



HAL
open science

La mise en place d'ateliers spécifiques pour faire face aux difficultés de langage hétérogènes en cycle 1

Enzo Dalby

► **To cite this version:**

Enzo Dalby. La mise en place d'ateliers spécifiques pour faire face aux difficultés de langage hétérogènes en cycle 1. Education. 2022. dumas-04146742

HAL Id: dumas-04146742

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04146742>

Submitted on 30 Jun 2023

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

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

Année universitaire 2021-2022

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

**La mise en place d'ateliers spécifiques pour faire
face aux difficultés de langage hétérogènes en cycle 1**

Mots Clefs : langage oral, difficultés, ateliers, articulation, syntaxe

Présenté par : Enzo Dalby

Encadré par : Florence Bourbon

Introduction	2
I - Partie théorique sur l'acquisition du langage	3
Grands courants et théories sur l'acquisition du langage	3
Théorie behavioriste	3
Théorie innéiste	3
Théorie constructiviste	4
Théorie interactionniste	4
Les étapes de l'acquisition du langage antérieures à l'école	5
Focus sur la syntaxe : acquisition et problèmes/retards possibles	7
Focus sur l'articulation : acquisition et problèmes/retards possibles	8
II - Dispositif mis en place :	11
Présentation du contexte scolaire	11
Sélection des élèves	12
Evaluation diagnostique	12
Profil des élèves choisis	14
Remédiations sur la syntaxe : albums échos	18
Qu'est-ce qu'un album écho ?	19
Choix didactiques pour leur mise en place	20
Remédiations sur l'articulation : ateliers quotidiens individuels	23
III - Analyse et résultats :	27
Albums échos	27
Cas de D.	27
Cas de Z.	29
Ateliers d'articulation	30
Cas de N.	30
Cas de M.	31
Cas de H.	31
Cas de C.	32
Conclusion	33
Bibliographie	34
Annexes	35

Introduction

Selon les préconisations des textes officiels, l'oral est l'un des objectifs essentiels de l'école maternelle. Il doit être pratiqué à travers différentes situations transversales ou orientées spécifiquement vers l'apprentissage linguistique. C'est dans le cadre de ce second cas que va s'inscrire ce mémoire.

Or, enseignant stagiaire en classe de maternelle double niveau moyenne et grande section, je me suis aperçu que certains élèves avaient des difficultés de langage plus ou moins importantes, et portant sur différents aspects. Pour certains, ces difficultés constituent un réel frein aux apprentissages tant la syntaxe est impactée, d'autant plus pour des élèves allophones. Pour d'autres, les problèmes d'articulation impactent fortement la qualité de leurs interventions orales.

Il m'est alors apparu indispensable de mettre en place des ateliers de langage oral adaptés aux difficultés spécifiques des élèves.

Mais comment traiter les difficultés hétérogènes de langage en cycle 1 à l'aide d'ateliers qui soient le plus possible bénéfiques aux élèves ?

Tout d'abord, une première partie sera dédiée à la compréhension du développement du langage chez l'enfant. Comment le langage se développe-t-il ? Quels freins à ce développement les enfants peuvent-ils rencontrer ?

Ensuite, je m'attarderai sur les solutions proposées dans la littérature pour remédier à ces difficultés et à ma réflexion sur leur mise en place, de l'évaluation jusqu'à la réalisation concrète d'ateliers. Une part importante de cette partie portera sur les albums échos.

Enfin, la dernière partie sera consacrée à l'analyse des ateliers qui ont pu être mis en place en classe.

I - Partie théorique sur l'acquisition du langage

Avant d'expliciter les ateliers de langage mis en place en classe, il est bon de s'intéresser à l'évolution des différentes théories du développement du langage développées au fil du temps, mais également de se recentrer sur deux problèmes majeurs rencontrés en classe de maternelle : ceux de syntaxe et ceux d'articulation. Ainsi, cette partie servira de cadre théorique à la partie pratique qui suivra.

- 1) Grands courants et théories sur l'acquisition du langage
 - a) Théorie behavioriste

Formellement né au début du XXe siècle, le courant behavioriste défend le fait que les comportements observables sont essentiellement conditionnés par des mécanismes de réponse réflexe à un stimulus donné. Dans cette lignée, deux éminents théoriciens du behaviorisme ont publié à ce sujet sur le langage : John B. Watson y consacre deux chapitres dans son ouvrage *Behaviorism*¹, tandis que Burrhus F. Skinner publie *Verbal Behavior*². Dans ce dernier ouvrage, Skinner défend l'idée que le langage obéit aux mêmes règles que les autres comportements, à la nuance près que celui-ci n'est pas directement influencé par l'environnement physique mais plutôt par le comportement des autres personnes. Ainsi, le langage peut être renforcé ou éteint par des interlocuteurs, à l'instar des autres comportements. Dans son ouvrage *Le développement du langage*³, Agnès Florin relève une des critiques qui illustre le mieux les limites de l'approche behavioriste : si l'enfant apprend le langage par imitation et conditionnement, alors comment expliquer le fait qu'il puisse produire une phrase qu'il n'a jamais entendue auparavant ?

- b) Théorie innéiste

En opposition aux théories comportementalistes présentées auparavant, et en ciblant les manques de celle-ci, Noam Chomsky propose dans *Syntactic Structures*⁴ l'idée que la

¹ Watson, John B., *Behaviorism*, New-York, Norton & Company, 1924

² Skinner, Burrus F., *Verbal Behavior*, Acton, Copley Publishing Group, 1957

³ Florin, Agnès, *Le développement du langage*, Paris, Dunod, 1999, 2013

⁴ Chomsky, Noam, *Syntactic Structures*, Mouton & Co., 1957

connaissance d'une langue repose sur un mécanisme interne qui permet d'engendrer toutes les suites de mots possibles (des phrases) et de ne pas produire des suites impossibles. Ce système de règles intériorisées, appelé LAD (*Language Acquisition Device*, soit Dispositif d'acquisition du langage), est selon lui programmé dans la partie gauche de notre cerveau, et l'enfant n'a ainsi plus qu'à être exposé à sa langue pour que cette mécanique joue son rôle et permette l'apprentissage du langage. Même si la théorie de Chomsky a été très influente, ses théories ont par la suite été largement rejetées. Dans *Enseigner la langue orale en maternelle*⁵, Boisseau regrette d'ailleurs que ce rejet ait tout emporté avec lui, même le concept de *grammaire générative*, jugé trop formel. Ce concept de *grammaire générative* pourrait se résumer comme suit : à partir d'un ensemble fini de règles, un sujet est capable de comprendre et de générer un nombre infini de phrases sans forcément les avoir entendues ou produites auparavant – dispositif inné selon Chomsky.

c) Théorie constructiviste

En opposition à Chomsky, la théorie constructiviste, portée par Jean Piaget, défend l'idée que le langage se construit en suivant le développement cognitif. Ainsi, les connaissances font suite aux activités du sujet et ne sont donc pas imputables aux seules prédispositions génétiques. Si Piaget et Chomsky s'accordent sur le fait que le langage résulte de l'intelligence et non de l'apprentissage au sens behavioriste, Piaget va de son côté expliquer que le langage est, dès 2 ans, l'une des expressions de l'intelligence, qui va se développer par stades⁶.

d) Théorie interactionniste

Lev Vygotski développe au début du XXe siècle une théorie d'acquisition du langage qui se base sur l'interactionnisme. Selon lui, le langage a une origine sociale qui prend racine chez l'enfant dès sa naissance via un réseau d'interactions familiales. Il se développerait lors de deux phases successives : une phase *interpsychologique* où l'enfant apprend avec l'aide d'un adulte expert lors d'échanges dits "asymétriques", puis une phase *intrapychologique* où l'enfant n'a plus besoin de l'adulte. Entre les deux se situe la ZPD (Zone Proximale de

⁵ Boisseau, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz, 2005, p.276

⁶ Florin, Agnès, *Le développement du langage*, Paris, Dunod, 2013, p.18

Développement), autre concept théorisé par Vygotski et repris largement par Mireille Brigaudiot dans *Langage et école maternelle*⁷. C'est là que son désaccord avec Piaget se manifeste : même si ils sont tous deux d'accord sur le fait qu'il faut être vigilant au développement de l'enfant avant un nouvel apprentissage, Vygotski défend le fait que le bon apprentissage est celui qui devance le développement et critique la vision de Piaget selon laquelle les apprentissages sont "à la remorque" du développement⁸.

Les théories de Vygotski, réunies dans son ouvrage *Pensée et langage*⁹ ont été découvertes et popularisées par Jerome Bruner dans les années 70. Dans l'ouvrage de Boisseau, l'accent est mis sur le côté pragmatique de l'approche de Bruner (c'est-à-dire en quoi le langage agit sur les autres). Ainsi, l'enfant apprendrait le langage afin d'agir sur les autres, d'obtenir une réponse, et cette fonction du langage est par ailleurs assurée en amont par la gestuelle. Plus techniquement, la théorie de Bruner repose sur un "Système de support à l'acquisition du langage" (en opposition au "Dispositif d'acquisition du langage" de Chomsky). En résumé, ce système se base sur des scénarios routiniers, familiers et en interaction avec l'adulte, dès l'âge de 5 mois, allant donc dans le sens des "échanges asymétriques" prônés par Vygotski. Ces scénarios vont favoriser l'accès à la communication linguistique de l'enfant, notamment de par les étayages de l'adulte qui s'adaptent aux possibilités de l'enfant (adaptation de la prosodie des phrases, de la syntaxe, du débit, etc). Un exemple de ces scénarios qui seront largement développés dans la suite de ce mémoire sont les albums échos.

Nous avons ici effectué un tour d'horizon des théories du développement du langage les plus populaires de leur temps. Un consensus se dégage de nos jours et se trouve à la croisée de plusieurs de ces théories : l'enfant disposerait de moyens innés pour apprendre à parler, mais des apprentissages supplémentaires sont obligatoires pour développer cette parole. A présent, il est intéressant de se pencher justement sur les grandes étapes de l'acquisition du langage chez l'enfant avant l'entrée en école maternelle.

⁷ Brigaudiot, Mireille, *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015

⁸ Brossard, Michel, *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Presses universitaires du Septentrion, 2004

⁹ Vygotski, Lev, *Pensée et langage*, Editions Sociales, 1985, 1934

2) Les étapes de l'acquisition du langage antérieures à l'école

Il est tout d'abord à noter que le processus d'acquisition du langage démarre dès la vie intra-utérine, notamment à travers l'interaction avec la mère, et ce grâce à un cerveau et une audition déjà bien développés. De nombreuses expériences ont pu mettre en lumière une reconnaissance de la voix de la mère par le fœtus ainsi que la perception du rythme et de l'intonation de sa langue maternelle¹⁰.

Par la suite, le développement des compétences langagières va être intense. L'enfant va être confronté à de nombreux actes de langage, et c'est une période durant laquelle il est judicieux de leur parler normalement, car, rapidement, ils intériorisent ce qui leur est dit, et ils le gardent en mémoire, même s'ils ne parlent pas encore. Cette période de perception s'affine jusqu'aux 5 mois de l'enfant, d'après Florin¹¹.

