myriade d'échanges Apports : -Repérer des mots d'objets clés de la classe qui ne sont pas maîtrisés - Repérer les enfants qui ne savent pas encore utiliser la discussion pour résoudre un conflit - Repérer les petits parleurs et les élèves moteurs
P2 <i>Écosse/ Monstres</i>	Organisation : durant le temps libre, le PE constitue un groupe d'élèves en besoin et d'élèves	-feuilles avec des empreintes d'objets -Lots d'images de parties du corps - Tableau de suivi	Compétences : -inchangé - maîtriser le vocabulaire des parties du corps Critères de réussite :	inchangés	Manches de 5 min, nombre de fois à faire varier en fonction des besoins des élèves	Travail du vocabulaire des parties du corps	inchangé	Difficultés : - Faire la course aux objets sans utiliser le langage - Conflit en cas de	Difficultés : 0 Apports : - Différenciation	Difficultés : 0 Apports : différenciations

	moteurs et les lance dans cette activité Groupe : hétérogène	pour le PE	inchangé					refus Apports : inchangé		
P3 <i>Italie / Loup/ Plantations</i>	inchangés	-feuilles avec des empreintes d'objets -Lots d'images de parties de plantes - Tableau de suivi pour le PE	Compétences : -inchangé - maîtriser le vocabulaire des parties du corps Critères de réussite : inchangé	inchangés	<i>inchangé</i>	Travail du vocabulaire des parties des plantes	inchangé	Difficultés : - Faire la course aux objets sans utiliser le langage Apports : inchangé	inchangés	inchangés
BILAN DE L'ÉVOLUTION	L'atelier d'abord obligatoire pour tout le monde devient un atelier auxquels ne participent que les élèves en milieu de séquence pour harmoniser le niveau de la classe	Le matériel (et le lexique) change d'une période sur l'autre mais la présentation et l'utilisation de ce matériel restent inchangées	Le champ lexical change d'une période sur l'autre mais la manière de l'utiliser et le critère de réussite restent inchangés	Aucune variation	La fréquence de l'atelier varie en fonction des besoins des élèves d'une période sur l'autre.	Un travail en amont est nécessaire pour introduire et faire acquérir le nouveau vocabulaire	Le travail en aval ne concerne que certains élèves ciblés	Difficultés: les difficultés ont progressivement disparues au fil des périodes Apports : apport inchangé	La difficulté pour la classe a disparue dès la période 2 L'activité conduit le premier jour de classe a posé les bases de la gestion de classe	L'activité conduit le premier jour de classe a permis un diagnostic rapide des élèves

ACTIVITÉ TYPE : DICTÉE A UN TIERS

Voir les tableaux détaillés en annexe « jeux de la maîtresse »

Vocabulaire travaillé : modelage, parties du corps, formes, couleurs, positionnement dans l'espace, nombres

Variantes : matériel, champ lexical

Constantes : consignes, compétence visée, critère de réussite

ACTIVITÉ TYPE : JEU DES PAIRES

Jeu des paires

Les élèves disposent de cartes allant par paires (P2 : Les cartes de la chasse aux monstres ; P3 : doublons de loups gris dans la neige pour que la description du paysage ne suffit pas à les différencier) qui sont distribuées entre eux. Les élèves doivent reconstituer les doubles jusqu'à ne plus avoir de carte en main. Pour ce faire, ils doivent décrire un monstre/ un loup qu'ils ont dans la main, si un autre élève reconnaît ce monstre/loup dans ses propres cartes, il la donne à celui qui l'a demandé.

Rapport à l'oral : Rôle descriptif : Utiliser le langage pour décrire et se faire comprendre sans support visuel

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P2 <i>Écosse/ Monstres</i>	Organisation : -atelier autonome tournant du matin avec enregistreur -atelier dirigé avec groupe de besoin -atelier autonome libre durant le temps libre langagier Groupe :	- Jeu de paires issu du commerce (monstre) ou créé par PE (loup) -Enregistreur -Tableau de suivi -Sabliers	Compétences : Décrire un monstre à l'aide du vocabulaire du corps et des couleurs (et des nombres) Critères de réussite : Ne plus avoir de cartes dans les mains / avoir constitué toutes les paires	Statut : Réinvestissement des jeux d'échange de période 1 Évaluation finale du degré d'acquisition du vocabulaire PE : évalue à l'aide de l'enregistrement	15-20 min 1 à 2 auto + 1 dirigé pour certains élèves + autant de fois que les élèves le souhaitent durant le temps libre	Travail sur le vocabulaire du corps et des couleurs	Reprise au besoin avec un groupe d'élèves en difficulté	Difficultés : - Ne pas donner ses cartes (seulement Jean) - Essayer de regarder les cartes des autres (seulement VVariss) - Accepter de jouer chacun son tour Apports : - plus	Difficultés : 0 Apports : 0	Difficultés : 0 Apports : évaluation facile de tous les élèves

	-hétérogène - homogène (reprise) - élèves choisissent librement avec qui ils jouent							grand nombre d'entraînement		
P3 <i>Italie / Loup/ Plantations</i>	inchangés		Compétences : Décrire un loup à l'aide du vocabulaire des verbes d'actions Critères de réussite : inchangé	inchangé	<i>inchangé</i>	Travail sur les verbes d'action	inchangé	Difficultés : - Ne pas donner ses cartes (seulement Jean) Apports : inchangé	0	inchangé
BILAN DE L'ÉVOLUTION			Le champ lexical change mais le critère de réussite reste inchangé			Un travail en amont est nécessaire pour introduire et faire acquérir le nouveau vocabulaire	Le travail en aval ne concerne que certains élèves ciblés	Les difficultés disparaissent au fil des périodes		

AUTRES ACTIVITÉS

Jeu des cinq familles

Les canards de l'album *Splat Agent Secret* ont été utilisés par le PE pour fabriquer un jeu de 5 familles de couleur comportant chacune un papa, une maman et un bébé.
Les élèves jouent ensemble à ce jeu en groupe de 4 ou 5.

Rapport à l'oral : Rôle utilitaire : Savoir formuler une demande

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P1 <i>Rentrée / enquêteur</i>	Organisation : atelier autonome tournant du matin avec enregistreur Groupe : hétérogène	- Jeu fabriqué par PE -Enregistreur -Tableau de suivi -Sabliers	Compétences : - Savoir formuler une demande - Utiliser le vocabulaire des couleurs Critères de réussite : Avoir réussi à constituer une famille	Statut : Évaluation : Les élèves ont joué à ce jeu avec le PE en atelier dirigé. Cet atelier autonome sert d'évaluation à la séquence de langage sur formuler une demande et à celle sur le vocabulaire des couleurs. PE : Écoute l'enregistreur après l'école et évalue (rempli le tableau de suivi)	15-20 min 2 fois (1 fois dirigé + 1 fois auto) (+autant de fois que les élèves le veulent durant le temps libre langagier)	Cet atelier est d'abord fait en atelier dirigé	Reprise du vocabulaire des couleurs avec les élèves en difficulté Nouveaux petits jeux cherchant à faire formuler une demande en atelier dirigé avec un groupe de besoin	Difficultés : Formuler une demande claire = répondre à l'objectif visé Apports : Répéter de nombreuses fois sous forme ludique la formulation "je voudrais + description" afin de mieux acquérir cette formulation et du vocabulaire spécifique	Difficultés : 0 Apports : 0	Difficultés : 0 Apports : Évaluation de chaque élève un par un grâce à l'enregistreur sans avoir à être présent sur l'atelier

Qui est-ce

Le PE a fabriqué un jeu de qui est-ce avec des photos de poupées kokeshi. Le groupe d'élève joue au qui est-ce (un élève choisit une kokeshi, écrit son numéro sur une feuille pendant que les autres ferment les yeux puis répond à leur question jusqu'à ce qu'ils trouvent la bonne image) --> vocabulaire des formes (ronde, ovale, allongée), des couleurs, des habits et des caractéristiques des animaux (crocs, cornes...)

