



HAL
open science

La place du langage dans les interactions entre élèves dans une classe multi-âges de maternelle

Charlène Burgevin

► **To cite this version:**

Charlène Burgevin. La place du langage dans les interactions entre élèves dans une classe multi-âges de maternelle. Education. 2019. dumas-02430392

HAL Id: dumas-02430392

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02430392>

Submitted on 7 Jan 2020

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.

Master MEEF – Université de Nantes.

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

La place du langage dans les interactions entre élèves dans une classe multi-âges de maternelle.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par
Charlène BURGEVIN
Le 13 juin 2019

En présence de la commission de soutenance composée de :
Ludivine BALLAND, directrice de mémoire
Serge PITTIGLIO, membre de la commission

Table des matières

1.	REMERCIEMENTS	3
2.	INTRODUCTION	4
3.	LA CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	6
3.1.	CHOIX DE L'OBJET : UN QUESTIONNEMENT AUTOUR DE L'INTERET DE LA CLASSE MULTI-AGES.	6
3.2.	LA PROBLEMATIQUE : COMMENT LIER LE LANGAGE ET LES INTERACTIONS ?	9
3.3.	LA DEFINITION DE L'OBJET.	11
3.4.	LA METHODE EMPLOYEE	13
3.5.	LES LIMITES ET LES DIFFICULTES RENCONTREES.....	15
3.6.	CE QUE NOUS DISENT LES TRAVAUX DE SOCIOLOGIE ET DE PSYCHOLOGIE SUR LE LANGAGE ET LES INTERACTIONS.....	19
3.6.1.	A propos du langage.....	19
3.6.1.1.	Le socioconstructivisme de Lev VYGOSTKI.	19
3.6.1.2.	Les difficultés de langage : de quoi parle-t-on ?.....	20
3.6.1.2.1.	Le tableau des « Indicateurs de vigilance pour des enfants normalement scolarisés ».	21
3.6.1.2.2.	Le tableau du développement de l'enfant	23
3.6.2.	A propos des interactions.	23
3.6.2.1.	La transmission de la « culture enfantine ».....	23
3.6.2.2.	Les interactions enfantines : l'âge a-t-il un rôle à jouer ?.....	25
3.7.	L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE DANS LA CLASSE.	26
4.	LE CADRE INSTITUTIONNEL : CE QUE NOUS DISENT LES TEXTES OFFICIELS CONCERNANT LE LANGAGE ET LES INTERACTIONS.....	29
4.1.	LE PROGRAMME DE L'ECOLE MATERNELLE DE 2016.....	29
4.1.1.	Le langage, un élément primordial dans le développement de l'enfant.....	29
4.1.2.	Les interactions, vectrices de coopération.....	31
4.2.	LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPETENCES ET DE CULTURE.	34
4.2.1.	Les langages pour penser et communiquer, un domaine nécessaire aux autres domaines.	35
4.2.2.	Le domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen.....	38
5.	LES RESULTATS DE LA RECHERCHE	39
5.1.	DES AMITIES EXPLIQUEES PAR DIVERS FACTEURS.	39
5.1.1.	L'âge : un facteur qui ne semble pas entrer en compte.....	39
5.1.1.1.	Le cas de L.H.	43
5.1.1.2.	Le cas d'A.B.	44
5.1.2.	Le sexe : un élément important plus l'enfant avance dans sa scolarité.....	48
5.1.3.	La place du comportement des élèves dans les réseaux d'amitié	52
5.1.3.1.	Des généralités.....	52
5.1.3.2.	...aux exceptions.	53
5.1.4.	Le niveau scolaire des élèves : une autre cause des mises à l'écart.....	54
5.1.5.	L'entourage familial : un paramètre explicatif des amitiés développées à l'école.	55
5.1.5.1.	La place dans la fratrie.	55
5.1.5.2.	L'implication des parents dans l'institution scolaire.....	57
5.1.5.3.	Les activités extra-scolaires.	57
5.2.	DES DIFFICULTES DE LANGAGE SE TRADUISANT PAR DEUX PROFILS D'ELEVES DIFFERENTS.	58
5.2.1.	L.H. : une élève aux grandes difficultés pour s'exprimer qui se transforme en difficultés de socialisation	58
5.2.2.	A.B. : des difficultés de langage qui ne semblent pas intervenir dans la socialisation de l'élève	60
5.2.3.	Comparaison entre les deux profils et hypothèses.	61
6.	CONCLUSION	62
7.	BIBLIOGRAPHIE	64
8.	SITOGRAFIE	65
9.	ANNEXES	67
10.	RESUME / ABSTRACT	90

1. Remerciements

En préalable de ce travail de recherche, je souhaite remercier les personnes ayant pris part à la rédaction de ce mémoire et qui ont permis ce cheminement de questions.

Je remercie dans un premier temps, Madame BALLAND, qui, en tant que directrice de recherche et tutrice ESPE lors de mon année de professeur des écoles stagiaire, s'est montrée bienveillante, à l'écoute, disponible et toujours de bons conseils pour répondre aux diverses questions qui ont ponctué cette année.

Mes remerciements s'adressent également à ma tutrice DSDEN, Christiane AUBERT, qui, tout au long de l'année, m'a suivi dans mon stage et a su me prodiguer de bon conseil afin de m'accompagner lors de ma prise de fonction.

Enfin, je remercie toute l'équipe de l'école, où j'ai effectué mon année de stage, plus particulièrement mes trois collègues de maternelle, qui ont toujours été à l'écoute et à ma disposition pour les nombreux moments de questionnement, mais également pour le choix de la classe multi-âges, ainsi que mes élèves qui ont permis à cette recherche de voir le jour et surtout d'avoir répondu à toutes mes sollicitations dans le cadre de ce mémoire.

2. Introduction

Professeur des écoles stagiaire, chargée d'une classe multi-âges de PS-MS-GS¹ dans une école rurale de Loire Atlantique (circonscription de Blain, 44), cette organisation pédagogique de classe à triple niveau m'a intriguée et posée question pour la prise en main de ma classe, et ce dès le mois de septembre.

Les classes multi-âges se développent de plus en plus dans notre société contemporaine. Parfois subies, faute d'effectif suffisant, parfois choisies par les enseignants, celles-ci peuvent constituer un atout dans le développement de l'enfant, notamment le développement du langage. Souvent critiquée car vectrices de frein pour les plus grands et d'apprentissages en accéléré pour les plus petits - afin de maintenir un niveau homogène dans les classes - elles développent chez ses élèves de nombreuses compétences sociales qui leurs sont nécessaires, telles que l'entraide, la coopération, ou encore l'empathie, compétences qui seront alors, selon moi, moins développées, ou du moins, développées de manière différente, dans une classe à niveau simple. Au-delà des compétences sociales, la classe multi-âges va constituer un véritable atout dans le développement du langage et ainsi la structuration de la pensée des élèves.

L'enfant, lorsqu'il fait sa première rentrée à l'école, découvre un univers qui lui était jusque-là inconnu. Lorsqu'il rentre dans la classe lors de son premier jour, son premier contact va être une communication avec l'enseignant qui, en première année d'école maternelle, doit veiller à avoir ce contact direct avec l'élève. Son premier contact avec l'école va donc être un échange oral, autrement dit, une interaction avec l'enseignant. Il est nécessaire que cet échange place l'élève au centre, afin qu'il se sente accueilli, en sécurité dans ce nouvel endroit jusque-là inconnu.

L'école va être un lieu d'apprentissages, de découverte, de manipulation, mais surtout et avant tout d'interactions ; interactions avec les différents adultes membres de la communauté éducative (professeurs des écoles du groupe scolaire, ATSEM², adultes de l'équipe du périscolaire, parents d'élèves ...), mais également interactions entre les enfants eux-mêmes, ou encore interactions avec le monde qui les entoure (à l'école maternelle les élèves vont commencer à observer comment leurs interventions peuvent avoir un impact sur le monde

¹ Acronyme pour petite section, moyenne section, grande section

² Acronyme pour Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

environnant : la matière, les végétaux, ...). Certains enfants, en arrivant à l'école, n'ont jamais connu la vie en collectivité. Ils n'ont pas connu la crèche et découvrent donc cette vie collective lors de leur première rentrée à l'école maternelle. Ils vont alors devoir mettre en place des stratégies pour s'appropriier ces nouveaux lieux qui leur sont inconnus, mais qu'ils doivent partager avec d'autres enfants, savoir se mettre en retrait car l'adulte ne peut pas être en mesure de ne s'occuper que de lui, savoir se faire une place au sein du groupe classe, sans pour autant se mettre trop en avant, se créer un cercle d'amis afin d'être intégré à cette nouvelle société qu'est l'école.

C'est ici que la classe multi-âges prend toute son importance. L'enfant qui rentre à l'école maternelle va s'imprégner des règles par imitation des plus grands, qui eux, connaissent déjà le système scolaire, la manière dont l'enfant va devenir par la suite élève, et ainsi intérioriser ce que Philippe PERRENOUD nomme « le métier d'élève³ » - personnellement, il me semble que le « métier d'élève » décrit par PERRENOUD regroupe les attentes scolaires en matière de comportement des élèves à l'école (se comporter de manière correcte, ne pas être agressif avec les autres élèves, être en mesure de décrypter les attentes de l'enseignant, savoir se mettre au travail, anticiper et comprendre les demandes de l'institution scolaire...). Grâce aux élèves les plus âgés, les élèves les plus jeunes auront moins de mal à entrer dans ce métier d'élève, intégrer les nombreuses règles scolaires et ainsi se faire une place dans cette nouvelle instance de socialisation qu'est l'école. Pour ce faire, il est nécessaire que ces derniers mettent en place des stratégies de communication et d'interactions avec leurs aînés. Ainsi, cette intégration du « métier d'élève » pourra se transmettre au fur et à mesure des années. Les PS l'intégrant au contact des GS, quand les plus jeunes seront à leur tour GS, ils le transmettront aux futurs PS et ainsi de suite.

« Si le métier d'élève est un drôle de métier, ce n'est pas d'abord parce qu'il n'est pas rétribué. C'est parce qu'il :

- N'est pas librement choisi, moins que tout autre ;
- Dépend fortement d'un tiers, non seulement dans ses finalités et conditions principales, mais dans son détail, et, notamment, sa fragmentation et son rapport au temps ;
- S'exerce en permanence sous le regard et le contrôle de tiers, non seulement quant à ses résultats, mais quant à ses moindres modalités ;
- Se trouve constamment au principe d'une évaluation des qualités et des défauts de la personne, de son intelligence, de sa culture, de son caractère. »

(PERRENOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996, p.14).

³ PERRENOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996

En arrivant à l'école, le jeune enfant doit s'imprégner de ce nouvel endroit qu'est l'école - lieu contraignant où une grande partie de sa journée est dictée par l'enseignant, où ses parents ne sont pas là, où les activités lui sont proposées dans tel ou tel ordre, où il faut partager le matériel avec les autres enfants, où il doit rester assis sur un banc quand l'enseignant le lui demande ... En bref, l'enfant doit s'adapter à ce nouveau lieu, où il ne fait pas ce qu'il veut. La classe multi-âges va être source de multiples avantages pour ces nouveaux élèves, arrivants à l'école. Une étude publiée sur Eduscol⁴, intitulée « Classes multi-âges à l'école maternelle », montre les bienfaits de cette organisation :

« Ce choix favorise l'intégration des plus petits, l'autonomie et les apprentissages de tous : la présence des grands rassure les plus petits en créant des liens, en organisant des repères, en mettant en place des rituels. Les petits développent leur désir d'apprendre par l'observation et l'imitation des grands tout en gardant des moments de tâtonnement et d'expérimentation. Pour les plus grands, la prise en charge d'un petit canalise leur agressivité. Les responsabilités et les devoirs qu'ils ont envers les plus petits renforcent leur sens civique. Les enfants bénéficient également de la souplesse offerte par cette organisation de cycle qui permet à chacun de progresser à son rythme. Ce fonctionnement permet également aux enfants de se mettre en projet de grandir en voyant évoluer des enfants d'âges différents : les plus petits voient le chemin à parcourir, les plus grands voient le chemin parcouru. Le langage bénéficie aussi d'interactions plus riches et plus diversifiées entre les enfants ».

Les interactions peuvent notamment permettre aux élèves de développer leur vocabulaire et le lexique, la manière de formuler leurs phrases, mais elles vont également aider les élèves à rentrer dans leur « métier d'élève », comme nous l'avons dit plus haut, au travers l'imitation et l'observation, ou encore le rappel des règles de vie par un pair. Au-delà des compétences scolaires, cela va développer de nombreuses compétences sociales nécessaires à l'acquisition des compétences du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture et à la formation de la personne et du citoyen.

3. La construction de l'objet de recherche

3.1. Choix de l'objet : un questionnement autour de l'intérêt de la classe multi-âges.

Comme annoncé plus haut, j'ai fait le choix d'étudier les interactions au sein d'une classe multi-âges. Ce sujet s'est imposé à moi de par la constitution des classes de l'école où je

⁴Repéré à : <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11667.pdf>

fais mon stage, et a participé tout au long de l'année à nourrir mes réflexions, tant pour préparer ma classe et pour l'organiser que pour ce travail de recherche. J'ai trouvé intéressant d'observer les points positifs du triple niveau, pour comprendre le choix effectué par mes collègues et appréhender leur manière de travailler avec ces enfants de 3 à 6 ans. Bien que demandant plus de temps qu'une classe à niveau unique en matière de préparation de classe, ce choix est source de beaucoup plus d'avantage selon elles. Des points positifs de ce fonctionnement spécifique sont notamment ressortis la richesse des interactions et toutes les compétences découlant de celles-ci. La prise en charge des plus jeunes par les plus grands permet également à l'enseignant de lâcher prise vis-à-vis des PS, de leur donner plus d'autonomie car il y a un encadrement par les plus grands. De plus, cette organisation permet à l'enseignant, en début d'après-midi, de ne travailler qu'avec les GS étant donné que les PS et les MS sont à la sieste. C'est un moment privilégié, où les élèves ne sont que 11 dans la classe ce qui permet de travailler sur des points plus spécifiques aux GS, et ainsi mieux préparer à l'entrée en CP.

Le travail en classe multi-âges m'a demandé une véritable réflexion qui n'a cessé d'alimenter ma pratique et mes préoccupations durant cette année de stage. Tous les choix pédagogiques et didactiques que j'ai pu faire ont été fait pour tenter de répondre au mieux aux besoins des élèves de 3 à 6 ans, et ce, quel que soit leur niveau.

Dans le choix des albums par exemple : comment allier les compétences acquises des GS aux compétences à acquérir des PS ? Le niveau de langage n'étant pas le même, comment choisir un album de littérature jeunesse développant des compétences chez les plus grands tout en étant accessible de compréhension par les plus jeunes ? Comment créer un véritable esprit de groupe alors même que les enfants qui ont entre 3 et 6 ans n'ont pas les mêmes préoccupations étant donné qu'ils n'en sont pas aux mêmes stades de développement ? La classe multi-âges demande une organisation bien spécifique, que cela soit dans le travail de préparation (séances et séquences) ou bien dans l'organisation spatiale de la classe (par exemple : les outils des élèves ne sont pas les mêmes en petite section qu'en grande section. Il faut donc un endroit dédié au matériel scolaire des élèves les plus grands afin que les plus jeunes ne soient pas bloqués par l'utilisation trop compliquée du matériel et que les plus âgés puissent utiliser le matériel nécessaire à leurs besoins), comment aménager les différents espaces de la classe pour répondre aux besoins différents de chacun ?

Il a fallu au début de l'année que je m'adapte à cette organisation qui m'effrayait beaucoup. Je me suis posée beaucoup de questions : comment organiser des ateliers qui puissent faire acquérir des compétences à tous mes élèves, tout en travaillant avec les trois sections en même temps ? Quelle place pour la différenciation alors que l'organisation même me demande

de différencier entre les trois niveaux ? Faut-il aller jusqu'à individualiser les ateliers prévus pour que chacun puisse aller à son propre rythme ? Quel temps accorder aux plus petits qui ne sont pas présents l'après-midi ? Comment provoquer et inciter les interactions entre, d'un côté, les PS qui arrivent tout juste à l'école et qui sont, parfois, à peine dans le langage et de l'autre côté, les élèves de GS qui abordent leur dernière année d'école maternelle et qui ont déjà acquis de solides compétences langagières ? Faut-il se limiter aux interactions ou aller plus loin et aller vers le tutorat ? Est-il intéressant de proposer aux élèves de mettre en place des binômes : un tuteur GS/un tutoré PS ? De nombreuses questions se sont imposées à moi au début de l'année, j'ai donc décidé de profiter des avantages du triple niveau pour ce travail de recherche.

A mes yeux, bien que constituant une réelle difficulté en tant que professeur débutante (pour les préparations, pour la gestion de classe et des ateliers... - voir paragraphe 3.4. Les limites et les difficultés rencontrées), cette organisation en triple niveau s'est révélée d'une grande aide au début de l'année, alors même qu'étant nouvelle arrivante dans l'école et pas forcément à l'aise dans les lieux, les GS qui, eux, connaissaient les locaux et l'organisation spécifique des classes en triple niveaux ont pu prendre en main les plus petits et m'aider dans la prise en charge de la classe. Étant donné que les trois classes de maternelle fonctionnent en classe multi-âges, les élèves sont habitués à ce fonctionnement dès la PS et en connaissent bien les principes.

Par exemple, par imitation des GS, les PS sont venus s'installer au coin regroupement et ce, dès le premier jour. Pour ceux n'ayant pas compris la demande, les GS sont allés les chercher et leur ont expliqué qu'il fallait venir s'asseoir sur les bancs, sans que je ne demande quoi que ce soit. Un système de « tutorat » s'est ainsi rapidement mis en place entre les plus grands et les plus jeunes (les GS aident notamment les PS à mettre leurs manteaux au moment de la récréation ; lors des activités libres, ils vont raconter des livres aux plus jeunes ; lorsqu'il faut ranger la classe, les élèves les plus grands aident les plus jeunes en leur disant où ranger le matériel...). Ils constituent un véritable atout dans la prise en charge et la gestion du groupe classe, un réel point d'appui pour moi qui débutait dans le métier tout en découvrant et en m'imprégnant des lieux, presque en même temps que les plus jeunes.

Les plus grands se sont également occupés des plus jeunes lorsque ces derniers se sentaient tristes ou désemparés dans la classe. Ils les ont bien souvent consolés, ils ont su trouver les mots justes pour les faire aller mieux et avancer. Il semble en effet indiscutable que lors de ces moments de tristesse, où la séparation avec les parents s'avère compliquée, les pairs sont les meilleurs appuis puisqu'ils trouvent les bons mots pour consoler les plus jeunes. Ils arrivent à se comprendre entre eux. L'adulte aura alors moins sa place dans ces interactions où les élèves

vont pouvoir plus facilement faire preuve d'empathie (par exemple, lorsqu'une élève de PS pleure parce que sa maman quitte la classe, A.R., une élève de GS : « *Tiens G., prends ton doudou, et t'inquiète pas, ta maman, elle va revenir te chercher ce midi. Moi aussi avant j'étais triste quand maman partait, mais maintenant je sais qu'elle revient toujours me chercher, donc je ne suis pas triste. Et puis quand on est triste, on a le droit de prendre doudou dans le cartable.* »). Ici, on voit que l'élève A. se met à la place de G., elle fait preuve d'empathie et fait appel à sa propre expérience pour soulager la tristesse de sa camarade. Elle est allée d'elle-même vers cette élève pour l'aider à avancer et à aller mieux. Cette interaction n'aurait pas été forcément aussi intéressante dans une classe à simple niveau, la prise en charge n'aurait pas nécessairement été la même puisqu'il y a un réel développement d'empathie et de prise en compte des sentiments de l'autre pour tenter de trouver une solution au problème.

Malgré une forte appréhension de la classe multi-âges, j'ai ainsi pu voir ses atouts, et ce, dès le premier jour.

3.2. La problématique : comment lier le langage et les interactions ?

Pour moi, interactions et langage étant intimement liés, j'ai désiré me pencher sur le lien pouvant exister entre les deux.

La maîtrise de la langue est source de beaucoup d'inégalité et de rejet dans la suite de la scolarité des élèves. Pierre BOURDIEU, dans *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*, nous explique que l'école omet de prendre en compte le capital culturel des élèves, autrement dit, le capital délivré par les parents. Cet héritage culturel détient plusieurs composantes : inégalités d'information sur le monde de l'école, l'aide que les parents peuvent apporter à leurs enfants dans les apprentissages (en particulier l'aide aux devoirs à la maison), les inégalités de pratiques culturelles, et enfin, l'aptitude à manier la langue scolaire ou la langue d'enseignement. Sur ce dernier point, il s'appuie sur les travaux de Basile BERNSTEIN, sociologue anglais. Ici, ce n'est pas une question de vocabulaire (plus les parents sont diplômés, plus le vocabulaire va être riche aux yeux de l'école), cela s'appuie aussi sur la syntaxe. Plus les parents sont diplômés, plus ils vont considérer le langage comme un objet : un instrument de penser – « La langue est la part la plus insaisissable et la plus agissante du capital culturel » (p.339)⁵.

⁵ BOURDIEU Pierre, *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*. In : *Revue française de sociologie*, 1966, p.325-247.

« Outre un lexique et une syntaxe, chaque individu hérite de son milieu une certaine attitude à l'égard des mots et de l'usage des mots qui le prépare plus ou moins aux jeux scolaires qui sont toujours, pour une part, dans la tradition française de l'enseignement littéraire, des jeux avec les mots. » (p.339 : BOURDIEU Pierre, L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. In : *Revue française de sociologie*, 1966, p.325-247.)

Pierre BOURDIEU nous montre à quel point le langage entraîne des difficultés dans la scolarité des élèves. Chaque enfant arrive avec un héritage culturel différent à l'école qui lui a été transmis par ses parents, le langage en fait largement partie. Il prend une part importante pour expliquer les inégalités scolaires, puisque le langage tient une place primaire dans les apprentissages scolaires. Ces inégalités scolaires peuvent se transformer en inégalités sociales puisque l'enfant en difficulté de langage peut se retrouver stigmatisé, inconsciemment, par l'enseignant en premier lieu, mais également par ses pairs. Ce rejet par les autres est problématique puisque selon le psychologue Abraham MASLOW, le besoin d'appartenance et d'amour fait partie des besoins vitaux pour un individu⁶ (parmi les besoins physiologiques, le besoin de sécurité, le besoin d'estime de soi et le besoin d'accomplissement de soi). On retrouve l'idée du besoin d'appartenance chez Philippe PERRENOUD :

« Chaque adulte se souvient de ce qui importait durant sa propre scolarité et qui n'était certainement pas la grammaire ou la géométrie, mais l'affirmation d'un leadership dans le groupe ou la compétition sportive, l'acceptation par les autres, les rapports avec l'autre sexe, les moments de jeu et de discussion en bande, les moments d'angoisse face à l'évaluation et aux exigences du maître, les chahuts et les punitions éventuelles, la communication avec quelques adultes » (p.25⁷).

Un langage qui n'est pas maîtrisé peut entraîner un rejet social ce qui se traduit par l'insatisfaction d'un besoin vital. La maîtrise du langage se doit donc d'être au centre des préoccupations enseignantes pour tenter de diminuer les inégalités scolaires et sociales créées au sein de la famille avant même une première scolarisation de l'enfant : « **En omettant de donner à tous, par une éducation méthodique, ce que certains doivent à leur milieu familial, l'école sanctionne donc les inégalités qu'elle seule pourrait réduire.** » (BOURDIEU Pierre, L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. In : *Revue française de sociologie*, 1966, p.225-247, p.343).

Je me suis donc demandé pourquoi ces élèves, étant en grande difficulté de langage, n'arrivaient pas à entrer en communication avec les autres par d'autres moyens non verbaux. Est-ce un souhait de leur part ou bien se retrouvent-ils malgré eux mis à l'écart du groupe par

⁶ MASLOW Abraham, *Motivation and personality*, New York, Harper & Row, 1970.

⁷ PERRENOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996

les autres enfants ? Comment expliquer que certains élèves, en difficulté de langage, se trouvent intégrés au groupe classe, alors que d'autres, ayant les mêmes difficultés n'ont quasiment pas d'interactions ? Le langage oral doit-il être envisagé comme seul instrument de socialisation ? Autres questions prédominantes durant mon année, en lien avec les interactions : qu'est-ce qui explique que certains enfants sont pris en charge par le groupe et pas d'autre ? Comment se forment les groupes d'amis à l'école maternelle ? Quelle place occupe le langage dans ces amitiés ?

3.3. La définition de l'objet.

En sociologie, l'interaction sociale se définit comme « *l'action réciproque entre individus qui influence les comportements et les attitudes.* »⁸. De nombreux auteurs prônent l'importance des interactions dans la construction des apprentissages. Cette aide, via les interactions, apportée aux élèves peut se trouver rapporté au tutorat, mais ce dernier prend une toute autre dimension lorsque nous nous intéressons de près à son étymologie.

« Tutorat » nous provient du latin « *tutor* », soit celui qui garde, qui protège. Le tutorat induit une dimension où le tuteur a plus de connaissances que le tutoré (cela induit une relation dominant/dominé) ce qui me gênait pour mettre ce système en place au sein de la classe, du moins, dans les ateliers. Je pense qu'en mettant en place des binômes tuteur/tutoré cela limiterait peut-être les interactions entre tous les élèves des trois niveaux, puisque le tuteur et le tutoré auraient une relation forcée et peut-être privilégiée par rapport aux autres. Le but étant que chaque élève interagisse et s'adapte aux enfants d'âges différents, peut-être que ce fonctionnement crée une relation tuteur/tutoré, mais sans que les élèves n'interagissent tous ensemble. Une autre question s'est imposée à moi : comment inclure les élèves de MS dans ce système ? Sont-ils prêts, suffisamment matures, pour prendre en charge un élève de PS ? Faut-il les laisser être pris en charge par des GS, au risque qu'ils se reposent sur leur tuteur, alors même qu'ils doivent développer leur autonomie ? Après réflexion et de nombreuses discussions avec l'équipe de l'école, j'ai fait le choix de mettre en place au sein de ma classe des éléments pour que les élèves interagissent les uns avec les autres, mais sans instaurer le système de tutorat.

⁸ Définition « **interaction** » : Jean François COUET, Anne Davie, *Dictionnaire de l'essentiel en sociologie*, Paris, éditions Liris, 2004.