Autour de 3 mois, dans sa phase de prélangage, l'enfant va commencer à produire des premiers sons, que l'on appelle "babillages"¹². Ces sons, produits par imitation, marquent le début de l'apprentissage des phonèmes. Par la suite viennent les premiers mots, d'abord isolés, permettant d'exprimer une intention mais pouvant porter plusieurs sens. Ces mots, amenés à être interprétés en fonction de la situation de communication, sont appelés *holophrases* par le linguiste De Laguna.

Dans sa deuxième année, l'enfant va commencer à formuler ses premières phrases, donc composées d'au moins deux mots.

C'est réellement durant la troisième année que les capacités langagières vont se développer à grande vitesse. D'un point de vue syntaxique, c'est la période où se met en place une grande partie des structures langagières. On retrouve notamment cette observation dans *Langage et école maternelle*¹³ de Mireille Brigaudiot, lors de la présentation du "journal de bord des activités symboliques d'un enfant tout venant". C'est aussi à cet âge-là que le lexique va s'enrichir considérablement, avec un capital mot qui va accroître très fortement.

Ces étapes de la construction du langage ont été très brièvement développées ici, mais ce mémoire a vocation à s'attarder plus spécifiquement sur l'aspect syntaxique et articulatoire. Ainsi, maintenant que ces premiers jalons sont posés, nous allons nous attarder sur

¹⁰ Florin, Agnès, *Le développement du langage*, Paris, Dunod, 2013

¹¹ *Ibidem*

¹² Aimard, Paule, *Le langage de l'enfant*, Presses Universitaires de France, 1981

¹³ Brigaudiot, Mireille, *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015

l'acquisition de la syntaxe et de l'articulation et sur les problèmes et les retards d'acquisition possiblement rencontrés par les enfants dans ces deux domaines.

3) Focus sur la syntaxe : acquisition et problèmes/retards possibles

Cette partie ainsi que la suivante prendront grandement appui sur les travaux de Philippe Boisseau, dans "Enseigner la langue orale en maternelle". Son ouvrage insiste d'ailleurs sur l'importance de la syntaxe :

"C'est la syntaxe qui doit être la priorité du pédagogue du langage, à la fois parce qu'elle joue à une fréquence considérable et parce qu'elle est souvent difficile à conquérir." ¹⁴

Ainsi, il se met en opposition avec ceux qui considèrent que les difficultés langagières viennent d'abord de la pauvreté lexicale ou des problèmes d'articulation.

A présent, intéressons-nous à la construction de la syntaxe à proprement parler. La plupart des enfants vont, dès 3 ans, passer de formes infrasyntactiques (phrases élémentaires, phrases à deux mots, etc) à de courtes phrases sous la forme Pn GV (Pronom + Groupe Verbal). Cette construction durera jusqu'aux 4 ans pour la plupart, avec en parallèle la diversification de leurs pronoms, de leurs prépositions et de leurs temps (prémices du système à trois temps). Dès 3 ans, ils vont également élaborer des phrases sous la forme PRif GN (Présentatif + Groupe Nominal) et commencer à détacher le groupe nominal (afin d'obtenir la structure GN, Pn GV).

Ensuite, dès 4 ans, la syntaxe des enfants va se complexifier par addition de formes élémentaires ("parce que", "que/infinifitif" complétifs, "pour + infinitif" puis "pour que", les gérondifs, "comme", etc). L'année des 4 ans va de plus marquer une ouverture au niveau du système temporel, avec une généralisation progressive du système composé de l'imparfait, du plus-que-parfait et du futur aller dans l'imparfait, et potentiellement l'alternance passé-composé/imparfait ou encore du conditionnel dans des situations d'imagination.

Mais après cet exposé de l'acquisition idéale de la syntaxe chez les enfants en maternelle, qui nous sera utile plus loin dans ce mémoire pour évaluer les compétences syntaxiques des élèves, Boisseau pose de suite un point d'attention sur les écarts considérables qui peuvent exister, essentiellement sur trois points : la diversification des pronoms, du système de temps

¹⁴ Boisseau, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz, 2005, p.6

et la complexification de la syntaxe. Il donne ensuite trois catégories d'enfants pouvant être concernés par ces retards : les enfants mutiques, les enfants qu'il qualifie de "speed", agités, agressifs avec une syntaxe rudimentaire, et enfin les enfants qui côtoient une autre langue chez eux. Ces catégorisations nous permettront de mieux cibler les types de retard lors de la partie pratique.

4) Focus sur l'articulation : acquisition et problèmes/retards possibles

Les grandes étapes de l'acquisition de l'articulation qui seront présentées ici sont extraites d'un document de l'orthophoniste Geneviève Lemieux¹⁵. Dans cette partie uniquement, nous désignerons les phonèmes par leur représentation graphique dans des mots la plus courante. En premier lieu, elle pose un jalon important : cette acquisition doit normalement être complétée à 7 ans, avec toutefois des pics d'acquisition. Elle y décrit ensuite ces différents stades auxquels les enfants acquièrent chacun des 36 phonèmes qui composent le système phonologique français. C'est ces stades que nous allons étudier de manière non-exhaustive dans la suite de cette partie, en se concentrant sur les principaux phonèmes.

Avant ses 2 ans, l'enfant va progressivement acquérir les consonnes *p*, *t*, *k*, *g*, *b* et *d* ainsi que le *m* et le *n*. Ces sons apparaissent en premiers car ils sont relativement aisés à réaliser dans la mesure où ils résultent d'une légère explosion d'air au niveau des lèvres ou entre la langue et le palais. C'est également l'âge de l'apparition de la plupart des voyelles, mais la chronologie y est moins systématique (la première à apparaître est en général le *a*).

Entre 2 et 3 ans apparaissent le *s* et le *l*, puis le *f*, le *ʃ* et le *z*. Ces sons sont plus complexes car ils demandent une émission continue d'air ou alors, dans le cas du *l*, un mouvement très contrôlé de la langue. Lemieux précise toutefois que la bonne prononciation de ces consonnes peut aller jusqu'à 5 ans.

Pour clore cette partie, trois cas particuliers subsistent : le *ch*, le *j* et le *r*. Ces trois phonèmes sont couramment les plus tardifs à apparaître car ils ont la particularité d'être articulés vers l'arrière de la bouche et nécessitent en parallèle une émission continue d'air, soit deux facteurs qui demandent un important contrôle moteur. Le *r* possède également la particularité d'être souvent lié à une autre consonne, multipliant ainsi les difficultés. Un exemple concret

¹⁵ Lemieux, Geneviève, *Les grandes étapes du développement du langage*, <http://www.mission-maternelle.ac-aix-marseille.fr>

de ces phonèmes qui s'influencent entre eux est le cas du *tr* qui est souvent transformé en *kr* (il en est de même pour le *dr* transformé en *gr*). Même si l'enfant arrive à prononcer correctement les deux phonèmes de manière séparée, il peut s'avérer ardu de les prononcer "collés". En effet, le *r* est articulé à l'arrière de la bouche, et cela va avoir tendance à "tirer" le *t* avec lui. Ce type d'erreur reste encore relativement fréquent à 5 ans. Enfin, la dernière erreur classique qui nous intéressera concerne le *ch* et le *j*, fréquemment transformés en *s* et en *z*. La maîtrise de ces sons peut s'échelonner jusqu'à l'âge de 7 ans. Les mots les plus compliqués à prononcer restent ceux contenant à la fois un *ch* et un *s*, d'où les nombreux exercices de diction autour de ces deux sons.

En tenant compte des problématiques évoquées dans cette partie et dans la partie précédente, le défi va être d'adapter l'enseignement de la langue en mettant en place des ateliers spécifiques pour certains élèves concernés par les problèmes susnommés. Mais dans quel cadre de base ces enseignements adaptés se mettent-ils en place ? C'est ce que nous développerons dans la prochaine partie qui traitera de la place du langage dans les programmes de l'école maternelle.

5) Le langage dans les programmes de l'école maternelle

Cette partie s'appuiera largement sur le dernier bulletin officiel en date, soit le BOENJS n°25 du 24 juin 2021. Il y est mentionné p.6 :

“Le domaine “Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions” réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle, notamment l'acquisition de la langue française, langue de scolarisation, comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration de la langue orale d'une part, [...], constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines”.

On voit donc bien que l'école, plus particulièrement le cycle 1 ici, porte une attention toute particulière au langage. Dans le cadre de la progression en cycle du système d'éducation français, le cycle 1 a pour objectif de “faire progresser tous les élèves [...] vers la compréhension et l'usage d'une langue française de plus en plus élaborée sur laquelle ils pourront s'appuyer lors de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture au cycle 2”

(p.7). Ainsi, la mission de l'enseignant de cycle 1, au niveau du langage, sera de s'assurer que chaque élève puisse être en mesure d'appréhender ces apprentissages dès le CP.

Dans les objectifs visés, deux parties retiennent toute notre attention dans le cadre de ce mémoire : “Acquérir et développer la syntaxe” et “Acquérir et développer une conscience phonologique”.

- La partie sur la syntaxe développe le fait que “le professeur accompagne la production de phrases simples et courtes, qui vont se complexifier tout au long du cycle” et que “de multiples emplois dans des contextes variés sont requis pour assurer la mémorisation et l'utilisation des mots et des structures par chaque élève” (p.10)
- La partie sur la phonologie insiste sur le fait qu'à l'école maternelle, en rupture avec leurs pratiques langagières habituelles, “ils apprennent à manipuler volontairement les sons, à les identifier à l'oreille donc à les dissocier d'autres sons” (p.10)

Enfin, si l'on regarde les attendus de fin de cycle, on peut noter ces compétences qui nous intéressent particulièrement : “S'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis” pour la partie sur la syntaxe, et “Discriminer des sons [...] dans des mots ou dans des syllabes” pour la partie phonologie (p.15).

On notera toutefois que le programme actuel ne s'attarde pas tellement sur la prononciation des phonèmes, et se contente d'évoquer la “manipulation des syllabes et des phonèmes” dans le cadre de la découverte du principe alphabétique. Même si l'intérêt d'une bonne articulation semble évident, on pourra toujours se référer à cette justification de Boisseau :

“Un enfant qui articule très mal parvient difficilement à se faire comprendre. Découragé, il renonce alors à communiquer et ne peut réaliser rapidement les progrès syntaxiques susceptibles de rendre cette communication beaucoup plus efficace. [...] Posséder une articulation parfaite au sortir de la maternelle, c'est une arme considérable pour vivre l'apprentissage de l'écrit dans les meilleures conditions”.¹⁶

Ainsi, cette première partie a pu mettre en lumière le rôle prépondérant de l'acquisition de la syntaxe et de l'articulation chez l'enfant, ainsi que les difficultés liées. A travers la présentation des diverses théories d'acquisition du langage, nous avons pu voir deux choses émerger : des apprentissages sont nécessaires au bon développement du langage (et à fortiori de la syntaxe), et ces apprentissages passent par des échanges de qualité avec les enfants, à base d'étayage constants et précis. Au niveau de l'articulation, nous avons pu voir que cet

¹⁶ Boisseau, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz, 2005, p.218-219

aspect précis du langage jouait un rôle primordial dans l'acquisition du langage plus globalement. Mais comment travailler ces deux aspects, dans le cadre d'une classe à double niveaux, avec des enfants aux compétences hétérogènes ? C'est ce à quoi nous tenterons d'apporter une réponse dans la suite de ce mémoire.