Rapport à l'oral : Rôle explicatif :

- Savoir formuler une question et savoir répondre à une question --> fonction communicative du langage
- Savoir comprendre la réponse à une question fermée (non, elle n'a pas les cheveux noirs -> éliminer toutes celles qui ont les cheveux noirs) --> comprendre un énoncé
- Établir de grandes catégories pour éliminer plus de poupées d'un coup et gagner le jeu plus vite --> le langage sert à catégoriser

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P4 Japon	<p>Organisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - atelier autonome tournant du matin - atelier autonome ou dirigé selon le niveau - atelier libre durant le temps libre <p>Groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - hétérogène - homogène (reprise) 	<p>-Jeu fabriqué par le PE</p> <ul style="list-style-type: none"> -Enregistreur -Tableau de suivi -Sabliers 	<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir poser une question - savoir répondre à une question - mobiliser le vocabulaire des formes, des couleurs, des habits et des caractéristiques des animaux <p>Critères de réussite : La kokeshi désignée par le groupe porte bien le même numéro que le numéro écrit sur la feuille par le maître du jeu</p>	<p>Statut :</p> <p>Entraînement à l'utilisation du vocabulaire et à la formulation de questions (première fois)</p> <p>Évaluation de l'utilisation du vocabulaire et de la capacité à formuler des questions (deuxième fois)</p> <p>PE : observe et évalue (rempli le tableau de suivi)</p>	<p>15-20 min</p> <p><i>2 fois + autant de fois que les élèves le souhaitent durant le temps libre</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - travail sur les champs lexicaux à utiliser - travail sur la formulation des questions et sur les règles du <i>qui est-ce</i> en période précédente par un jeu de <i>qui est-ce collectif dirigé autour des monstres</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - identification des élèves en besoin et travail avec eux par groupe de besoin ciblé durant l'accueil et les temps libres avant la phase d'évaluation 	<p>Difficultés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - formuler une question en utilisant la formule "est-ce que" en plus du ton montant -comprendre ce qu'implique la réponse - fonctionner par grandes catégories et non image ciblée par image ciblée <p>Apports : plus nombreux entraînement</p>	<p>Difficultés : 0</p> <p>Apports : 0</p>	<p>Difficultés : 0</p> <p>Apports : -évaluation -différenciation (groupes de besoin)</p>

5. Annexe 5 : Activités en réception : Tableau des ateliers

ACTIVITÉS EN RÉCEPTION (3 activités type)

3 activités type : écoute de livres audio en français, écoute de comptines, écoute de livres audio en langue étrangère

ACTIVITÉ TYPE : ÉCOUTE DE LIVRES AUDIO

Écoute libre de livres audio

Durant le temps libre langagier du mardi après-midi, les élèves peuvent écouter au coin ordinateur des livres audio en lien avec le thème de la période (P1 Rentrée, P2 Monstres, P3 Loup, P4 Japon)

Rapport à l'oral : Se constituer une culture de la littérature jeunesse

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P1 <i>Rentrée / enquêteur</i>	Organisation : atelier autonome libre sur volontariat durant le temps libre Groupe : atelier solitaire	Livres sur la rentrée	Compétences : Se familiariser à des œuvres de littérature jeunesse Critères de réussite : Être attentif / écouter jusqu'au bout + pour les élèves qui le souhaitent parler de l'album à la classe voir essayer de le raconter en fin de journée	Statut : découverte libre PE : Pose subtilement des questions de compréhension sur l'album à des élèves ciblés après leur écoute (avec album à l'appui en aide)	35 min (albums d'en moyenne 10 min) <i>autant de fois que les élèves le souhaitent</i>	0	- Possibles lectures de certains de ces albums en classe entière - Le mardi et le jeudi soir, les élèves volontaires peuvent parler d'une livre ou d'une histoire qu'ils connaissent en lien avec le thème de la période (ils s'appuient souvent sur ces lectures)	Difficultés : pas d'évaluation de la compréhension Apports : maîtrise d'un corpus d'œuvres plus vaste	Difficultés : 0 Apports : constitution d'une culture commune plus vaste	Difficultés : 0 Apports : 0
P2 <i>Écosse/ Monstres</i>	inchangé	Livres sur les monstres	inchangés	inchangés	<i>inchangé</i>	0	inchangés	inchangés	inchangés	0
P3 <i>Italie / Loup/ Plantations</i>	inchangé	Documentaires et fictions sur les loups	inchangés	inchangés	<i>inchangé</i>	0	inchangés	inchangés	inchangés	0
P4 <i>Japon</i>	inchangé	Contes japonais	inchangés	inchangés	<i>inchangé</i>	0	inchangés	inchangés	inchangés	0
BILAN DE L'ÉVOLUTION	Atelier solitaire ou en petit groupe libre fluctuant	Un nouveau corpus par période	Aucune variation	Aucune variation	Aucune variation		Aucune variation	La difficulté reste malheureusement présente sur toutes les périodes		

6. Annexe 6 : Activités de production : Tableau des ateliers

ACTIVITÉS DE PRODUCTION (2 activités type + 1 atelier)

2 activités type : chapeau du conteur, jeu avec de dés story time
+ 1 autre atelier : inventer une histoire de monstre

ACTIVITÉ TYPE : CHAPEAU DU CONTEUR

Raconter une histoire (chapeau du conteur)

Lors du temps libre langagier du mardi après-midi, un élève peut coiffer le "chapeau du conteur", allumer la bougie électrique et raconter (avec ou sans aide d'images inspirantes ou d'albums) l'histoire qu'il souhaite.