Après quelque temps d'observation de ma classe, je me suis rendu compte que les élèves n'ayant pas de difficulté à se faire comprendre par le biais du langage n'ont également aucune difficulté à se faire prendre en charge par le groupe, notamment en PS. En revanche, les élèves ayant plus de mal à se faire comprendre, à s'exprimer, sont réellement mis à l'écart par le groupe (les élèves ne veulent pas leur donner la main ; dans la cour de récréation, M.G. élève de GS - à propos de L.H. élève de MS qui rencontre de sévères difficultés pour se faire comprendre - : « *Je ne veux pas jouer avec elle parce que je comprends pas quand elle parle.* »). Le langage a donc une part symbolique dans les relations que les élèves nouent les uns avec les autres étant donné que cette élève de GS ne semble pas être prête à faire les efforts pour comprendre ce qui est dit par notre élève de MS, elle s'arrête au fait de ne pas comprendre ce qui est dit par l'élève et selon elle, c'est un élément suffisant pour justifier du fait de ne pas vouloir jouer avec elle. Suite à cette réflexion, il semble qu'une maîtrise insuffisante du point de vue langagier constitue une réelle barrière pour créer une relation sociale, que les élèves ne peuvent passer outre et passer par d'autres moyens de communication non verbaux.

J'ai également remarqué que l'élève de MS évoquée plus tôt, difficilement entrée dans le langage, L.H., est mise à l'écart par le groupe, alors qu'un élève, qui a beaucoup de mal à se faire comprendre également, A.B., ne rencontre pas de problème pour s'intégrer aux autres élèves du groupe, ou du moins, il rencontre moins de difficulté pour jouer avec les autres. Il est moins souvent seul alors que cette élève de MS est la plupart du temps seule dans la récréation, mais également dans la classe (lors des moments de jeu par exemple), elle n'entre en communication avec les autres que lorsqu'elle y est obligée. Les autres élèves l'ont tellement mise à l'écart du groupe, qu'elle se met elle-même en retrait. J'ai donc décidé de m'intéresser à ces deux cas et d'essayer de voir s'ils sont pris en charge par le groupe classe, s'il y a des déterminants sociaux expliquant pourquoi tel élève s'intègre alors que l'autre non en m'intéressant à la catégorie sociale des parents ou encore à la place dans la fratrie qui selon moi à un rôle à jouer dans les relations que nouent les élèves entre eux. En effet, nous pouvons supposer qu'un enfant unique aura peut-être plus de mal à aller vers les autres enfants puisqu'il n'y est pas habitué. Un enfant étant le deuxième ou le troisième de la fratrie sera sûrement plus habitué que l'enfant unique aux interactions, à la communication avec des pairs, ... D'une part car son aîné peut lui présenter les amis qu'il s'est fait à l'école (au travers des fêtes d'anniversaire, d'invitation à des activités...) mais également car les interactions et la communication dans une fratrie sont le quotidien des enfants. Ils peuvent créer ensemble des situations de jeu dans lesquels des interactions seront nécessaires pour débattre, argumenter leurs points de vue qui peuvent se trouver différents.

3.4. La méthode employée

Pour ce travail de recherche, J'ai trouvé important de croiser deux approches : tout d'abord l'approche objectiviste m'a permis de voir s'il y a des déterminants sociaux qui expliquent les amitiés ou inimitiés entre les élèves de la classe (âge, profession des parents, sexe, lieu de naissance, place dans la fratrie). J'ai donc analysé les fiches de renseignements remplies par les parents en début d'année scolaire. Pour cette approche, j'ai croisé deux méthodes d'enquête : d'une part, l'observation⁹ des élèves en classe (lors du temps d'accueil, lors des ateliers au choix ou encore lors des moments de transition), puis dans la récréation d'autre part. Il a semblé pertinent d'utiliser une caméra pour filmer et ainsi analyser les vidéos par la suite. Sur mes analyses de vidéos, je me suis concentrée sur les interactions : qui interagit avec qui, qui est à côté de qui. Une classe de maternelle étant en général très bruyante (surtout lors des moments d'accueil ou de transition) il m'était impossible de m'intéresser au contenu même des interactions.

« L'enregistrement vidéographique permet de recueillir des traces de l'activité beaucoup plus riches qu'un enregistrement audio ou que des notes prises à la volée. Il offre la possibilité de restituer le caractère global (de saisir pour partie les ambiances de classe), pluridimensionnel mais aussi singulier de l'activité. » (Laurent VEILLARD, Andrée TIBERGHIEU, *Visa, Instrumentation de la recherche en éducation*, Éditions de la maison des sciences de l'homme, 2013, p.94-95).

La récréation est pour moi le point clé de mes observations puisque j'ai remarqué que les groupes jouant ensemble dans la récréation ne sont pas les mêmes qu'en classe. Il semble donc qu'il y ait un facteur extérieur à la classe qui ait une importance : les autres élèves de l'école. J'ai donc observé lors des temps de récréation qui jouait avec qui, comment l'espace de la cour était investie, si d'une journée sur l'autre, les mêmes élèves jouaient entre eux et dans les mêmes espaces, je me suis demandé si les jeux sur la cour se font-ils entre élèves de même niveau ou se mélangent-ils ? J'ai particulièrement focalisé mon attention sur la place occupée dans le jeu par les deux élèves concernés par cette recherche (L.H. et A.B.) : l'élève qui joue est-il réellement impliqué dans le jeu ? Joue-t-il avec les autres ou à côté d'eux ? Pour cela, j'ai observé si l'élève était impliqué par les autres (s'il était sollicité dans le jeu), s'il interagissait avec eux – voir « à propos de la récréation », paragraphe 6.1.1.2). J'ai observé ces jeux à trois reprises puis comptabilisé les interventions des élèves dans le jeu lors d'une observation (le nombre de fois où ils ont été choisis). En effet, lors de la première observation, j'ai remarqué

⁹ Voir en annexe 1 la grille d'observation

que A.B. n'avait pas été choisi une seule fois. J'ai donc décidé de compter lors de l'observation suivante, qui s'est tenue une semaine après la première, afin de vérifier, d'être sûre de moi et d'avoir des chiffres sur lesquels appuyer mes propos. J'ai également été sensible au langage : la manière dont les élèves en difficulté langagière se faisaient intégrer et comprendre par le groupe, les stratégies mises en place par les élèves pour tenter de se faire comprendre. Pour ce faire, je suis sortie en récréation sur les temps de service qui n'étaient pas les miens puisqu'en tant qu'adulte de service, je me devais de faire une surveillance active des élèves et non pas passive comme j'ai pu le faire en tant qu'observatrice où je me suis assise dans un coin de la récréation pour pouvoir observer qui jouait avec qui tout en prenant des notes.

En dehors des récréations, je n'ai pas fait d'observation « à proprement parler ». Avec mon statut de professeur des écoles, une majeure partie du travail consiste à observer les élèves, je me suis donc appuyée sur notre quotidien, en notant des phrases qui me semblaient intéressantes et pertinentes pour cette recherche que les élèves venaient me rapporter, en notant dans un cahier des comportements que je pouvais observer et les propos entendus. Cette recherche portant sur les interactions, il était nécessaire pour moi d'observer l'évolution des élèves sur l'année complète et c'est pourquoi je n'ai pas fait d'observation ponctuelle. Je me suis servie de ce que j'ai pu observer au quotidien, en couplant ces éléments d'observations avec des entretiens brefs avec mes élèves pour éclaircir certains points. J'ai pu observer les amitiés qui se sont construites dans l'année, j'ai relevé les ateliers choisis par mes élèves (est-ce qu'ils choisissent en fonction de qui est déjà inscrit où font-ils un choix en fonction de l'activité proposée ?). J'aurai aimé compter le nombre d'interactions entre les élèves mais la comptabilisation m'a semblé impossible : en effet, il aurait fallu avoir une vue d'ensemble sur tous les élèves de la classe en même temps et il m'a été impossible d'avoir dans mon champ de vision les 26 élèves de ma classe. Lorsque j'ai essayé cet exercice, pendant que je comptais les interactions sur un groupe d'élève, il y avait un autre groupe qui interagissait et sur lequel je ne pouvais pas me concentrer, j'ai donc abandonné cette idée.

Mes observations se sont faites de manière non participante afin de ne pas interférer avec les élèves et les laisser avoir les interactions qu'ils souhaitent avec les camarades qu'ils veulent. En effet, lors du temps d'accueil par exemple, je n'interviens pas dans les activités, pour les ateliers au choix, je les laisse vraiment libres du choix, qu'ils aient choisis en fonction de l'activité ou en fonction des enfants déjà inscrits. Il est important qu'aucun facteur extérieur n'intervienne lors de ces observations puisque cela pourrait venir les biaiser. Elles ont été réalisées sur le temps du matin car la majorité des élèves de PS ne reviennent pas à l'école l'après-midi, sauf exception, certains MS font la sieste jusque tard. Il m'a donc semblé

important d'avoir tous les élèves de la classe présents pour ne pas fausser les résultats de mes observations.

Je me suis entretenue avec mes collègues puisque la profession des parents n'est que rarement indiquée dans les fiches de renseignements distribuées au début de l'année et celles-ci ont été capables de m'évoquer l'évolution des compétences langagières des élèves de moyenne et grande section puisque les élèves sont, pour la plupart, changés de classe d'une année sur l'autre, ce qui est également une manière pour eux d'entrer en interaction avec la quasi-totalité des élèves et des adultes de l'école, de développer des relations de nature différente. Les résultats scolaires des élèves me semblent également à prendre en compte pour expliquer certaines amitiés, je me suis donc basée sur le cahier dans lequel j'évalue les élèves mais également sur les évaluations de mi-année qui ont été réalisées durant les mois de janvier et février afin de faire un retour aux parents sur la scolarité de leurs enfants et de savoir où ils en étaient dans la maîtrise des compétences.

Ensuite, l'approche subjectiviste, via de brefs entretiens avec mes élèves, m'a permis de les questionner sur les raisons de leur amitié ou inimitié avec les autres, essayer de comprendre comment ils expliquent pourquoi ils vont avoir moins de mal à prendre en charge tel élève et pas un autre, pourquoi ils acceptent de donner la main à untel et pas à l'autre camarade. J'ai pu les questionner sur leurs amitiés au sein de la classe, à la manière de Julie PAGIS et de Wilfried LIGNIER.

3.5. Les limites et les difficultés rencontrées

Pour ce travail de recherche sur le terrain, croiser entretien et observation m'a paru pertinent afin de vérifier les dires des élèves. Cependant, les élèves de PS participant à cette recherche n'ont pas forcément la même notion d'amitié que les élèves de GS, ce qui peut fausser les résultats de la recherche, d'où l'importance des observations qui m'a permis de faire des corrélations entre ce que les élèves disent et ce qu'ils font réellement sur la cour de récréation et dans la classe. Ces élèves n'étant pas correctement situés dans le temps, il est parfois compliqué pour eux de comprendre la notion de durabilité et donc des liens d'amitié.

J'ai eu beaucoup de difficultés à combiner l'observation en même temps qu'être professeur dans la classe. En effet, en tant que référente adulte des élèves dans la classe, ceux-ci viennent souvent me voir pour discuter, pour faire des remarques... Je ne pouvais donc pas me consacrer au rôle d'observatrice en tant que tel. Il a donc fallu mettre en place une stratégie afin d'observer dans la classe et de sortir du rôle de professeur. J'ai donc pris la décision d'aller

observer la classe sur deux journées où la prise en charge était assurée par ma binôme afin de ne pas être distraite dans mes observations, et surtout, pouvoir tout observer sans avoir à gérer les difficultés dûes au quotidien de la classe en même temps. En effet, tenir le rôle de professeur des écoles c'est assurer la sécurité des élèves, avoir un œil sur tout ce qu'il se passe dans la classe tout en gérant les apprentissages, le niveau sonore, être disponible en cas de litiges. Alors que dans le rôle d'observateur, il me semblait important de ne pas être en contact avec les élèves afin de me concentrer totalement sur ce qu'ils pouvaient se dire, sur qui interagissait avec qui, tout en prenant des notes afin de ne rien oublier. Selon moi, les deux rôles étant trop compliqués à gérer en même temps, j'ai préféré assumer un seul rôle à la fois.

De plus, il a été difficile d'enquêter dans ma propre classe. Je côtoie les élèves depuis le mois de septembre, je commence donc à bien les connaître et à pouvoir anticiper leurs actions et réactions, ce qui, comme nous l'explique Stéphane BEAUD et Florence WEBER peut constituer un frein dans l'enquête de terrain. J'avais, par avance, une idée des groupes d'enfants jouant ensemble, ou encore des tensions qu'il pouvait y avoir entre les élèves, je m'attendais à avoir certains résultats sans même avoir commencé l'enquête de terrain, d'où le besoin de prendre de la distance avec nos préjugés.

« Devenir enquêteur alors qu'on est d'avance participant (c'est ce que nous appelons l'enquête par distanciation) suppose une prise de distance pour laquelle vous ne pourrez pas vous appuyer sur vos impressions d'étrangeté. En particulier, tout vous paraîtra d'avance naturel, évident, allant de soi : vous aurez une explication pour tout, vous aurez l'impression de tout savoir. Autant de préjugés donc il faudra vous débarrasser. » (Stéphane BEAUD, Florence WEBER, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La découverte, 2003, p.52)

J'ai également décidé de filmer la classe et de faire une analyse de vidéo ce qui résolvait le problème de tenir deux rôles à la fois.

La limite de la vidéo est que l'angle est compliqué à trouver pour que toute la classe soit visible du même point de vue. Il y a donc des endroits de la classe qui n'étaient pas pris en compte dans le champ de la caméra. J'ai essayé de placer la caméra de manière à voir le plus de surface filmée mais la classe étant en forme de « L »¹⁰ il était impossible de trouver un endroit où toute la classe était dans le champ de vision, ce qui, je pense, m'a fait manquer des moments intéressants pour ma recherche. Bien que la caméra ne filme qu'un seul angle de vue dans la classe, elle enregistre tous les sons, ce qui a rendu les discussions incompréhensibles. En revanche, la vidéo a été d'un grand intérêt puisqu'elle a permis de capter des moments auxquels

¹⁰ Voir Annexe 2 : Plan de la classe.

je n'ai pas pu assister. Au départ, les élèves voyant le téléphone faisant office de caméra étaient quelque peu méfiants, ils regardaient beaucoup le téléphone, mais au fur et à mesure du temps, ils ont oublié que le téléphone les filmait et leur naturel l'a emporté sur le fait d'être filmé. Ils se sont ainsi trouvés totalement naturels, tels qu'ils le sont habituellement.

Les vidéos ont été difficilement exploitables car je n'ai pas pu poser ma caméra à hauteur de mes élèves sans que ceux-ci ne touchent au téléphone pour me le rapporter, donc on ne voit pas les élèves entièrement ou quand ils sont assis à une table.

Autre difficulté rencontrée : les discussions avec les élèves de PS. Certains élèves de petite section étant véritablement en difficulté dans le langage, il a été parfois compliqué de comprendre ce qu'ils me disaient. Ces enfants étant, pour la plupart, en difficulté de se décentrer, lorsque je demandais « *Qui sont tes trois plus grands copains de la classe ?* », cela leur arrivait de répondre quelque chose qui n'avait rien à voir avec la question. J'ai dû alors faire tout un travail de communication avec les élèves afin de faire en sorte de ne pas les braquer et surtout pour les recentrer sur ce qui m'intéressait vraiment, tout en ne mettant pas à l'écart ce qu'ils pouvaient me raconter étant donné que, même si pour moi cela n'est pas en rapport avec la question, il y a une raison pour qu'ils me donnent cette information là à ce moment-là.

De plus, comme évoqué précédemment, ces élèves n'ont pas nécessairement une définition de l'amitié et d'être ami : ils peuvent être ami avec un enfant un jour, et plus du tout le lendemain, ce qui peut poser problème dans la compréhension du questionnement. Ce problème m'a donc amené à faire des observations sur plusieurs journées afin de me rendre réellement compte des amitiés qui avaient été nouées au sein de la classe. J'ai dû établir des critères de ce qu'un enfant de 3 ans pouvait avoir pour se déclarer ami avec quelqu'un. Je me suis surtout basée sur les élèves qui interagissent ensemble mais également ceux qui jouent ensemble lors des moments de jeux et sur la récréation, qui se place à côté de qui durant les regroupements et les ateliers, afin de tenter de pallier cette difficulté. Les observations m'ont permis d'y voir plus clair que les entretiens puisque à cet âge, les enfants seront plutôt dans l'action, dans le ressenti, et il peut être compliqué pour eux de mettre des mots sur les émotions, d'où la difficulté de définir la notion d'amitié pour eux. Par exemple, lorsque je leur ai demandé de me citer 3 bons amis, certains – notamment les plus jeunes - m'ont cité des noms, alors que durant mes observations, je n'avais jamais vu ces élèves interagir ensemble ou du moins de manière superflue (par exemple, T.V. : « *N., t'as oublié de mettre ton étiquette* » lorsque cette élève avait oublié d'accrocher son étiquette à son entrée dans la classe le matin. N.O. a cité T.V., alors que ces deux élèves ne jouent pas ensemble, ni lors des temps libres, ni dans la récréation. Je pense donc que leur échange du matin où T.V. a dit à N.O. de placer son étiquette

a fait que celle-ci l'a cité dans ses amis.). Les entretiens m'ont fourni des données que les observations ont permis de valider ou non. Les enfants de cet âge n'ont pas de notion durable de l'amitié. Ils ont exprimé leur ressenti à l'instant même où j'ai posé la question. Plus l'âge s'est élevé, plus leurs réponses se sont trouvées en adéquation avec mes observations. L'annexe 3 montre les citations réciproques entre les élèves ce qui permet également d'y voir plus clair dans les réseaux d'amitié. Nous pouvons supposer que lorsque deux élèves se citent l'un et l'autre, il y a une réelle relation amicale établie entre eux et que la citation n'est pas dû au contexte du jour ou au hasard.

En ce qui concerne les élèves de GS et de leur définition de l'amitié, j'ai également été surprise de certaines réponses énoncées par ces élèves. En effet, il y a dans ma classe, un groupe formé par 4 élèves de GS qui passent beaucoup de temps ensemble, que cela soit dans la classe mais également hors de la classe (elles pratiquent des activités périscolaires ensemble ce qui renforce leur lien d'amitié). Or, lorsque je les ai questionnées sur leurs amis, l'une d'entre elles, L.O. m'a cité L.A. alors que lorsqu'il s'agit des ateliers, ou même des jeux dans la récréation, ces deux élèves n'ont pas le même cercle d'amis et ne jouent pas du tout ensemble. Bien qu'étant moins dans l'instant présent que les élèves de PS, car ils ont une notion du temps mieux établie et définie, certains élèves de GS sont donc eux aussi dans l'immédiateté, c'est-à-dire qu'ils ont répondu en fonction de ce qu'il s'était passé durant cette journée où L.O. et L.A. se sont retrouvées côte à côte durant un atelier juste avant mon questionnement et qu'elles avaient discuté l'une avec l'autre. Ces écarts entre mes observations et mes entretiens ont été compliqués à comprendre mais j'ai décidé de prendre en compte mon ressenti, ce que j'ai pu voir au quotidien sur toute l'année. J'ai donc construit les annexes 3 et 4 pour me permettre d'y voir plus clair dans les propos de mes élèves.

Enfin, en dernière difficulté, je parlerai du statut de débutant dans la profession. Ma recherche portant sur les élèves en difficulté du point de vue du langage, il m'a fallu les évaluer de ce point de vue. En tant que débutant, il est difficile de trouver des critères d'évaluation, surtout en ce qui concerne le domaine de l'oral.

Il est compliqué de se rendre compte qu'un élève est en difficulté d'un point de vue langagier alors même qu'il est impossible de comparer avec d'autres élèves des années précédentes. Ma classe est composée de 8 élèves en PS, 7 élèves en MS et 11 élèves en GS. Les élèves sur lesquels porte cette recherche étant en PS et en MS, je n'avais pas beaucoup d'élèves sur lesquels m'appuyer pour « comparer », pour savoir vers quoi tend un enfant de cet âge-là. Ma préoccupation était de savoir sur quoi se baser pour affirmer que tel élève est en difficulté. Il a donc été nécessaire que je m'appuie sur différents documents et outils afin de les évaluer et de

savoir s'ils étaient en réelles difficultés ou si mes inquiétudes étaient infondées (voir partie 3.5.1.4. - les difficultés de langages : de quoi parle-t-on ?). De plus, j'ai trouvé compliqué de comparer mes élèves entre eux. Chacun possédant des compétences différentes, provenant de milieux différents, n'étant pas dans les mêmes classes durant les années précédentes, la comparaison des élèves entre eux m'a posé problème. Chaque enfant étant différent, comment peut-on avoir les mêmes exigences en matière d'oral et ainsi créer une « norme » ? Il me semblait évident que certains élèves étaient en retard par rapport à d'autres, mais en première année d'école maternelle, alors même que l'enfant débute tout juste sa scolarité, peut-on parler de difficulté langagière alors qu'il lui reste beaucoup d'années pour évoluer et avancer à son propre rythme ? L'évaluation des élèves repose sur des comparaisons entre deux instants, mais ayant mis du temps à commencer à les évaluer en début d'année, il m'a été difficile de trouver des points d'appui.

3.6. Ce que nous disent les travaux de sociologie et de psychologie sur le langage et les interactions.

3.6.1. *A propos du langage.*

3.6.1.1. Le socioconstructivisme de Lev VYGOSTKI.

Lev VYGOTSKI (1896-1934) est un pédagogue psychologue connu notamment pour ses recherches en psychologie du développement. Il a une approche socioconstructiviste : il considère l'objet, l'individu et le contexte social.

Selon lui, l'enfant va développer son intelligence grâce à des outils psychologiques qu'il trouverait dans son environnement. Le langage constituerait un outil fondamental de cet environnement. Ainsi, le langage participerait au développement intellectuel de chaque individu.

L'apprentissage ne se construirait pas seul contrairement à ce que pense Jean PIAGET (où l'enfant est totalement acteur de ses apprentissages : l'élève intègre une notion lorsqu'il a la maturité nécessaire pour le faire, d'où les quatre stades de développement mis à jour par Jean PIAGET). Les interactions ont un rôle prépondérant dans la construction des apprentissages. Le langage se construit grâce aux interactions que les élèves peuvent avoir entre eux au sein de la classe. En étant intégré totalement dans une classe où les élèves communiquent les uns avec les autres, l'enfant qui arrive à l'école va s'imprégner de ces interactions et de ce langage

constant, d'où l'importance du langage mis en avant par les programmes de l'école maternelle. S'il a besoin d'aide dans une situation précise, l'enfant va devoir développer des stratégies de communication pour que quelqu'un, l'un de ses pairs, vienne l'aider dans sa tâche.

« (...) Nous considérons certes que le langage et la pensée constituent deux ordres de réalités séparés, mais cela avant tout parce que seule cette distinction permet d'envisager que le langage est un instrument, un moyen, un vecteur de la pensée.

On peut penser sans mots, sans doute ; mais, toujours d'après Vygotski, le développement cognitif véritable se réalise à partir du langage, car c'est à travers lui que nous héritons des produits symboliques de l'histoire, c'est-à-dire, virtuellement, de tout ce qui a été pensé avec nous et autour de nous, tel que cela est cristallisé dans certains mots, dans certaines expressions, dans certains récits, etc. » (Wilfried LIGNIER, Julie PAGIS, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil, coll. « Liber », 2017, p.17).

Le langage constituerait donc le point de départ dans les apprentissages. Le développement du langage va permettre aux enfants d'accéder à un vocabulaire, un lexique et une syntaxe qui jusque-ici n'était pas accessible. Il va lui permettre de comprendre le monde qui l'entoure en étant capable de le décrire et de recevoir des mots de vocabulaires qu'il intériorisera au fur et à mesure mais surtout de pouvoir les réemployer afin d'organiser et de mettre en mot sa pensée.

3.6.1.2. Les difficultés de langage : de quoi parle-t-on ?

Mon objet d'étude étant les élèves en difficulté de langage, il a fallu définir des critères sur lesquels m'appuyer pour admettre que ces élèves étaient bel et bien en difficulté vis-à-vis du langage en production orale. Étant débutante, une observation assidue ne me paraissait pas suffisante pour les évaluer en tant qu'élèves en difficulté.

Je me suis donc appuyée sur deux documents : le premier est un tableau trouvé dans la ressource Eduscol¹¹ intitulée « L'oral, indicateur de progrès » (annexe 5) et le second est un tableau qui m'a été distribué durant ma formation à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation : tableaux du développement de l'enfant (d'après A. Florin, *Introduction à la psychologie du développement. Enfance et adolescence*, Paris, Dunod, 2003)¹². Ces deux documents sont des ressources précieuses qui permettent de situer l'enfant et de s'apercevoir du décalage avec ce qu'il devrait être en mesure de réaliser. Au-delà de cette évaluation diagnostique au niveau du langage, ils m'ont aidé à construire des séquences pour pallier les difficultés.

¹¹ Repéré à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fiches-repere_456406.pdf

¹² Voir annexe 6 : Tableaux du développement de l'enfant.

3.6.1.2.1. Le tableau des « Indicateurs de vigilance pour des enfants normalement scolarisés ».

Dans le premier document, je me suis intéressée au tableau n°1, « Indicateurs de vigilance pour des enfants normalement scolarisés »¹³. Ce tableau présente des éléments qui doivent mettre en alerte le professeur des écoles quant au niveau de langage de ses élèves, en fonction de leur âge.

Le cas de L.H. :

Pour la première élève de mon étude, L.H., élève scolarisée en MS, je me suis intéressée aux indicateurs sur les enfants de 4 à 5 ans. Cette élève, bien qu'elle ait beaucoup de mal à s'exprimer et à interagir avec les autres, ne rencontre pas de difficultés scolaires. Elle se débrouille plutôt bien dans les apprentissages (l'écriture de son prénom, le dessin du bonhomme, le dénombrement, la géométrie, les sciences...) et assume très bien son rôle d'élève : elle connaît les règles de la classe et les respecte. Elle est organisée et autonome dans son travail. Malgré cela, elle éprouve de grandes difficultés à s'exprimer oralement. Bien qu'ayant eu des discussions avec ses parents à de nombreuses reprises, ceux-ci n'ont accepté de l'emmener chez l'orthophoniste que récemment (au mois d'avril). Si l'on s'en réfère au tableau d'indicateurs de vigilance, elle n'utilise pas le « je », ni les autres pronoms sujets usuels, elle cherche fréquemment ses mots car ses difficultés d'élocution l'empêchent de se faire comprendre ce qui lui demande sans cesse un effort de reformulation. Ses propos sont peu intelligibles et la situation n'évolue pas malgré le guidage proposé par les adultes et les élèves de la classe. Lors des moments de chants et de comptines, elle ne participe pas du tout. Ces difficultés à l'oral se transforment en un rejet des autres qui ne veulent pas lui parler car ils ne comprennent pas ce qu'elle dit. Elle a beaucoup de mal à se faire comprendre grâce à d'autres moyens de communication tels que la gestuelle ou la reformulation par un tiers.