II - Dispositif mis en place :

1) Présentation du contexte scolaire

L'école dans laquelle j'ai exercé cette année pourrait être qualifiée de plutôt favorisée, avec une mixité sociale à la marge. La classe qui m'a été attribuée est un double niveau moyenne et grande section, avec 6 moyens pour 17 grands.

Dès le début d'année, deux élèves ont attiré mon attention au niveau du langage :

- D., élève de grande section d'origine russe, 5 ans en début d'année scolaire, venant tout juste d'arriver en France et n'ayant jamais réellement été à l'école auparavant
- Z., élève de moyenne section d'origine afghane, 4 ans ½ en début d'année scolaire, ayant fait sa petite section en France

Dans le cas de D., il ne prononce pas un seul mot en français en début d'année scolaire, mais semble parler de manière très fluide dans sa langue d'origine, le russe. Selon sa mère, il n'a pas de problème particulier d'articulation. Lorsqu'il lui est demandé de répéter des mots en français, il y arrive plutôt correctement, avec toutefois quelques écueils dans la prononciation du [r] et du [ʒ]. Au niveau du comportement, il est très agité, il a besoin d'activités manuelles en permanence pour se canaliser, et a du mal à adhérer au fonctionnement de la vie de classe. Mais le problème principal reste qu'il ne progresse que très lentement au niveau langagier, et qu'il semble donc très peu apprendre par imprégnation. A la maison, il baigne dans la langue russe, même si sa mère, bilingue franco-russe, nous a dit vouloir essayer de parler le plus possible français avec lui.

Pour Z., la situation est très différente : elle s'exprime de façon compréhensible mais avec une syntaxe très rudimentaire, et elle n'ose que très peu prendre la parole. De plus, elle ne pratique pas le français à la maison, car aucun de ses deux parents ne le parle.

Au-delà de ces deux élèves, j'ai pu remarquer dès le début d'année scolaire plusieurs enfants ayant des soucis d'articulation (évoqués en partie 1). Avant de mettre en place des choses concrètes dans le cadre du mémoire, je m'efforçais de les faire répéter le plus souvent possible les mots dans lesquels ils faisaient des erreurs.

2) Sélection des élèves

a) Evaluation diagnostique

La première étape, primordiale dans mon protocole, fut la sélection des élèves. En effet, l'idée de ce mémoire est de proposer des ateliers adaptés aux difficultés spécifiques des élèves, et il est donc très important de cibler ceux qui ont le plus besoin de ces dispositifs. Pour cela, plusieurs solutions étaient envisageables.

Tout d'abord, j'ai essayé en début d'année de travailler avec des tableaux à double-entrée compétences/élèves mais, en langage, il s'avérait que mon attention se portait alors uniquement sur l'étayage et l'accompagnement des élèves, et que je n'arrivais pas en parallèle à évaluer réellement.

Pour le mémoire, j'ai donc opté pour l'option d'une évaluation plus brève mais individuelle, pendant que les autres élèves de la classe travaillent en autonomie. Toutefois, l'expérience de vécu dans ma classe m'a permis de présélectionner les élèves à qui j'allais faire passer cette évaluation.

Au niveau de la méthodologie, j'ai choisi de m'appuyer sur les grilles d'évaluation de Boisseau, présentées dans *Enseigner la langue orale en maternelle*¹⁷. Il présente des grilles assez complètes, pour chaque niveau de classe, avec des items d'ordre syntaxiques, articulatoires et lexicaux. Il me restait alors à choisir quels items j'allais choisir, sachant que ces grilles en comportaient un très grand nombre. Pour cela, j'ai de nouveau pu m'appuyer sur mon expérience dans la classe, et donc des difficultés que j'avais pu relever. Voici globalement les critères qui ont été évalués, les fiches d'évaluation se trouvant en annexe :

¹⁷ Boisseau, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz, 2005, p.253-268

MS - Syntaxe	J'utilise il, ils, elle, elles
MS - Syntaxe	J'emploie 3 temps : passé composé / présent / futur aller
MS - Articulation	Je sais articuler différemment [s]/[ʃ], [z]/[ʒ]
MS - Articulation	Je sais articuler [ɛ̃] / [ɑ̃] / [ɔ̃]
GS - Syntaxe	J'emploie 3 temps : passé composé / présent / futur aller
GS - Syntaxe	J'utilise : parce que, que/infinifitif, pour infinitif, qui relatif
GS - Articulation	Je sais articuler différemment [s]/[ʃ], [z]/[ʒ]
GS - Articulation	Je sais articuler différemment [kr]/[tr], [kr]/[pr], [kl]/[pl] ...

L'évaluation en elle-même repose sur deux temps successifs assez courts :

- Un premier où j'échange avec l'élève assez librement : comment se sent-il dans la classe ? Qu'a-t-il fait la veille ? Que va-t-il faire le soir ? Que préfère-t-il faire en classe ? Ainsi, ces questions ont pour but de faire s'exprimer l'enfant à différents temps ou encore de lui faire utiliser différents pronoms à l'évocation de ses camarades de classe.
- Un second temps qui s'appuie sur une page sans texte de l'album jeunesse *Le voyage d'Oregon* (de Louis Joos et Rascal) (image en annexe). Cette illustration présente un ours ainsi qu'un clown assis dans un wagon de train. Le choix de cette image s'est fait pour plusieurs raisons : tout d'abord, le clown, l'ours et le train sont trois choses que nous avons évoqué en classe auparavant et qui font donc partie de la culture commune de la classe. Ensuite, le mot *train* permettra de vérifier la prononciation du [tr], ce qui est un des défauts de prononciation que j'ai pu repérer chez plusieurs élèves auparavant. Enfin, j'ai supposé à priori que les enfants devineraient que le personnage central est un clown, et je pourrai donc leur demander de justifier leur supposition par des éléments concrets, et donc ainsi vérifier l'utilisation de la structure "parce que".

De plus, pour ne rien louper de ce que les élèves allaient produire lors de cette évaluation (essentiellement au niveau de la prononciation), j'ai fait le choix de les enregistrer afin de pouvoir les écouter de nouveau plus tard. En effet, sur le moment, il n'est pas toujours facile d'interagir avec l'élève et de remplir en parallèle les grilles d'évaluation (cela fait également perdre de la spontanéité).

Une fois cette évaluation conçue, l'étape suivante consistait à choisir les élèves qui allaient passer le test. Une dizaine d'élèves au total ont été choisis : pour certains, j'étais convaincu qu'un travail individuel serait pertinent, pour d'autres je voulais confirmer ou infirmer des doutes que je pouvais avoir, essentiellement au niveau de la prononciation. Les résultats seront détaillés dans la partie suivante.

b) Profil des élèves choisis

Le format choisi pour les évaluations m'a permis de sélectionner avec précision les élèves qui seraient concernés par des ateliers de langage. Ainsi, les grilles d'évaluation "en direct" m'ont permis de cerner une partie des élèves, puis une réécoute des conversations m'a permis de sélectionner l'autre partie des élèves avec qui j'allais travailler. Voici un bref portrait des compétences langagières des 6 élèves choisis pour participer aux ateliers.

Elève D : Il s'agit de l'élève d'origine russe présenté auparavant. Au moment de l'évaluation diagnostique, il avait déjà fait quelques progrès : alors qu'en début d'année il ne prononçait presque pas un seul mot en français, il est ensuite passé par un stade où il prononçait des mots pour se faire comprendre (les holophrases présentées en première partie), puis au bout de quelques mois il a formulé ses premières phrases, qui étaient marquées par une absence de conjugaison (ex : "Copain taper moi"), en joignant quasiment toujours le geste au langage pour aider à se faire comprendre. Voici quelques extraits de l'échange :

PE : "Qu'est-ce que tu aimes bien faire dans la classe ?"

D : "Jouer."

PE : "Et hier qu'est-ce que tu as fait en classe ?"

D : "Galette !"

PE : "Que vois-tu sur cette image ?"

D : "Maison ! Train ! Ours !"

PE : "Tu vois un train ?"

D : "Oui c'est voiture train."

PE : “Et ça, qu’est-ce que c’est ? “ (*montrant le clown*)

D : “C’est pingouin.”

On peut observer que D. ne prononce quasiment pas de phrases complètes. Le reste de l’échange n’est composé que d’hésitations de sa part et de questions non répondues, certainement dûes au fait qu’il a encore beaucoup de soucis dans leur compréhension, malgré mes efforts pour les simplifier le plus possible. En termes de prononciation, il n’y a pas grand chose à redire, le travail se portera donc naturellement sur la syntaxe. Pour l’instant, le système à 3 temps n’est pas la priorité, et il est difficile de lui appliquer les mêmes critères qu’aux autres élèves de grande section. avec comme objectif la formulation d’une phrase syntaxiquement complète, surtout au niveau de la conjugaison. Ainsi, l’objectif pour lui sera de réussir à formuler une phrase simple syntaxiquement correcte.

Elève Z : Il s’agit de l’autre élève présentée auparavant. Petite parleuse, il a été difficile d’obtenir des phrases de sa part : elle n’ose pas parler lorsqu’elle n’est pas sûre. Voici un extrait des échanges obtenus lors de l’évaluation :

PE : “Est-ce que tu te souviens de ce que tu as fait hier ?”

Z : “Je sais pas j’ai fait.”

PE : “Qu’est-ce que tu n’aimes pas trop faire en classe ?”

Z : “Livre.”

PE : “Lire un livre ?”

Z : “Oui.”

PE : “Que vois-tu sur cette image ?”

Z : “Je sais pas.”

PE : “Ici, qu’est-ce que tu vois ?” (*montrant l’ours*)

Z : “Une ourse.”

PE : “Que vois-tu d’autre ?”

Z : “Un bonhomme.”

PE : “Qu’est-ce qu’il a de particulier le nez du bonhomme ?”

Z : “Il est grosse.”

PE : “A ton avis, où vont les personnages ?”

Z : “Le métro.”

On peut observer que sa syntaxe est relativement pauvre. Parfois, elle utilise à bon escient la forme Pn GV, mais elle omet par moment le pronom. Elle est également désarçonnée lorsqu’elle doit s’exprimer à un autre temps que le présent. Au-delà de ces soucis de syntaxe élémentaire, elle a aussi des difficultés avec le genre des noms. Mais l’objectif pour elle sera

surtout de formuler une phrase complète, syntaxiquement correcte. Au niveau de la prononciation, il n'y a rien de détectable.

Elève N : N. est une élève de grande section très performante, et qui n'a à priori pas de problème de syntaxe. En revanche, j'avais remarqué en amont quelques soucis d'énonciation, qui se retrouvent dans son évaluation diagnostique. En voici quelques extraits :

PE : "Qu'est-ce que tu vas apprendre au CP l'année prochaine ?"

N : "A [eki:R], à lire, déjà je sais lire le petit [s]aperon rouge."

PE : "Est-ce que tu peux répéter le nom du livre ?"

N : "Le petit [s]aperon rouge."

N : "Et je sais aussi écrire des [kr]ucs."

PE : "Des trucs ? C'est le mot que tu veux dire ?"

N : "Oui."

PE : "Est-ce que tu peux me dire ce que tu vois sur cette image ?"

N : "Je vois un clown et je vois un [us]."

PE : "Et où penses-tu qu'ils vont ?"

N : "Ils vont au [sik]."