Rapport à l'oral : Fonction créatrice : raconter des histoires

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P2 <i>Écosse/ Monstres</i>	Organisation : atelier autonome libre sur volontariat durant le temps libre Groupe : les élèves choisissent librement avec qui ils jouent	-Chapeau -Bougie électrique -Images inspirantes - Albums -Sabliers -Enregistreur -Tableau de suivi	Compétences : Inventer et écouter une histoire sans interrompre le conteur Critères de réussite : être réactif durant les rituels de raconter une histoire du mardi soir	Statut : <i>Entraînement</i> suite à la séquence en P2 sur inventer et raconter une histoire PE : écoute l'enregistreur et constitue des groupes de besoin (syntaxe, vocabulaire, imagination) à partir de cette écoute	35 min (un sablier d'une minute montre la durée minimale de prise de parole et un sablier de 5 min montre la durée maximale) <i>autant de fois que les élèves le souhaitent</i>	-Séquence sur inventer et raconter une histoire -dictées à l'adulte	-Rituel du mardi soir : raconter une histoire à la classe devant PE (sur volontariat) -Travail dirigé avec des groupes de besoin	Difficultés : (2/3 des élèves) -pas d'évaluation de réussite -pas de reprise des erreurs par le PE (mais par les autres élèves auditeurs) -pas de cohérence - pas d'idées - syntaxe chaotique Apports : plus d'entraînement au récit	Difficultés : 0 Apports : constitution d'un corpus d'histoires spontanées sur lequel se baser lors des activités d'amélioration du récit	Difficultés : certains groupes d'élèves demandent à ce que l'enregistreur soit éteint → évaluation diagnostique impossible Apports : -collecte d'informations (conceptions initiales) -différenciation (constitution de groupes de besoin)
P3 <i>Italie / Loup/ Plantations</i>	inchangé	Ajout de nouvelles images inspirantes Ajout de nouveaux albums	inchangés	inchangés	<i>inchangés</i>	Tout le travail sur le récit en période 2	inchangés	Difficultés : inchangées mais ne concernent plus 1/2 de la classe Apports : inchangé	inchangés	inchangés
P4 <i>Japon</i>	inchangé	Ajout de nouvelles images inspirantes Ajout de nouveaux albums	inchangés	inchangés	<i>inchangés</i>	Tout le travail sur le récit en périodes 2 et 3	inchangés	Difficultés : inchangées mais ne concernent plus 1/3 de la classe Apports : inchangé	inchangés	inchangés
BILAN DE L'ÉVOLUTION	Groupes libres fluctuants	Le matériel s'étoffe d'une période sur l'autre	Aucune variation	Aucune variation	Aucune variation	Les histoires s'enrichissent considérablement d'une période sur l'autre	Une reprise en aval est toujours bénéfique pour améliorer la syntaxe notamment	Les difficultés s'estompent d'une période sur l'autre. L'apport reste inchangé	Aucune variation	Aucune variation

ACTIVITÉ TYPE : JEU AVEC DES DES STORY TIME

Jeu avec des dés story time

Voir les tableaux détaillés en annexe « jeux en interaction »

Type de production travaillée : récit

Variantes : matériel, thème

Constantes : consignes, compétence visée, critère de réussite

AUTRE ACTIVITÉ

Raconter une histoire de monstres

Les élèves disposent de colonnes d'images inspirantes (une colonne lieux effrayants, une colonne monstres effrayants, une colonne action effrayante et pour les élèves plus doués une colonne objet effrayant et une colonne actions ridicules pour penser à une chute/retournement). Ils choisissent quelques images et cherchent à inventer une histoire à partir de ces images. A la fin de son récit, les autres élèves du groupe cherchent à deviner quels sont les images qu'ils ont choisi

Rapport à l'oral : Rôle créatif: Utiliser le langage pour structurer un récit et développer son imaginaire

+ Identifier et reproduire un schéma narratif classique --> prendre conscience des schémas de construction des récits

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P2 Éco sse/ Mo nstr es	<p>Organisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> -1 atelier dirigé -2 ateliers autonomes avec enregistreur - Atelier libre durant le temps libre artistique <p>Groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - hétérogène - homogène (reprise) - les élèves choisissent librement avec qui ils se mettent 	<ul style="list-style-type: none"> - Images inspirantes créées par PE - Un sous-main décoré sur lequel placer les cartes que l'on choisit - Sabliers - Enregistreur - Tableau de suivi 	<p>Compétences :</p> <p>S'entraîner à raconter des histoires imaginaires</p> <p>Critères de réussite :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les autres élèves du groupe ont compris l'histoire qu'on a raconté - Le récit n'a pas été interrompu - Les autres élèves ont deviné les images qui ont été choisies 	<p>Statut : Découverte :</p> <p>tout un travail sur l'invention d'histoire sera mené sur la période et chaque élève fera deux dictées à l'adulte.</p> <p>PE : Cet atelier préalable sert de diagnostique au PE des bonnes et des mauvaises habitudes de ses élèves en terme de récit et de diagnostique de leurs préconceptions sur les histoires de monstres afin d'adapter son enseignement en fonction des besoins de la classe pendant les deux semaines suivantes.</p>	15-20 min <i>1 fois en dirigé + 2 fois en auto + autant de fois que les élèves le souhaitent durant le temps libre</i>	<p>-En rituel et en motricité travail de description et de réactivité autour d'images de ce corpus</p> <p>- Lecture de deux albums de monstres</p> <p>- Le PE a inventé cinq histoires de monstres à partir de ces images qu'il a raconté sur le vif aux élèves</p>	<p>- Analyse des productions des élèves - Travail différencié avec des groupes homogènes en fonction de leurs besoins autour de deux axes : la formulation et l'invention d'un récit, développer l'imaginaire autour de la figure du monstre</p> <p>- Travail en classe entière en rituel autour du schéma narratif d'une histoire de monstres et autour de l'invention de récits</p> <p>- Nouvel atelier (dirigé) en groupe hétérogène autour de l'invention d'histoires</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1ère dictée à l'adulte d'une histoire de monstres - Dialogue avec le PE autour de cette dictée - 1-2 semaines plus tard, nouvelle dictée à l'adulte 	<p>Difficultés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrire plutôt que raconter - Ne pas avoir d'idées - Ne pas réussir à comprendre ce qu'évoquent les images / ne pas avoir un imaginaire développé sur ce thème de la littérature - Ne pas formuler de fin claire - Récit incohérent - Ne pas définir de personnages principal -Relations uniquement temporelles (et après) et jamais causales - Mélange de plusieurs histoires en même temps - Interrompre le conteur dès que l'on croit avoir reconnu une image <p>Apports :</p> <p>Raconter un premier récit avec moins d'anxiété (pas de jugement d'un groupe trop grand, trop fort ou du PE)</p> <p>Raconter un plus grand nombre d'histoires</p>	<p>Difficultés : -Difficulté à s'écouter/à ne pas s'interrompre</p> <p>- atelier qui crée beaucoup d'excitation et un certain niveau de bruit qui peut gêner les autres ateliers</p> <p>Apports : Se constituer un corpus d'histoires de monstres (sélectionnées) racontées par les élèves autour desquelles travailler et dont s'inspirer pour les créations => partir de la parole des enfants valorise leur parole, favorise leur motivation et renforce leur confiance en eux et en leur capacité à produire par eux-même et à progresser</p>	<p>Difficultés : Ne pas tomber dans un "syndrome de la maîtresse" et ne s'intéresser et ne sélectionner que les "bonnes" histoires comme base de son enseignement et de la constitution du corpus de classe, sans prendre en compte les difficultés et les progrès</p> <p>Apports : Collecte d'informations :Avoir une connaissance beaucoup plus fines des facilités, des difficultés et des préconceptions des enfants afin de conduire une séquence plus intimement adaptée à leurs besoins.</p>

7. Annexe 7 : Activités en interaction : Tableau des ateliers

ACTIVITÉS EN INTERACTION (5 activités type + 1 atelier)

5 activités type : échanges en groupe autour d'œuvres d'art, échanges autour de photographies à teneur culturelle, jeu avec des dés story time, se mettre d'accord sur la récitation d'un poème, échanges autour de livres

+ 1 atelier : décrire un monstre que l'on crée

ACTIVITÉ TYPE : ŒUVRES D'ART

Échange en groupe autour d'œuvres d'art

A chaque période le PE réalise un corpus d'une quinzaine ou vingtaine d'œuvres autour d'un thème de la période qu'il imprime et plastifie. Durant le temps libre artistique et l'accueil du matin, ces œuvres sont à disposition des élèves qui peuvent échanger leurs ressentis et observations ou essayer de les représenter en dessin. Durant le temps libre artistique, le PE dispose un enregistreur à cette table pour enregistrer l'échange.