Au début de l'année, elle paraissait montrer des signes d'intérêts pour les autres et tendait à aller vers eux. Elle semblait vouloir faire des efforts pour communiquer avec les autres, notamment lors des temps de parole¹⁴. Durant ces moments, lorsque le temps de parole était

¹³ Voir annexe 5 : tableau des indicateurs de vigilance pour des enfants normalement scolarisés.

Repéré à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/3/Ress_c1_langage_oral_tableaux_456413.pdf

¹⁴ Ces temps de paroles sont des moments privilégiés où les élèves peuvent rapporter quelque chose provenant de chez eux pour le présenter à leurs camarades. S'ensuit un échange de questions et de remarques à propos de l'objet présenté où l'élève qui présente interroge ces camarades.

présidé par un autre élève, L.H. n'était jamais interrogée alors même qu'elle levait régulièrement la main pour faire une remarque. Lorsqu'elle présentait un objet et qu'elle avait terminé de présenter son cahier ou autres, les autres élèves levaient la main et quand elle les interrogeait, ils lui demandaient, la plupart du temps si elle pouvait recommencer car ils n'avaient pas compris ce qu'elle voulait dire. Le temps accordé était donc terminé et il fallait arrêter et passer à un autre élève, ce qui devait être frustrant pour L.H. puisqu'elle n'avait aucun retour sur son temps.

Son comportement a beaucoup changé en cours d'année. Elle s'est mise à pleurer beaucoup lors du départ de sa maman tous les matins, elle a arrêté de s'inscrire aux temps de parole, elle s'est beaucoup renfermée sur elle-même en donnant l'impression que malgré ces efforts, les autres la rejetaient, elle paraissait complètement éteinte lors des ateliers... Ces difficultés à se faire comprendre ont pris beaucoup d'ampleur.

Si l'on se réfère au tableau des indicateurs de vigilance, L.H. a donc de réelles difficultés langagières.

Le cas d'A.B. :

En ce qui concerne le second élève de mon étude, A.B. est un élève scolarisé en PS. Il se trouve également en situation de difficulté face au langage mais contrairement à L.H., il n'a pas de problème quand il s'agit des interactions dans la classe. C'est un élève intégré aux autres, jouant avec eux sur la récréation et communiquant aisément grâce à des stratégies qu'il semble avoir mis en place (communication non-verbale avec des gestes, reformulations compréhensibles, mots-phrases...). Il n'est pas en difficulté scolaire mais montre quelques problèmes dans la concentration et dans sa relation avec les autres (parfois un peu de violence, il aime embêter les voisins au coin regroupement). Il semble avoir du mal à intégrer les règles de l'école telles que lever la main avant de parler, ne pas déranger un camarade qui travaille... Lorsque l'on s'intéresse au tableau mis à disposition sur Eduscol, cet élève n'utilise pas le « je », ni le « tu », il ne pose pas de question et ne montre que peu de signes d'intérêt, il n'est pas intelligible par l'adulte et s'exprime uniquement en « mot-phrase » (par exemple : « mouchoir » quand il a besoin d'aller se moucher). D'après ce tableau, il est donc également lui aussi en réelle difficulté face au langage. Malgré cela, il est intégré dans le groupe et a des échanges réguliers avec des élèves des autres sections. C'est un élève présent et remarqué dans la classe et pas uniquement pour ces difficultés comportementales. Il joue avec les autres enfants lors de l'accueil du matin, il est interrogé par les autres lors du temps de parole, ce n'est pas un enfant solitaire, il est souvent entouré par les autres.

3.6.1.2.2. Le tableau du développement de l'enfant

Le second tableau est un tableau nous présentant différentes étapes du développement de l'enfant au niveau langagier, cognitif, social et affectif, puis sensoriel et moteur. Je me suis principalement appuyée sur les colonnes « langage » et « social et affectif » afin de situer mes deux élèves.

Selon ce tableau, les enfants de 3 à 4 ans du point de vue social et affectif sont en mesure d'« aimer aider les autres », ce qui suppose non seulement d'être en contact avec les autres mais d'apprécier et de faire des démarches envers un camarade, d'aller vers eux. Pour l'élève A.B., il me semble apprécier le contact avec ses pairs, et rechercher celui-ci. Il ose aller vers les autres même s'ils ne le lui rendent pas toujours. En revanche, L.H. se met elle-même en retrait. Ceci est certainement dû au fait que les autres élèves l'ont écartée du groupe et qu'au fur et à mesure du temps, elle s'est elle-même mis appart des autres, n'allant pas vers eux, ne cherchant pas les interactions et la communication avec les autres. Ce désintérêt se montre également envers les adultes de la classe même si elle semble plus à l'aise pour entrer en communication avec l'adulte, elle ne cherche pas l'affection de l'enseignant ou de l'ATSEM contrairement aux autres enfants de son âge. Je suppose que ses difficultés pour s'exprimer la bloquent et l'empêchent d'aller vers les autres.

3.6.2. *A propos des interactions.*

3.6.2.1. La transmission de la « culture enfantine »

Dans *Sociologie des enfants*¹⁵ de Martine COURT, le chapitre 3 intitulé « Les enfants entre eux : cultures et sociabilités enfantines » est intéressant car l'auteur nous donne des indices sur ce qui peut expliquer le rapprochement des enfants entre eux : sexe et classe sociale semblent des facteurs importants, mais ces facteurs peuvent différer selon l'hétérogénéité en âge de la classe. Étant PES¹⁶ dans un triple niveau, cela me questionne : les élèves au sein de ma classe multi-âges interagissent-ils plus entre élèves de même sexe ? Quels sont les milieux dans lesquels évoluent les élèves les plus en difficulté dans les interactions ? Quelles sont les professions exercées par les parents ? Cela peut-il constituer un facteur comme dit dans le chapitre ? Est-ce que les élèves les plus aidants envers les plus jeunes se dirigent vers les élèves

¹⁵ Martine COURT, *Sociologie des enfants*, Paris, La découverte, 2017

¹⁶ Acronyme pour Professeur des écoles stagiaire.

qui leur ressemble le plus socialement ? Quel lien entre la difficulté scolaire et la difficulté à s'intégrer dans un groupe ? Martine Court développe également le concept de « culture enfantine » qu'elle définit comme :

« Un (des) ensemble(s) durable(s) de pratiques (...) transmises oralement entre pairs dans des lieux où les enfants interagissent informellement sans une étroite surveillance adulte : dans la cour de récréation et d'autres aires de jeux, dans la rue, à la maison, dans les colonies de vacances etc. » (Martine COURT, *Sociologie des enfants*, Paris, La découverte, 2017, p.50).

La « culture enfantine » est donc transmise par les pairs. Cette transmission se ferait de manière orale puisqu'il n'y a pas d'institution dédiée à cette fonction et les enfants, parfois très jeunes, n'ayant pas accès à l'écriture, celle-ci ne peut se faire que par le biais des interactions, des communications établies au sein du groupe de pairs. Elle se compose d'histoires, de blagues ou encore des jeux de récréation par exemple : comment les enfants peuvent se transmettre les uns aux autres les mêmes jeux de récréation de génération en génération ? Ils sont dans l'obligation d'entrer en communication les uns avec les autres pour se transmettre les règles de ses jeux, ils ont pour intérêt de trouver des manières pour que les plus jeunes intègrent les comptines et chansons présentes sur la récréation, donc d'interagir entre eux afin de transmettre cette « culture enfantine ».

Lors de mes observations sur la cour de récréation, j'ai assisté à un échange entre plusieurs élèves de l'école (pas uniquement de ma classe). Des élèves étant scolarisés en grande section, transmettaient les règles du jeu du « Facteur » à des élèves plus jeunes. Nous pouvons imaginer que ces élèves, actuellement en classe de petite section, transmettront à leur tour les règles de ce jeu aux futurs PS quand ils seront plus âgés (à leur tour scolarisé en GS). Cette transmission s'est faite de manière oralisée, tout en montrant un exemple du jeu. On voit donc un besoin d'interaction pour s'imprégner de la culture enfantine et ainsi ne pas être mis à l'écart du groupe.

Dans cette transmission, au-delà d'oraliser les règles, l'imitation est également importante pour les élèves qui n'ont pas encore accès à toutes les clés du langage. En regardant les autres faire, ceux-ci vont intégrer les règles et reproduire ce qu'ils en ont compris. Il y a donc une dimension importante à prendre en compte : la communication non-verbale. Sans entrer en interactions les uns avec les autres, les élèves vont pouvoir intérioriser et comprendre les jeux de récréation, sans pour autant avoir le besoin d'interagir avec les autres.

La transmission orale de la « culture enfantine » nécessite donc de la part des élèves qu'ils entrent en communication les uns avec les autres et qu'ils aient accès à un lexique

commun, au travers duquel va se créer cette culture commune. Les interactions sont au cœur de la culture enfantine pour la transmission d'une part, mais également pour être admis dans cette culture qui est faite d'oral (comptines, chants, jeux, ...). Au-delà de cette culture commune, l'école « impose aux enfants une vie commune »¹⁷. Cette dernière nécessite d'entrer en communication et d'être dans le langage qu'importe le milieu familial dans lequel l'enfant évolue :

« Concrètement, même les enfants uniques, même les enfants qui ne fréquentent aucun autre enfant chez eux, se voient, avec la scolarisation, rapprochés d'autres enfants, avec lesquels ils partagent des conditions globalement identiques de prise en charge, et avec lesquels ils sont obligés d'interagir, au quotidien ». (Wilfried LIGNIER, Julie PAGIS, *L'enfance de l'ordre : comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil, 2017, p.66).

Comme expliqué dans la citation ci-dessus, même un enfant unique va se trouver dans l'obligation d'interagir avec les autres. L'organisation pédagogique des classes met tout en œuvre pour favoriser et faire évoluer les interactions entre les élèves (voir paragraphe 3.6. L'organisation pédagogique dans la classe).

3.6.2.2. Les interactions enfantines : l'âge a-t-il un rôle à jouer ?

On pourrait penser qu'étant donné la place des interactions dans l'amitié – en effet, comment concevoir une amitié sans interaction, sans communication ? – l'âge pourrait avoir un rôle non négligeable dans les amitiés. Un enfant de 3 ans n'en n'est pas au même stade langagier qu'un enfant de 6 ans, il semble qu'une amitié entre deux enfants ayant autant d'écart en âge soit impossible, ou du moins compliquée. Ils n'en sont pas aux mêmes stades de développement et n'ont pas les mêmes préoccupations, les mêmes sujets de discussions, les mêmes passions, ce qui semble, à première vue, restreindre les points communs entre eux.

Certains auteurs affirment que les élèves vont avoir tendance à se diriger vers des élèves du même âge (« *Plus un groupe est hétérogène en âge, plus les interactions paritaires seront recherchées au détriment des échanges entre enfants ayant des écarts d'âge importants* »¹⁸). Cette affirmation me questionne puisque lorsque les élèves ne sont pas en ateliers par section, les interactions entre les différents niveaux au sein de la classe me paraissent importantes, voir même prédominantes, que cela soit dans la classe ou dans la cour de récréation où les trois

¹⁷ Wilfried LIGNIER, Julie PAGIS, *L'enfance de l'ordre : comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil, 2017.

¹⁸ Jacqueline LIEGEOIS, Pierre Marie BAUDONNIERE, Effet de la composition en âge de classes de maternelle sur la densité des interactions entre enfants de 2-4 ans, in *Enfance*, tome 40, 1987, p.375.

niveaux semblent bien cohabiter et interagir. En effet, les élèves de PS peuvent tout à fait jouer sur la cour avec des élèves de GS. Au-delà de la cour de récréation, en classe, certains enfants de PS, les plus avancés, peuvent tenir une conversation avec un enfant scolarisé en GS. Nous pouvons supposer que l'organisation pédagogique de la classe telle qu'elle a été pensée a des effets pour expliquer cela.

Dans *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Julie Pagis et Wilfried Lignier confirment l'idée que l'âge joue un rôle prépondérant dans les amitiés développées avec le sous-titre du chapitre 3 (Juger les autres enfants) : « Des sociabilités délimitées en premier lieu par l'âge et le genre » (p.157¹⁹).

En revanche, d'autres études plus anciennes (LAMB, 1979) montrent que « *dans les groupes d'âge différents, les plus jeunes, au contact des plus âgés ont la possibilité d'apprentissages plus rapides et plus précis, se traduisant par des interactions sociales plus soutenues entre enfants d'âges différents qu'entre pairs* »²⁰.

Ces avis opposés m'intéressent et me questionnent sur ma propre classe puisque cela ne semble pas s'y appliquer, d'où l'objet de ce travail de recherche. En effet, les élèves de ma classe semblent interagir tous les uns avec les autres, peu importe l'âge de chacun. Mes élèves ne font donc pas de l'âge un critère pour l'amitié.

3.7. L'organisation pédagogique dans la classe.

Dans cette école rurale²¹, comme nous l'avons dit plus tôt, mettre les élèves en classe multi-âges est un choix de l'équipe pédagogique, afin de permettre cette idée tutorat, de développer non seulement l'autonomie des plus petits mais également l'entraide au sein du groupe classe. Effectivement, les interactions entre les élèves vont permettre de développer un climat de classe serein, où la confiance règne, où chaque élève peut exprimer face aux autres ce qu'il ressent, ce qui va favoriser un climat propice aux apprentissages. Leur contenu et leur richesse m'ont intrigué dès le début de l'année, d'où le choix du sujet de ce mémoire.

Cette richesse dans les interactions constitue un atout pour les PS qui vont apprendre auprès de leurs aînés, mais ces derniers vont également être amenés à développer des

¹⁹ Wilfried LIGNIER, Julie PAGIS, *L'enfance de l'ordre : comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil, 2017.

²⁰ Ibid, p.374.

²¹ Voir Annexe 7 pour une courte présentation des données sociodémographiques de la commune où l'école est implantée.

compétences telles que s'adapter au public en faisant les efforts d'explications pour se faire comprendre des plus jeunes, dans la reformulation d'une consigne par exemple, d'où l'importance du langage. Les plus grands vont devoir faire un travail de compréhension de la consigne mais également réfléchir à des termes différents, afin de l'expliquer plus simplement aux plus jeunes. Les ateliers au choix ont été pensés pour favoriser ces interactions. En effet, la consigne va être passée en groupe classe une première fois, puis je vais insister auprès des plus grands pour qu'ils réexpliquent si un PS ne comprend pas. Lors des jours suivants, ce sont les GS qui seront chargés d'expliquer, aux enfants s'étant inscrits à l'atelier, les consignes du travail demandé.

Ces interactions entre élèves de niveaux différents vont être source de fierté pour les plus grands (L.O. élève de GS : « *Regarde maîtresse, je suis rangée avec une petite section.* ». A.R. élève de GS : « *J'ai aidé N. à terminer son travail maîtresse, mais je lui ai pas donné la réponse hein !* »). Cette entraide mise en place va être poussée et valorisée auprès des plus grands avec la mise en place d'un système de ceinture de comportement²². « **J'apporte mon aide auprès des plus jeunes** » va être une condition nécessaire à l'obtention de la plus haute ceinture de couleur, qui elle-même apporte des droits à l'élève titulaire de cette ceinture (droit de rester dans la classe pendant la récréation, droit de faire un métier valorisant tel qu'être médiateur sur la cour de récréation...). L'organisation pédagogique, telle qu'elle est pensée au sein de la classe va pousser les élèves à interagir les uns avec les autres, à s'aider les uns, les autres et pas seulement intra-niveaux.

Des ateliers par section vont être proposés aux élèves afin d'être en accord avec leur développement et les compétences à acquérir (en graphisme et en mathématiques notamment), mais notre emploi du temps²³ va également proposer un créneau d'atelier « au choix ». Dans ces ateliers, les élèves vont pouvoir s'inscrire là où ils le souhaitent. Les trois sections seront alors mélangées. Dans ces ateliers au choix, une même compétence sera travaillée par tous les élèves, quel que soit leur niveau de classe, mais l'activité sera déclinée de sorte que tous les élèves puissent participer à l'atelier et intégrer des connaissances propres à son développement. Durant ces ateliers au choix, les élèves de GS sont incités à aider les plus jeunes en difficulté, sans faire le travail à leur place, mais en les aiguillant, en reformulant la consigne donnée par le professeur, en étant également le garant du silence de l'atelier pour que chacun puisse travailler dans de bonnes conditions.

²² Voir Annexe 8 : photographies du système de ceintures de comportement.

²³ Voir Annexe 9 : emploi du temps de la classe multi-âges.

Lors de la période 4, j'ai mis en place un projet autour des arts visuels²⁴ avec les élèves pour les ateliers au choix. Les élèves de chaque section pouvaient s'inscrire à l'atelier souhaité. Il a donc fallu penser les ateliers de sorte à ce que chaque élève puisse y travailler la même compétence tout en gardant à l'esprit l'importance de suivre le rythme de chacun, d'où l'importance de la différenciation pédagogique.

Par exemple, durant un atelier sur les mélanges des couleurs, les GS se retrouvant plus à l'aise que les PS les ont, à de nombreuses reprises, aidé en les questionnant (M.B., élève de GS à E.L., élève de PS : « *qu'est-ce qu'il faut mélanger comme couleur pour avoir du vert ?* »). Sans faire à la place des plus jeunes, les plus grands les ont aidés dans la réalisation de la tâche, en utilisant le langage pour étayer les propos, sans qu'il n'y ait aucune intervention de la part des adultes de la classe. Dans cette séquence, les interactions intra-niveaux ont été importantes, mais celles inter-niveaux ont été valorisées, surtout pour les plus jeunes puisque l'évaluation a porté sur une légende en dictée à l'adulte afin de réinvestir le vocabulaire étudié durant la période. Au contact des plus âgés, les plus jeunes ont acquis du vocabulaire tel que « mélanger », « foncer », « éclaircir », ... En étant familiarisé quotidiennement avec les GS qui emploient ce type de vocabulaire, les PS l'ont intégré et ont été en mesure de le réinvestir à la fin de la séquence.

L'école a également mis en place des conseils d'élèves, où les demandes de natures variées pour la classe émanent directement des élèves eux-mêmes. Différents temps rythment ces conseils : tout d'abord les élèves évoquent les problèmes rencontrés dans la classe ou sur la cour de récréation. Ensuite, toute la classe cherche des solutions pour résoudre ces problèmes, et enfin un moment de demandes provenant des élèves (par exemple : « Pour la classe, j'aimerais un château fort à l'accueil. ») et de félicitations (« Je félicite untel car... »). Ce fonctionnement va permettre une cohésion au sein du groupe classe car les litiges qu'il peut y avoir au sein de la classe ou de la récréation vont être explicités et la solution va être trouvée en collectif. Les interactions sont d'une importance capitale dans ces conseils d'élèves afin que chacun se sente écouté, valorisé et affirme sa propre place au sein du groupe. C'est un moment où chaque individu est pris en compte mais au sein du groupe : une prise en charge individuelle par le collectif. Ces conseils sont très importants car les demandes des élèves sont totalement prises en compte et chacun peut y dire ce dont il a envie, ce qui le tracasse, ce qui le rend heureux tout en restant dans le cadre restreint de la classe.

²⁴ Voir Annexe 10 : projet Hervé Tullet.

Les enseignantes de l'école maternelle ont également reçu une formation sur la médiation entre pairs. Elles ont alors pu former quelques élèves au statut de médiateur et leur expliquer les modalités de ce rôle. Les élèves ayant la ceinture de comportement noire peuvent être médiateur sur la cour de récréation afin de régler les conflits mineurs. Cette médiation entre pairs va pousser les élèves à échanger les uns avec les autres pour trouver des solutions non violentes aux conflits qui peuvent avoir lieu sur la cour de récréation. Avec celle-ci, les élèves sont poussés à communiquer et à interagir les uns avec les autres, à expliciter ce qui ne va pas. Les médiateurs vont être amenés à réfléchir pour trouver des solutions et surtout à les extérioriser et les transmettre aux plus jeunes. Une fois de plus, leur rôle va être de trouver les bons mots pour que des enfants plus jeunes, qui n'ont pas les mêmes capacités langagières qu'eux puissent tout de même comprendre ce qu'ils veulent et ce qu'ils attendent d'eux.

4. Le cadre institutionnel : ce que nous disent les textes officiels concernant le langage et les interactions.

4.1. Le programme de l'école maternelle de 2016

Le programme de cycle 1 (bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015²⁵) datant de 2016, d'une part, remet le langage au centre des apprentissages de l'école maternelle, et d'autre part, insiste largement sur la place et l'importance des interactions dans le développement de l'enfant.

4.1.1. Le langage, un élément primordial dans le développement de l'enfant.

« L'oral est l'un des objectifs essentiels de l'école maternelle. Depuis les premiers essais jusqu'aux verbalisations plus complexes, l'attention de l'enseignant est constante. A travers toutes sortes de situations transversales ou orientées spécifiquement sur l'apprentissage linguistique, par des échanges nombreux et variés, il amène les élèves de l'oral en situation à un oral plus distancié, de l'oral pratique utilisé à la maison à un oral élaboré exigé par l'école et ce, grâce à l'usage de discours différents : raconter, décrire, expliquer... »²⁶.

²⁵ Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 : Programme de l'école maternelle. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/84/6/2015_BO_SPE_2_404846.pdf

²⁶Source : paragraphe de présentation des ressources d'accompagnement sur l'oral. Repéré à : <http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

Le langage se doit d'être une préoccupation pour les enseignants. Il va être au cœur des interactions. Grâce à celui-ci, les élèves vont pouvoir développer tout un lexique qui va leur permettre d'exprimer un avis, d'échanger avec les autres, de comprendre les demandes et attentes, d'une part de l'enseignant et d'autre part des camarades de classe. Pour ce faire, l'enseignant se doit d'adopter des postures visant à faire progresser les élèves (à travers la reformulation, la répétition...). Les élèves vont être sans cesse sollicités du point de vue langagier durant leurs journées d'école. Le langage va être au centre de l'idée de coopération que nous développerons plus tard.

« Le langage oral : utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées. » (p.6 du B.O.²⁷ spécial n°2 du 26 mars 2015 : *Programme de l'école maternelle*).

L'un des attendus de fin de cycle du domaine 1 – **Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions** – est de « communiquer avec les adultes et les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre ». En fin de grande section, les élèves doivent donc être en mesure de communiquer avec les autres, par des moyens verbaux et non verbaux. Se faire comprendre est à la base de toutes interactions, plus largement de toute société. Expression d'un avis personnel ou des émotions que l'on peut ressentir, transmission d'informations, échange avec les autres, le langage va permettre à l'enfant de se développer et de devenir plus tard le citoyen que l'on attend de lui.

Ces moments de langage vont être privilégiés dans la classe dans toutes les activités proposées, et ce, de l'accueil du matin jusqu'à ce que les parents viennent chercher leurs enfants.

Le langage est un domaine interdisciplinaire : tous les autres domaines vont être concernés, avec des objectifs langagiers qui seront ciblés dans les différentes séquences menées en classe (par exemple pour une séquence dans le domaine 5 – explorer le monde – sur le développement des végétaux, tout le lexique des plantations va être abordé et développé auprès des élèves : les instruments du jardin – une pelle, un râteau, un arrosoir -, les verbes d'action – semer, arroser, pousser, croître, germer -, les noms associés – une plantule, une graine... Un abécédaire du jardin ou un album écho vont pouvoir être mis en place avec les élèves ce qui

²⁷ Acronyme de Bulletin officiel.

permettra de mesurer le niveau d'acquisition du vocabulaire mais également de vérifier ce qu'ils ont compris durant toute la période de plantation.). Chaque séquence proposée va être source d'une transmission de vocabulaire envers les élèves. Ils se doivent d'acquérir les codes du langage afin de continuer leur scolarité dans les meilleures conditions possibles. En effet, à la fin de l'école maternelle, les élèves sont évalués à travers la synthèse des acquis de l'élève²⁸. Cette synthèse, remplie par le professeur de GS sera ensuite transmise au professeur de CP afin de faire un bilan des compétences acquises par l'élève en question. Dans cette synthèse, deux points concernent l'oral : tout d'abord la production (langage oral : communication, expression), puis la réception d'un message oral (compréhension d'un message oral ou d'un texte lu par l'adulte).

L'objectif est de permettre à chacun de pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle. L'enfant apprend ainsi à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire. Chacun arrive à l'école maternelle avec des acquis langagiers encore très hésitants (p.7 du B.O. *spécial n°2 du 26 mars 2015 : Programme de l'école maternelle*).

Le développement du langage va d'une part organiser la pensée des élèves, et d'autre part lui permettre d'affirmer son point de vue et d'accroître son esprit critique, élément important dans notre société actuelle (avec le développement des médias d'informations, chercher des sources fiables...).

4.1.2. Les interactions, vectrices de coopération.

Dans ce bulletin, il est précisé que durant leurs trois années à l'école maternelle, les enfants doivent « apprendre en jouant ».

« Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. (...) Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. » (p.4 du B.O. *spécial n°2 du 26 mars 2015 : Programme de l'école maternelle*).

Le jeu va apporter une dimension symbolique aux échanges entre élèves. Par ce biais, ces derniers vont développer des capacités sociales et langagières. En effet, la mise en place dans la classe de différents espaces de jeux²⁹ (le coin cuisine, le coin construction, le coin « train » le coin bricolage, le coin ordinateurs, le coin poupée, le coin soin) va favoriser les

²⁸ Arrêté du 31.12.2015, repéré à : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=97298

²⁹ Voir annexe 1 « plan de la classe »

échanges et les interactions entre les élèves, tous niveaux confondus. Ces coins jeux constituent une richesse pour les interactions, mais pour le langage également. C'est ici que les élèves vont développer tout un lexique propre à différentes activités.

Les défis de coopération et jeux de société vont également participer à ce développement. Les élèves vont être obligés par l'objet « jeu » (que cela soit les constructions ou les jeux de société) d'échanger, d'exposer un avis sur la manière de procéder, d'affirmer son accord ou son désaccord avec les autres.