Globalement, on peut observer plusieurs soucis d'articulation : dès qu'un [r] est collé à une autre consonne, elle va avoir tendance à omettre le [r] ou alors à mal prononcer l'autre consonne qui va avec ([tr]/[kr]). Elle va aussi avoir tendance à prononcer [s] au lieu de [ʃ]. De plus, cela ne se voit pas dans le transcript, mais elle possède un défaut de prononciation assez important sur le [s]. Pour elle, il n'y aura pas de travail de syntaxe à faire, mais des ateliers d'articulation en lien avec ses difficultés. Il est important de noter qu'en parallèle, elle consulte un orthophoniste de manière hebdomadaire.

Elève M : Cette élève de moyenne section n'a globalement pas de problème de syntaxe mais elle a un défaut de prononciation que j'avais déjà repéré auparavant. Voici un extrait des échanges :

PE : "Qu'est-ce que tu as aimé cette année parmi les choses que nous avons faites ?"

M : "On a fait une galette la dernière fois."

PE : "Et qu'est-ce que tu n'aimes pas faire ?"

M : "J'aime pas être sur le banc parce que ça me fait mal parfois dans le cou."

PE : "Maintenant je vais te demander de me dire ce que tu vois sur cette image."

M : "Un bonhomme"

PE : "D'accord. Qu'est-ce qu'il a de particulier ce bonhomme ?"

M : “Il a des pieds et il a des jambes après il a un manteau et il a un sac après il a un nez bizarre comme un clown, après il a des yeux et là la bouche et il a un chapeau.”

PE : “A ton avis, où sont les personnages ?”

M : “Ils sont dans un [kr]ain ils sont partis maintenant ils vont quelque part.”

PE : “Et comment appelle-t-on le train qui circule sous la terre à Paris ?”

M : “Aaah le mé[kr]o !”

PE : “Répète après moi : mé-tro”

M : “mé-[kr]o”

Ce long extrait d'échange montre que sa syntaxe est globalement bonne même si elle peut avoir du mal à structurer ses longues phrases. Mais le souci qui ressort sur la fin vient du [tr] qu'elle prononce [kr]. Même en lui demandant de répéter, ce problème d'articulation subsiste. Il va donc falloir travailler sur cet aspect-là lors d'ateliers dédiés.

Elève H : Cet élève de grande section est également performant dans les apprentissages, mais il avait la particularité d'être petit parleur en début d'année scolaire. Après avoir fait en sorte qu'il soit en confiance lors de ses prises de parole, il a beaucoup progressé sur cet aspect-là. Si sa syntaxe est globalement bonne, il possède un petit soucis d'énonciation que l'on pourra voir dans cet extrait d'échange :

PE : “Est-ce que tu peux me dire ce que tu vois sur cette image ?”

H : “Quelqu'un qui fait du cirque et un our[j].”

PE : “Est-ce que tu peux répéter le dernier mot ?”

H : “Un our[j].”

PE : “Est-ce que tu penses qu'ils sont copains ?”

H : “Oui.”

PE : “Pourquoi ?”

H : “Pa[j]e qu'ils sont en[j]emble.”

PE : “Est-ce que tu peux me dire ce que tu as fait hier ?”

H : “J'ai joué et j'ai regardé deux de[j]ins animés.”

Ainsi, si sa syntaxe est maîtrisée, H. possède un défaut d'articulation assez apparent : il prononce [j] au lieu de [s] la plupart du temps, et cela ne semble pas corrélé à la prononciation enchaînée d'une autre consonne. Même en lui faisant répéter, il n'arrive pas encore à corriger sa prononciation. Il participera donc également aux ateliers d'articulation.

Elève C : C. est un élève de grande section, qui a quelques difficultés dans les apprentissages, mais que j'attribue plutôt à son comportement que Boisseau qualifierait de “speed”. Il est assez impulsif, parle beaucoup et avec un débit rapide. J'avais repéré auparavant des défauts

d'articulation et dans une moindre mesure de syntaxe. Les extraits d'évaluation qui vont suivre montrent que la syntaxe est toutefois globalement maîtrisée. Les voici :

PE : “Est-ce que tu peux me dire ce que tu vois sur cette image ?”

C : “Bah, un [kr]ain !”

PE : “Est-ce que tu peux répéter ?”

C : “Un [kr]ain !”

PE : “Un Train, tu essayes de le dire ? Un Train.”

C : “Un train !” (*mieux prononcé mais toutefois pas exact*)

PE : “ Pourquoi tu n'aimes pas aller dans le coin cuisine ?”

C : “Parce qu'en fait, à chaque fois il met les dinosaures dans la cuisine et ça ça m'agace.”

Au-delà de la prononciation de [kr] au lieu de [tr], cet élève “mange” un peu ses mots. Par exemple, sur la dernière phrase qu'il prononce, le [ʃ] de “chaque” est mal prononcé, à la frontière entre un [ʃ] et un [s]. Il en est de même pour le [z] du mot “dinosaurés” qui est un mélange de [ʒ] et de [ʃ]. Pour cet élève, je me concentrerai également sur l'articulation, avec pour objectif qu'il arrive à mieux différencier les sons précédemment cités lorsqu'il les prononce.

Ainsi, à travers cette partie, nous avons pu voir que des élèves aux profils différents avaient besoin d'ateliers de langage. De plus, l'hétérogénéité de leurs difficultés impose la création d'ateliers personnalisés afin d'y remédier au mieux. Dans la prochaine partie, nous nous concentrerons sur la présentation des ateliers choisis, d'une part pour les problèmes de syntaxe, et d'autre part pour ceux d'articulation.

3) Remédiations sur la syntaxe : albums échos

Au vu des difficultés syntaxiques des deux premiers élèves présentés, D. et Z., il m'est apparu intéressant de travailler la syntaxe avec eux sur le principe des albums échos. Mais en quoi consiste ce dispositif et quels en sont ses bienfaits ? Et comment les adapter dans le cadre de nos deux élèves ? C'est à ces questions que nous répondrons dans cette partie.

a) Qu'est-ce qu'un album écho ?

Dans cette partie, nous nous baserons essentiellement sur la présentation des albums échos faite par Boisseau dans *Enseigner la langue orale en maternelle*¹⁸. C'est lui qui les a développés, pour faire face aux difficultés langagières des enfants de maternelle qui selon lui sont corrélées aux difficultés à entrer dans le langage écrit. Pour lui, il ne suffit pas de proposer aux enfants des situations authentiques et variées. Il résume l'esprit de ses albums échos de cette manière :

*“La situation peut s'ancrer non dans le vécu effectif des enfants mais dans sa représentation, notamment photographique. C'est cette piste qui est utilisée dans la technique des albums échos.”*¹⁹

Plus techniquement, les albums échos sont de deux types : de 1^{ère} personne ou de 3^e personne. Selon l'idée de Boisseau, les albums de 1^{ère} personne recensent entre six et huit photos de l'enfant en train de réaliser une activité (motricité, cuisine, etc). La première étape sera de laisser l'enfant découvrir les photos, s'y reconnaître, puis de susciter ses premières réactions qu'il faudra alors noter ou enregistrer. Ensuite, l'album à proprement parler sera constitué des photos de l'enfant accompagnées à chaque fois d'un court texte de l'oral élaboré par l'enseignant mais qui reprend les propos spontanés de l'enfant en les complexifiant un peu tout en restant dans sa zone proximale de développement. Ce rehaussement de l'énoncé produit par l'enfant va permettre de l'aider à travailler principalement les pronoms sujets, les prépositions et le système de temps. C'est ce feed-back qui est la partie centrale des albums échos. Ainsi, en théorie, tous les albums échos d'une même classe se situent à des niveaux syntaxiques différents. Voici un résumé des étapes de la conception d'un album écho :

- 1) Prise de photos des enfants dans des contextes variés, en activité, qui susciteront le plus possible leur envie de se raconter
- 2) Prise en note des premiers jets des enfants
- 3) Réécriture des énoncés produits par les enfants en faisant attention à l'améliorer en allant légèrement au-delà des compétences de l'enfant
- 4) Création à proprement parler de l'album qui sera laissé à la disposition de l'enfant dans l'espace bibliothèque puis exploité et réinvesti en ateliers afin que l'élève s'imprègne le plus possible des structures syntaxiques

Ainsi, les performances orales de l'enfant sont censées s'améliorer de séance en séance.

¹⁸ Boisseau, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz, 2005

¹⁹ *Ibidem*, p.32

Quant aux albums à la 3^e personne, ils vont contenir entre huit et dix photographies d'enfants en train de réaliser la même activité. Ces images seront alors traitées à la troisième personne, du singulier ou du pluriel. L'avantage de ces albums réside dans le fait que n'importe quel élève puisse les raconter. Pour qu'ils soient adaptés à tous les niveaux d'une classe, Boisseau propose de réaliser trois albums avec les mêmes images mais avec trois niveaux de syntaxes progressifs. Ce type d'albums échos peut également être exploité sous forme de jeu de recherche de page : un élève décrit une image et les autres doivent chercher à quelle photographie correspond cette description. Toutefois, Boisseau dénote que les albums à la première personne ont un plus grand succès que ceux à la troisième personne pour des raisons affectives.

b) Choix didactiques pour leur mise en place

Maintenant que les albums échos ont été introduits, il reste à les adapter au contexte spécifique de notre étude, c'est-à-dire pour les deux élèves choisis, D et Z.

Mon choix s'est rapidement porté vers les albums à la première personne. En effet, ne travaillant qu'avec deux élèves, ce dispositif m'a paru plus pertinent. De plus, mon but étant de travailler individuellement avec chacun d'eux, c'est plutôt ce type d'albums qui correspond à mes attentes. Ainsi, je pourrai garder comme objectif de leur faire formuler une phrase syntaxiquement correcte, à la première personne.

Au niveau du nombre de photos par album, j'ai choisi d'adapter la méthodologie de Boisseau en ne proposant que trois images. En effet, le niveau de base de ces deux élèves étant assez bas, j'ai préféré me concentrer sur un nombre de photographies restreint.

Au niveau des situations prises en photo, j'ai fait le choix d'utiliser des choses avec lesquelles ils étaient à l'aise. Ainsi, voici la liste des situations photographiées :

- Pour D., j'ai choisi un moment où il danse avec un foulard, un autre où il observe des plantes avec une loupe, et enfin une où il écrit des chiffres sur une ardoise.
- Pour Z., il y a aussi une image où elle danse avec un foulard, une autre où elle lance une balle dans le cadre d'un atelier de motricité, et enfin un moment où elle dessine, activité dans laquelle elle a beaucoup de facilité et qu'elle réalise souvent.

L'ensemble de ces photographies sont visibles en annexe.