Rapport à l'oral : Se familiariser avec un corpus d'œuvres /Exprimer son ressenti face à une œuvre

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P2 <i>Écosse/ Monstres</i>	Organisation : atelier autonome libre sur volontariat durant le temps libre Groupe : les élèves choisissent librement avec qui ils consultent les œuvres	Corpus d'œuvres sur les monstres	Compétences : échange verbal libre autour d'images intrigantes Critères de réussite : être réactif lors de l'étude en classe entière de certaines des œuvres de ce corpus	Statut : découverte libre PE : -Intervient sur demande des élèves -Une fois les enregistrements écoutés, adapte son enseignement en art plastique en fonction des conceptions initiales des enfants	35 min <i>autant de fois que les élèves le souhaitent</i>	Présentation très brève mais théâtralisée des nouvelles œuvres de cette période pour susciter la curiosité et l'envie d'aller les regarder + Lorsque les élèves sont en demande PE raconte l'histoire autour de cette œuvre, répond à leurs questions spontanées (Brigaudiot : laisser les questions venir spontanément des enfants plutôt que nous poser des questions ciblées)	Tous les mercredis matin : choix d'une ou de deux œuvres du corpus et étude en classe entière(avec remobilisation du vocabulaire des arts plastiques)	Difficultés : -peur/malaise face à certaines œuvres - trop grande excitation face à certaines œuvres Apports : maîtrise d'un corpus d'œuvres plus vaste	Difficultés : -ne pas s'arracher les cartes de mains -volume sonore du à l'excitation Apports : constitution d'une culture commune plus vaste	Difficultés : 0 Apports : collecte d'informations (représentations initiales, réactions spontanées)
P3 <i>Italie / Loup/ Plantations</i>	inchangés	Corpus d'œuvres sur les monstres	inchangés	inchangés	<i>inchangés</i>	Idem + travail des nouvelles notions artistiques	Idem + travail des nouvelles notions artistiques	inchangés	inchangés	inchangés
P4 <i>Japon</i>	inchangés	Corpus d'œuvres sur les monstres	inchangés	inchangés	<i>inchangés</i>	Idem + travail des nouvelles notions artistiques	Idem + travail des nouvelles notions artistiques	inchangés	inchangés	inchangés
BILAN DE L'ÉVOLUTION	Groupes fluctuants libres	Un nouveau corpus et une nouvelle thématique par période	Aucune variation	Aucune variation	Aucune variation	Chaque nouveau corpus permet d'introduire de nouveaux termes et techniques en art qui doivent être travaillées en amont et en aval	Chaque nouveau corpus permet d'introduire de nouveaux termes et techniques en art qui doivent être travaillées en amont et en aval	Les difficultés ne disparaissent pas mais me semblent inhérentes à la découverte d'œuvres motivantes	Les difficultés ne disparaissent pas mais me semblent inhérentes à la découverte d'œuvres motivantes	Aucune variation

ACTIVITÉ TYPE : PHOTOGRAPHIES

Échange en groupe autour de photographies de paysages, d'architecture et d'objets du quotidien

A chaque période le PE réalise un corpus d'une quinzaine ou vingtaine de photographies du pays travaillé qu'il imprime et plastifie. Durant le temps libre explorateur et l'accueil du matin, ces photographies sont à disposition des élèves qui peuvent échanger leurs ressentis et observations ou essayer de les représenter en dessin. Durant le temps libre explorateur, le PE dispose un enregistreur à cette table pour enregistrer l'échange.

Rapport à l'oral : Exprimer son ressenti face à une photographie

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P2 <i>Écosse/ Monstres</i>	Organisation : atelier autonome libre sur volontariat durant le temps libre Groupe : les élèves choisissent librement avec qui ils consultent les photographies	Corpus d'images sur l'Écosse	Compétences : échange verbal libre autour d'images intrigantes Critères de réussite : être réactif lors de l'étude en classe entière de certaines des photographies de ce corpus	Statut : <i>découverte</i> libre PE : -Intervient sur demande des élèves -Une fois les enregistrements écoutés, <i>adapte son enseignement</i> en explorer le monde en fonction des conceptions initiales des enfants	35 min <i>autant de fois que les élèves le souhaitent</i>	-Présentation très brève mais théâtralisée des nouvelles photographies de cette période pour susciter la curiosité et l'envie d'aller les regarder + Lorsque les élèves sont en demande PE raconte l'histoire autour de cette photo, répond à leurs questions spontanées (Brigaudiot)	Tous les jeudis matin : choix d'une ou de deux photos du corpus et étude en classe entière (avec remobilisation du vocabulaire de la description) + séquence sur l'Écosse	Difficultés : - trop grande excitation face à certaines photos Apports : maîtrise d'un corpus d'œuvres plus vaste	Difficultés : -ne pas s'arracher les cartes de mains -volume sonore du à l'excitation Apports : constitution d'une culture commune plus vaste	Difficultés : 0 Apports : 0
P3 <i>Italie / Loup/ Plantations</i>	inchangés	Corpus d'images sur l'Italie	inchangés	inchangés	<i>inchangés</i>	Idem + séquence en explorer le monde sur l'Italie	Idem + séquence en explorer le monde sur l'Italie	inchangés	inchangés	inchangés
P4 <i>Japon</i>	inchangés	Corpus d'images sur le Japon	inchangés	inchangés	<i>inchangés</i>	Idem + séquence en explorer le monde sur le Japon	Idem + séquence en explorer le monde sur le Japon	inchangés	inchangés	inchangés
BILAN DE L'ÉVOLUTION	Groupes libres fluctuants	Un nouveau corpus et une nouvelle thématique par période	Aucune variation	Aucune variation	Aucune variation	L'introduction d'un nouveau thème (pays) induit un nouveau travail en amont et en aval	L'introduction d'un nouveau thème (pays) induit un nouveau travail en amont et en aval	Les difficultés ne disparaissent pas mais me semblent inhérentes à cette découverte	Les difficultés ne disparaissent pas mais me semblent inhérentes à cette découverte	Aucune variation

ACTIVITÉ TYPE : JEU AVEC DES DES STORY TIME

Jeu avec des dés story time

Les élèves jouent les 3 dés du set "monstres" des story time ou du set « loup » créé par le PE et cherchent à raconter ensemble (construire ensemble et non chacun son tour) une histoire à partir de ces trois images.