J'ai mis en place des jeux de coopération en période 1 et période 2, afin de souder les élèves entre eux et qu'ils trouvent une dynamique de classe grâce à ces jeux. La consigne pouvait être par exemple : construisez la plus haute tour en Kapla ; ou encore : réalisez le pont le plus solide en Lego. Les seules règles à respecter étaient que tout le monde, chaque élève, devait participer à la construction, et qu'il ne devait y avoir qu'une seule construction par équipes. Ce système forçait réellement les élèves à entrer en interaction les uns avec les autres pour donner un rôle à chacun, mais également à coopérer (untel va chercher les Kapla, untel les récupère, et les deux autres construisent la tour : les élèves étaient obligés de communiquer entre eux pour se distribuer les différents rôles, puisque je les laissais totalement gérer le groupe).

En périodes 4 et 5, nous avons changé ces jeux de coopération en jeux de société. Un créneau y est dédié chaque mardi après-midi³⁰. Les règles des jeux sont expliquées en début de période uniquement aux élèves de GS, puis ils se trouvent en charge de leur propre groupe. Chaque élève peut s'inscrire librement à un jeu de société, la seule règle est qu'il doit y avoir, au moins, un élève de grande section inscrit à ce jeu afin d'être le maître du jeu, d'expliquer et de faire respecter les règles aux autres élèves.

Mettre les élèves de GS en responsabilité d'un groupe de trois ou quatre élèves plus jeunes a permis qu'ils soient mis en situation de communication face aux élèves plus jeunes. Ils ont pu se rendre compte que cela n'était pas toujours facile de trouver les mots justes pour expliquer aux élèves de PS et de MS les règles du jeu. Ils ont dû faire un effort dans la communication et ce système a poussé les élèves les moins avenants envers les plus jeunes à se mettre en situation d'interactions avec ces derniers.

Les MS pourront être intégrés à ce système en dernière période pour les responsabiliser vis-à-vis des autres.

³⁰ Voir annexe 11 : photos des jeux de société

Les programmes nous donnent également des indications pour développer des compétences de « vivre ensemble » chez nos élèves (3^e paragraphe de l'introduction du B.O) « Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble »).

« La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde. (...).

L'école maternelle assure ainsi une première acquisition des principes de la vie en société. » (p.5 du B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015 : Programme de l'école maternelle).

L'école maternelle constitue pour une partie des élèves le premier lieu de socialisation, où ils vont devoir acquérir toutes les bases du vivre-ensemble. L'école se doit de véhiculer des valeurs universelles telles que le respect de l'autre.

Le paragraphe 3.2. du programme de cycle 1, intitulé « Se construire comme une personne singulière au sein d'un groupe » revêt bien l'importance pour l'enfant de se développer lui-même personnellement, tout en prenant en compte ceux qui l'entourent.

« Se construire comme personne singulière, c'est découvrir le rôle du groupe dans ses propres cheminements, participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer. C'est progressivement partager des tâches et prendre des initiatives et des responsabilités au sein du groupe. Par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange. » (p.5 du B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015 : Programme de l'école maternelle).

Cette idée de vivre-ensemble et de respect est reprise fortement dans l'un des cinq domaines³¹ d'apprentissage de l'école maternelle : le domaine 2 – **Agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique**. En effet, ce domaine est composé de quatre objectifs pour les élèves, mais nous nous arrêterons notamment sur deux qui semblent porter les interactions comme étant un point central : « Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique » et « Collaborer, coopérer, s'opposer », dont les deux attendus de fin de cycle correspondants sont « Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors de rondes et jeux chantés » et « Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun ».

³¹ Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.

Domaine 2 : Agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique.

Domaine 3 : Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques.

Domaine 4 : Construire les premiers outils pour structurer sa pensée.

Domaine 5 : Explorer le monde.

Nous pouvons voir ici toute l'importance de la notion de groupe et donc du besoin d'interactions dans une classe de maternelle. Les programmes attendent des élèves qu'ils mettent en œuvre de véritables capacités sociales pour développer des compétences dans leurs apprentissages.

« Ces expériences corporelles visent également à développer la coopération, à établir des rapports constructifs à l'autre, dans le respect des différences, et contribuer ainsi à la socialisation. La participation de tous les enfants à l'ensemble des activités physiques proposées, l'organisation et les démarches mises en œuvre cherchent à lutter contre les stéréotypes et contribuent à la construction de l'égalité entre filles et garçons. » (p.11 du B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015 : Programme de l'école maternelle).

Dans ce domaine des activités physiques et sportives, nous pouvons voir toute l'importance du travail fait autour des valeurs telles que le respect et l'acceptation de l'autre. En effet, avec des activités telles que la danse, les élèves vont être amenés à présenter devant les autres des chorégraphies. Il va être important de mettre en place un climat de bienveillance pour que chacun ose se produire devant les autres. Mais il y a également la coopération qui prend tout son sens dans ce domaine. Toujours dans la danse et les chorégraphies, les élèves vont devoir s'allier et coopérer tous ensemble (s'ils font une ronde et qu'un élève va dans le sens contraire, la ronde ne pourra pas tourner), de même qu'en jeux collectifs où ils vont devoir s'allier et apprendre à jouer ensemble pour atteindre un but commun.

Nous pouvons donc nous rendre compte de toute l'importance portée au langage et aux interactions par les instructions ministérielles. Les interactions et le langage vont permettre de véhiculer des valeurs citoyennes prônées par le M.E.N³². Ils vont permettre l'acquisition de valeurs universelles telles que le respect, l'égalité, la coopération.

4.2. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture³³.

A l'heure actuelle, les classes de cycle 1, à savoir les classes de toute petite, petite, moyenne et grande section, ne sont pas concernées par le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de culture³⁴ de 2015. En effet, ce dernier s'applique aux années de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire de six à seize ans. Cependant, suite aux Assises de l'école maternelle³⁵ s'étant déroulées du 27 au 28 mars 2018, l'instruction est devenue obligatoire à compter de 3

³² Acronyme pour Ministère de l'éducation nationale.

³³ Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015, repéré à :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compетенces_et_de_culture_415456.pdf

³⁴ Par la suite, nous renommerons « S4C » le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture.

³⁵ Repéré sur : https://www.education.gouv.fr/cid128334/assises-de-l-ecole-maternelle-l-instruction-obligatoire-des-3-ans.html#L_instruction_obligatoire_des_3_ans

ans, et ce, à partir de la rentrée 2019. Nous pouvons donc supposer que l'enseignement à l'école maternelle pourrait bientôt être concerné par la mise en œuvre du S4C. Qui plus est, la maîtrise des compétences du Socle étant attendue pour tous les élèves, ce sont sur ces compétences qu'ils seront évalués lors de leur scolarité future, il est donc nécessaire et important pour le professeur des écoles de les connaître et de les maîtriser afin d'amener ces élèves à tendre vers la maîtrise de ces compétences le plus tôt possible. La continuité des apprentissages étant un élément clé pour que les élèves puissent mettre du sens et comprendre ce qu'ils apprennent, un travail des compétences du Socle dès la maternelle semble être indispensable pour aider les élèves à atteindre les objectifs fixés.

Le premier article du S4C présente succinctement les cinq grands domaines de formation pour les élèves. Nous nous intéresserons plus particulièrement à deux d'entre eux : le premier domaine, « Les langages pour penser et communiquer » puis le troisième domaine, à savoir « La formation de la personne et du citoyen ».

4.2.1. Les langages pour penser et communiquer, un domaine nécessaire aux autres domaines.

« Ce domaine permet l'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique ; il implique la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations. Il met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d'expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités. » (p.3 du B.O. n°17 du 23 avril 2015, le Socle de connaissances, de compétences et de culture).

Le premier domaine du S4C attend des élèves une maîtrise de la langue française. Comment argumenter sans structure syntaxique, sans vocabulaire précis pour se faire comprendre ? Le langage étant à la base de nos échanges les uns avec les autres, il est primordial que les élèves en acquièrent tous les codes.

Il faut que les élèves apprennent les différents langages figurants dans le S4C (vocabulaire, systèmes de représentation, techniques, artistiques, mathématiques, corporel...). Ce domaine doit permettre de communiquer avec les autres, d'être en mesure de se faire comprendre, de comprendre le monde qui nous entoure et de mieux structurer la pensée : « Quand on parle précisément, on pense plus justement » (Vivianne BOUYSSSE, inspectrice de l'Éducation

Nationale dans la vidéo de présentation du domaine 1 du S4C³⁶). Le langage tend à organiser notre manière de penser. Ce domaine 1 du Socle, est en relation avec tous les autres domaines mais également tous les champs disciplinaires. La langue française se trouve enrichie par tout le reste. Prenons comme exemple les sciences. Il est nécessaire que l'élève acquière tout le vocabulaire lié à cette discipline pour pouvoir la comprendre. Comment un élève pourrait comprendre le développement d'une plante s'il n'en comprend pas les termes scientifiques qui y sont liés ? De nombreuses ressources d'accompagnement présentes sur Eduscol ont été créées, pour nous aider en tant que professeur des écoles, à propos du vocabulaire.

Nous nous appuyerons ici notamment sur le document Eduscol nommé « Maîtrise du langage scientifique : repères de progressivité (du cycle 1 au cycle 3) »³⁷. En effet, il est indispensable d'avoir des repères de progression afin de ne pas apporter des termes trop techniques à un âge trop avancé, ce qui risquerait de constituer un frein pour les élèves. Au fur et à mesure des années, le vocabulaire des élèves va se développer pour pouvoir décrire plus précisément ce qui les entoure et ce qu'ils observent. On voit bien ici comment le langage se doit d'être au centre des préoccupations. Il va permettre à l'élève de structurer ses connaissances, et d'en acquérir de nouvelles. Il est important de nommer les objets qui nous entoure afin de les décrire, de les définir et donc de les comprendre. Pour en avoir une définition, il est nécessaire d'avoir les mots de vocabulaire spécifiques. La logique d'apprentissage spiralaire, selon laquelle une notion est abordée plusieurs fois au cours de la scolarité mais de manière plus approfondie au fur et à mesure des années, va demander aux élèves de maîtriser un langage de plus en plus précis et de pouvoir s'y référer en cas de besoin. Cela va également permettre aux élèves d'acquérir les connaissances à leur propre rythme.

Grâce à cette ressource d'accompagnement, nous pouvons voir à quel point le langage est transdisciplinaire. Il touche tous les domaines du Socle comme nous pouvons le voir sur la capture d'écran ci-dessous où nous pouvons visualiser les compétences travaillées et les domaines du socle concernés. La maîtrise du langage scientifique va permettre aux élèves de pratiquer et de mettre en œuvre la démarche d'investigation. Sans les termes scientifiques, les élèves ne seront pas en mesure d'y parvenir. La démarche d'investigation demande aux élèves d'émettre des hypothèses, puis ensuite les vérifier pour en faire les conclusions appropriées. Il faut donc des éléments de vocabulaire pour mettre en place ce processus.

³⁶ Repéré à : <https://www.dailymotion.com/video/x2neach>

³⁷ Repéré à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Mettre_en_oeuvre_son_enseignement_dans_la_classe/44/1/RA16_C3_SCTE_2_prog_lexique_C1_C2_C3_568441.pdf

Maîtrise du langage scientifique

Repères de progressivité (du cycle 1 au cycle 3)

Éléments de contexte

Références au programme et au socle commun

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES	DOMAINES DU SOCLE
Pratiquer des démarches scientifiques et technologiques.	Domaine 4 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques.
Pratiquer des langages.	Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer.
Adopter un comportement éthique et responsable.	Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen. Domaine 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine.

Le développement des êtres vivants

Cycle 1		
<p>Les noms</p> <p>un animal (des animaux), une plante, un bourgeon, un œuf, un bébé, une graine, une fleur, la taille, le poids, la croissance.</p> <p>Les verbes</p> <p>planter, grandir, grossir, pousser, changer, devenir, se transformer, mesurer, se mesurer, peser, arroser,</p>	<p>Cycle 2</p> <p>Les noms</p> <p>un être vivant, un humain, un végétal (des végétaux), une larve, la pointure, la masse, la mesure, le développement, la métamorphose, l'allaitement, la tétée, la becquée.</p> <p>Les verbes</p> <p>germer, croître, augmenter, se développer, se métamorphoser, comparer, allaiter</p>	<p>Cycle 3</p> <p>Les noms</p> <p>un organisme, une cellule, un embryon, un foetus, une plantule, un bulbe, les dimensions, les modifications, une courbe (de taille, de masse), le cartilage de croissance, le cerne de croissance, le développement progressif, la métamorphose complète la mue, la nutrition, le nourrissage.</p> <p>Les verbes</p> <p>diminuer,</p>

La maîtrise des compétences du Socle tend à diminuer les inégalités scolaires. Comme nous l'avons dit plus haut dans cet écrit. Jean Pierre TERRAIL nous confirme à quel point les difficultés de langage, tant dans la production que dans la réception, ont un « impact » sur la scolarité de nos élèves. L'oral étant à mettre en lien avec l'écrit, s'il fait défaut, ce sont toutes les bases de la scolarité qui sont à remettre en question.

« La réussite scolaire suppose ainsi la formation et le développement d'une capacité d'objectivation des énoncés langagiers, donc d'un type particulier de rapport au langage. On peut dès lors présumer que les différences sociales dans le maniement de la langue orale auront un impact décisif sur l'inégalité des chances scolaires, selon que les façons de parler qu'elles distinguent se prêtent plus ou moins à la formation de ce rapport particulier au langage ». (Jean Pierre TERRAIL, *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences*, Paris, La dispute, 2009, p.18).

4.2.2. *Le domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen.*

« Ce domaine vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles » (p.1 du B.O. n°17 du 23 avril 2015, le Socle de connaissances, de compétences et de culture).

Nous pouvons aisément faire le parallèle avec le programme de cycle 1, puisque tout comme ce dernier, le S4C donne une place prépondérante à la collectivité.

Ce domaine visant à former les citoyens de demain nous explique comment les élèves, tout au long de leur scolarité, vont développer des qualités de coopération, de responsabilisation, de respect des engagements... Tout l'intérêt est ici de créer une communauté, capable de vivre ensemble et surtout d'avancer ensemble. Il est important également que nos élèves développent leur esprit critique afin d'émettre leur propre jugement et d'agir en tant qu'individu raisonné. Tout cela ne peut être fait qu'à travers le langage. En effet, le langage va se présenter comme élément de transfert puisque si une société n'est pas en capacité de communiquer, elle ne peut être pérenne. Il est important que les membres d'une société disposent d'un même système de communication afin de se comprendre les uns, les autres. Pour assurer la transmission de valeurs essentielles, il faut inculquer aux élèves les bases d'une culture commune pour valoriser et mettre du sens dans leurs interactions, d'où l'idée d'un cadre partagé par tous les élèves du système scolaire français, le Socle Commun.

Pour conclure, les textes institutionnels prônent l'importance du langage, d'une part pour communiquer tout simplement, que cela soit à l'oral ou bien à l'écrit, mais d'autre part

pour se développer en tant qu'individu singulier tout en étant intégré à la collectivité. Les difficultés de langage amènent beaucoup d'inégalités scolaires dans la suite de la scolarité des élèves étant donné que celui-ci est central dans tous les domaines de la scolarité.

Nous retrouvons l'idée de collectivité dans les interactions puisque cette notion induit d'elle-même une communauté. En effet, un individu ne peut interagir avec lui-même. L'interaction suppose qu'il y ait une personne en face pour recevoir le message que l'on veut faire passer, pour échanger un point de vue, argumenter. Sans communauté, il ne peut y avoir d'interaction.

Langage et interactions sont donc intimement liés : le langage va favoriser les interactions et les interactions vont permettre aux individus de se développer du point de vue langagier. Les interactions sont du langage (oral ou gestuel).

Le M.E.N. met l'accent sur l'idée de coopération, de collectivité au service des apprentissages. La classe multi-âges, malgré les défauts que nous avons pu citer au début de ce travail de recherche, semble tout à fait aller dans ce sens puisqu'elle permet le développement de nombreuses compétences liées à la formation de la personne et du citoyen ou encore à l'apprentissage du vivre ensemble. L'organisation de celle-ci ne peut se faire sans des dispositifs favorisant les interactions entre les différents niveaux, la communication entre des enfants de 3 à 6 ans étant donné que son fonctionnement se nourrit de ces interactions.

5. Les résultats de la recherche

5.1. Des amitiés expliquées par divers facteurs.

5.1.1. L'âge : un facteur qui ne semble pas entrer en compte.

A la manière de Julie PAGIS et Wilfried LIGNIER, j'ai demandé aux élèves de citer leurs trois meilleurs amis au sein de la classe, afin de voir comment chacun s'inscrit dans les réseaux d'amitié d'un point de vue langagier. Suite à ce questionnement, j'ai mis leurs réponses sous forme de sociogramme³⁸ puis d'un tableau³⁹.

Tout d'abord, il ressort de ce tableau que les élèves, hormis certains en GS, citent des amis étant dans des niveaux différents, ce qui montre l'importance, voir la prédominance des

³⁸ Voir Annexe 12 : sociogramme représentant le réseau d'amitié de la classe.

³⁹ Voir Annexe 13 : tableau récapitulatif des amitiés de la classe (en fonction du niveau de scolarisation) : qui a nommé qui ?

interactions inter-niveaux dans la classe, contrairement à ce qui est affirmé par Martine COURT ou encore Jacqueline LIEGEOIS et Pierre Marie BAUDONNIERE. En effet, sur les 26 élèves questionnés, 16 élèves nomment des élèves de niveaux différents. Ce qui est mis en place par l'école et l'équipe pédagogique semble donc avoir un réel impact sur les relations que les élèves nouent entre eux et cela ne se limite pas uniquement à la classe, cela est également mis en œuvre dans la récréation puisque, comme nous le verrons dans un prochain paragraphe, les jeux de récréation sont l'occasion pour tous les élèves d'être en communication les uns avec les autres. Ils ne se limitent pas aux élèves de leur section mais établissent de réelles amitiés avec les élèves des autres sections. Ces relations sont d'ailleurs réciproques comme nous pouvons le voir entre L.T. (élève de GS) et L.B. (élève de PS) qui se citent l'un et l'autre dans leurs trois meilleurs amis au sein de la classe⁴⁰. L'étude de ma classe tend donc vers les études montrant que dans une classe multi-âges, les élèves se nourrissent des interactions avec d'autres élèves d'âge différents et que ces interactions prédominent aux interactions intra-niveaux. Je pense que chaque élève a quelque chose à retirer de ces relations, un intérêt à en tirer.

En effet, pour les élèves les plus âgés, être en contact avec un enfant plus jeune va être source de valorisation. Il va se sentir fier, il va prendre en charge un enfant plus jeune et d'un certain côté, il va prendre en charge un rôle d'éducateur auprès des plus jeunes. Nous pouvons le voir avec des paroles recueillies : L.O., une élève de GS, qui avec son doigt montre les chiffres sur la bande numérique sous le tableau et interroge une élève de PS, L.B., sur la comptine numérique et sur la reconnaissance visuelle des petits chiffres tels que le 1, le 2 ou le 3. Durant cette brève observation, L.O., va imiter l'adulte qu'elle a déjà vu faire en montrant les chiffres sur la bande numérique mais elle demande également à l'élève la plus jeune de compter avec elle. Suite à cet échange entre les deux élèves, L.O. est venue me voir et m'a dit : « *Maitresse, regarde, j'apprends à compter à L.* » (L. est une élève de PS). Ici, nous pouvons voir que cette élève de GS, se met en position d'éducatrice vis-à-vis de l'élève la plus jeune mais surtout que cette position est source de fierté pour elle et qu'elle ressent le besoin d'avoir une reconnaissance de l'adulte pour ce qu'elle a fait avec cette élève plus jeune. C'est cette même élève que nous avons citée plus tôt par rapport au fait d'être rangée avec un élève plus jeune qu'elle. Pour les plus jeunes, ces interactions avec des élèves plus âgés vont être bénéfiques du point de vue des apprentissages, nous pouvons ajouter qu'elles vont être vectrices d'apprentissage. Elles vont également développer des compétences psycho-sociales inhérentes à la formation du citoyen attendue : empathie, coopération, entraide, communication verbale et

⁴⁰ Voir Annexe 3 : sociogramme représentant les amitiés réciproques.

non verbale et ce autant pour l'élève le plus jeune que pour l'élève plus âgé... Il y a donc un intérêt pour les deux élèves à être en communication l'une avec l'autre, chacun à quelque chose à tirer de ces interactions.

Notons qu'un groupe de quatre élèves de GS (L.O., M.B., A.S., A.R.) semble être au cœur des interactions dans la classe⁴¹. J'ai pensé et construit cette représentation en mettant les plus petits cercles aux élèves les moins cités et en augmentant la circonférence du cercle en même temps que le nombre de citations pour chaque élève. On peut ainsi se rendre compte qu'elles sont parmi les cercles les plus conséquents et elles ont un véritable réseau formé autour d'elles⁴². Ces quatre élèves (toutes de sexe féminin) forment un noyau dur. Bien que lors du questionnement sur les trois meilleurs amis dans la classe elles ne se sont pas toutes citées les unes les autres, les réponses de certaines ne concordent pas avec les observations réalisées en classe. En effet, durant les observations ces élèves ont toujours joué ensemble, lors des récréations, lors des temps de jeu dans la classe, lors des ateliers. Une réelle amitié semble s'être installée entre elles. Elles ont beaucoup de points en commun (activités extra-scolaires : elles pratiquent toutes les quatre la danse dans la même école de danse⁴³, elles sont de très bonnes élèves, ce sont ces quatre élèves qui prennent le plus en charge les plus jeunes, elles passent beaucoup de temps toutes les quatre à s'occuper des autres, et apprécient le même type d'activité : dessin, lecture d'albums. Elles ont également les mêmes centres d'intérêt culturels : musique et dessins-animés). Elles se sont rencontrées en arrivant à l'école et ont été scolarisées dans la même classe l'année dernière, lors de leur année de MS.

Les élèves de GS sont les élèves les plus cités⁴⁴ : 42 fois, viennent ensuite les MS (17 fois) puis les PS (12 fois). Plus l'âge est bas, moins on a de chances d'être cité. Il semble donc qu'en grandissant, les élèves se désinhibent et osent peut-être plus aller vers les plus jeunes, alors que les plus jeunes semblent plus enclins à rester entre eux. Pour illustrer cela, nous pouvons voir que tous les élèves de PS, hormis L.B. (qui est citée par des élèves de MS et de GS) et les élèves qui ne sont pas cités du tout, ne sont cités que par des PS dans les 3 meilleurs amis de la classe. Dans l'annexe 3, nous pouvons voir que parmi les trois réseaux de la classe, il y en a un constitué uniquement d'élèves de PS : B.S., N.O., R.L. et A.B.

⁴¹ Voir Annexe 4 : représentation en fonction du nombre de fois où les élèves ont été cités par les autres.

⁴² Voir Annexe 3 : sociogramme représentant les amitiés réciproques.

⁴³ Voir Annexe 14 : activités extra-scolaire pratiquées par les élèves.

⁴⁴ Voir Annexe 15 : tableau classant les élèves du plus au moins cité.

Nous pouvons imaginer que les élèves de GS, ayant déjà passer presque 3 ans dans l'école se sont approprié les lieux et leurs manières de fonctionner ce qui permet plus facilement d'aller vers les autres, ils sont en pleine confiance, contrairement aux élèves de PS qui, pour certains, en sont encore au stade de l'appropriation des lieux. De plus, ces élèves plus âgés ont déjà manipulé les objets de la classe (matériel scolaire, jeux...), ils auront donc moins de mal à aller expliquer aux autres les manières de fonctionner. Par exemple, lors des ateliers jeux de société, ce sont les grands qui expliquent les règles aux MS et aux PS. Ce sont des ateliers à inscriptions libres, les élèves s'inscrivent donc au jeu qu'ils souhaitent. Les élèves montrant les mêmes intérêts pour un jeu peuvent donc tout à fait se retrouver à plusieurs reprises à jouer ensemble sur le même jeu, ce qui peut favoriser la communication (les interactions) et donc la création de liens forts d'amitiés : il me semblait L.B. et L.T. se retrouvaient souvent à jouer ensemble sur les mêmes jeux de société en période 4. Nous pouvons émettre deux hypothèses : soit ils ont le même intérêt pour un jeu et donc se retrouvent ensemble malgré eux, soit c'est un choix délibéré de leur part et lorsque l'un s'inscrit à un jeu, l'autre vient s'y inscrire également. Ci-dessous une retranscription d'un échange que j'ai pu avoir à ce sujet avec L.T. (notons que j'avais remarqué au préalable que ces deux élèves participaient toujours aux mêmes jeux de société et que mon intervention était prévue pour les besoins de ce mémoire, j'ai donc attendu de le surprendre en train de chercher l'étiquette de L.B. lors des jeux de société pour le questionner. Certains passages ont été raccourcis car ils ont demandé à L.T. des longs moments de réflexion) :

- PE : Pourquoi tu t'inscris à ce jeu là ? Pourquoi pas à celui-là ?
- L.T. : Parce qu'il y a L.B.
- PE : Pourquoi ? Tu veux être avec elle ?
- L.T. : Oui, c'est ma copine, j'ai envie de jouer avec elle.
- PE : Mais au début, quand on a commencé les jeux de société, tu t'inscrivais parce qu'il y avait son étiquette déjà ?
- L.T. : Non, y a longtemps, je m'inscrivais au jeu de société que je voulais, que j'aimais. Mais maintenant que L.B. c'est ma copine, j'ai envie d'être avec elle.
- PE : Pourquoi ?
- L.T. : Parce qu'elle est rigolote. On rigole. Elle parle et elle me fait rire ! Et en plus, je l'aide tout le temps à « Halli Galli ».
- PE : Tu aimes bien l'aider ?

- L.T. : Bah oui ! Oui, sinon elle perd tout le temps ! Mais ... (réflexion) Mais c'est ma copine.
- PE : Pourquoi tu aimes bien l'aider ?
- L.T. : Parce que c'est trop dur pour elle et moi je suis trop fort !
- PE : Oui mais elle t'aide toi des fois ?
- L.T. : (réflexion) Bah non.
- PE : Pourquoi c'est ta copine ?
- L.T. : Parce que moi je l'aide !
- PE : Tu aimes bien ça l'aider ?
- L.T. : Bah oui.
- PE : Ça te rend fier ?
- L.T. : Euh... (réflexion)
- PE : Tu es content quand tu le fais ? Tu le racontes à tes parents ?
- L.T. : Bah mes parents ils sont contents que je sois copain avec L.B.