Voici les objectifs en lien avec ces photographies (pour D., il y aura nécessairement une grande aide de ma part sur la partie vocabulaire, qui n'est de toute façon pas l'objectif principal de ces ateliers) :

Elève	Photographie	Objectifs syntaxiques	Vocabulaire
D.	Danse foulard	Pronom : je Temps : présent Prépositions : avec, sur, dans	foulard, danser
	Observation plantes		observer, loupe, graines, plantes
	Ecriture chiffre ardoise		écrire, chiffres, ardoise, feutre
Z.	Lancer balle		lancer, balle, cerceau
	Danse foulard		foulard, danser
	Dessin		dessiner, feutre, princesse

Dans un premier temps, ces photographies leur seront présentées pendant l'accueil, pour qu'ils puissent se les approprier. Ensuite, dans un deuxième temps, je les interrogerai individuellement pour recueillir leurs premiers jets. Après cela, j'améliorerai légèrement ces premiers jets. Enfin, je laisserai ces albums à leur disposition, et les interrogerai de temps en temps. J'ai également choisi de procéder image par image. Voici le planning prévu pour ces ateliers individuels :

	D.	Z.
Semaine 6 (7-13 février)	Présentation des images pendant l'accueil	
Semaine 7 (14-20 février)	Lundi : recueil premier jet image 1 Jeudi : deuxième temps de travail image 1	Mardi : recueil premier jet image 1 Vendredi : deuxième temps de travail image 1
Semaine 13 (28 mars - 3 avril)	Lundi : recueil premier jet image 2 Jeudi : deuxième temps de travail image 2	Mardi : recueil premier jet image 2 Vendredi : deuxième temps de travail image 2

Semaine 14 (4-10 avril)	Lundi : retour sur l'image 1 Jeudi : retour sur l'image 2	Mardi : retour sur l'image 1 Jeudi : retour sur l'image 2
Semaine 15 (11-17 avril)	Lundi : recueil premier jet image 3 Jeudi : deuxième temps de travail image 3	Mardi : recueil premier jet image 3 Vendredi : deuxième temps de travail image 3
Semaine 16 (18-22 avril)	Mardi : retour sur les 3 images Jeudi : retour sur les 3 images et évaluation des progrès Vendredi : présentation à la classe	Mercredi : retour sur les 3 images Vendredi : retour sur les 3 images et évaluation des progrès Vendredi : présentation à la classe

Ainsi, pendant le temps d'accueil durant lequel le reste de la classe est en autonomie, je dédierai environ 5 minutes pour cet atelier avec D. ou Z. Lors des recueils de premier jet, je leur demanderai de me décrire ce qu'ils voient sur l'image, et j'enregistrerai leurs réponses. Lors des "deuxièmes temps de travail" sur les images, il s'agira là de leur demander de nouveau ce qu'ils voient sur l'image, à la différence près que cette fois-ci, j'aurai écrit à tête reposée un texte en légende, qui correspondra à mes attentes. Ainsi, je pourrai apporter un feed-back pertinent à ce que me proposeront les deux élèves. Enfin, lors des "retours sur les images", je leur demanderai de nouveau ce qu'ils voient sur les images, et je pourrai me rendre compte des progrès qu'ils ont fait et ainsi éventuellement réajuster mon plan d'action. J'ai choisi de terminer cette série d'ateliers par une présentation à la classe. Pour chacun des deux élèves, un objectif différent s'y cache : pour D., il s'agira surtout de montrer aux autres élèves les progrès qu'il a fait en français – les autres élèves ont compris qu'il ne s'agissait pas de sa langue natale. Pour Z., il s'agira surtout de pouvoir prendre la parole devant les autres sur un sujet qu'elle maîtrise, car comme nous l'avons vu plus tôt, elle n'est pas à l'aise pour répondre aux questions devant le reste de la classe.

Au total, ce sont donc 11 courtes séances que j'effectuerai avec chacun de ces deux élèves. Bien évidemment, ce planning et les objectifs sont amenés à évoluer en fonction de leurs

productions orales. Par exemple, il se pourrait que Z. arrive rapidement à formuler des phrases syntaxiquement correctes : dans ce cas de figure, j’ajouterais des photographies avec des attentes un peu plus élevées.

4) Remédiations sur l’articulation : ateliers quotidiens individuels

Sur le plan de l’articulation, je me suis là encore basé sur les recommandations de Boisseau. Dans son livre “Enseigner la langue orale en maternelle”, il dédie un chapitre à l’accélération de l’acquisition de l’articulation. Il y défend “*deux solutions pédagogiques pratiques pour encourager et accompagner cette reconstruction enfantine : les comptines, pour accélérer l’émergence des phonèmes vocaliques, et les paires distinctives, pour activer celle des phonèmes consonantiques*”²⁰. Ainsi, tout au long de ce chapitre, il donne des exemples de comptines permettant de travailler la distinction entre des paires de voyelles, et également des paires de mots permettant de distinguer des paires de consonnes.

J’ai donc décidé de me baser sur des éléments de ce chapitre mais également sur des virelangues. En effet, j’avais déjà eu l’occasion de travailler avec ces petits textes auparavant, et les élèves avaient beaucoup adhéré à leur caractère ludique.

Afin de sélectionner au mieux les exercices adaptés aux difficultés des élèves, voici un récapitulatif de leurs difficultés en termes d’articulation :

Elève	Difficultés d’articulation
N.	[tr]/[kr] [s]/[ʃ]
M.	[tr]/[kr]
H.	[s]/[ʃ]
C.	[tr]/[kr] [s]/[ʃ] [z]/[ʒ]/[ʃ]

²⁰ Boisseau, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz, 2005, p.218

Globalement, nous avons donc trois écueils d'articulation principaux, que nous traiterons chacun avec des exercices différents :

- [tr]/[kr] : pour ce couple, Boisseau ne propose pas de paires de mots. J'ai donc choisi différentes paires de mots moi-même, qu'ils devront répéter : tri/cri, trace/crasse, entre/ancre, trait/craie. J'apporterai également une attention à ce qu'ils comprennent les mots qu'ils prononcent : lors de la première séance, je leur expliquerai les mots les plus compliqués. Faute de virelangue trouvé pour cette paire, j'en ai inventé un : "Treize crabes croquent trente croûtes dans le train."
- [s]/[ʃ] : pour ce couple, Boisseau propose les paires suivantes : chaud/seau, champ/sang, mouche/mousse, bûche/bus, tâche/tasse. Ces mots présentent la particularité d'être très compréhensibles. A ces mots, j'ai choisi d'ajouter un virelangue que nous avons déjà un peu travaillé en classe : "Natacha n'attacha pas son chat Pacha qui s'échappa. Cela fâcha Sacha le pacha qui chassa Natacha." Ce virelangue a comme difficulté d'alterner sans cesse les [s] et les [ʃ].
- [z]/[ʒ]/[ʃ] : ici aussi, Boisseau propose quelques paires de mots à travailler : bijou/bisou, chou/joue et manche/mange. A ces mots, j'ajoute également un virelangue : "Seize jacinthes sèchent dans seize sachets sales". Ce court virelangue possède les trois phonèmes que l'on veut travailler ici : le [z] dans *seize*, le [ʒ] dans *jacinthes* et le [ʃ] dans *sèchent* et *sachets*.

A présent, voyons comment seront traités ces exercices avec eux. Pour les virelangues, il s'agira de les répéter, au début petits blocs par petits blocs, puis au fur et à mesure en entier. Quant aux paires de mots, elles leurs seront d'abord présentées telles qu'elles, c'est-à-dire que les élèves devront les répéter, afin qu'ils se les approprient. Puis, dans un second temps, elles seront présentées sous forme de jeu afin de rendre plus ludique ces ateliers : les images associées aux mots des couples seront disposées face cachées sur la table, et l'élève devra reconstituer les paires sur le principe d'un memory. Les cartes image associées aux différents mots se trouvent en annexe. Une fois le jeu intégré, je les y ai fait jouer avec des camarades qui n'avaient aucun problème de prononciation.

Un autre point me paraît important : souvent, les élèves font des erreurs de prononciation mais ne semblent pas s'en rendre compte. Par exemple, j'ai déjà eu l'occasion de demander à M. de me prononcer "train" et "crin", et elle prononçait les deux mots avec [kr] au début, sans s'en rendre compte. Ainsi, lors de la première séance de présentation des mots, je vais enregistrer les élèves et leur faire écouter immédiatement leurs productions afin qu'ils se rendent compte de leur erreur de prononciation. Cela me paraît primordial dans la mesure où un enfant aura

du mal à corriger une erreur s'il ne s'en rend pas compte, d'autant plus une erreur de prononciation qu'il n'arriverait pas de lui-même à entendre.

Voici un planning associé à ces ateliers :

	N.	M.	H.	C.
Semaine 6 (7-13 février)	<u>Lundi</u> : présentation couples de mots [tr]/[kr]	<u>Mardi</u> : présentation couples de mots [tr]/[kr]	<u>Mercredi</u> : présentation couples de mots [s]/[ʃ]	<u>Mercredi</u> : présentation couples de mots [tr]/[kr]
	<u>Jeudi</u> : virelangue [s]/[ʃ]			<u>Vendredi</u> : virelangue [s]/[ʃ]
Semaine 7 (14-20 février)	<u>Lundi</u> : virelangue [tr]/[kr]	<u>Mardi</u> : virelangue [tr]/[kr]	<u>Mercredi</u> : virelangue [s]/[ʃ]	<u>Mercredi</u> : virelangue [tr]/[kr]
	<u>Jeudi</u> : présentation couples de mots [s]/[ʃ]			<u>Vendredi</u> : présentation couples de mots [s]/[ʃ]
Semaine 13 (28 mars - 3 avril)	<u>Lundi</u> : répétition mots [tr]/[kr] + virelangue [s]/[ʃ]	<u>Mardi</u> : répétition mots [tr]/[kr] + virelangue [tr]/[kr]	<u>Mercredi</u> : répétition mots [s]/[ʃ] + virelangue [s]/[ʃ]	<u>Mercredi</u> : présentation couples de mots [z]/[ʒ]/[ʃ]
	<u>Jeudi</u> : répétition mots [s]/[ʃ] + virelangue [tr]/[kr]			<u>Vendredi</u> : virelangue [z]/[ʒ]/[ʃ]
Semaine 14 (4-10 avril)	<u>Lundi</u> : memory mots [s]/[ʃ]	<u>Mardi</u> : memory mots [tr]/[kr]	<u>Mercredi</u> : memory mots [s]/[ʃ]	<u>Mercredi</u> : répétition mots [tr]/[kr] + virelangue [s]/[ʃ]
	<u>Jeudi</u> : memory mots [tr]/[kr]			<u>Vendredi</u> : répétition mots [z]/[ʒ]/[ʃ] + virelangue [tr]/[kr]
Semaine 15 (11-17 avril)	<u>Lundi</u> : memory mots [tr]/[kr] + virelangue [s]/[ʃ]	<u>Mardi</u> : memory mots [tr]/[kr] + virelangue [tr]/[kr]	<u>Mercredi</u> : memory mots [s]/[ʃ] + virelangue [s]/[ʃ]	<u>Mercredi</u> : répétition mots [s]/[ʃ] + virelangue [z]/[ʒ]/[ʃ]
	<u>Jeudi</u> : memory mots [s]/[ʃ] + virelangue [tr]/[kr]			<u>Vendredi</u> : memory mots [tr]/[kr] puis [s]/[ʃ] puis [z]/[ʒ]/[ʃ]
Semaine 16 (18-22 avril)	<u>Mardi</u> : évaluation finale sur mots [tr]/[kr] + virelangue [s]/[ʃ]	<u>Mardi</u> : évaluation finale sur mots [tr]/[kr] + virelangue [tr]/[kr]	<u>Mercredi</u> : évaluation finale sur mots [s]/[ʃ] + virelangue [s]/[ʃ]	<u>Mercredi</u> : évaluation finale sur mots [tr]/[kr] + virelangue [s]/[ʃ] [z]/[ʒ]/[ʃ] + virelangue [tr]/[kr]

				<u>Jeudi</u> : évaluation finale sur mots [s]/[ʃ] + virelangue [z]/[ʒ]/[ʒ]
	<u>Jeudi</u> : évaluation finale sur mots [s]/[ʃ] + virelangue [tr]/[kr]			<u>Vendredi</u> : évaluation finale sur mots [s]/[ʃ] + virelangue [tr]/[kr]

Ainsi, ce planning prévisionnel permettra à chacun de ces quatre élèves de travailler en ateliers individuels sur leurs problèmes de prononciation. Pour l'élève C., pour qui les difficultés sont plus nombreuses mais semblent moins importantes, le programme sera un peu plus condensé. Ces séances se dérouleront pendant l'accueil, et ne dépasseront normalement pas les 5 minutes. La mise en place d'un plan d'autonomie pour les autres élèves pendant l'accueil me permet de pouvoir réaliser ces ateliers plus sereinement.