Rapport à l'oral : Rôle créatif : Utiliser le langage pour inventer et structurer un récit **Rôle social :** collaborer pour construire une histoire collective

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P2 <i>Écosses / Monstres</i>	Organisation : - atelier autonome avec enregistreur ou atelier dirigé selon le niveau - atelier libre durant le temps libre Groupe : -homogènes de 4-5 élèves (3 groupes en autonomie, un groupe avec ASEM, un groupe avec PE) - les élèves choisissent librement avec qui ils jouent	Set de dés story time sur les monstres (issu du commerce)	Compétences : Inventer une histoire à partir d'images inspirantes Critères de réussite : - les 3 dés ont été utilisés - tous les élèves du groupe ont parlé	Statut : <i>Réinvestissement/entraînement</i> du travail sur le récit et sur les histoires de monstres PE : -observe et évalue (rempli tableau de suivi) pour les trois groupes autonome -dirige et étaye pour le groupe dirigé	15-20 min <i>1 fois + autant de fois que les élèves le souhaitent durant le temps libre</i>	- travail sur le récit -travail sur les histoires de monstres - description en classe entières des images qui figurent sur toutes les faces de dés	Suite de la séquence sur les histoires de monstres (dernière dictée à l'adulte)	Difficultés : - avoir des idées - décrire les 3 faces successivement sans inventer d'histoire autour - pas de reprise immédiate par le PE ni d'étayage en cas de "trou" - monopoliser la parole - ne pas oser prendre la parole / ne pas réussir à imposer sa parole Apports : - plus d'entraînements - différenciation efficace (certains peuvent faire seuls là où d'autres ont besoin de la présence de l'adulte)	Difficultés : Enfants des groupes alentour "happés" par les histoires de ce groupe / difficulté de concentration Apports : apprendre à raconter ensemble / établir une connivence qui renforce l'acquisition de lieux communs sur les monstres/loups	Difficultés : Avoir une analyse juste du niveau des élèves à partir de ces courts enregistrements où les voix s'enchevêtrent Apports : différenciation
P3 <i>Italie / Loup / Plantations</i>	inchangés	Set de dés de type story time sur les loups (créé par PE)	inchangés	inchangés	<i>inchangés</i>	Tout le travail sur le récit conduit en P2	Autres ateliers sur le récit	Difficultés : - décrire les 3 faces successivement sans inventer d'histoire autour (minorité d'élèves) - pas de reprise immédiate par le PE ni d'étayage en cas de "trou" - monopoliser la parole Apports : inchangés	inchangés	inchangés
BILAN DE L'ÉVALUATION	Les groupes de besoin varient selon les périodes	Le matériel change d'une période sur l'autre mais garde une forme identique	Aucune variation	Aucune variation	Aucune variation	Les histoires s'enrichissent considérablement d'une période sur l'autre	La compétence à conduire un récit n'étant évidemment pas acquise en fin de P3, un travail en aval reste nécessaire	Certaines difficultés disparaissent ou s'estompent d'une période sur l'autre	La difficulté reste malheureusement présente d'une période sur l'autre	La difficulté reste malheureusement présente d'une période sur l'autre

ACTIVITÉ TYPE : POÈME

Se mettre d'accord en groupe sur la récitation d'un poème

Une poésie a été apprise en classe. Chaque groupe de 4-5 élèves ira dans une classe différente (ou dans le bureau de la REVE pour le 5ème groupe) pour réciter cette poésie la semaine suivante. Les élèves vont d'abord chercher à se mettre d'accord ensemble sur la manière dont ils vont réciter ensemble cette poésie (polyphonie, intonation, onomatopées...)

Rapport à l'oral : Rôle expressif : Donner de l'expressivité à sa récitation

Rôle social : Se mettre d'accord / utiliser le langage pour arriver à un consensus

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P2 <i>Écosse / Monstres</i>	Organisation : atelier tournant autonome du matin Groupe : hétérogène	Poème <i>Le monstre biscornu</i>	Compétences : - Savoir réciter une poésie - Savoir se mettre d'accord en groupe sur un projet commun Critères de réussite : le groupe est intelligible quand il récite sa poésie devant la classe	Statut : Découverte : première fois que les élèves se livrent à ce type d'activité en autonome Reinvestissement : des jeux théâtraux et évaluation de leur degré d'acquisition PE : valide l'intelligibilité du groupe avec le reste de la classe lors de la récitation finale face à la classe au terme de l'atelier	15-20 min <i>1 fois</i>	- apprentissage de la poésie - jeux théâtraux pour s'entraîner à l'expressivité et à la coopération au sein d'un groupe lors d'activités d'expression	- récitation de la poésie dans une autre classe ou à la REVE - jeux théâtraux	Difficultés : - partage très inégal du temps de parole - parler trop doucement - ton monotone Apports : - occasion de tester (ou re-tester) des petits jeux théâtraux --> plus d'occasion de tester son expressivité - prise de parole plus facile en petit groupe	Difficultés : les ateliers alentours sont perturbés par les essais des autres, en rien Apports : apprendre à collaborer	Difficultés : gestion de classe Apports : évaluation du degré d'acquisition de la poésie et des jeux théâtraux
P3 <i>Italie / Loup / Plantations</i>	inchangés	Poème <i>Le loup noir</i>	inchangés	inchangés	<i>inchangés</i>	Idem + Nouveaux jeux théâtraux	Idem + Nouveaux jeux théâtraux	Difficultés : - parler trop doucement Apports : inchangés	inchangés	inchangés
BILAN DE L'ÉVOLUTIO N	Aucune variation	Aucune variation	Aucune variation	Aucune variation	Aucune variation	Les propositions sont plus riches en p3	La compétence à réciter de manière théâtralisée n'étant pas acquise en fin de p3 un travail en aval reste nécessaire	Certaines difficultés ont disparues d'une période sur l'autre	La difficulté reste malheureusement présente d'une période sur l'autre	La difficulté reste malheureusement présente d'une période sur l'autre

ACTIVITÉ TYPE : LIVRES

Échange en groupe autour de livres

Voir les tableaux détaillés en annexe « ateliers en réception »

Type d'interaction travaillée : débats entre pairs

Variantes : matériel, thème

Constantes : consignes, compétence visée, critère de réussite

AUTRES ACTIVITÉS

Décrire un monstre que l'on crée

Les cartes monstres du jeu "la chasse aux monstres" sont utilisées pour construire un jeu de devinette (créer des doublons) : un élève choisit un corps, une tête et des pattes pour construire un monstre derrière un paravent. Tous les doublons des cartes sont étalés devant les autres élèves du groupe. Le constructeur décrit son monstre. Les autres élèves doivent deviner quelles sont les cartes qu'il a choisies.

Rapport à l'oral : Rôle descriptif : Utiliser le langage pour décrire et se faire comprendre sans support visuel/sans montrer

	Organisation et composition de groupes	Matériel	Compétences visées et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	En amont	En aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
P2 Écosse/ Monstres	Organisation : atelier autonome du matin avec enregistreur Groupe : hétérogène	-Cartes du jeu La chasse au monstres -Tableau de suivi -Enregistreur -Sabliers	Compétences : Décrire un monstre à l'aide du vocabulaire du corps et des couleurs (et des nombres) Critères de réussite : Les autres membres du groupe ont deviné quelles étaient les cartes choisies	Statut : <i>Réinvestissement</i> de ce vocabulaire et <i>évaluation</i> de son degré d'acquisition PE : observe et évalue (remplit tableau de suivi)	1 5-20 min 1 fois	Travail autour de la description et du vocabulaire du corps et des couleurs grâce à divers ateliers et rituels	Après l'évaluation, s'il reste des élèves en grande difficulté prévoir des petits ateliers avec eux sur la période suivante	Difficultés : - Interrompre la description pour poser des questions fermées de type "est-ce que c'est celui là?" - pas de reprise immédiate par le PE en cas de mauvaise formulation (mais reprise immédiate par les élèves en cas d'erreur de vocabulaire) Apports : Temps de parole plus grand que s'il n'y avait qu'un atelier dirigé = plus d'occasion de s'entraîner	Difficultés : Excitation et niveau sonore parfois trop élevé (pour 2 groupes sur 5) Apports : 0	Difficultés : gestion de classe Apports : évaluation et différenciation