Dans cette retranscription, nous pouvons mesurer l'importance de l'entraide des plus âgés vers les plus jeunes. L.T. apprécie la compagnie de L.B., élève de PS rappelons-le, cette aide va être source de fierté. J'imagine que lorsqu'il dit que « *(ses) parents sont contents qu' (il soit) copain avec L.B.* » c'est qu'il a dû discuter avec eux de sa relation avec elle et certainement de la fierté de l'aider lors des moments de classe. Nous retrouvons cette idée de fierté déjà évoquée plus tôt dans le travail de recherche (p.26 : L.O. élève de GS : « *Regarde maîtresse, je suis rangée avec une petite section.* ». A.R. élève de GS : « *J'ai aidé N. a terminé son travail maîtresse, mais je lui ai pas donné la réponse hein ! Je lui explique.* »). Une fois l'aide apportée, ces élèves se doivent de venir le rapporter à l'adulte de la classe pour avoir une validation que ce qu'ils ont fait est bien. L.T. n'est pas réellement en demande de cette reconnaissance par l'adulte mais certaines élèves de GS comme L.O. et A.R. en ont réellement besoin. Ce sont celles qui viennent le plus me voir lorsqu'elles font une action qu'elles considèrent comme étant positive. Nous pouvons bien ressentir un besoin de l'approbation par l'adulte chez ces deux élèves.

5.1.1.1. Le cas de L.H.

L.H. n'est pas citée par les autres élèves de la classe parmi leurs trois meilleurs amis. C'est la seule élève de MS qui n'est pas citée par les autres, en dehors des élèves plus jeunes,

les élèves scolarisés en PS⁴⁵. Elle se trouve à la périphérie des relations nouées dans la classe. Elle-même a eu beaucoup de mal à me donner trois prénoms, j'ai dû beaucoup étayer au travers des questions (« *Avec qui tu joues dans la classe ? Avec qui tu aimes bien passer du temps ? Qui t'aide dans ton travail ?* ») car cela ne venait pas d'elle-même. Avec mes observations, il me semblait qu'elle était prise en charge par L.C., une autre élève de MS (notamment dans les ateliers où elles semblent réussir à communiquer puisque lorsque je demande une reformulation par L.H., c'est souvent L.C. qui réussit à la comprendre et qui reformule pour elle, elles se choisissent souvent lorsqu'il faut faire un travail en binôme lors des ateliers par section) mais d'après le tableau de l'annexe 13, L.C. ne l'a pas citée et L.H. non plus. Après discussion, L.C. m'a expliqué qu'« *(elle) aime bien L.H., mais juste pour l'aider quand (elles sont) juste avec les moyens - autrement dit, les MS -. C'est pas trop (sa) copine, (elles jouent) pas ensemble dans la récré, ni dans la classe. Et puis (ses) copines elles veulent pas jouer avec L.H. donc (elle) non plus.* ». Dans cette phrase, nous pouvons nous rendre compte de l'influence du groupe de pairs dans la prise en charge d'un élève. Ainsi, si une élève se trouve stigmatisée par des élèves étant au centre des interactions de la classe (telle que L.A. qui est la seconde élève la plus citée en tant que meilleure amie : citée par 7 élèves différents), ayant de l'influence sur les autres, elle sera stigmatisée par le reste du groupe. Alors même que lorsqu'elles sont par section et que ses amies en classe de GS ne sont pas présentes, elle accepte la communication avec L.H., dès lors qu'il y a le groupe d'amis qui est présent (notamment C.G. et L.A.), celle-ci n'accepte pas de bien s'entendre avec L.H. devant les autres, qui rejettent cette dernière.

5.1.1.2. Le cas d'A.B.

A.B. n'est cité qu'une seule fois dans ce tableau par un autre élève de PS, R.L., une amitié réciproque puisque R.L. est également cité par A.B. dans ces trois meilleurs amis de la classe. Contrairement à L.H., A.B. n'a eu aucune difficulté à trouver trois amis à citer, il a réussi à me répondre directement sans prendre le temps de réfléchir. Cela pourrait montrer qu'il se sent plus intégré dans la classe (notons ici que je n'ai pas souhaité interroger A.B. et L.H. sur leur ressenti personnel à propos de leur intégration dans la classe de peur qu'ils le ressentent de manière négative, qu'ils se rendent compte de leur mise à l'écart par rapport au groupe classe, surtout pour L.H.), qu'il a plus de moments où il est en interaction avec les autres que L.H.

⁴⁵ Voir Annexe 15 : tableau classant les élèves du plus au moins cité et Annexe 3 : sociogramme représentant les amitiés réciproques

A.B. est de manière générale plus intégré puisque malgré qu'il n'ait été cité par qu'un élève en tant qu'ami, il a tout de même été cité, contrairement à d'autres enfants scolarisés en PS. Une retranscription de l'instant où j'ai questionné les élèves sur leurs amitiés dans la classe avec un autre élève de PS, E.B., nous montre que A.B. est intégré au sein du groupe classe :

- PE : Dis-moi le prénom de tes trois meilleurs copains ou copines dans la classe.
- E.L. : T.V., P.P., L.B., A.B. et R.L.
- PE : Houlalalala, il faut en choisir trois. Juste trois. 1, 2, 3.
- E.L. : (rôle) T.V., P.P. et R.L.
- PE : D'accord ... Pourquoi pas A.B. ? Tu es souvent avec lui.
- E.L. : Parce que.
- PE : Parce que quoi ?
- E.L. : Hier, il est pas gentil, il m'embête.
- PE : Hier ?
- E.L. : Oui ! Il m'a pris le train !
- PE : Ah oui d'accord. Donc c'est ton copain, mais pas toujours ?
- E.L. : Oui, pas toujours ! Il embête souvent les autres en plus.
- PE : Qui ?
- E.L. : Bah tout le monde ! Quand on joue.

Lorsque E.L. dit « *il embête souvent les autres* », nous pouvons voir qu'A.B. est donc en interaction avec ses pairs au sein de la classe, puisque pour « embêter » autrui, cela suppose qu'il y ait interaction, communication qu'elle soit verbale ou non.

A.B. est donc intégré dans le réseau d'amitié et d'interaction au sein de la classe. Il fait d'ailleurs partie d'un réseau⁴⁶ de 4 enfants. Peut-être que son statut de « petit » fait qu'il n'est pas beaucoup cité par les autres (sur les 4 élèves n'ayant pas été cité, 3 sont scolarisés en classe de PS : G.L., E.R., E.L.). Ses tentatives maladroitement pour aller vers les autres semblent également lui faire défaut. C'est en effet un enfant qui ne mesure pas forcément sa force physique et qui a tendance à faire des gestes pouvant être traduits comme violents, comme embêtants pour les autres. Il a tendance à être insistant quand bien même un enfant lui dit « non ».

⁴⁶ Voir Annexe 3 : sociogramme représentant les amitiés réciproques

A propos de la récréation : lors de mes observations dans la cour de récréation, cette tendance où les élèves jouent avec des enfants d'âge différents se confirme, surtout lorsqu'il s'agit des jeux de récréation, autrement dit, la transmission de la « culture enfantine ». En effet, lors de mes observations, j'ai pu observer des élèves des trois niveaux (L.O., M.B., A.R., A.S., L.B., S.M., G.L., A.B.) pas uniquement des élèves de ma classe, mais également des autres classes de l'école maternelle (3 élèves extérieurs à la classe) jouant au jeu « tomate-ketchup » durant 30 minutes. Les élèves étaient assis en cercle par terre et L.O., élève de GS, a alors pris en main l'explication des règles du jeu : « *Alors les petits, vous regardez bien ce que les grands font et après vous me « dites » si vous avez des questions ou des remarques (expression souvent utilisée dans notre classe !). Il faut dire tomate – tomate – tomate et quand vous arrivez derrière la personne que vous voulez qu'elle coure après vous, il faut dire Ketchup et partir vite en courant.* ».

J'ai pu remarquer que les élèves les plus cités à la question des trois meilleurs amis étaient également celles sur lesquelles le « Ketchup » tombait le plus souvent (voir tableau ci-dessous). La « popularité » des élèves dans la classe se ferait également ressentir dans les jeux de récréation et dans la transmission de la « culture enfantine ». La popularité est donc corrélée avec cette transmission et la prise en charge des plus jeunes. Les PS, se voyant pris en charge et aidés par les élèves de GS vont s'attacher à elles et ainsi les citer comme étant leurs meilleures amies dans la classe : en effet les quatre filles de GS sont citées à elles 4, 22 fois sur 71 par les enfants de la classe, ce qui représente 31% des citations.

Élèves	Nombre de fois choisi pour le « Ketchup »
L.O.	3
M.B.	3
A.S.	2
A.R.	2
L.B.	2
G.L.	1
S.M.	1
A.B.	0
3 élèves extérieurs à la classe (dont 1 GS et 2 MS)	5

En revanche, un élève comme A.B., qui a donc pu participer au jeu, n'a lui jamais été choisi par les autres. Malgré son intégration dans le jeu, il est tout de même en retrait vis-à-vis des élèves plus « appréciés ». J'ai remarqué que cette mise à l'écart par les autres ne le dérangeait pas puisque durant mes trois observations, il a toujours participé au jeu malgré qu'il ne soit pas choisi par les autres. L'âge n'a pas sa place dans ses jeux puisque d'autres élèves tels que

L.B., G.L. ou S.M. sont scolarisées en PS et en MS et sont bien intégrées au jeu par les élèves les plus âgés. En revanche, le langage est important. Il prend une part symbolique dans les jeux

enfantins. On voit toute l'importance des interactions dans la « culture enfantine » décrite par Martine COURT : les élèves acceptent qu'ils soit présent dans le jeu mais ne l'intègrent pas pour autant. En effet, A.B. étant l'élève le plus en difficulté dans le groupe observé, les autres élèves ont tenté de savoir s'il avait compris les règles :

- L.O. : T'as compris A. ?
- A.B. : Courir.
- M.B. : Quand est-ce que tu dois courir ?
- A.B. : Toujours.
- A.S. (déconcertée) : Non, quand on dit « Ketchup ». Il faut que quelqu'un te dise Ketchup et tu cours.
- A.B. : Oui.
- A.S. (aux autres élèves) : Je crois qu'il a pas compris.

Lorsque les élèves de GS se sont inquiétés de savoir si A.B. avait bien compris les règles, celui-ci ne leur a répondu qu'en mot phrase, elles en ont conclu qu'il n'avait pas compris les règles et celui-ci s'en est trouvé sanctionné puisque personne ne l'a choisi. Alors même que les règles étaient intégrées puisqu'il a bien observé la manière dont jouait les autres élèves, et à la fin du jeu, je l'ai observé, il était tout seul et reproduisant le schéma de ce qu'il avait observé : « Tomate, tomate, ketchup » puis partir en courant au mot « Ketchup ». A partir de cela, nous pouvons émettre l'hypothèse que les enfants perçoivent également le langage en tant qu'instrument de pensée : A.B. n'a pas été capable de communiquer les règles aux autres, elles en ont donc conclu qu'il ne les avait pas comprises.

L.H., elle, ne participait pas au jeu et restait en retrait, assise à côté, à regarder, sans oser venir participer avec les autres. Je suis allée la voir pour lui demander pourquoi elle ne participait pas au jeu mais je n'ai pas été en mesure de comprendre sa réponse... Suite à d'autres observations sur la cour de récréation, dans la plupart des cas, les GS sont les instigateurs des jeux et expliquent les règles aux plus jeunes. La transmission et la compréhension des règles se font soit par le biais de l'explication orale des règles soit par imitation, auquel cas les plus grands montrent l'exemple aux plus jeunes et ces derniers appliquent ce qu'ils ont observés dans le réinvestissement du jeu.

Dans la récréation, les enfants d'âges différents ne se contentent pas de jouer les uns à côté des autres, ils jouent ensemble, les uns avec les autres. Il y a une réelle prise en charge des plus âgés pour intégrer les plus jeunes aux jeux de récréation.

Durant ces observations, je me suis concentrée sur la nature des interactions qu'il pouvait y avoir entre les élèves, comment le jeu développe les interactions entre les différents niveaux,

mais également comment les élèves, peuvent, sans s'en rendre compte, mettre des élèves à l'écart à travers le « jeu ». Je me suis concentrée sur un petit groupe d'élève pour illustrer mes propos, et bien que beaucoup d'élèves ne prennent pas en compte les niveaux de scolarisation des enfants, d'autres jouent uniquement avec des enfants de leur âge. Ma recherche tentant de mettre en lumière les interactions intra-niveaux, je ne me suis pas concentrée sur ces enfants et la raison selon laquelle ils ne vont pas vers les enfants de leur âge. De plus, ces observations ne m'ont pas donné les raisons pour lesquelles A.B. était accepté à jouer mais n'était pas réellement inclus dans le jeu. Pour connaître la raison, il aurait fallu que je mène un entretien avec les autres enfants et leur demander pourquoi A.B. n'était jamais choisi. Je ne suis pas sûre que cet élève soit mis à l'écart de manière consciente. Un entretien aurait certainement apporté une réponse à cette question.

Ces observations corroborent les amitiés observées dans la classe, où l'on retrouve notamment le groupe des quatre filles de GS qui se mobilisent souvent pour prendre en charge les plus jeunes dans la classe ainsi que dans la récréation.

5.1.2. Le sexe : un élément important plus l'enfant avance dans sa scolarité

Toujours d'après mon questionnement sur les amis à la manière de Julie PAGIS et Wilfried LIGNIER, j'ai opté pour un nouveau point de vue dans l'analyse des données : celui du sexe⁴⁷. J'ai repris les mêmes données mais cette fois-ci, j'ai mis en exergue le sexe des élèves au lieu de l'âge.

Nous pouvons nous rendre compte que 40% des élèves disent avoir un ami de l'autre sexe. Si nous croisons cette donnée avec le niveau de scolarisation des élèves, il ressort que plus l'élève est âgé, plus il va citer des amis de même sexe. En effet, sur les 11 élèves de GS, 8 ont cité des amis de sexe identique au leur : soit, 72,7% des élèves. Bien que les élèves de GS soient les plus nombreux dans la classe, si l'on rapporte en pourcentage pour les autres niveaux : pour les MS, 57,10% des élèves citent des amis de même sexe, et pour les PS, le pourcentage est de 42,80% (Notons ici qu'E.R. n'est pas inclus dans ce pourcentage du fait de sa non réponse : E.R. est un élève de P.S. pour qui l'intégration dans la classe a été très compliqué du fait d'un grand retard au niveau du langage. Il n'est pas en mesure de citer des noms d'élèves).

⁴⁷ Voir Annexe 16 : tableau récapitulatif des amitiés de la classe (en fonction du sexe) : qui a nommé qui ?

Contrairement à l'âge qui n'entre pas en compte dans les amitiés et interactions de la classe, le sexe semble lui avoir un impact sur les relations nouées entre les élèves. Cette donnée semble de plus en plus importante avec l'âge qui avance. Il serait intéressant de continuer cette recherche dans des classes d'école primaire afin de voir si cela se confirme.

L'importance du temps d'« accueil » :

J'ai pu mener des observations durant le temps d'accueil où plusieurs coins sont à disposition des élèves pour entrer le matin en classe : constructions, train, château fort, cuisine, poupée, bricolage, dessin⁴⁸. J'ai notamment observé et noté les espaces investis par les élèves. J'ai ensuite croisé l'investissement de ces espaces avec les différentes amitiés que j'ai pu observer dans la classe et questionné les élèves à ce propos afin de savoir s'il choisissait les coins en fonction de leurs propres centres d'intérêt ou bien s'ils les choisissaient en fonction des copains qui s'y trouvaient déjà. En reprenant toutes mes notes et mes questions posées de manière ponctuelle à mes élèves en fonction de ce que je pouvais observer, à ce stade de l'année, les élèves choisissent un « coin » en fonction des enfants qui s'y trouvent, ce qui n'était pas le cas au début de l'année où ils choisissaient en fonction de ce qu'ils souhaitaient réellement faire, comme nous pouvons le voir avec ces deux tableaux.

Tableau 1 : tableau des activités choisies par les élèves lors de l'accueil (relevé du 2 octobre 2018).

Activités	Élèves				
	A.R.	A.S.	L.O.	M.B.	AB.
Dessin	A.R.	A.S.	L.O.	M.B.	AB.
Construction	E.L.	L.R.	L.B.	R.L.	
Cuisine	B.S.	N.O.	M.G.	N.D.	S.M.
Poupée	T.V.	C.G.	L.C.		
Jeux individuels	E.R.	L.A.	P.P.	E.L.	
Bricolage	E.C.	L.T.			
Rien	G.L.	L.H.			

Légende :

Filles	Garçons
--------	---------

⁴⁸ Voir annexe 2 : Plan de la classe.

Tableau 2 : tableau des activités choisies par les élèves lors de l'accueil (relevé du 23 avril 2019).

Activités	Élèves (relevé du 23 avril 2019)									
	A.R.	A.S.	L.O.	M.B.	L.T.	L.C.	A.F.	C.G.	L.A.	M.G.
Dessin	A.R.	A.S.	L.O.	M.B.	L.T.	L.C.	A.F.	C.G.	L.A.	M.G.
Construction	P.P.	L.R.	N.D.	A.B.	E.L.					
Cuisine	B.S.	N.O.	R.L.							
Poupée	S.M.	L.B.								
Train	E.C.	E.R.								
Bricolage	T.V.									
Rien	G.L.	L.H.								

Légende :

Filles	Garçons
--------	---------

Nous pouvons remarquer que les coins construction, train ou encore bricolage sont investis par des garçons, tandis que le coin cuisine et poupée va être occupé plutôt par des filles (hormis un garçon de PS au coin cuisine). Il y a une division sexuée des coins investis par les élèves.

Depuis le début de l'année, j'ai observé que plus les élèves sont âgés, plus les coins occupés lors de l'accueil sont sexués. En effet, les élèves de PS et MS sont plus enclins à mélanger les activités lors de l'accueil : par exemple, j'ai pu observer à de nombreuses reprises, des filles de PS être au coin construction et des garçons de MS aller dans le coin cuisine. Les élèves de GS s'adonnent plus à des activités sexuées : les garçons se dirigent vers le coin bricolage, construction... et les filles vont plutôt s'occuper en dessinant par exemple. Ces notes ont été prises lors de deux observations ponctuelles, les activités faites par les élèves ne sont pas les mêmes d'un jour à l'autre même si cela ne change pas beaucoup.

Ce temps d'accueil, où les élèves font l'activité qu'ils ont envie, est très important du point de vue des interactions : ce sont durant ces instants-là que les élèves échangent le plus les uns avec les autres, sur des sujets qui leurs sont familiers. C'est le moment de l'investissement de la classe donc les élèves ne parlent pas uniquement de l'école, ils discutent de leurs familles, les fêtes d'anniversaire, de choses extérieurs à la classe... J'ai pu placer une caméra à côté de la table des élèves qui dessinaient. J'ai donc pu recueillir les interactions qu'il pouvait y avoir. J'ai pu m'apercevoir que ces élèves, bien que passant beaucoup de temps ensemble lors de ces temps d'accueil, n'interagissaient pas pour autant les uns avec les autres. En effet, d'un côté, il

y avait A.R., A.S., L.O., L.T., M.B. et L.C. qui échangeaient et discutaient sur divers sujets qui n'étaient pas en rapport avec l'école, puis de l'autre côté, il y avait un second groupe formé par A.F., C.G., M.G. et L.A. qui échangeaient uniquement entre elles à propos des chevaux. Sur la vidéo, nous pouvons donc voir ces deux groupes d'élèves dessiner puis échanger ensemble tout en étant les uns à côté des autres avec les deux groupes bien distincts mentionnés précédemment. La vidéo ne m'a malheureusement pas permis de bien capter précisément le contenu des interactions, dû au bruit présent dans la classe, mais j'ai pu observer avec attention qui était en communication avec qui.

Il me semble important de souligner que ce moment de l'accueil est quotidien pour les élèves, c'est un moment clé pour les interactions puisqu'ils se regroupent en fonction de ce qu'ils aiment faire (et donc de leurs points communs) et c'est ainsi qu'ils commencent à échanger les uns avec les autres, qu'ils entrent en interaction ensemble et que naissent les amitiés qu'il peut y avoir dans la classe. C'est le moment de transition entre la maison et l'école ce qui en fait l'un des moments clés de la journée scolaire. Malgré la différence d'âge et la différence (ou non) de sexe, ceux qui ont choisi telle activité durant ce moment ont lors de cet instant la même préoccupation (leur dessin par exemple), ce qui facilite la communication entre eux.

Les différents espaces d'apprentissage, autrement dit les « coins », sont mis en place également pour le développement du vocabulaire propre à chaque activité et sont très riches notamment lorsque PS et GS jouent ensemble dans ces coins où l'on peut entendre par exemple un GS utiliser du vocabulaire lié au bricolage et le PS le questionner pour savoir de quoi il parle. Au travers ce questionnement, l'élève de PS va s'imprégner de nouveau vocabulaire et enrichir son propre lexique qu'il réemploiera lui-même devant d'autres élèves de PS et ainsi de suite. Ces coins jeux ou « coin d'imitation » donc un réel lieu d'interactions, de communication où se développe le langage des élèves. Ils sont riches d'un point de vue langagier mais ils participent également au développement et à l'enrichissement de l'observation, des interactions, du vocabulaire, mais aussi de leur esprit de vie en communauté puisqu'ils y apprennent à construire ensemble, à jouer ensemble ou encore à accepter de prêter des objets aux autres. Dans ces coins, il est nécessaire pour les enfants d'accepter les autres, de ranger le matériel qui a été sorti... La ressource Eduscol « Les jeux symboliques » nous expliquent les bienfaits de ces aménagements :

« Ce processus permet à l'enfant de résoudre ses conflits internes pour une adaptation harmonieuse au monde dans lequel il évolue. Il y développe une « conscience de l'autre » soutenue par le recours au langage »⁴⁹.

5.1.3. *La place du comportement des élèves dans les réseaux d'amitié*

5.1.3.1. Des généralités...

Le comportement des élèves est à prendre en compte pour expliquer ce qui se joue dans les interactions entre élèves.

L'école ayant mis un système de bâton en place, pour observer cela, j'ai pu analyser le nombre de bâtons par semaine⁵⁰ des élèves afin d'en effectuer un classement et d'en tirer la conclusion suivante : les élèves ayant le plus de bâtons sont rejetés par les élèves n'en ayant pas. J'ai ainsi surpris une conversation illustrant totalement cette affirmation entre deux élèves de GS qui montrent bien combien le comportement scolaire peut avoir une incidence sur les relations sociales établies entre les enfants :

- P.P. : Pourquoi tu m'invites pas à ton anniversaire ?
- L.O. : Parce que j'ai pas envie.
- P.P. : Pourquoi ? Elles sont trop belles tes invitations. J'ai trop envie d'en avoir une.
- L.O. : Parce que t'as trop de bâtons.
- P.P. : Mais ...
- L.O. : Tant que tu auras des bâtons, bah je t'inviterai pas. J'invite que ceux qui ont pas de bâtons.

Ce système est mis en place de la PS au CM2, les élèves de l'école le connaissent donc très bien et savent ce qu'ils encourent s'ils transgressent les règles, puisqu'à partir d'un certain nombre de bâtons des droits leur sont enlevés (droit d'être médiateur sur la cour de récréation, droit d'apporter une nouvelle dans une autre classe...), alors qu'il se veut positif pour les élèves n'ayant pas de bâton : ils ont accès à de nouveaux droits spécialement conçus pour eux. C'est un système explicite pour les élèves et pour leur famille. Les enseignants de l'école s'y réfèrent tous les jours en cas de conflit ou de non-respect des règles établies dans chaque classe.

J'ai ainsi pu faire une moyenne du nombre de bâtons obtenus par semaine depuis le début de l'année scolaire : P.P. a en moyenne 5 bâtons par semaine alors que L.O. n'en a jamais

⁴⁹ Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress_c1_jouer_symbolique_474560.pdf

⁵⁰ Voir annexe 17 : nombre moyen de bâtons par semaine par élève.

eu un seul depuis le début de l'année. Suite à un questionnement auprès d'elle, j'ai pu me rendre compte que tous les élèves invités à son anniversaire étaient dans le même cas qu'elle et n'avaient jamais eu de bâton. Lorsque je lui ai demandé pourquoi elle n'invitait que des enfants n'ayant pas de bâton, elle m'a alors répondu : « *C'est maman. Elle sera pas contente si j'invite un enfant pas sage. Et moi non plus. J'ai pas envie d'inviter P.P. parce qu'il a trop de bâton, qu'il est pas sage à l'école.* ». On voit alors toute l'importance du discours parental se trouvant derrière ces représentations : un enfant n'est pas sage à l'école donc je ne l'invite pas chez moi. Ici, il ressort l'impression que la maman souhaite avoir une emprise sur les fréquentations de sa fille.

Nous pouvons également discuter du système de « sanction » mis en place par l'école. Ce système, au-delà de sanctionner à l'école semble également sanctionner les enfants en dehors de l'école : chez les pairs d'une part, mais également chez les parents d'élèves qui tiennent un discours à leurs enfants vis-à-vis des camarades ayant des bâtons. C'est un système doublement sanctionnant.

Les élèves les plus « populaires », autrement dit, les plus cités dans les trois meilleurs amis de la classe sont souvent des élèves n'ayant pas de bâton et donc n'étant pas en difficulté comportementale, hormis quelques exceptions telles que L.H. ou encore G.L qui n'ont pas de problème dans le comportement mais qui se tiennent malgré tout à l'écart des autres.

5.1.3.2. ...aux exceptions.

Les deux élèves sur lesquels je me suis concentrée pour cette recherche semblent malgré tout aller à contre-courant de l'affirmation précédente.

A.B. est un élève au comportement relativement dissipé, qui recherche sans arrêt le contact avec ses pairs. Lors des regroupements par exemple, il est sans cesse en train de toucher les cheveux du camarade devant lui, ou l'épaule de celui qui est à côté. Il ne connaît pas bien les règles de la classe et un rappel de ces dernières est souvent nécessaire. Il est souvent dans la recherche de communication, malgré des méthodes parfois maladroitement pour attirer l'attention des autres élèves de la classe. C'est donc un élève ayant quelques bâtons : en moyenne 4 par semaine.