Enfin, il est à noter que ce travail se poursuivra sur la dernière période de l'année. En effet, si la prononciation des mots est concluante, je les laisserai jouer au jeu du memory en binômes, et j'enregistrerai la partie afin d'écouter plus tard ce qu'il s'est passé et comment ils ont prononcé les mots.

En termes d'objectifs, je m'attends naturellement à ce qu'ils soient en difficulté sur les premières séances, et je prendrai une attention toute particulière à leur expliquer que cela n'est pas grave, et que le but est de progresser. Ainsi, l'objectif sera plutôt d'observer une progression au fil des séances, aussi minime soit-elle. En effet, il faut garder en perspective ce qui a été dit dans la première partie concernant l'acquisition de l'articulation : il s'agit d'un travail sur le long terme, qui peut se poursuivre jusqu'à l'âge de 7 ans sans que cela soit inquiétant. Le rôle de ces ateliers sera d'abord qu'ils prennent conscience de ces défauts de prononciation, puis qu'ils commencent à s'entraîner à les corriger.

A présent, le déroulé des ateliers ainsi que leurs objectifs sont posés : pour les albums échos, nous attendons des deux élèves qu'ils formulent une phrase simple, au présent, à la première personne, syntaxiquement correcte pour chaque image, et pour les ateliers d'articulation, l'objectif sera que les quatre élèves en question prennent conscience de leurs défauts d'articulation et qu'ils commencent à s'entraîner à les corriger. Mais en réalité, comment se sont déroulés les ateliers, et est-ce que les objectifs ont été atteints ?

III - Analyse et résultats :

1) Albums échos

En préambule de cette partie, il est important de noter le problème auquel j'ai été confronté. En effet, si la phase préliminaire à la réalisation des albums échos s'est déroulée correctement avant les vacances d'hiver, je n'ai pas pu pousser leur réalisation plus loin et pour cause : D. et Z. ont chacun déménagé et donc quitté la classe. Z. est partie une semaine après la rentrée, et D. est parti juste avant que je sois de nouveau en responsabilité dans la classe. Ainsi, je n'ai pu aller au bout du travail prévu avec eux, et cela a été frustrant tant les premiers résultats semblaient prometteurs.

De plus, il est à noter que lorsque je distribue les albums aux deux élèves, je prends quelques minutes pour leur expliquer ce que j'attends d'eux : c'est un album avec des photos d'eux, et ils vont devoir décrire ce qu'ils font sur chacune des images, en s'exprimant le mieux possible, avec des phrases correctes. Je leur explique aussi que pour qu'ils y arrivent, je vais les aider, afin qu'ils ne développent pas une peur vis-à-vis de cet exercice qui peut sembler compliqué pour eux.

a) Cas de D.

Lorsque je lui ai présenté les images, il s'est de suite montré du doigt sur les photographies. Je lui ai donné l'album et il est parti avec, mais n'y a pas porté un très grand intérêt par la suite. La semaine suivante, lorsque je lui ai montré sa photographie où il est en train de danser avec un foulard, voici l'échange qui a eu lieu :

PE : "Regarde cette photo. Qu'est-ce que tu es en train de faire ?"

D : "Je sais pas."

PE : "Est-ce que tu reconnais l'enfant sur la photo ?"

D : "C'est moi."

PE : "Qu'est-ce que tu tiens dans les mains ?"

D : "Manteau."

PE : "C'est un foulard. Qu'est-ce que tu fais avec le foulard ?"

D : "J'ai en train jouer foulard"

PE : "Oui, tu es en train de jouer avec un foulard. Tu danses avec le foulard."

J'ai stoppé l'échange à ce moment-là. Bien sûr, celui-ci n'a pas été aussi fluide, avec beaucoup d'hésitations et de déconcentration de sa part. J'ai donc retenu sa phrase "J'ai en train jouer foulard", que j'ai amélioré en "**Je suis en train de jouer avec un foulard**". Ainsi, cette phrase respecte les objectifs syntaxiques fixés pour cet élève : elle est au présent, utilise le pronom "je" ainsi que la préposition "avec". Même si je ne m'attendais pas spécialement à ce qu'il utilise la structure "en train de" suivi d'un verbe à l'infinitif, je l'ai laissé car la structure est correcte. Toutefois, pour les photographies suivantes, j'aurai souhaité qu'il n'utilise pas ce présent progressif. En termes de vocabulaire, je lui ai rapidement apporté le mot "foulard" car je ne voulais surtout pas que le vocabulaire soit un obstacle dans cet atelier. Lors du deuxième temps de travail avec lui sur cette image, voici l'échange qui a eu lieu :

PE : "Regarde, c'est la même photo que la dernière fois. Peux-tu me dire ce que tu vois dessus ?"

D : "Je suis en train jouer foulard."

PE : "Tu veux dire que tu es en train de jouer AVEC UN foulard ?"

D : "Oui je suis en train de jouer avec un foulard"

Dans ce deuxième échange, D. a atteint l'objectif de formuler une phrase correcte. Après l'avoir félicité, je lui ai donné son album, et il est allé le montrer à ses camarades en répétant la phrase correctement.

Ayant un peu de temps avant les vacances, j'ai décidé d'échanger avec lui sur la deuxième photographie, celle où il observe les graines qui ont poussé avec une loupe. Ce sera donc le dernier atelier réalisé avant son départ. Voici ce qui a été dit :

PE : "Voici ta deuxième photo. Que vois-tu sur cette image ?"

D : "Fleur"

PE : "Oui, il y a des graines qui ont poussé. Que vois-tu d'autre ?"

D : "Crayons" (*les crayons pour qu'ils dessinent ce qu'ils observent*)

PE : "Oui il y a aussi des crayons. Qu'est-ce que tu es en train de faire ?"

D : "Je regarde graines."

PE : "Tu es en train de regarder les graines. Qu'est-ce que tu tiens dans la main ?"

D : "Je sais pas."

PE : "C'est une loupe. Tu tiens une loupe dans ta main."

Sur cet échange, D. a eu moins d'hésitation : peut-être commence-t-il à mieux comprendre ce que j'attends de lui. Au niveau syntaxique, il prononce d'abord uniquement des mots, puis une phrase complète mais qui manque toujours de conjugaison et de déterminant : "Je regarde graines". La phrase améliorée qui est extraite de cet échange est donc : "**Je regarde les**

graines avec une loupe". Ainsi, cette deuxième page de l'album va permettre d'ancrer la structure "avec".

Malheureusement, le travail avec D. s'arrête brusquement après cet atelier. Voici toutefois ce que l'on peut en tirer : il a été capable de formuler une phrase syntaxiquement correcte dès le deuxième échange, ce qui était l'objectif. Dès la deuxième photographie, il semblait avoir mieux compris les attentes. Ce bilan sur cette courte période est donc positif, et je suis persuadé que ce dispositif d'albums échos prend toute son ampleur pour des élèves allophones.

b) Cas de Z.

Lorsque je lui ai présenté son album, elle n'a pas spécialement réagi. Lorsque je lui ai donné, elle est partie avec et a passé un peu de temps à le regarder.

La semaine suivante, lorsque je lui ai montré la photographie où elle est en train de lancer une balle dans des cerceaux, voici l'échange qui a suivi :

PE : "Regarde bien cette photo. Qu'est-ce que tu vois ?"

Z : "C'est moi"

PE : "Qu'est-ce que tu es en train de faire ?"

Z : "Je joue."

PE : "Avec quoi joues-tu ?"

Z : "Des ballons."

PE : "Oui, tu joues avec une balle. Tu la lances. Tu peux me dire tout d'un coup maintenant ? Qu'est-ce que tu fais sur cette photo ?"

Z : "Je joue avec une balle."

Ici, on voit bien que cette élève a compris les attentes de l'exercice. Elle n'a pas fait d'erreur de syntaxe, elle a commencé avec des phrases très courtes puis a réussi à formuler une phrase simple, syntaxiquement correcte, qui utilise le "je". Avec un peu d'aide, elle a réinvesti parfaitement la préposition "avec". C'est donc un premier échange très concluant. La phrase notée, donc légèrement améliorée, est alors : "**Je joue avec une balle**". Il s'agit de la phrase qu'elle a prononcé en dernier lieu mais avec de l'aide.

Lors de la deuxième séance, je lui demande ce qu'elle voit sur l'image, et voici l'échange :

PE : "Souviens-toi de cette photo. Que fais-tu ?"

Z : "Je joue avec une ballon".

PE : "Une balle ?"

Z : “Oui je joue avec une balle.”

Ainsi, Z. a réussi à réinvestir la structure syntaxiquement correcte, à l’exception près de la confusion balle/ballon et donc du genre qui change selon le mot. Mais le principal reste qu’elle ait réussi à utiliser la structure “avec”, qui lui manquait lors de la première séance. Juste après cette séance, je lui dis d’aller dire sa phrase à quelqu’un, mais elle n’ose pas trop. J’appelle alors sa copine M., et Z. lui dit sa phrase sans erreur.

Pour elle aussi, son départ précipité a empêché de continuer ce travail qui était bien lancé. Mais si on se concentre sur l’objectif de base, elle a réussi à formuler une phrase syntaxiquement correcte. Toutefois, Z. ayant un meilleur niveau langagier que D., j’aurai beaucoup aimé aller plus loin avec elle, en introduisant par exemple l’objectif de formuler une phrase au passé et une autre au futur.

Ainsi, il est difficile de dresser un bilan de ces quelques ateliers avec ces deux élèves. Si l’objectif de formuler une phrase syntaxiquement correcte a été atteint, j’aurai voulu voir si cela était toujours le cas après les vacances, et j’aurai surtout désiré voir jusqu’où j’aurai pu exploiter ces albums échos avec eux. Mais au-delà des résultats effectifs, tous deux semblaient adhérer au concept, et c’est surtout sur ce point que ces brefs ateliers ont été une réussite selon moi : j’avais trouvé une activité mobilisant le langage dans laquelle ils participaient volontiers et sans crainte d’être jugés.

2) Ateliers d’articulation

La mise en place de ces ateliers a pu se réaliser sans contretemps, le planning a donc globalement été respecté. De la même façon que pour les ateliers autour des albums échos, j’ai explicité aux quatre élèves concernés les objectifs des ateliers auxquels ils allaient prendre part pendant quelque temps.