8. Annexe 8 : Les ateliers langagiers : Tableau de présentation de tous les ateliers par ordre chronologique de mise en place

MIS EN PLACE EN PÉRIODE 1 (la rentrée et la démarche d'enquêteur)

Description de l'atelier	Rapport à l'oral et type d'activité	Période et inscription dans un projet / séquence	Organisation et composition du groupe	Compétence visée et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	Travail en amont	Travail en aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
<p>Jeu des salutations distinguées Les élèves disposent d'une feuille sur laquelle ils doivent rassembler cinq ronds de couleur. Cependant leurs ronds ne sont pas de la bonne couleur. Ils doivent donc les échanger avec leurs camarades au moyen d'un petit jeu théâtral ("Enchanté, je m'appelle Mr X. Et vous comment vous appelez-vous ? Pourriez-vous me donner un rond rouge?")</p>	<p>Rapport à l'oral : Rôle social du langage : - Apprendre à se saluer - Développer un rapport ludique au langage - Développer la connivence avec ses pairs par un langage inhabituel Type d'activité : prendre des habitudes de travail en autonomie / jeux théâtraux</p>	<p>P1 <i>La rentrée (s'approprier l'espace de la classe et trouver sa place dans le groupe)</i> <i>Les ronds</i></p>	<p>Organisation : jeu autonome par groupes de 4 ou 5 élèves Groupe : niveaux non connus (rentrée)</p>	<p>Compétences : Se présenter - Demander son prénom à l'autre - Oser prendre la parole en petits groupes Critères de réussite : - J'ai réuni tous mes ronds - Je sais donner au PE le prénom de tous les élèves de mon groupe à la fin du jeu</p>	<p>Statut : -Entraînement : divers jeux de présentation ont été conduits le matin sous la tutelle du PE -Découverte : première fois de la journée (et donc de l'année) que les élèves parlent entre eux sans la tutelle du PE PE : -Circule dans la classe et étaye au besoin -Propose aux élèves timides de parler par l'intermédiaire de la mascotte -Repère et note les petits parleurs -Valide la fin de l'activité</p>	<p>10-15 min <i>1 fois</i></p>	<p>-Jeux de salutations en EPS - Chuchoter son prénom à l'oreille de la mascotte</p>	<p>- Une attention particulière aux petits parleurs durant les temps d'accueil du matin et le temps libre de l'après-midi (chercher à établir une relation de confiance et de connivence cf Brigaudiot)</p>	<p>Difficultés : - Besoin de la présence du PE pour certains - Blocage quand le PE arrive à proximité du groupe pour d'autres - Utilisation d'une syntaxe trop châtiée (sentiment d'inconfort renforcée par l'incompréhension de pourquoi cet exercice fait rire les autres) Apports : Se sentir pris en considération par ses camarades qui viennent vers soi</p>	<p>Difficultés : 0 Apports : - Prendre l'habitude de parler en groupes sans le PE et sans pour autant "faire le bazar" - Établir une certaine complicité entre les élèves</p>	<p>Difficultés : écouter tout le monde Apports : Repérage rapide : des petits parleurs, des élèves très à l'aise et du niveau sonore de la classe laissée en activité</p>
Échanges d'objets	Voir annexe 4										
<p>Donner ses peurs sur l'école Les élèves sont à la queue leu leu par groupe de 4 ou 5. Chacun leur tour ils</p>	<p>Rapport à l'oral : Rôle libérateur et expressif : Extérioriser par le langage</p>	<p>P1 <i>La rentrée (s'approprier l'espace de la classe et trouver sa</i></p>	<p>Organisation : jeu en autonomie mobilisant le corps par groupes de 4 ou 5 Groupe :</p>	<p>Compétences : mettre des mots sur ses émotions Critères de réussite : 0</p>	<p>Statut : Découverte : activité réalisée pour la première fois (par crainte que la présence</p>	<p>15 -20 min <i>1 fois (+reprise périodique en petits</i></p>	<p>-Lecture d'un album type j'aime/j'aime pas - La maîtresse insiste pour dire que</p>	<p>-Reprendre ce qui a été dit en groupe classe et chercher des solutions aux problèmes</p>	<p>Difficultés : -Mettre des mots clairs sur ses émotions - Oser formuler des choses négatives sur</p>	<p>Difficultés : Niveau sonore Apports : - Comprendre l'utilité d'établir des règles de vie de</p>	<p>Difficultés : Entendre tout le monde Apports : Collecte d'informations :</p>

<p>jettent de toute leur force "le ballon aux émotions" (ballon en forme de monstre) contre le mur en disant à haute voix quelque chose qui leur fait peur ou qu'ils n'aiment pas à l'école.</p>	<p>Apprendre à mettre des mots sur ses émotions Rôle social : Établir une connivence avec des élèves au ressenti proche du sien Type d'activité : « jeux d'extériorisation »</p>	<p><i>place dans le groupe)</i></p>	<p>hétérogène</p>		<p>de l'adulte bloque l'expression de certains malaises) PE : observe</p>	<p>groupes ciblés lors de moments d'énervement)</p>	<p>l'on peut dire tout ce que l'on veut, qu'elle ne se fâchera pas</p>	<p>récurrents. In fine se servir de ce ressenti pour rédiger les règles de vie de classe et leur donner un sens. - Demander aux 2 élèves qui sont restés mutiques s'ils veulent chuchoter leurs peurs à l'oreille de la mascotte</p>	<p>l'école en présence (même discrète) de l'adulte - Oser s'exprimer devant les autres Apports : - Se sentir moins seul dans ses angoisses - Comprendre qu'on a le droit de se sentir mal à l'école et que la classe et le PE sont là pour trouver des solutions - Établir une relation de confiance et de connivence avec les autres élèves : partager les mêmes peurs + sentiment de transgression en disant du mal de l'école (cf gros mots de Brigaudiot)</p>	<p>classe pour se sentir mieux à l'école - Apprendre à ne pas se moquer - Comprendre que lorsqu'on verbalise ce qui ne va pas (au lieu de se taire ou de faire une bêtise) on fait le premier pas pour trouver une solution</p>	<p>Se faire une idée du rapport des élèves à l'école</p>
<p>Dire ce que l'on aime à l'école Les élèves sont à la queue leu leu par groupes de 4 ou 5. Chacun leur tour ils lancent le plus haut possible un "ballon soleil" (jaune) ou disant quelque chose qu'ils aiment à l'école.</p>	<p>Rapport à l'oral : Rôle libérateur et expressif : Extérioriser par le langage Apprendre à mettre des mots sur ses émotions Rôle social : Établir une connivence avec des élèves au ressenti proche du sien Type d'activité : « jeux d'extériorisation »</p>	<p>P1 <i>La rentrée (s'approprier l'espace de la classe et trouver sa place dans le groupe)</i></p>	<p>Organisation : jeu en autonomie mobilisant le corps par groupes de 4 ou 5 Groupe : hétérogène</p>	<p>Compétences : mettre des mots sur ses émotions Critères de réussite : 0</p>	<p>Statut : Découverte : activité réalisée pour la première fois (par crainte que la présence de l'adulte bloque l'expression de certains malaises) PE : observe</p>	<p>15 -20 min 1 fois <i>(+reprise périodique en petits groupes ciblés lors de moments d'énervement)</i></p>	<p>- Reprendre ce qui a été dit en groupe classe lors du débat sur "à quoi ça sert l'école" et "comment se sentir bien à l'école"</p>	<p>Nouveau débat sur « à quoi ça sert l'école » suite à ce jeu et à des visionnages d'extraits de Sur les chemins de l'école</p>	<p>Difficultés : -Mettre des mots clairs sur ses émotions - Distinguer la classe du périscolaire Apports : développer l'envie d'aller à l'école</p>	<p>Difficultés : distinguer la classe du périscolaire Apports : Souder la classe autour de ressentis positifs</p>	<p>Difficultés : entendre tout le monde Apports : Collecte d'informations : Se faire une idée du rapport des élèves à l'école</p>
<p>Fixer en groupe les règles d'un coin</p>	<p>Voir annexe 2</p>										
<p>Dictée à un tiers de la notice de fabrication de la pâte à sel Les élèves apprennent à</p>	<p>Rapport à l'oral : Rôle utilitaire : Savoir</p>	<p>P1 + reprise en P2-P4 <i>projet pâte à sel</i></p>	<p>Organisation : classe entière en activité Groupe : binômes</p>	<p>Compétences : - Savoir formuler des ordres clairs - Formuler des</p>	<p>Statut : Entraînement: les élèves ont déjà appris à</p>	<p>30 min 1 fois (+ reprise sur</p>	<p>- Divers ateliers de découverte sensorielle et de modelage de la</p>	<p>Réinvestissement aux périodes suivantes -Rebondir en</p>	<p>Difficultés : - Sentiment d'échec si ça ne marche pas immédiatement</p>	<p>Difficultés : 0 Apports : Motivation à tenter des expériences sans</p>	<p>Difficultés : Entendre toutes les hypothèses Apports : 0</p>