L.H. est, elle, le contraire d'A.B. C'est une enfant très discrète, qui reste toujours respectueuse des règles et qui fait tout ce qu'un enseignant peut attendre d'un élève : elle écoute, lève la main lorsqu'elle souhaite prendre la parole, répond aux questions en étant dans le sujet... Si l'on reprend le concept de « métier d'élève » de Philippe PERRENOUD, nous pouvons dire qu'elle l'a bien intégré. Pour autant, elle n'est pas du tout intégrée dans la vie de classe et avec les autres élèves. Nous pouvons le voir avec le tableau des activités de l'accueil vu dans un paragraphe précédent (p.50) : elle ne fait rien et ce, depuis le début de l'année. Elle s'assoit sur le banc et attend que le temps passe. Dès qu'il y a un moment dans la journée où les élèves ne sont pas encadrés dans un atelier, elle reste seule à ne rien faire ou à dessiner seule à une table. Elle est tellement discrète que les autres en sont parfois à l'oublier. Il est arrivé qu'un jour où elle était absente, les élèves ne soient pas en mesure de me dire qui était absent avant de lire son étiquette et de me confirmer que L.H. n'était pas à l'école aujourd'hui. D'ordinaire, ils n'ont pas besoin de lire l'étiquette de l'enfant absent pour savoir de qui il s'agit. Ils remarquent qui est absent au seul indice que l'élève en question ne soit pas là.

Malgré un comportement plus dissipé que L.H., A.B. se trouve malgré tout mieux intégré dans la classe, ce qui ne concorde pas avec mes observations et ce que j'ai pu entendre durant l'année.

5.1.4. Le niveau scolaire des élèves : une autre cause des mises à l'écart.

En ce qui concerne le niveau scolaire des élèves, ils semblent se lier d'amitié avec les élèves les plus proches d'eux scolairement. Grâce à mon outil, mon cahier d'évaluation, j'ai pu corréler certaines amitiés avec le niveau scolaire des élèves. En plus du comportement, le niveau de compétences maîtrisées ou non semblent avoir un rôle à jouer pour expliquer les amitiés enfantines.

Le groupe de quatre filles de GS (L.O., M.B., A.S. et A.R.) sont toutes les quatre des bonnes élèves, prêtes à entrer dans la lecture. Elles sont très demandeuses de travail scolaire. Lorsqu'ils ont terminé leurs ateliers, les élèves ont le droit de faire une activité calme (lecture, puzzles, dessin...). Régulièrement, ces quatre élèves viennent me demander du travail supplémentaire. Lorsqu'elles travaillent en atelier par section, elles souhaitent toujours être à la même table, toutes ensemble, non pas pour discuter mais pour s'aider les unes, les autres, dans leur travail scolaire. Les élèves de PS et MS qu'elles prennent les plus en charge (L.B., L.C., E.L., G.L.) sont également d'excellents élèves scolairement parlant.

En revanche, il y a beaucoup moins d'interactions entre ce groupe de GS et les élèves en réelle difficulté scolaire (S.M., E.R., P.P., E.C.), peu importe le niveau dans lequel ils sont scolarisés. Les amitiés et relations ne se nouent pas en fonction du niveau de scolarisation mais bel et bien en fonction du niveau scolaire atteint par les élèves.

J'imagine que ces élèves de GS sont plus attirées par les élèves à l'aise scolairement car elles ont le sentiment d'avoir un retour de leur part. En effet, les élèves en difficulté ne feront aucun retour sur l'aide apportée par nos quatre élèves de GS, ne s'intéresseront pas spécialement à elles parce qu'ils préféreront s'occuper dans les divers coins de la classe alors que pour les « bons » élèves, elles peuvent se rendre compte d'une progression, elles se rendent compte qu'elles sont comprises, écoutées par leurs pairs et cela constitue un point de motivation à aller vers ces élèves-là. Elles en retirent un bénéfice ce qui est source de fierté pour elles. J'ai pu les voir endosser le rôle de « maîtresse » avec ces élèves : elles y jouaient et ces élèves à l'aise dans les apprentissages mais plus jeunes qu'elles, jouaient le rôle des élèves pendant qu'il y en avait une d'elles qui était la maîtresse et une autre l'ATSEM. Elles se positionnent en position d'éducatrices vis-à-vis de ces plus jeunes élèves, ce qui engendre des interactions et des relations sociales.

5.1.5. L'entourage familial : un paramètre explicatif des amitiés développées à l'école.

5.1.5.1. La place dans la fratrie.

Pour avoir des données et obtenir le tableau de l'annexe 18, j'ai examiné les fiches de renseignements et questionner mes collègues à propos du nombre de frères et sœurs ou encore de la profession des parents.

La place dans la fratrie semble être déterminante pour être un enfant prenant en charge un autre. On peut tout à fait imaginer qu'il est plus simple pour un aîné d'être à l'aise avec des enfants plus jeunes que lui. Il en a l'habitude chez lui et il transpose ainsi des apprentissages sociaux de la maison à l'école. Avoir un petit frère ou une petite sœur implique des responsabilités pour un jeune enfant, responsabilités que n'aura pas l'enfant qui n'est pas aîné. Les enfants de 6 ans – scolarisés en GS – peuvent tout à fait être responsables de leurs petit(e)s frères ou sœurs et développent donc des habilités à la prise en charge d'enfants plus jeunes.

Les quatre filles de GS prenant le plus en charge les élèves plus jeunes qu'elles, L.O., M.B., A.R. et A.S. sont toutes les quatre des aînées.

Nous pouvons également corrélérer la place dans la fratrie avec le sexe. En effet, trois autres aînés de GS, P.P., E.C. et L.T. sont des garçons. Cependant, nous pouvons voir qu'ils sont beaucoup moins inclus dans le système de représentation des amitiés que les filles.

P.P. n'est cité qu'à 3 reprises : par un PS, E.L., avec qui il a une grande relation d'amitié du fait de l'amitié qu'il y a entre leurs parents (qui se voient beaucoup en dehors de l'école), L.R., élève scolarisé en MS et E.C, en GS également.

E.C. lui n'est cité qu'une seule fois par L.G., élève de MS. Nous pouvons bien nous rendre compte que ces garçons sont moins « populaires » que les quatre filles, car moins cité dans les amitiés.

Cela se voit en classe où la relation établie avec les autres élèves est plus une relation de jeu qu'une relation d'aide apportée l'un à l'autre. Ce ne sont pas des enfants qui vont aller aider les pairs.

Pour L.T., son cas est très différent des deux autres garçons. Il est très intégré au groupe de L.O., M.B., A.S. et A.R. Bien qu'il ne soit pas cité parmi elle, ils passent beaucoup de temps ensemble et demandent toujours à travailler tous les cinq. Je pense qu'il n'apparaît pas dans le réseau des quatre filles car c'est le seul garçon de leur « bande » et qu'elles ont préféré citer des amis de même sexe, alors que les observations en classe et sur la récréation montrent qu'ils sont toujours ensemble. J'ai demandé un nombre restreint de trois copains, peut-être que si j'en avais demandé plus, L.T. serait apparu dans le réseau des filles. Il est donc bel et bien intégré à ce groupe et il semble y avoir une forte influence au sein du groupe classe puisqu'il est cité par 3 enfants de niveau inférieur à lui (2 élèves de PS puis 1 élève de MS). Contrairement aux deux autres garçons qui sont plutôt dans le jeu avec les élèves plus jeunes, L.T. va être dans l'aide. Il va aider les plus petits dans les apprentissages (aide apportée aux plus jeunes lorsqu'il a terminé son travail par exemple), il va les prendre en charge en leur feuilletant des histoires...

A contrario, les enfants de GS ayant des grands frères ou grandes sœurs, comme M.G., L.A., C.G., ne sont pas du tout dans l'optique d'aller vers les plus jeunes, ou du moins de les aider. Si elles jouent avec eux, elles ne semblent pas créer réellement de lien avec eux. Elles ne sont pas du tout citées par les élèves de PS et seulement 4 fois (2 fois pour L.A. puis 2 fois pour C.G.) par les élèves de MS.

5.1.5.2. L'implication des parents dans l'institution scolaire.

Les élèves dont les parents sont impliqués dans l'école semblent plus à l'aise dans la relation aux autres. En effet, comme indiqué dans le tableau en annexe 18, les élèves au centre du système d'interactions dans la classe ont des parents actifs dans l'association des parents d'élèves par exemple (M.B. et L.O.). Les parents de ses élèves sont présents lors de l'accueil ou lors de la sortie en fin d'après-midi et nous pouvons sentir chez eux une véritable préoccupation en ce qui concerne la scolarité de leurs enfants, malgré cela, ils semblent avoir une grande confiance dans l'institution. En effet, à défaut d'autres parents très présents et pouvant se montrer très questionnant à propos de leurs enfants, ce sont des parents qui montrent une certaine confiance à laisser leurs enfants toute la journée dans les mains d'un autre adulte, ils repartent sereinement de l'école. Ils ne posent quasiment pas de question en fin de journée pour savoir comment celle-ci s'est déroulée, mais sont toujours très à l'écoute et très compréhensifs quand il y a quelque chose d'important à leur dire. Ils sont très impliqués dans la vie scolaire de leurs enfants, car ce sont en général ces familles qui nous font un retour des activités de leurs enfants durant le weekend, ce qui donne lieu à des présentations lors du temps de parole de l'après-midi (ils collent des photographies prises durant les vacances ou les week-end, des tickets de cinéma...).

Ce sont, en général, ces parents qui accompagnent les sorties scolaires (maman d'A.S. ou encore de A.R.) et qui ont par exemple participé à la semaine de la sécurité domestique, en prenant en charge des ateliers. Ils sont présents lors des journées « cuisine » et ont aidé l'école lors du marché de Noël. Ces parents sont très à l'aise dans l'institution scolaire et n'ont pas peur de prendre en charge un groupe d'élèves où il n'y a pas nécessairement leurs propres enfants. Au contraire d'autres parents qui voudront forcément être avec leurs enfants pour accepter de participer à une sortie ou qui ne prendront en charge que leur propre enfant durant la sortie scolaire au détriment des autres.

5.1.5.3. Les activités extra-scolaires.

Les activités extra-scolaires sont les activités exercées par les élèves en-dehors de la classe. Les élèves étant scolarisés en maternelle, ils ne sont que peu à en pratiquer⁵¹.

⁵¹ Voir annexe 14 : activités extra-scolaires pratiquées par les élèves.

Nous pouvons voir que les quatre filles de GS étant au cœur des relations de la classe pratiquent la même activité extra-scolaire dans le même lieu. Ces activités en dehors de l'école permettent de nouer des liens d'amitié. D'une part, elles développent un même hobby, cela leur fait une passion en commun, d'autre part, cette passion commune génère chez elles un besoin d'entrer en communication les uns avec les autres et donc de développer leur sentiment d'amitié. Cela se traduit par un sentiment d'appartenance à un groupe en dehors de la sphère scolaire qui peut se trouver au cœur de leurs interactions. A de nombreuses reprises, j'ai pu les observer répéter les pas de danse appris, dans la cour de récréation, ou encore discuter du cours de danse du lendemain... C'est une occasion pour elles de passer du temps ensemble à l'école mais également en dehors. De ce fait, elles ont noué une relation toutes les quatre qu'elles n'auront jamais avec les autres élèves de la classe.

Pour conclure cette partie sur les facteurs qui semblent expliquer les amitiés à l'école maternelle, nous pouvons dire que beaucoup de ces facteurs ne sont pas dû à l'élève en lui-même : la place dans la fratrie, les activités extra-scolaires, qui pour cet âge, sont souvent décidées par les parents, l'implication de ces derniers dans l'institution scolaire. Ils s'exercent de manière inconsciente sur eux. Tous ces facteurs sont déterminants pour expliquer que certains élèves auront plus tendance à aller vers les plus jeunes, en créant une relation de « tuteur », alors que d'autres vont créer des relations plus superficielles, moins poussées, uniquement dûes au jeu, extrêmement présent durant la scolarité à l'école maternelle.

5.2. Des difficultés de langage se traduisant par deux profils d'élèves différents.

Langage et interactions sont nécessairement à mettre en corrélation puisqu'ils sont nécessaires l'un à l'autre. Les interactions sans le langage sont difficiles à mettre en place, mais pour développer le langage, un contact avec une autre personne est nécessaire afin d'entrer en communication.

5.2.1. *L.H. : une élève aux grandes difficultés pour s'exprimer qui se transforment en difficultés de socialisation*

Comme nous l'avons dit plus haut, L.H. est une bonne élève. Elle ne rencontre pas de difficulté dans les autres domaines que le langage. Ses difficultés langagières ne la freinent pas

dans ses apprentissages scolaires. En revanche, cela se ressent beaucoup sur sa socialisation. Après discussion avec mes collègues, et notamment l'enseignante qu'elle a eue lors de son année de PS, il en ressort que ces difficultés langagières la bloquent vis-à-vis de ses camarades et l'empêchent complètement d'aller vers les autres. Elle s'est refermée sur elle-même à cause de cette difficulté et depuis elle n'essaie plus de faire l'effort de prendre les devants et d'entrer en communication avec les autres. Elle se met elle-même à l'écart du groupe.

J'ai pu m'en rendre compte avec le temps de parole. C'est un moment institué en fin de journée où les élèves peuvent s'inscrire le matin. Ils s'inscrivent pour présenter un objet rapporté de la maison, leur cahier de vie, une construction qu'ils ont pu faire durant la journée... Ils peuvent présenter leur objet durant 2 minutes (un sablier matérialise le temps), puis s'ensuit un moment de questions/réponses entre l'élève qui présente et les autres. Ce temps de parole est très bénéfique pour les élèves d'un point de vue langagier, mais également pour les autres domaines : le repérage spatial notamment où les élèves posent souvent la question « quand ? » (« *quand-est-ce-que tu as acheté ça ?* »).

Au début de l'année, L.H. s'y inscrivait régulièrement⁵². Mais ce temps de parole n'était pas bénéfique pour elle puisqu'une fois sa présentation terminée, aucun élève ne lui posait de questions. Ils se contentaient de dire : « *on n'a pas compris donc on peut pas poser de questions.* » Moi-même ne comprenant pas ce qu'elle voulait dire, je ne pouvais essayer de lancer les questions comme il m'arrive de le faire lorsqu'un élève se retrouve en difficulté face aux autres. Ses temps paroles ne généraient pas de questions et remarques de la part des autres élèves donc pas d'interaction entre les élèves, alors même que c'était l'effet escompté. D'après le tableau récapitulant le nombre de présentation par périodes et par élève, nous pouvons voir que L.H. a présenté 3 choses durant la première période puis s'est découragée par la suite.

Un rendez-vous avec ses parents a permis de faire comprendre la nécessité pour cette élève de se faire aider à l'extérieur de l'école. Elle va donc consulter un orthophoniste depuis les vacances d'avril. Ces rendez-vous semblent réellement très bénéfiques pour elle. Nous pouvons nous rendre compte qu'elle se sent beaucoup plus à l'aise dans la classe. Elle se fait mieux comprendre et surtout fait des efforts de communication non verbale quand elle prend conscience de la difficulté que l'on peut avoir à la comprendre (en montrant des objets, en mimant des gestes, en reformulant, en articulant le plus possible...). Il semblerait que les rendez-vous chez l'orthophoniste lui aient fait prendre conscience de ces difficultés et de la nécessité de développer d'autres stratégies dans l'objectif de se faire comprendre.

⁵² Voir Annexe 19 : tableau du nombre d'inscription au temps de parole par période.

J'ai pu me rendre compte de ses progrès car depuis le début de la période 5, elle ne pleure plus quand sa maman part de la classe. En effet, les pleurs d'un enfant lorsque ses parents quittent la classe sont surtout cantonnés aux élèves de PS, en début d'année, malgré quelques résistances de la part de certains... Aucun élève de MS ne pleurerait lors du départ des parents hormis L.H. Selon moi, c'était l'un des signes principaux de son mal-être dans la classe. Ces progrès pour quitter sa maman sont corrélés avec ses rendez-vous chez l'orthophoniste et du fait qu'elle commence à se faire mieux comprendre de ses pairs. Son attitude a totalement changé : elle s'occupe avec les autres lors de l'accueil (même s'il faut tout de même la diriger un peu), elle est plus souriante, elle dit « bonjour » en arrivant avec un grand sourire et n'est plus seule sur la récréation. Bien qu'elle ne joue pas encore « avec » les autres mais plutôt à côté des autres, cela constitue déjà un grand pas pour elle et cela permet également de lui faire prendre conscience de sa progression. Cette prise de conscience s'est accompagnée d'une motivation à essayer de se faire mieux comprendre par les individus l'entourant (autant à la maison qu'à l'école selon les dires de ses parents). Les amitiés s'en retrouvent redistribuées puisque j'observe depuis le début de la cinquième période qu'elle passe beaucoup de temps avec T.V., un élève de son niveau, et donc scolarisé en MS également. T.V. est un élève très sociable avec beaucoup d'amis dans la classe (c'est l'élève parmi les élèves scolarisés en MS cité le plus de fois par les autres). Il se retrouve au centre du réseau d'amitié et fait partie des élèves dits « populaires ». Cette amitié développée avec T.V. semble profiter à L.H. puisqu'elle s'intègre de mieux en mieux à la classe. On voit dès lors tout l'intérêt et l'influence des élèves dits « populaires » au sein d'une classe. Ils vont permettre aux élèves, plus à l'écart, de se faire accepter des autres.

5.2.2. A.B. : des difficultés de langage qui ne semblent pas intervenir dans la socialisation de l'élève

A.B. est un élève qui n'a pas beaucoup de difficulté dans les apprentissages hormis dans le langage mais c'est un point sur lequel il a progressé depuis le début de l'année grâce à différentes séquences de langage. Au début de l'année, il ne s'exprimait qu'en mot-phrase. Il était difficile de le comprendre. Il tentait d'aller vers ses camarades mais au travers d'actions très maladroitement qui le mettaient en difficulté face aux autres (par exemple, il cherchait le contact avec son voisin au coin regroupement en lui tapotant l'épaule, ce qui avait pour résultat d'agacer le voisin).

Comme nous avons pu le voir à travers les différents points précédents, il tente, tant bien que mal de s'intégrer aux autres, tant durant la récréation (durant mes observations, il joue toujours avec des élèves sur la récréation) qu'en classe.

Son entrée à l'école lui a permis de progresser du point de vue langage et sa progression concorde d'ailleurs avec le moment où je l'ai senti plus à l'aise dans la classe avec les autres camarades. Malgré cela, ces difficultés restent pour le moment ancrées, malgré les tentatives de séquences pour l'aider (création d'un album écho à la manière de Philippe BOISSEAU pour comprendre l'importance de la structure de phrase). Il semble avoir des difficultés dans la prononciation des mots (il n'articule pas bien). En effet, il a bien souvent le besoin de reformulation par un pair pour se faire comprendre. Malgré que la structure de phrase soit mieux ancrée qu'au début de l'année, il y a la plupart du temps besoin de lui poser des questions pour pouvoir être en mesure de comprendre ce qu'il souhaite partager : par exemple « *N. elle fait sur A. -autrement dit, lui-même-* ». Il s'exprime encore souvent à la troisième personne, c'est le seul élève de la classe (hormis E.R., autre élève de PS qui lui n'est pas du tout entré dans le langage pour le moment, et dont les remarques sont incompréhensibles). La restitution d'une histoire est très compliquée pour lui tant du point de vue de la compréhension que de l'oralisation de celle-ci. Il reste néanmoins beaucoup mieux intégré que L.H. parmi les autres. Son intégration aux autres s'exprimerait donc par quelque chose extérieur au langage : une gestuelle, une envie d'aller vers les autres, ce qui a manqué à L.H. pendant plusieurs mois. Ainsi, le langage ne peut pas être envisagé comme seul instrument de socialisation, d'autres éléments entrent en jeu.

Notons que son intégration se fait surtout au travers du groupe de PS et de MS. En effet, durant mes observations, je ne l'ai pas vu être pris en charge et aidé par les GS. Je me suis donc posé la question de savoir pourquoi ? Comment se fait-il qu'A.B. soit mieux intégré dans la classe que L.H. alors qu'il est tout autant compliqué de le comprendre lorsqu'il s'exprime oralement ?

5.2.3. *Comparaison entre les deux profils et hypothèses.*

En regardant leurs deux profils, ils sont assez similaires : de bons élèves en difficulté de langage, mais à l'aise dans les autres domaines, que les autres élèves ont beaucoup de mal à comprendre. Ils occupent tous les deux la même place dans la fratrie, à savoir second. La différence qui est non négligeable est l'envie : A.B. montre de l'intérêt à aller vers les autres, alors que L.H. a baissé les bras en période 2. Elle s'est refermée sur elle-même et cela s'est vu

sur son visage : elle ne sourirait plus, n'enlevait plus son manteau en rentrant des récréations, n'allait plus aux toilettes d'elle-même. J'ai pu observer une réelle perte d'autonomie de sa part certainement dû au fait qu'elle ne se sentait pas bien dans le milieu scolaire. Bien qu'étant maladroit, A.B., lui, n'a jamais cessé de tenter d'entrer en communication et en interaction avec les autres. Sa maladresse lui a souvent fait défaut et a pu créer des tensions dans le groupe classe à de nombreuses reprises, mais malgré cela, il a moins de soucis que L.H. à être accepté.

De plus A.B. est un élève allant au périscolaire (matin et soir), contrairement à L.H. qui n'y va jamais. Il passe donc beaucoup plus de temps à l'école et au contact des autres. Il s'imprègne donc peut être plus facilement des règles de socialisation de l'école et d'intégration dans un groupe. Il passe plus de temps avec les élèves de la classe puisqu'un tiers de la classe part au périscolaire le soir.

Au contraire de L.H., A.B. a réussi plus tôt à mettre en place des stratégies de communication non verbale. Il a une communication gestuelle beaucoup plus développée qu'elle, ce qui facilite son entrée en communication avec les pairs. Il n'hésite pas à montrer des objets avec son doigt, à prendre un enfant par la main pour l'emmenner lui montrer ce qu'il souhaite, à prononcer des mots-phrases significatifs et explicites (« *mouchoir* » pour exprimer l'envie d'aller se moucher).

6. Conclusion

La prise en charge des élèves par des pairs -les réseaux d'amitié- et les interactions à l'école maternelle ne sont pas sans facteurs explicatifs. Comme nous avons pu le voir, diverses explications entrent en jeu : le sexe, l'âge, la place dans la fratrie, l'implication des parents dans l'institution scolaire. Le développement d'un certain niveau de langage est essentiel pour se faire intégrer dans le groupe, il n'est pas seulement à voir comme seul instrument de socialisation. D'autres éléments sont à prendre en compte... Ce travail de recherche nous montre comment des enfants en difficulté de s'exprimer de manière compréhensible sont mis à l'écart par les autres élèves du groupe classe et la nécessité pour eux de mettre en place des stratégies pour favoriser leur intégration dans le groupe. Dès l'école maternelle, les difficultés langagières se doivent d'être repérées et prises en charge par les enseignants, avant qu'un trop grand écart ne soit creusé, tant elles ont un impact sur la scolarité future des élèves. Cette

recherche me conforte dans l'idée que le langage est une chose déterminante pour le futur de nos élèves afin qu'ils s'affirment en tant qu'individu pensant.

Lorsque le multi-âges est un véritable choix de l'équipe pédagogique, il me semble crucial de mettre en place des dispositifs favorisant les interactions entre les trois niveaux afin d'en tirer parti tant les bénéfices de ces classes multi-niveaux sont importants pour le développement des enfants.

La principale limite de cette recherche est qu'elle a été menée à court terme, soit sur une année scolaire. Il aurait été intéressant de voir comment les élèves réagissent dans une classe à simple niveau et s'ils continuent de développer les nombreuses compétences sociales qu'ils ont pu commencer à acquérir en ayant passé trois ans en classe multi-âges. J'aurai également aimé voir comment mes deux élèves en difficulté évoluent avec le temps. Même si L.H., semble avoir pris conscience de ces difficultés, j'aurais désiré voir son évolution au sein du groupe lors de l'année prochaine : si elle aurait été capable de prendre en charge des plus petits en tant que « grande » au sein de la classe. De plus, les pourcentages présentés sur les niveaux ne sont pas représentatifs en raison du faible effectif de chacun des niveaux (8 PS, 7 MS et 11 GS). Il aurait été intéressant d'inclure tous les élèves de l'école maternelle dans la recherche, en ce qui concerne les interactions entre les différents niveaux, tout en gardant des observations dans ma classe étant donné le temps qui m'était imparti.

Mêler langage et interaction au cœur de ma classe m'a permis de connaître mieux mes élèves et malgré mes difficultés du début d'année à gérer un groupe multi-âges et mon appréhension des préparations pour les trois niveaux, ce choix pédagogique m'a permis de développer des compétences nécessaires à l'exercice de ma profession et me conforte dans l'idée que mélanger des enfants d'âges différents procure des avantages aux élèves mais également à aux différents professionnels de l'école. Ma vision et mon questionnement autour de la classe multi-âges du début d'année n'a cessé d'évoluer au cours de cette année riche d'enseignements. Bien que confortée de ce choix à l'école maternelle, j'aimerais me pencher sur le multi-âges en école élémentaire : les enfants en tirent-ils les mêmes avantages ?

7. Bibliographie

BEAUD Stéphane, WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La découverte, 2003

BOURDIEU Pierre, L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture.
In : *Revue française de sociologie*, 1966, p.325-247.

COUET Jean François, DAVIE Anne, *Dictionnaire de l'essentiel en sociologie*, Paris, éditions Liris, 2004.

COURT Martine, *Sociologie des enfants*, Paris, La découverte, 2017

LIGNIER Wilfried, PAGIS Julie, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil, coll. « Liber », 2017

LIEGEOIS Jacqueline, BAUDONNIERE Pierre Marie, Effet de la composition en âge de classes de maternelle sur la densité des interactions entre enfants de 2-4 ans, in *Enfance*, tome 40, 1987

MASLOW Abraham, *Motivation and personality*, New York, Harper & Row, 1970.

PERRENOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996.

TERRAIL Jean Pierre, *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences.*, Paris, La dispute, 2009.

VEILLARD Laurent, TIBERGHIEU Andrée, *Visa, Instrumentation de la recherche en éducation*, Éditions de la maison des sciences de l'homme, 2013, p.94-95

VYGOTSKI Lev, *Pensée et Langage*, trad. Françoise Sève, Paris, La dispute, 1997 (1934).

8. Sitographie

BOUYSSSE Viviane (2016) : Vidéo de présentation du Socle – Nouveau Socle, Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer.

Repéré à : <https://www.dailymotion.com/video/x2neach>

ENGRAND Sylvie (Mai 2019), *Expérithèque, Classe multi-âge à l'école maternelle*.

Repéré à : <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11667.pdf>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015a). *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 : Programme de l'école maternelle*. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015b). *Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 : Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (septembre 2015a), Ressources maternelle – *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie 1 – L'oral – Fiches repères*.

Repéré à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fiches-repere_456406.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (septembre 2015b), Ressources maternelle – *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie 1 – L'oral – Tableaux d'indicateurs*.