Les fiches de suivi de ces ateliers, remplies à chaque séance, se trouvent en annexe.

a) Cas de N.

Tout d’abord, analysons les résultats des ateliers autour de la prononciation de [tr]/[kr]. Sur les premières séances, elle faisait beaucoup d’erreurs et elle n’arrivait pas à se corriger. Après les vacances, le travail intensif a permis d’apercevoir quelques améliorations : elle a commencé à réellement prendre conscience de sa mauvaise articulation du [tr], et a

d'elle-même entrepris de ralentir sa prononciation aux moments où il y avait cette cette difficulté. Ainsi, des progrès sont apparus : elle a réussi à mieux articuler le [tr], parfois de premier coup, parfois dans un second temps après lui avoir demandé de répéter. Sur le virelangue, alors qu'elle était à 3 erreurs en semaine 7, elle est passée à une seule erreur qu'elle a réussi à corriger lors de l'évaluation en semaine 16. Au niveau des couples de mots, le bilan fut globalement le même : elle est passée de 4 à 2 fautes de prononciation.

Au niveau du couple [s]/[ʃ], le constat fut à peu près le même, à l'exception près qu'elle a réussi à se corriger beaucoup plus rapidement. Sur le virelangue assez long autour des sons [s]/[ʃ], elle a commencé avec 3 erreurs pour ne plus en faire au moment de l'évaluation finale. Elle connaissait même le virelangue par cœur. Pour les couples de mots, elle est passée de 4 à une seule erreur, mais qu'elle a réussi à corriger.

Pour cette élève, le dispositif semble avoir porté ses fruits. Toutefois, on ne pourrait imputer ces résultats aux seuls ateliers car N. est suivie chaque semaine par un orthophoniste. Il est également important de relever le fait qu'elle est l'élève qui a le plus adhéré au dispositif : elle venait chaque matin me demander si nous avions un atelier, et elle a beaucoup joué avec le mémoire des mots en autonomie.

b) Cas de M.

Le travail avec M. s'est uniquement porté sur le couple [tr]/[kr]. Malgré ces séances hebdomadaires, nous n'avons pas réussi à corriger cette mauvaise prononciation du [tr] qui se transforme à chaque fois en [kr]. Lorsque je lui montrais son erreur et que je lui demandais de répéter, elle semblait consciente de ce que j'attendais d'elle mais n'arrivait toutefois pas à prononcer correctement ce [tr]. J'ai également essayé de lui donner des conseils relatifs au placement de sa langue, et je lui ai aussi fait décomposer les deux sons qui constituent le [tr], mais cela n'a pas porté ses fruits, comme s'il y avait un blocage. Ainsi, je n'ai pas pu observer de progrès avec cette élève.

c) Cas de H.

Pour cet élève, le travail s'est porté sur le couple [s]/[ʃ]. Dès les premières séances, il a perçu son problème d'articulation du [s] qu'il prononçait [ʃ]. Sur le virelangue, il était au début en grande difficulté, il prononçait mal tous les [s]. Sur les mots, il arrivait parfois à se corriger après coup, lorsque je lui demandais de répéter. Au fur et à mesure des séances, j'ai trouvé

une technique qui fonctionnait bien pour les mots qu'il n'arrivait pas du tout à prononcer : je lui demandais de faire le son [s] "comme le bruit du serpent" : jusqu'ici, il y arrivait. Puis je lui demandais ensuite de le refaire mais d'enchaîner directement avec un mot (par exemple "cela") : cette technique lui a permis de prononcer divers mots qu'il n'arrivait pas à prononcer auparavant.

Ainsi, en termes de résultats concrets, il est passé de 4 fautes sur le virelangue à une seule, et de 4 à 2 fautes sur les mots. Il a également développé sa capacité à se corriger. Pour lui, nous pouvons donc considérer que ces ateliers furent bénéfiques.

d) Cas de C.

Pour cet élève, les ateliers ont été difficiles à mettre en place. En effet, il n'a pas semblé en comprendre les enjeux, malgré mes explications, et il essayait à tout prix de les bâcler. Une fois passées les premières séances, les suivantes se sont mieux déroulées.

En termes d'articulation, j'ai rapidement observé que ses erreurs étaient en partie dûes à son débit de parole très rapide. Nous avons donc beaucoup travaillé sur la réduction de ce débit de parole lors des différents virelangues, et cela a déjà résolu une partie de ses problèmes de prononciation. Le reste du temps, en classe, j'ai également fait attention à constamment lui demander de parler moins vite. Au-delà de ça, à part quelques mots du virelangue [s]/[ʃ] où il n'a pas réussi à se corriger, les ateliers ont globalement été bénéfiques pour lui. Concrètement, sur les mots et le virelangue autour des sons [z]/[ʒ]/[ʃ], il ne faisait plus aucune erreur à la fin, idem sur le couple [tr]/[kr]. Il n'y a que sur le couple [s]/[ʃ] où de petites erreurs subsistaient lors de l'évaluation finale, mais avec toutefois des progrès notables.

Globalement, ces ateliers m'ont semblé bénéfiques pour les élèves, avec des progrès notables pour la plupart. L'objectif d'observer des progrès a été atteint pour tous les élèves, à l'exception de M. Concernant l'objectif de leur faire prendre conscience de leurs défauts d'articulation, cela a par contre été atteint pour tous.

Mais j'ai également pris conscience que ce travail s'accompagnait obligatoirement par une attention décuplée en classe avec ces élèves. En effet, un travail isolé sur quelques mots ne pourrait se substituer à une correction constante des erreurs de prononciation qu'ils effectuent en dehors de ces ateliers.

Conclusion

Les nombreuses recherches et lectures effectuées à travers la conception de ce mémoire m'ont permis d'avoir une vision plus large des difficultés langagières à l'école maternelle, ainsi que de l'importance des interactions avec l'adulte. Dans le contexte d'une classe où les élèves ont tous un niveau différent, il est important de s'adapter aux besoins de chacun, et d'apporter une remédiation à ceux le plus en difficulté. Cela passe par une phase d'évaluation individuelle, puis par des ateliers conçus en fonction de leurs lacunes. Cette méthodologie semble être la plus bénéfique pour tous.

A posteriori, je réalise que j'ai surtout découvert et mis en place une démarche qui devrait être instaurée dès le début de l'année scolaire tant il est important et bénéfique d'apporter à certains élèves une aide individuelle, personnalisée et dans laquelle ils peuvent s'épanouir en toute confiance. Cela fait partie intégrante du rôle d'accompagnateur inhérent au métier d'enseignant.

En prolongement, ce genre d'ateliers individuels résultant d'évaluations précises seraient bénéfiques également dans d'autres domaines, comme par exemple la numération, où certains élèves ont des difficultés. Mais il faut également faire attention à garder un cadre de classe collectif, qui n'est pas impacté par ces ateliers individuels : le tout est donc de jauger l'importance de ces ateliers, et de les déployer avec parcimonie.

Bibliographie

Watson, J. B. (1924) *Behaviorism*, New-York : Norton & Company

Skinner, B. F. (1957) *Verbal Behavior*, Acton : Copley Publishing Group

Florin, A. (2013) *Le développement du langage*, Paris : Dunod

Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*, Mouton & Co.

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

Brossard, M. (2004) *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Presses universitaires du Septentrion

Vygotski, L. (1934, traduction 1985) *Pensée et langage*, Editions Sociales

Aimard, P. (1981) *Le langage de l'enfant*, Presses Universitaires de France

Lemieux, G. *Les grandes étapes du développement du langage*,
<http://www.mission-maternelle.ac-aix-marseille.fr>

Boisseau, P. (2005) *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz

Annexes

Annexe 1 : Fiches d'évaluation des élèves concernés par le dispositif

Annexe 2 : Image utilisée lors de l'évaluation, extraite de l'album jeunesse *Le voyage d'Oregon*

Annexe 3 : Photographies de l'album écho de D.

Annexe 4 : Photographies de l'album écho de Z.

Annexe 5 : Images utilisées dans les Memory d'articulation [tr]/[kr]

Annexe 6 : Images utilisées dans les Memory d'articulation [s]/[ʃ]

Annexe 7 : Images utilisées dans les Memory d'articulation [z]/[ʒ]/[ʝ]

Annexe 8 : Fiches de suivi des ateliers d'articulation

Annexe 1 : Fiches d'évaluation des élèves concernés par le dispositif

H [REDACTED]		GS
Domaine	Compétence	Diagnostic
Syntaxe	J'emploie 3 temps : passé composé / présent / futur aller	OK
Syntaxe	J'utilise : parce que, que/infinif, pour infinitif, qui relatif	OK
Articulation	Je sais articuler différemment [s]/[ʃ], [z]/[ʒ]	Problèmes récurrences sur [s]/[ʃ]
Articulation	Je sais articuler différemment [kr]/[tr], [kr]/[pr], [kl]/[pl] ...	OK

M [REDACTED]		MS
Domaine	Compétence	Diagnostic
Syntaxe	J'utilise il, ils, elle, elles	OK
Syntaxe	J'emploie 3 temps : passé composé / présent / futur aller	OK
Articulation	Je sais articuler différemment [s]/[ʃ], [z]/[ʒ]	OK
Articulation	Je sais articuler [ɛ] / [ā] / [ɔ]	OK

⚠ les problèmes récurrents [k]/[kʰ]

C [REDACTED]		GS
Domaine	Compétence	Diagnostic
Syntaxe	J'emploie 3 temps : passé composé / présent / futur aller	OK
Syntaxe	J'utilise : parce que, que/infinif, pour infinitif, qui relatif	OK
Articulation	Je sais articuler différemment [s]/[ʃ], [z]/[ʒ]	Confusion sur les 2
Articulation	Je sais articuler différemment [kr]/[tr], [kr]/[pr], [kl]/[pl] ...	⚠ [k]/[kʰ]

⚠ débit de parole très élevé !