<u>tamgram</u>	Voir annexe 3										
<u>coloriage de formes</u>	Voir annexe 3										
<p><u>Dictée à un tiers d'un dessin de monstre</u> Deux enfants sont dos à dos. Le premier réalise un dessin d'un monstre imaginaire et décrit à l'autre étape par étape ce qu'il fait pour dessiner ce monstre. L'autre fait un dessin en suivant ses instructions. A la fin, les élèves comparent les deux productions. Échange des rôles.</p>	<p><u>Rapport à l'oral :</u> <u>Rôle descriptif :</u> - Savoir verbaliser ses actions / expliquer ce que l'on fait sans que l'autre ait de support visuel - Savoir formuler des demandes d'explications <u>Type d'activité :</u> « Jeux de la maîtresse » acquisition du lexique</p>	<p>P2 + reprise en P3-P4 <i>Monstres</i></p>	<p><u>Organisation :</u> -2 ateliers dirigés - 2 ateliers autonomes - puis activité libre en autonomie sur volontariat durant le temps libre artistique <u>Groupe :</u> - groupes hétérogènes - groupes homogène (reprise) -les élèves choisissent librement avec qui ils se mettent</p>	<p><u>Compétences :</u> -Savoir verbaliser ses actions de manière claire et sans support visuel -Savoir mobiliser le vocabulaire du corps et de couleurs <u>Critères de réussite :</u> Les deux élèves ont un dessin semblable voir identique</p>	<p><u>Statut :</u> <u>Entraînement :</u> atelier déjà réalisé en dirigé avec le PE <u>PE : observe et évalue</u> (rempli le tableau de suivi)</p>	<p>15-20 min 2 fois en dirigé + 2 fois auto <i>+autant de fois que les élèves le veulent durant le temps libre explorateur</i></p>	<p>- Atelier de dictée à un tiers des étapes de réalisation d'un objet en pâte à sel - Travail du vocabulaire des parties du corps et des couleurs</p>	<p>-Remobilisation du vocabulaire en classe entière au besoin -Travail dirigé du vocabulaire avec les élèves en ayant besoin -Constitution d'un <i>Qui est-ce des monstres de la classe à partir des dessins des enfants</i></p>	<p><u>Difficultés :</u> -Verbaliser leurs actions de manière claire - Laisser à l'autre le temps de dessiner suite à l'explication <u>Apports :</u> Être de plus en plus explicite dans son langage --> sentiment de puissance quand on réussit à se faire comprendre sans passer par le pointage visuel (théâtralisation autour de la fonction un peu magique du langage qui permet de "faire voir dans sa tête")</p>	<p><u>Difficultés :</u> 0 <u>Apports :</u> 0</p>	<p><u>Difficultés :</u> 0 <u>Apports :</u> différenciation (constitution de groupes de besoin)</p>
<u>Échange en groupe autour de livres</u>	Voir annexe 7										
<u>Raconter une histoire de monstres</u>	Voir annexe 6										
<p><u>décrire un monstre que l'on crée</u> Les cartes monstres du jeu "la chasse aux monstres" sont utilisées pour construire un jeu de devinette (créer des doublons) : un élève choisit un corps, une tête et des pattes pour construire un monstre derrière un paravent. Tous les doublons des cartes sont étalés devant les autres élèves du groupe. Le constructeur décrit son monstre. Les autres élèves doivent deviner quelles sont les cartes qu'il a choisies.</p>	<p><u>Rapport à l'oral :</u> Rôle descriptif : Utiliser le langage pour décrire et se faire comprendre sans support visuel/sans montrer <u>Type d'activité :</u> activités de production activités en interaction acquisition du lexique</p>	<p>P2 <i>monstres</i></p>	<p><u>Organisation :</u> atelier autonome du matin avec enregistreur <u>Groupe :</u> hétérogène</p>	<p><u>Compétences :</u> Décrire un monstre à l'aide du vocabulaire du corps et des couleurs (et des nombres) <u>Critères de réussite :</u> Les autres membres du groupe ont deviné quelles étaient les cartes choisies</p>	<p><u>Statut :</u> <u>Réinvestissement</u> de ce vocabulaire et <u>évaluation</u> de son degré d'acquisition <u>PE :</u> observe et évalue (remplit tableau de suivi)</p>	<p>1 5-20 min 1 fois</p>	<p>Travail autour de la description et du vocabulaire du corps et des couleurs grâce à divers ateliers et rituels</p>	<p>Après l'évaluation, s'il reste des élèves en grande difficulté prévoir des petits ateliers avec eux sur la période suivante</p>	<p><u>Difficultés :</u> - Interrompre la description pour poser des questions fermées de type "est-ce que c'est celui là?" - pas de reprise immédiate par le PE en cas de mauvaise formulation (mais reprise immédiate par les élèves en cas d'erreur de vocabulaire) <u>Apports :</u> Temps de parole plus grand que s'il n'y avait qu'un atelier dirigé = plus d'occasion de s'entraîner</p>	<p><u>Difficultés :</u> Excitation et niveau sonore parfois trop élevé (pour 2 groupes sur 5) <u>Apports :</u> 0</p>	<p><u>Difficultés :</u> gestion de classe <u>Apports :</u> évaluation</p>

<u>Jeu des paires</u>	Voir annexe 4									
<u>dés story time</u>	Voir annexe 7									
<u>récitation d'un poème</u>	Voir annexe 7									

MIS EN PLACE EN PÉRIODE 3 (l'Italie, le loup et les plantations)