Repéré à :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/3/Ress_c1_langage_oral_tableaux_456413.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (septembre 2015c), Ressources maternelle – *Jouer et apprendre – Les jeux symboliques*.

Repéré à :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress_c1_jouer_symbolique_474560.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (septembre 2015c), Maîtrise du langage scientifique. Repères de progressivité (du cycle 1 au cycle 3).

Repéré à :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Mettre_en_oeuvre_son_enseignement_dans_la_classe/44/1/RA16_C3_SCTE_2_prog_lexique_C1_C2_C3_568441.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2017), Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.

Repéré à : <https://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2017), Modèle national de la synthèse des acquis scolaires de l'élève à l'issue de la dernière année de scolarité à l'école maternelle.

Repéré à : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=97298

9. Annexes

Annexe 1 : Grille d'observation

Données sociodémographiques = fiches de renseignements

- Age de l'élève / niveau (PS/MS/GS ?)
- Sexe de l'élève
- Lieu de naissance
- Milieu dans lequel il vit
- Profession des parents
- Place dans la fratrie
- Activités extra-scolaires.

Interactions dans la classe

1. Dans la classe.

- Qui interagit avec qui ?
- Nature des interactions : en lien avec le milieu scolaire ou non ?
- Interactions inter-niveaux ?
- Interactions intra-niveaux ?
- Qui voit qui en dehors de la classe ?
- Est-il à l'aise dans la classe ? Va-t-il vers les autres ou se met-il en retrait ?
- Que fait-il lors des moments d'activités libres ? (reste seul ou se mêle au groupe).

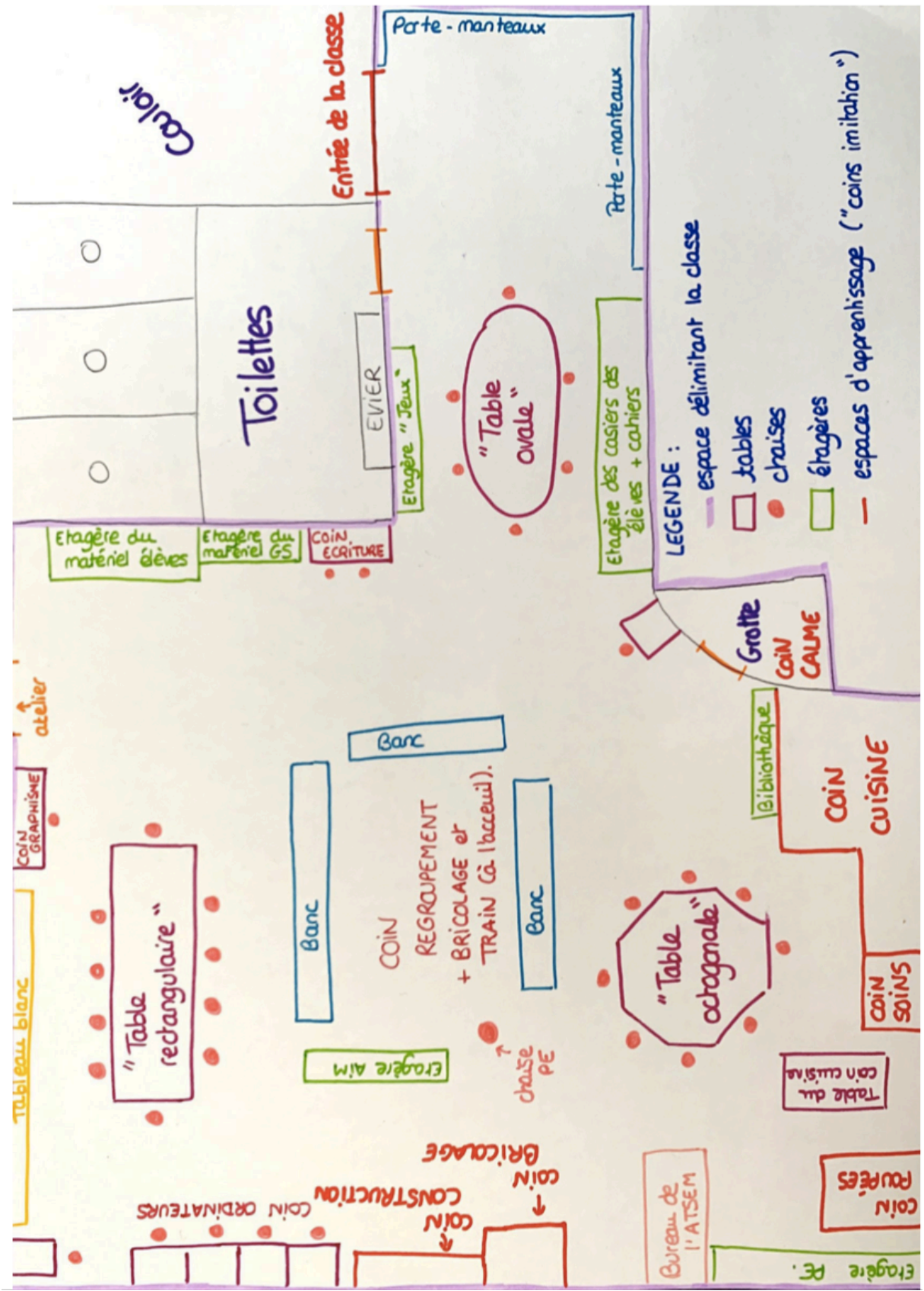
2. Dans la récréation.

- Qui joue avec qui ?
- Est-ce les mêmes qui jouent ensemble dans la classe.
- Quels jeux ?

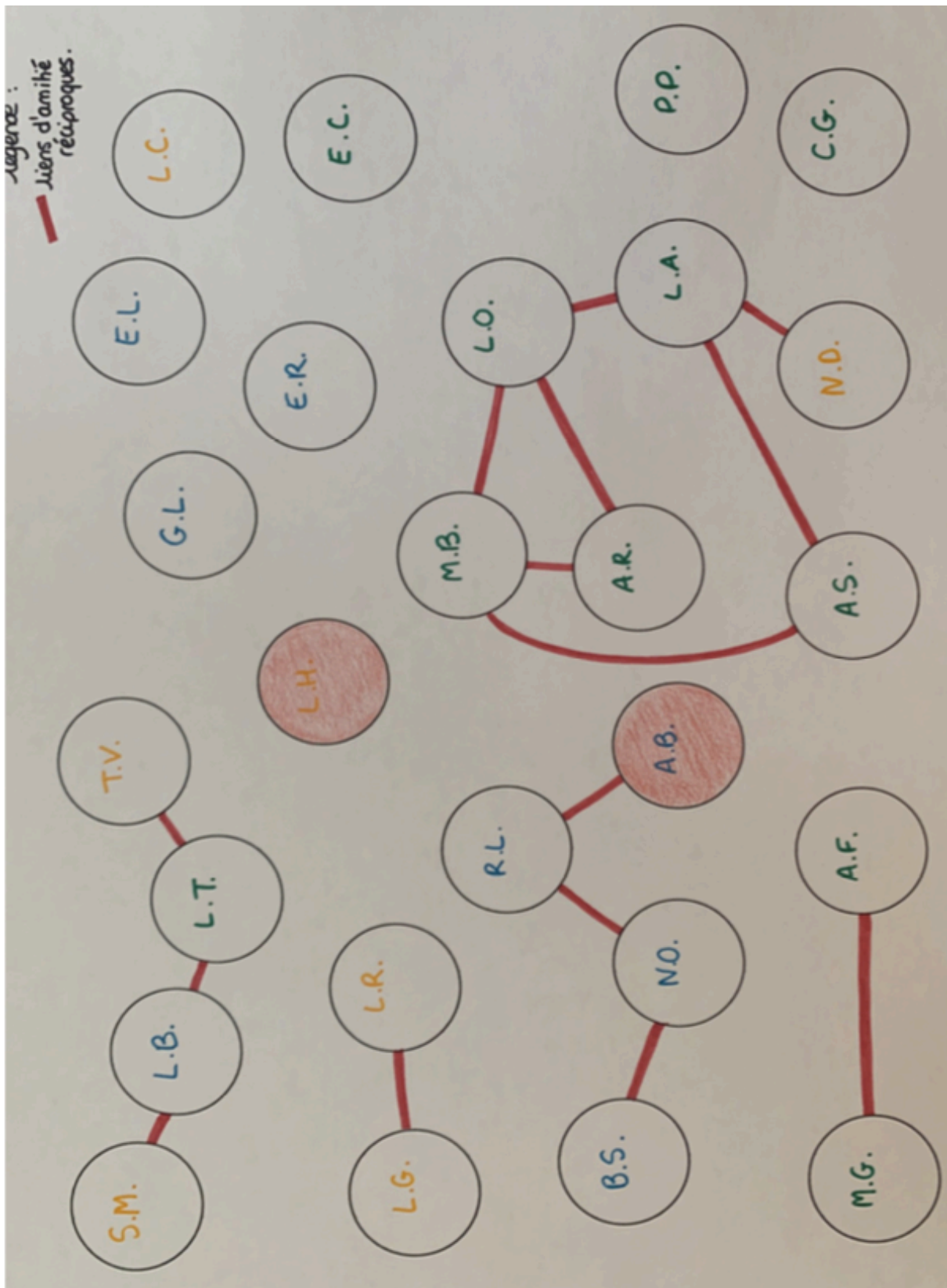
Comportement de l'élève

- Tendance à être seul ou en groupe ?
- Niveau de langage : s'exprime de manière compréhensible ?
- Aisance dans les apprentissages ?
- Place dans les jeux de coopération : est-il à l'aise ? Va-t-il vers les autres ? A-t-il tendance à jouer en solitaire ou avec les autres ? Accepte-t-il le contact ?

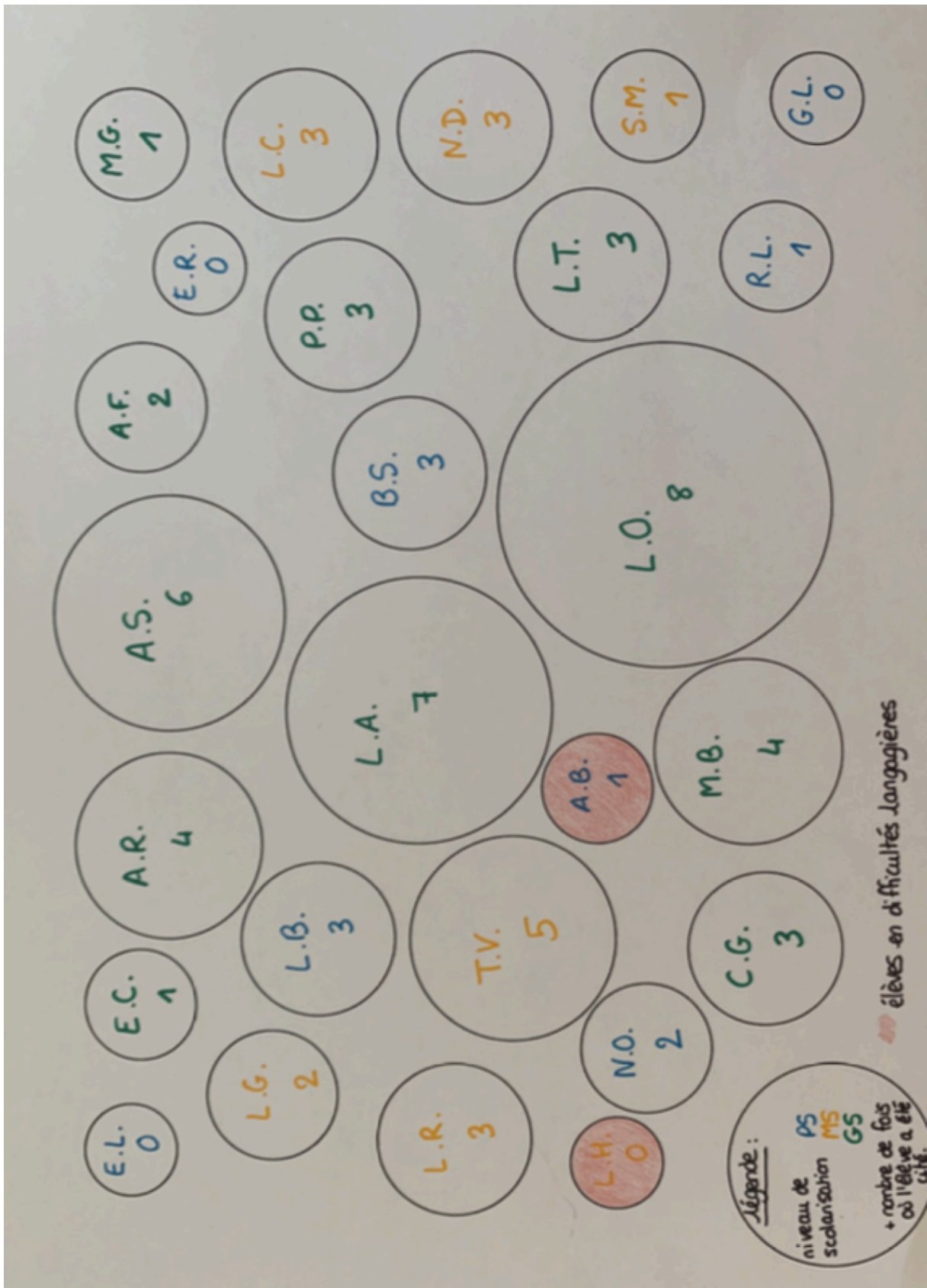
Annexe 2 : plan de la classe



Annexe 3 : sociogramme représentant les amitiés réciproques.



Annexe 4 : représentation en fonction du nombre de fois où les élèves ont été cité par les autres.



Tableaux du développement de l'enfant

D'après Florin, A. (2003). *Introduction à la psychologie du développement. Enfance et adolescence. Paris : Dunod, Les Topos. Tous droits réservés.*

Age	Langagier	Cognitif	Social et affectif	Sensoriel et moteur
0-3 mois	Produit des cris différents selon les stimulations, gazouillis, jeux vocaux, rires, vocalises. Discrimine les contrastes entre groupes de sons. Préfère la voix de sa mère à celle d'une autre femme, sa langue maternelle à une autre langue. Sensible à la prosodie. Reconnaît une syllabe dans des énoncés différents	Discrimine des stimuli visuels ou auditifs. Anticipe du regard la trajectoire d'un objet. Manifeste une préférence pour la nouveauté.	Tourne les yeux en direction de la partie du corps touchée. Sourire social, mimique de surprise	Réaction à la voix, localisation visuelle. Maintien de la tête
4-6 mois	Préférence pour le langage maternel adressé au bébé. Catégorise les voyelles. Premiers échanges communicationnels.	Reproduit des événements fortuits intéressants. Catégorise des éléments différents selon une propriété commune.	Tourne la tête vers une source sonore, prolonge l'interaction en souriant	Prise et transfert d'objets S'assoit seul.
7-9 mois	Produit plusieurs syllabes, chantonne. Comprend des mots en contexte, Détecte les frontières des groupes de mots (syntagmes).	Ajuste ses comportements aux caractéristiques d'un objet (forme, volume, poids, etc.)	Réciprocité dans les échanges. Manifeste un attachement sélectif.	Se tient debout avec un support. Montre un objet du doigt.
10-12 mois	Production des premiers mots, essaye de nommer les objets désignés par l'adulte. Comprend des mots hors contexte. Détecte les frontières de mots.	Anticipe les événements. Construit une tour, peut suivre la ligne du regard.	Réagit différemment aux proches et aux inconnus. S'ajuste à des demandes.	Premiers pas Coordonne plusieurs actions.
1-2 ans	Discours télégraphique. Comprend les mots familiers. Développement du premier lexique, de 20 mots à 200 mots.	Expérimentation active. Identifie des parties du corps.	Comprend les expressions faciales d'autrui, répète les actions qui font rire.	Marche seul Descend des escaliers à reculons. A une préférence pour une main.
2-3 ans	Modifie les demandes selon l'interlocuteur. Produit 200 à 300 mots. Comprend les demandes directes et les demandes indirectes.	Identifie les objets par l'usage, prend en compte le point de vue d'autrui (oriente un objet pour que l'adulte le voit).	Attachements multiples. Se reconnaît dans un miroir. Jeux symboliques.	Monte et descend les escaliers, saute à pieds joints. Tourne les pages d'un livre, coupe avec des ciseaux
3-4 ans	Extension du vocabulaire et phrases courtes. Peut suivre une conversation, comprend des promesses, s'amuse des jeux de langage.	Acquisition de concepts d'espace, de temps, de quantité. Utilise les principes du comptage	Identifie plusieurs parties du corps. Attend son tour. Aime aider les autres. Critique autrui.	Court avec aisance, tape du pied dans un ballon. Fait du tricycle

Age	Moteur	Social et affectif	Cognitif	Langage
4-5 ans	Monte à une échelle, marche en arrière. Tient un papier d'une main tout en écrivant de l'autre.	Comprend l'état mental d'autrui. Joue à des jeux de compétition. Stabilité du genre (se reconnaît comme garçon ou fille).	Est attentif à sa performance, capable de classification et de sériation	Produit des demandes indirectes et des justifications. Comprend le comparatif, l'identité et la différence.
5-6 ans	Fait du vélo sans roulettes, lace ses chaussures	Sait se contrôler. Choisit ses amis. Négocie avec l'adulte.	Début de la conservation (comprend que la grandeur d'une collection d'éléments reste la même quelle que soit la manière dont elle est présentée). Dessine un bonhomme, écrit son prénom.	Produit des énoncés de 5-6 mots, répond au téléphone. Début de lecture logographique. Identifie des rimes, comprend environ 2500 mots.
7-11 ans	Début de la puberté, poussée de croissance. Développement des activités physiques et sportives.	Identité de genre (conformité à des références culturelles) et ségrégation sexuelle. Différencie réel et virtuel	Opérations concrètes. Logique du nombre. Morale préconventionnelle : les conséquences des actions (exemple : punition), en déterminent la valeur morale.	Utilise la forme passive, produit des inférences, apprend à lire. Comprend les sarcasmes et les métaphores.
Et après...	Fin de la puberté : 14-15 ans pour les filles ; 16-17 ans pour les garçons.	Evolution de l'estime de soi. Relations amoureuses, puis de couple. Responsabilité pénale (13 ans). Evolution des relations parents/enfants et des rôles sociaux. Orientation scolaire et choix professionnels.	Pensée hypothético-déductive, morale conventionnelle, capacité à se référer à des principes généraux plutôt qu'à des opinions particulières, relativisme des jugements.	Poursuite du développement lexical et sémantique (vocabulaire technique) en compréhension et en production, développement de la production écrite, de la lecture - compréhension, des capacités argumentatives.

Tableau d'indicateurs n°1 - Indicateurs de vigilance pour des enfants normalement scolarisés

	Indicateurs de vigilance (enfants normalement scolarisés)
Enfants de 3 à 4 ans	<p>Les enfants ne paraissent pas comprendre. Ils ne posent pas de questions et ne donnent que peu de signes d'intérêt. Ils n'utilisent que des mots phrases et montrent peu ou pas d'évolution dans le courant de l'année. Ils n'utilisent pas le « je » ni le « tu ». Ils ne sont pas intelligibles, ne disent pas de mots reconnaissables. Pour compléter, on essaiera de voir :</p> <ul style="list-style-type: none">• si ces enfants réagissent aux bruits, à la musique ;• si le volume de leur voix est normal ;• s'ils cherchent à communiquer par d'autres moyens que le langage (mimiques, gestualité mais aussi formes agressives : coups de pied, morsures, griffures...);• s'ils regardent leur interlocuteur ;• s'ils essaient de dire des comptines, de chanter ; s'ils prennent du plaisir dans les moments dédiés à ces activités même s'ils ne participent pas activement.
Enfants de 4 à 5 ans	<p>Les enfants comprennent moins bien qu'ils ne parlent. Ils produisent des phrases sans verbes. Ils ne parlent qu'en situation. Ils n'utilisent pas le « je » ni les autres pronoms sujets usuels. Ils cherchent fréquemment leurs mots, leur vocabulaire est réduit à des noms. Ils sont peu intelligibles (articulation). Ils évoluent peu ou pas malgré un guidage et une aide de l'enseignant. Mêmes observations complémentaires que précédemment, en particulier pour ce qui est de la communication.</p>

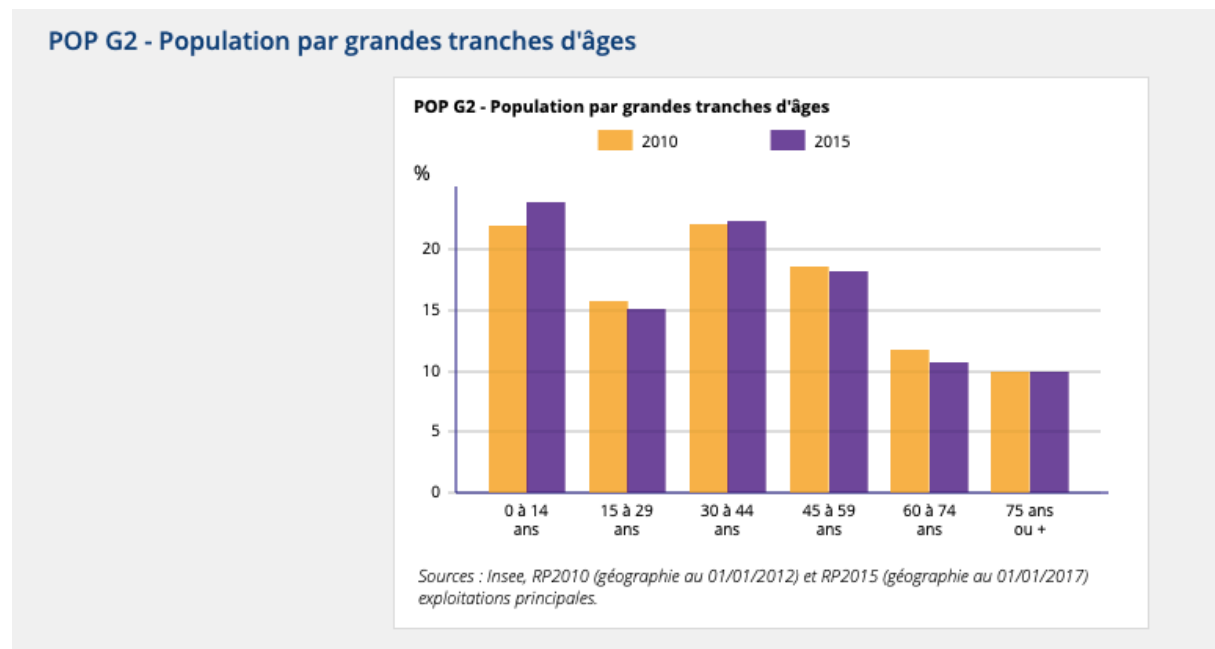
	Indicateurs de vigilance (enfants normalement scolarisés)
Enfants de 5 à 6 ans	<p>Les enfants comprennent mal ou difficilement (ils ont besoin de reformulations, de simplifications).</p> <p>Ils sont peu intelligibles ou déforment des mots de manière importante et régulière.</p> <p>Ils ne remplacent pas un nom par « il » ou « elle » quand ils racontent.</p> <p>Ils ne produisent pas de formes conjuguées pour exprimer le futur ou le passé.</p> <p>Ils produisent essentiellement des énoncés réduits (inférieurs à 4 mots) ou des phrases longues mais agrammaticales.</p> <p>Ils ne parviennent pas à raconter.</p> <p>Ils n'expriment pas de notions de temps et d'espace.</p> <p>Ils ne parviennent pas à « jouer » avec les syllabes, encore moins avec les phonèmes.</p> <p>Ils ont des difficultés à mémoriser des comptines, des chants, des poèmes, une histoire.</p> <p>Ils ne reconnaissent que très peu de lettres de l'alphabet, voire aucune.</p> <p>Ils progressent peu ou pas sur l'année malgré des aides.</p> <p>Pour compléter, on essaiera de voir si les problèmes relevés affectent de la même façon d'autres domaines que le langage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • mémorisent-ils la suite des nombres, des itinéraires, des connaissances sur le monde, etc. ? • Dessinent-ils ? Représentent-ils des « scènes » ? • Discriminent-ils des formes graphiques ? • Réagissent-ils de manière adaptée à la musique (jeux vocaux, activités instrumentales, danse) ?

Annexe 7 : Tableau et diagramme en bâton représentant la population par grandes tranches d'âges⁵³.

POP T0 - Population par grandes tranches d'âges

	2015	%	2010	%
Ensemble	3 110	100,0	2 863	100,0
0 à 14 ans	744	23,9	631	22,0
15 à 29 ans	468	15,1	449	15,7
30 à 44 ans	693	22,3	633	22,1
45 à 59 ans	567	18,2	532	18,6
60 à 74 ans	331	10,7	335	11,7
75 ans ou plus	307	9,9	284	9,9

Sources : Insee, RP2010 (géographie au 01/01/2012) et RP2015 (géographie au 01/01/2017) exploitations principales.