Reprise d'ateliers : échange d'objets, dictée à un tiers de la notice de fabrication de la pâte à sel, dictée à un tiers des étapes de fabrication d'un objet en pâte à sel, écoute de livres audio, écoute de livres audio en langue étrangère, écoute libre de comptines, échange en groupe autour d'une œuvre d'art, échanges en groupe autour de photographies de paysages et d'objets du quotidien, chapeau du conteur, dictée à tiers des étapes de réalisation d'un tamgram, échange en groupe autour de livres, jeu de paires, jeu avec des dés story time, se mettre d'accord en groupe sur la récitation d'un poème

Description de l'atelier	Rapport à l'oral et type d'activité	Période et inscription dans un projet / séquence	Organisation et composition du groupe	Compétence visée et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	Travail en amont	Travail en aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
<p>Tri de graines Les élèves disposent de graines et de petits objets mélangés. Ils doivent réaliser en groupe deux tas : un tas de qui devrait pousser selon eux et un tas de ce qui ne devrait pas pousser. Les 5 groupes d'élèves réalisent leur tri sans intervention du PE puis viennent présenter leurs observations et leurs postulats au groupe classe.</p>	<p>Rapport à l'oral : Rôle social : Se mettre d'accord / utiliser le langage pour arriver à un consensus Rôle descriptif : Se servir du langage pour décrire avec précision un objet (sa forme, sa couleur, sa texture, son odeur...) dans le but de réaliser un classement --> le langage sert à ordonner le monde " Type d'activité : activités en interaction</p>	<p>P3 <i>Les plantations</i></p>	<p>Organisation : atelier autonome de l'après-midi (la classe entière réalise la même activité) Groupe : hétérogène</p>	<p>Compétences : Se servir du langage pour argumenter ses choix Critères de réussite : - plus rien sur la table - le groupe est d'accord sur le tri / pas de dispute</p>	<p>Statut : Réinvestissement : des débats en groupe ont déjà été menés Découverte : tout premier atelier sur les graines PE : circule, observe et prend des notes</p>	<p>1 5 min 1 fois</p>	<p>-Annonce que la classe va réaliser des plantations (la maîtresse a amené un petit pot de blé pour montrer rendu final) - "lecture" muette (visionnage des illustrations) des albums <i>toujours rien et la graine et l'oiseau</i> suivit d'un premier feed-back très succinct des élèves</p>	<p>Toute la séquence « plantation »</p>	<p>Difficultés : - sécurité : deux élèves mangent les graines - ne pas s'arracher des mains - ne pas se disputer en cas de désaccord - ne pas accepter de laisser les autres faire des expériences (écraser, lécher, renifler...) Apports : chaque élève manipule plusieurs graines et prend le temps qu'il souhaite à la manipuler (pas soumis à la pression de suivre le rythme du groupe) --> observation plus méticuleuse pour ceux qui le souhaitent</p>	<p>Difficultés : Bazar: toute la classe sur une même activité nécessitant du petit matériel = renversement, bousculades... Apports : motivation à entrer dans la séquence</p>	<p>Difficultés : bien entendre les réactions de chacun tout en gérant le groupe Apports : collecte d'informations (représentations initiales sur la graine)</p>

MIS EN PLACE EN PÉRIODE 4 (le Japon et la chasse aux trésors)

Reprise d'ateliers : échange d'objets, dictée à un tiers de la notice de fabrication de la pâte à sel, dictée à un tiers des étapes de fabrication d'un objet en pâte à sel, écoute de livres audio, écoute de livres audio en langue étrangère, écoute libre de comptines, échange en groupe autour d'une œuvre d'art, échanges en groupe autour de photographies de paysages et d'objets du quotidien, chapeau du conteur, dictée à tiers des étapes de réalisation d'un tamgram, échange en groupe autour de livres, jeu de paires

Description de l'atelier	Rapport à l'oral et type d'activité	Période et inscription dans un projet / séquence	Organisation et composition du groupe	Compétence visée et critères de réussite	Statut de la connaissance et rôle du PE	Durée et fréquence	Travail en amont	Travail en aval	L'élève : difficultés et apports	La classe : difficultés et apports	Le PE : difficultés et apports
<p>Qui est-ce (kokeshi) Le PE a fabriqué un jeu de <i>qui est-ce</i> avec des photos de poupées kokeshi. Le groupe d'élève joue au <i>qui est-ce</i> (un élève choisit une kokeshi, écrit son numéro sur une feuille pendant que les autres ferment les yeux puis répond à leur question jusqu'à ce qu'ils trouvent la bonne image) --> vocabulaire des formes (ronde, ovale, allongée), des couleurs, des habits et des caractéristiques des animaux (crocs, cornes...)</p>	<p>Rapport à l'oral : Rôle explicatif : -Savoir formuler une question et savoir répondre à une question --> fonction communicative du langage - Savoir comprendre la réponse à une question fermée (non, elle n'a pas les cheveux noirs -> éliminer toutes celles qui ont les cheveux noirs) --> comprendre un énoncé - Établir de grandes catégories pour éliminer plus vite --> le langage sert à catégoriser</p> <p>Type d'activité : « Jeux de la maîtresse » acquisition du lexique</p>	<p>P4 <i>Japon</i></p>	<p>Organisation : - atelier autonome tournant du matin - atelier autonome ou dirigé selon le niveau - atelier libre durant le temps libre</p> <p>Groupe : - hétérogène - homogène (reprise)</p>	<p>Compétences : - savoir poser une question - savoir répondre à une question - mobiliser le vocabulaire des formes, des couleurs, des habits et des caractéristiques des animaux</p> <p>Critères de réussite : La kokeshi désignée par le groupe porte bien le même numéro que le numéro écrit sur la feuille par le maître du jeu</p>	<p>Statut : Entraînement à l'utilisation du vocabulaire et à la formulation de questions (première fois) Évaluation de l'utilisation du vocabulaire et de la capacité à formuler des questions (deuxième fois) PE : observe et évalue (rempli le tableau de suivi)</p>	<p>15-20 min 2 fois + autant de fois que les élèves le souhaitent durant le temps libre</p>	<p>- travail sur les champs lexicaux à utiliser - travail sur la formulation des questions et sur les règles du <i>qui est-ce</i> en période précédente par un jeu de <i>qui est-ce collectif</i> dirigé autour des monstres</p>	<p>- identification des élèves en besoin et travail avec eux par groupe de besoin ciblé durant l'accueil et les temps libres avant la phase d'évaluation</p>	<p>Difficultés : - formuler une question en utilisant la formule "est-ce que" en plus du ton montant qu'implique la réponse - fonctionner par grandes catégories et non image ciblée par image ciblée Apports : plus nombreux entraînement</p>	<p>Difficultés : : 0 Apports : 0</p>	<p>Difficultés : : 0 Apports : -évaluation - différenciation (groupes de besoin)</p>

	Courir		Marcher		Dormir		Jouer		Boire		
	Court	Gambade, galope, se précipite	Marche	Se promène, se balade	Dort	Se repose, fait une sieste, sommeille, somnole	Joue	S'amuse, se bagarre, se chaille, se dispute	Boit	Lape, se désaltère	
Ambroise											
Arthur											
Louise											
Elis											
Come											
Lara											
Rodrick											
Bettina											
Lucie											
Marguerite											
Karl											
Jean											
VVariss											
Anaïs											
Lydéric											
Raphaël											
Romy											
Clara											
Victor											
Augustin											
Eléa											
Louis											

9. Annexe 9 : Exemple de tableau de suivi

Moitié du tableau de suivi utilisé pour évaluer le degré d'utilisation du vocabulaire des verbes d'actions par les élèves lors du jeu des paires de loups.