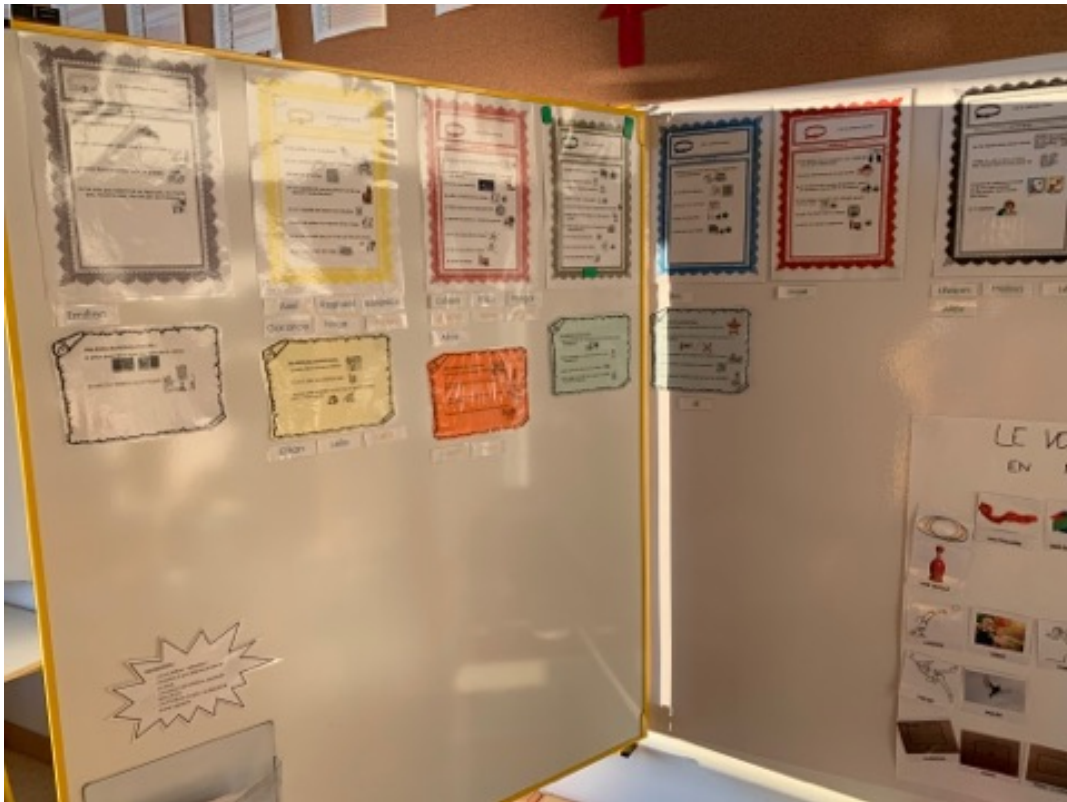


Grâce à ce tableau et au graphique, nous pouvons voir une commune avec des habitants plutôt jeunes, avec une augmentation de la part de la population de 0 à 14 ans entre 2010 et 2015 (de 22,0% à 23,9%). Ce taux fait des 0-14 ans - soit la population en âge d'être scolarisé - les plus nombreux au sein de la commune.

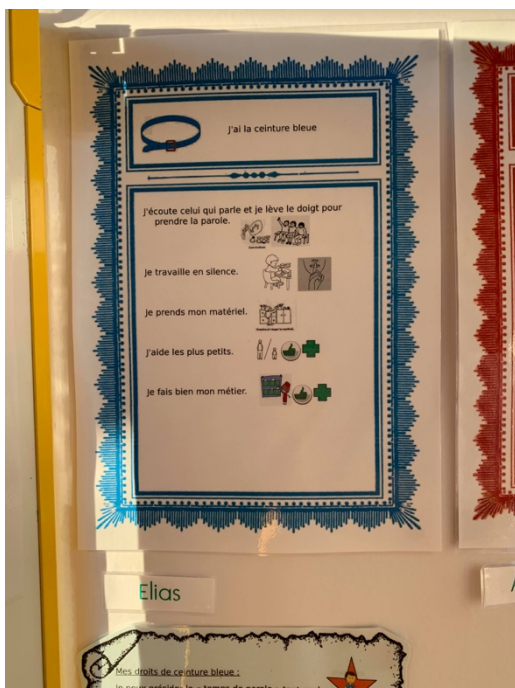
La seconde partie de la population qui est la plus représentée sont les 30-44 ans (22,3% en 2015), soit les habitants actifs, en âge de procréer.

⁵³ Source : https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-44023-tableau-POP_G2

Annexe 8 : Photographies du système de ceinture mis en place au sein de la classe.



Cette photographie montre la mise en place d'un système de ceinture de comportement. Toutes les classes de l'école, de la petite section au CM2 a adopté ce système, les élèves le connaissent donc très tôt. Les différentes ceintures donnent accès à des droits pour les élèves. Les droits sont symbolisés par des métiers (droit d'être médiateur sur la cour de récréation, droit d'être chef de rang...).



Sur la photo de droite, nous pouvons voir la ceinture bleue (il y a seulement deux ceintures plus hautes que celle-ci, la rouge et la noire). Pour accéder à la ceinture bleue, il faut que les élèves écoutent celui qui prend la parole et qu'ils lèvent le doigt pour prendre la parole, il faut travailler en silence, prendre son matériel. On peut noter qu'il faut « aider les plus petits ». Le système de ceinture pousse donc les élèves au système de tutorat. Pour accéder à la ceinture bleue, il faut que les élèves soient capables d'aider les plus petits. Au-delà des interactions, le tutorat est mis en avant par l'équipe éducative.

Annexe 9 : emploi du temps de la classe multi-âges pour la période 4 (2018-2019).

EDT - Quatrième période		
	Lundi	Mardi
8h50	accueil : LANGAGE (lecture de l'étiquette, langage oral), AECAA (dessin), ELM : temps (les métiers), outils numériques , objets , matière	
9h20	AECAP : sports collectifs (jeux de lutte) <i>PS : emprunt bibliothèque.</i>	AECAP : les parcours
9h55	Regroupement : LANGAGE , ELM , OSP - présentation des ateliers, mise à jour du panneau de la journée, dénombrement des absents, écriture de la date. mise en place et explication des consignes progressives - ateliers sur le projet de la période avec inscription des élèves : AECAA , LANGAGE , OSP , ELM : se repérer dans l'espace , vivant , objet , matière , numérique .	
10h05	Ateliers au choix : OSP , ELM , MLTSD , AECAA .	
10h35	rangement et préparatifs pour aller dans la cour	
10h40	Récréation	
11h10	sanitaires, rangement des vêtements.	
11h15	ateliers par section : MLTSD (graphisme)	ateliers par section : OSP (formes et grandeurs)
11h45	Ecoute d'une histoire.	Chants, comptines.
11h50	LANGAGE : bilan des ateliers/temps de parole/lecture du menu du restaurant scolaire (avec l'ATSEM pour ceux qui déjeunent).	
11h55	Départ de ceux qui mangent au restaurant scolaire / suite du temps de LANGAGE ou jeu ou temps individuel	
12h	Repas	
13h20	PS + MS : sieste / GS : accueil dans la cour	
13h30	GS : temps calme allongé sur un tapis (relaxation).	GS : temps calme allongé sur un tapis (lecture, puzzles, dessin).
14h00	LANGAGE : phonologie	LANGAGE : phonologie
14h30	OSP : formes et grandeurs / écriture des chiffres.	AECAA , LANGAGE , OSP , ELM
14h45	MS qui se réveillent : OSP (formes et grandeurs).	MS qui se réveillent : LANGAGE / activités calmes.
15h	Récréation	
15h30	Regroupement : LANGAGE , ELM , bilan oral et écrit de la journée.	
15h45	ELM : décroisement (projet sur le corps humain).	LANGAGE , OSP , ELM , Vivre ensemble : Jeux de société.
16h30	Sortie	

A la découverte ... d'Hervé TULLET !

PS-MS-GS

Objectifs

- Découvrir un auteur : **Hervé TULLET**.
- Période 4 : création d'un livre individuel avec toutes les productions plastiques réalisées par les élèves à partir de l'album « *Couleurs* », réaliser sa légende en dictée à l'adulte.
- Période 5 : réalisation d'un stop motion et mise en voix de l'album « *Un livre* ».

Albums

- *Un livre.*
- *Couleurs.*
- *Moi c'est Blop !*
- *Oh ! Un livre qui fait des sons.*
- *Le livre avec un trou.*
- *La cuisine au crayon.*
- *Jeu de lumière.*
- *Jeu dans le noir.*

Compétences travaillées

Domaine 1 – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.

Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.

- Exprimer un avis, apprendre à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce que l'on veut dire, lors des discussions autour des différents albums.

S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.

- S'exprimer en faisant des phrases simples, pour les PS, puis de plus en plus complexes (MS/GS).

Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions.

- Être capable de raconter les étapes de notre projet, expliquer les actions mises en œuvre pour réaliser le livre individuel et le stop motion.
- *Situation problème : comment procéder à la mise en voix d'un livre ? Les élèves doivent se questionner et proposer des solutions.*

Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit. Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte.

- S'intéresser aux différents éléments de la couverture d'un album : illustration, titre, auteur, éditeur.
- Légende du livre individuel de compositions plastiques : réinvestir le lexique étudié en classe.
- *Mise en voix d'« Un livre » : mémoriser une phrase pour être capable de la redire.*

Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.

- Légende du livre individuel.

Domaine 3 – Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques.

Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste.

Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petits groupes, en choisissant et en combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés.

- Reprise des verbes d'action rencontrés dans les albums d'Hervé TULLET pour en faire des productions plastiques.
- Manipuler la peinture : mélange des couleurs, peindre avec différentes matières dans la peinture, foncer/éclaircir une couleur.
- Réaliser les décors pour le stop motion.

Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.

- Réflexion autour des couleurs : « *il n'y a plus de peinture verte dans la classe... Comment faire ?* » ; « *A partir de ce bleu, comment obtenir un bleu clair ?* »
- Réflexion autour de la sonorisation et des bruitages possibles pour le stop motion (réinvestissement du travail fait en éducation musicale en P3).

Domaine 4 : Construire les premiers outils pour structurer sa pensée.

Dessiner des formes planes (le cercle)

- Dessiner des cercles pour réaliser les « personnages » du stop motion.

Identifier le principe d'organisation d'un algorithme et poursuivre son application.

- Être capable de reconnaître un rythme dans une suite logique de cercles de couleur et d'inventer des rythmes de plus en plus compliqués, pour disposer les « personnages » du stop motion.

Domaine 5 - Explorer le monde.

Choisir, utiliser et savoir désigner des outils et des matériaux adaptés à une situation, à des actions techniques spécifiques (plier, couper, assembler, actionner...).

Orienter et utiliser correctement une feuille de papier en fonction de consignes, d'un but ou d'un projet précis.

- Orienter correctement sa feuille pour y placer les disques pour la réalisation du stop motion.

Utiliser des objets numériques : appareil photo.

- Utilisation d'un appareil photo et d'un trépied pour le stop motion.

Compétences langagières

Verbes d'action : appuyer, froter, cliquer, secouer, incliner, souffler, taper, applaudir, tapoter, poser, caresser, peindre, pencher, fermer, éclairer (éclaircir), assombrir (foncer), mélanger.

Lexique des couleurs : couleurs primaires (bleu, jaune, rouge), couleurs secondaires (orange, vert, violet), couleurs neutres (noir, gris, blanc).

Vocabulaire spatial : en haut, en bas, à gauche, à droite, sur, sous, à côté de.

Vocabulaire de la couverture d'un album : titre, illustration, auteur, éditeur.

Prolongements

Découvrir les ombres et lumières (travail en sciences avec Céline).

Créer les bruitages de notre stop-motion (si le temps nous le permet).

Fréquenter :

- Cultiver sa sensibilité, sa curiosité et son plaisir à rencontrer des œuvres : découvrir plusieurs albums du même auteur.
- Appréhender des œuvres et des productions artistiques.

Pratiquer :

- Concevoir et réaliser la présentation d'une production : réalisation d'un stop motion. Être capable de présenter aux parents ce que nous avons fait en classe, que cela soit pour le livre des productions ou pour le stop motion.

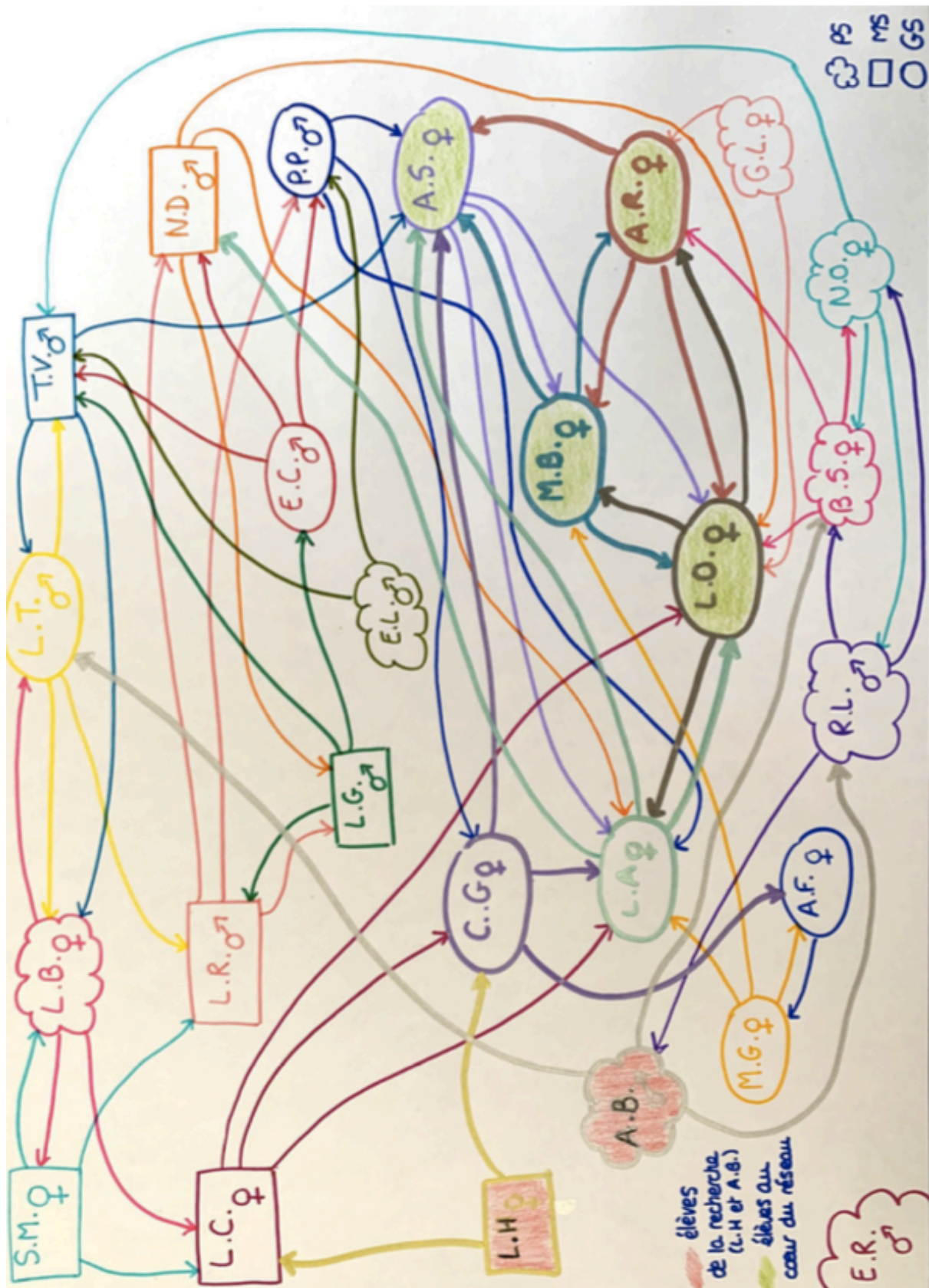
S'approprier :

- Exprimer une émotion esthétique et un jugement critique : s'exprimer face aux différents albums d'Hervé TULLET.
- Mobiliser ses savoirs et ses expériences au service de la compréhension de l'œuvre : mettre en lien nos sorties au cinéma et le stop motion ; mettre en lien les différentes techniques utilisées par Hervé TULLET pour créer ses livres et les nôtre pour créer le nôtre.

Annexe 11 : photographies des jeux de société.



Annexe 12 : sociogramme représentant le réseau d'amitié de la classe.



Annexe 13 : tableau récapitulatif des amitiés de la classe (en fonction du niveau de scolarisation) : qui a nommé qui ?

En fonction du niveau de scolarisation.					
Niveau	Élève	Sexe	Amis cités		
PS	A.B.	M	L.T.	B.S.	R.L.
	B.S.	F	L.O.	A.R.	N.O.
	E.R.	M	/	/	/
	E.L.	M	T.V.	P.P.	R.L.
	G.L.	F	A.R.	L.O.	/
	L.B.	F	L.T.	S.M.	L.C.
	N.O.	F	T.V.	B.S.	R.L.
	R.L.	M	N.O.	B.S.	A.B.
MS	L.R.	M	N.D.	P.P.	L.G.
	L.G.	M	L.R.	E.C.	T.V.
	L.C.	F	C.G.	L.A.	L.O.
	L.H.	F	L.C.	C.G.	/
	N.D.	M	L.G.	L.O.	L.A.
	S.M.	F	L.B.	L.R.	L.C.
	T.V.	M	L.T.	A.S.	L.B.
GS	A.R.	F	A.S.	M.B.	L.A.
	A.F.	F	M.G.	/	/
	A.S.	F	L.A.	M.B.	L.O.
	C.G.	F	A.S.	L.A.	A.F.
	E.C.	M	T.V.	N.D.	P.P.
	L.T.	M	L.B.	L.R.	T.V.
	L.A.	F	N.D.	A.S.	L.O.
	L.O.	F	L.A.	M.B.	A.R.
	M.G.	F	A.F.	M.B.	L.A.
	M.B.	F	A.S.	A.R.	L.O.
	P.P.	M	A.S.	L.A.	C.G.

Légende :

GS
MS
PS

Annexe 14 : Activités extra-scolaire pratiquées par les élèves.

A.R. : danse dans l'école de danse de la commune.

A.S. : danse dans l'école de danse de la commune.

L.O. : danse dans l'école de danse de la commune.

M.B. : danse dans l'école de danse de la commune.

M.G. : équitation.

Annexe 15 : tableau classant les élèves du plus au moins cité.

Elève	Niveau	Sexe	Nombre de fois cité	Plébiscité par
L.O.	GS	F	8	PS/MS/GS
L.A.	GS	F	7	MS/GS
A.S.	GS	F	6	MS/GS
T.V.	MS	M	5	PS/MS/GS
A.R.	GS	F	4	PS/GS
M.B.	GS	F	4	GS
L.T.	GS	M	3	PS/MS
P.P.	GS	M	3	PS/MS/GS
C.G.	GS	F	3	MS/GS
L.R.	MS	M	3	MS/GS
N.D.	MS	M	3	MS/GS
L.C.	MS	F	3	PS/MS
L.B.	PS	F	3	MS/GS
B.S.	PS	F	3	PS
A.F.	GS	F	2	GS
L.G.	MS	M	2	MS
N.O.	PS	F	2	PS
E.C.	GS	M	1	MS
M.G.	GS	F	1	GS
S.M.	MS	F	1	PS
R.L.	PS	M	1	PS
A.B.	PS	M	1	PS
L.H.	MS	F	0	/
G.L.	PS	F	0	/
E.R.	PS	M	0	/
E.L.	PS	M	0	/

Légende :

GS
MS
PS

Annexe 16 : tableau récapitulatif des amitiés de la classe (en fonction du sexe) : qui a nommé qui ?

En fonction du sexe					
Niveau	Élève	Sexe	Amis cités		
PS	A.B.	M	L.T.	B.S.	R.L.
	B.S.	F	L.O.	A.R.	N.O.
	E.R.	M	/	/	/
	E.L.	M	T.V.	P.P.	R.L.
	G.L.	F	A.R.	L.O.	/
	L.B.	F	L.T.	S.M.	L.C.
	N.O.	F	T.V.	B.S.	R.L.
	R.L.	M	N.O.	B.S.	A.B.
MS	L.R.	M	N.D.	P.P.	L.G.
	L.G.	M	L.R.	E.C.	T.V.
	L.C.	F	C.G.	L.A.	L.O.
	L.H.	F	L.C.	C.G.	/
	N.D.	M	L.G.	L.O.	L.A.
	S.M.	F	L.B.	L.R.	L.C.
	T.V.	M	L.T.	A.S.	L.B.
GS	A.R.	F	A.S.	M.B.	L.A.
	A.F.	F	M.G.	/	/
	A.S.	F	L.A.	M.B.	L.O.
	C.G.	F	A.S.	L.A.	A.F.
	E.C.	M	T.V.	N.D.	P.P.
	L.T.	M	L.B.	L.R.	T.V.
	L.A.	F	N.D.	A.S.	L.O.
	L.O.	F	L.A.	M.B.	A.R.
	M.G.	F	A.F.	M.B.	L.A.
	M.B.	F	A.S.	A.R.	L.O.
	P.P.	M	A.S.	L.A.	C.G.

Légende :

Garçons
Filles

Annexe 17 : nombre moyen de bâtons par semaine et par élève (chiffre arrondi à l'unité).

L.R. : 6 bâtons.

A.F. : 5 bâtons.

P.P. : 5 bâtons.

A.B. : 4 bâtons.

C.G. : 3 bâtons.

E.C. : 3 bâtons.

M.G. : 3 bâtons.

L.G. : 2 bâtons.

B.S. : 1 bâton.

E.L. : 1 bâton

L.A. : 1 bâton.

T.V. : 1 bâton.

A.R. : 0 bâton.

A.S. : 0 bâton.

E.R. : 0 bâton

G.L. : 0 bâton.

L.B. : 0 bâton.

L.C. : 0 bâton

L.H. : 0 bâton.

L.O. : 0 bâton.

L.T. : 0 bâton.

M.B. : 0 bâton.

N.D. : 0 bâton.

N.O. : 0 bâton.

R.L. : 0 bâton.

S.M. : 0 bâton.

Annexe 18 : tableau des données socio-démographiques des élèves de la classe multi-âges.

Niveau	Élève	Sexe	PCS ⁵⁴ père	PCS mère	Situation maritale des parents	Place dans la fratrie	Association parents d'élève
PS	A.B.	M	38	54	Mariés	Un grand frère + un petit frère.	
	B.S.	F	65	65	Mariés	Deux grandes sœurs.	
	E.R.	M	?	82	Mariés	Un frère jumeau + un(e) aîné(e).	
	E.L.	M	55	55	Pacsés	Aîné.	
	G.L.	F	38	56	Pacsés	Une grande sœur.	
	L.B.	F	37	54	Mariés	Aînées + une petite sœur.	
	N.O.	F	?	?	Mariés	Aînée.	
	R.L.	M	62	38	Pacsés	Aînée + un petit frère.	
MS	L.R.	M	69	?	Conjoints	Un grand frère + une petite sœur.	
	L.G.	M	63	54	Conjoints	Un grand frère.	
	L.C.	F	56	55	Pacsés	Aîné.	
	L.H.	F	82	?	Pacsés	Un grand frère.	
	N.D.	M	21	52	Pacsés	Un(e) grand(e) frère (sœur)	
	S.M.	F	62	43	Pacsés	Aînée	
	T.V.	M	63	52	Conjoints	Aîné.	
GS	A.R.	F	47	31	Pacsés	Aînée + une petite sœur.	
	A.F.	F	?	?	Conjoints	Aînée + une petite sœur.	
	A.S.	F	37	52	Pacsés	Aînée.	
	C.G.	F	-	52	Père décédé	Un grand frère + deux grandes sœurs.	
	E.C.	M	47	85	Séparés	Aîné (une sœur jumelle).	
	L.T.	M	62	55	Conjoints	Aîné + un petit frère.	
	L.A.	F	62	21	Séparés	Un grand frère.	
	L.O.	F	63	43	Pacsés	Aînée + un petit frère.	Mère.
	M.G.	F	48	37	Conjoints	Une grande sœur.	
	M.B.	F	63	48	Pacsés	Aînée + une petite sœur.	Mère.
P.P.	M	43	22	Pacsés	Aîné + une petite sœur.		

Légende :

Les cases surlignées en bleu mettent en exergue les aînés.

Les cases surlignées en vert montrent les enfants uniques.

Les cases surlignées en rouge sont les deux élèves auxquels nous nous intéresserons.

⁵⁴ CSP : acronyme de Professions et Catégories Socioprofessionnelles

Annexe 19 : tableau du nombre d'inscription au temps de parole par période.

Élèves	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5
A.B.	4	2	4	3	1
B.S.	Abs AM	Abs AM	Abs AM	Abs AM	0
E.R.	Abs AM	Abs AM	Abs AM	Abs AM	Abs AM
E.L.	3	2	3	1	2
G.L.	Abs AM	Abs AM	Abs AM	Abs AM	0
L.B.	0	0	0	1	1
N.O.	Abs AM	Abs AM	2	2	2
R.L.	Abs AM	Abs AM	Abs AM	3	Abs AM
L.R.	4	5	4	3	2
L.G.	3	1	2	1	2
L.C.	1	2	2	0	2
L.H.	3	0	0	0	1
N.D.	2	Abs	Abs	2	1
S.M.	2	1	0	2	0
T.V.	4	2	2	1	0
A.R.	2	1	1	2	1
A.F.	-	-	-	3	2
A.S.	1	1	2	1	1
C.G.	1	0	2	1	1
E.C.	2	3	2	2	1
L.T.	0	0	1	0	0
L.A.	2	0	2	1	1
L.O.	3	2	3	1	2
M.G.	2	3	2	2	1
M.B.	1	1	1	2	1
P.P.	3	2	2	3	1

10. Résumé / Abstract

Interactions et langage se trouvent au centre des préoccupations pour un enseignant exerçant à l'école maternelle. Ces deux notions sont inhérentes au devenir de l'élève, tant dans sa scolarité que dans sa vie future. Ce travail de recherche en sociologie tente de comprendre les facteurs pouvant expliquer les amitiés entre les enfants de 3 à 6 ans mais également la place accordée au langage dans ces amitiés et donc les interactions. Pour cette enquête différentes méthodes sociologiques ont été employées : de l'observation, de brefs entretiens avec les élèves (entretiens prévus comme improvisés) ou encore une analyse de vidéos filmées dans ma classe, des fiches de renseignements ou des matériaux recueillis tout au long de cette année durant laquelle j'ai pu exercer en tant que professeur des écoles stagiaire (évaluation des élèves, ceintures de comportement...). Il en ressort que les amitiés et interactions sont expliquées par des faits sociologiques tels que le niveau scolaire des élèves, leur comportement à l'école, le sexe ou encore l'implication des parents dans l'école. Au-delà de ces facteurs sociaux, le plus important semble être le langage : comment entrer en interaction avec ces pairs si un élève n'est pas en mesure de se faire comprendre des autres ?

Mots clés : interactions, langage, école maternelle, difficulté scolaire.

Interactions and language skills are at the heart of the preoccupations of a schoolteacher exercising in a nursery school. These two notions are inherent to the pupil's development, as much in his schooling years as in his future life. Such sociology related research work tries to understand the factors that can explain friendships between children aged 3 to 6 years old but also the place granted to language skills in these friendships and, consequently, the interactions. For this investigation, different sociological methods were used : from observations and brief interviews with pupils (planned as well as improvised interviews) or, moreover, analysis drawn up from videos filmed in my classroom, fact sheets or material gathered throughout this year during which I was able to exercise as a schoolteacher apprentice (pupils' evaluation, behavior belts, ...). It shows that friendship and interactions are explained by sociological facts such as the pupils' school level, their behavior at school, gender or even the parents' level of implication in school life. Beyond these social factors, the most important element seems be the language skills: how can a pupil come into contact and interact with his peers if he or she is unable to make himself understood by other?

Keywords: interactions, language skills, nursery school, school learning difficulties.