Annexe 1 : Fiches d'évaluation des élèves concernés par le dispositif

N [redacted]		GS
Domaine	Compétence	Diagnostic
Syntaxe	J'emploie 3 temps : passé composé / présent / futur aller	OK
Syntaxe	J'utilise : parce que, que/infinif, pour infinitif, qui relatif	OK
Articulation	Je sais articuler différemment [s]/[ʃ], [z]/[ʒ]	Problèmes son [s]/[ʃ]
Articulation	Je sais articuler différemment [kr]/[tr], [kr]/[pr], [kl]/[pl] ...	Problèmes son [kr]/[tr]

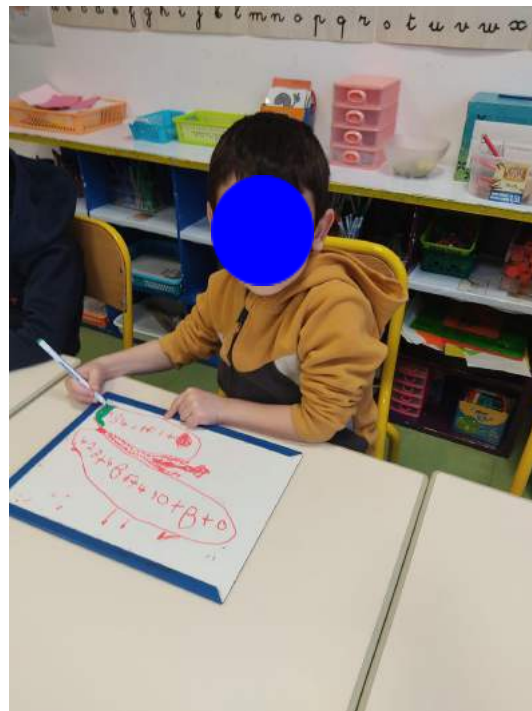
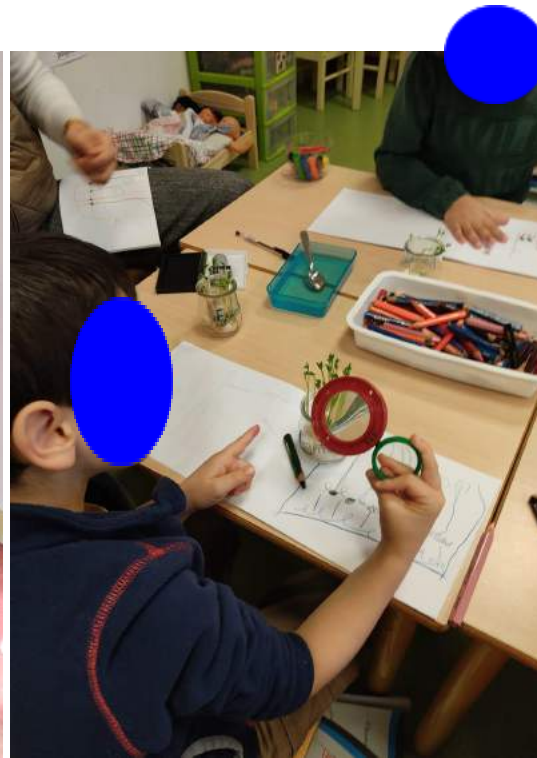
Z [redacted]		MS
Domaine	Compétence	Diagnostic
Syntaxe	J'utilise il, ils, elle, elles	Essaye, mais a du mal avec le genre
Syntaxe	J'emploie 3 temps : passé composé / présent / futur aller	Pas de phrases avec un vb, mais un début de présent
Articulation	Je sais articuler différemment [s]/[ʃ], [z]/[ʒ]	OK
Articulation	Je sais articuler [ɛ] / [ā] / [ɔ]	OK

D [redacted]		GS
Domaine	Compétence	Diagnostic
Syntaxe	J'emploie 3 temps : passé composé / présent / futur aller	X (n'utilise presque pas de vb conjugués)
Syntaxe	J'utilise : parce que, que/infinif, pour infinitif, qui relatif	X
Articulation	Je sais articuler différemment [s]/[ʃ], [z]/[ʒ]	pas de pb d'articulation à première vue
Articulation	Je sais articuler différemment [kr]/[tr], [kr]/[pr], [kl]/[pl] ...	

Annexe 2 : Image utilisée lors de l'évaluation, extraite de l'album de jeunesse *Le voyage d'Oregon*



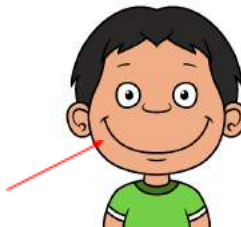
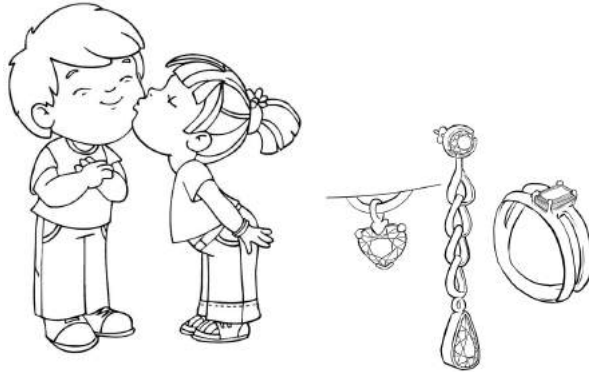
Annexe 3 : Photographies de l'album écho de D.



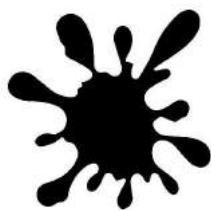
Annexe 4 : Photographies de l'album écho de Z.



Annexe 7 : Images utilisées dans les Memory d'articulation [z]/[ʒ]/[ʒ]



Annexe 6 : Images utilisées dans les Memory d'articulation [s]/[ʃ]



Annexe 5 : Images utilisées dans les Memory d'articulation [tr]/[kr]



Annexe 8 : Fiches de suivi des ateliers d'articulation

	N.	
Semaine 6 (7-13 février)	Lundi : présentation couples de mots [tr]/[kr]	☐
	Jeudi : virelangue [s]/[ʃ]	☐
Semaine 7 (14-20 février)	Lundi : virelangue [tr]/[kr]	☐
	Jeudi : présentation couples de mots [s]/[ʃ]	☐
Semaine 13 (28 mars - 3 avril)	Lundi : répétition mots [tr]/[kr] + virelangue [s]/[ʃ]	Mots : ☐ Vn : ☐ → <i>idem</i> → mieux dans la correction
	Jeudi : répétition mots [s]/[ʃ] + virelangue [tr]/[kr]	Mots : ☐ Vn : ☐
Semaine 14 (4-10 avril)	Lundi : mémoire mots [s]/[ʃ]	☐
	Jeudi : mémoire mots [tr]/[kr]	☐
Semaine 15 (11-17 avril)	Lundi : mémoire mots [tr]/[kr] + virelangue [s]/[ʃ]	Mots : ☐ Vn : 1
	Jeudi : mémoire mots [s]/[ʃ] + virelangue [tr]/[kr]	Mots : ☐ Vn : 1
Semaine 16 (18-22 avril)	Mardi : évaluation finale sur mots [tr]/[kr] + virelangue [s]/[ʃ]	Vn : X → aucune erreur! Mots : ☐ → 1/2 corrigés
	Jeudi : évaluation finale sur mots [s]/[ʃ] + virelangue [tr]/[kr]	Vn : 1 → corrigée Mots : 1 → corrigée

Annexe 8 : Fiches de suivi des ateliers d'articulation

	M.	
Semaine 6 (7-13 février)	Mardi : présentation couples de mots [tr]/[kr]	<input type="checkbox"/> → n° arrive pas à se corriger
Semaine 7 (14-20 février)	Mardi : virelangue [tr]/[kr]	<input type="checkbox"/> → idem
Semaine 13 (28 mars - 3 avril)	Mardi : répétition mots [tr]/[kr] + virelangue [tr]/[kr]	<input type="checkbox"/> → fait des efforts mais a du mal <input type="checkbox"/> à se corriger
Semaine 14 (4-10 avril)	Mardi : mémoire mots [tr]/[kr]	<input type="checkbox"/>
Semaine 15 (11-17 avril)	Mardi : mémoire mots [tr]/[kr] + virelangue [tr]/[kr]	<input type="checkbox"/> Elle arrive à faire les deux <input type="checkbox"/> sans répétition mais plus ensemble ([tr] + [kr])
Semaine 16 (18-22 avril)	Mardi : évaluation finale sur mots [tr]/[kr] + virelangue [tr]/[kr]	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Annexe 8 : Fiches de suivi des ateliers d'articulation

	H.	
Semaine 6 (7-13 février)	<u>Mercredi</u> : présentation couples de mots [s]/[ʃ]	□
Semaine 7 (14-20 février)	<u>Mercredi</u> : virelangue [s]/[ʃ]	□ → Encore du mal à se corriger
Semaine 13 (28 mars - 3 avril)	<u>Mercredi</u> : répétition mots [s]/[ʃ] + virelangue [s]/[ʃ]	Mots: □ Vn: □
Semaine 14 (4-10 avril)	<u>Mercredi</u> : mémoire mots [s]/[ʃ]	□ → s'est bien corrigé
Semaine 15 (11-17 avril)	<u>Mercredi</u> : mémoire mots [s]/[ʃ] + virelangue [s]/[ʃ]	Mots: Γ Vn: Γ → Se corrige de mieux en mieux
Semaine 16 (18-22 avril)	<u>Mercredi</u> : évaluation finale sur mots [s]/[ʃ] + virelangue [s]/[ʃ]	Mots: Γ Erreurs spontanées mais Vn: 1 bien corrigées!

Annexe 8 : Fiches de suivi des ateliers d'articulation

	C.	
Semaine 6 (7-13 février)	Mercredi : présentation couples de mots [tr]/[kr]	□
	Vendredi : virelangue [s]/[l]	□
Semaine 7 (14-20 février)	Mercredi : virelangue [tr]/[kr]	Γ
	Vendredi : présentation couples de mots [s]/[l]	□
Semaine 13 (28 mars - 3 avril)	Mercredi : présentation couples de mots [z]/[ʒ]/[l]	□) Mieux dans le débit
	Vendredi : virelangue [z]/[ʒ]/[l]	Γ
Semaine 14 (4-10 avril)	Mercredi : répétition mots [tr]/[kr] + virelangue [s]/[l]	Mots : Γ Vn : □
	Vendredi : répétition mots [z]/[ʒ]/[l] + virelangue [tr]/[kr]	Mots : Γ Vn : Γ
Semaine 15 (11-17 avril)	Mercredi : répétition mots [s]/[l] + virelangue [z]/[ʒ]/[l]	Mots : □ → bonne correction Vn : Γ
	Vendredi : mémoire mots [tr]/[kr] puis [s]/[l] puis [z]/[ʒ]/[l]	Mots 1) : □ Mots 2) : □ Mots 3) : □
Semaine 16 (18-22 avril)	Mercredi : évaluation finale sur mots [tr]/[kr] + virelangue [s]/[l] [z]/[ʒ]/[l] + virelangue [tr]/[kr]	Mots : Γ Vn 1 : Γ Vn 2 : □
	Jedi : évaluation finale sur mots [s]/[l] + virelangue [z]/[ʒ]/[l]	Mots : Γ Vn : 1
	Vendredi : évaluation finale sur mots [s]/[l] + virelangue [tr]/[kr]	Mots : Γ Vn : 1

[z]/[ʒ]/[l]

gros progrès
sur la ↓
du débit
+
se corrige
bien

Résumé

Ce mémoire s'intéresse à la mise en place d'ateliers de langage oral adaptés aux besoins spécifiques de chaque élève, et ce dans le cadre d'un enseignement en double niveau en moyenne et grande section de maternelle. Alors que deux élèves présentaient d'importants retards en termes de syntaxe, dûs au fait qu'ils baignaient dans une autre langue depuis leur naissance, d'autres avaient des soucis d'articulations, qui portaient sur des sons différents. J'ai donc adopté une démarche d'évaluation précise et de remédiations via des ateliers individuels, afin de pouvoir faire progresser chaque élève. Concernant les difficultés de syntaxe des deux premiers élèves, j'ai mis en place des albums échos, mais je n'ai pu les mener à terme dans la mesure où ces élèves ont quitté la classe. Pour l'articulation, j'ai mis en place des ateliers autour de paires distinctives de mots et de virelangues. Les progrès ont été mitigés selon les élèves, mais la démarche adoptée a semblé pertinente, même si un peu tardive.

Summary

This research work is about the creation of oral language's workshops adapted to the specific needs of each child, in a double level class of second and third year of kindergarten. Two children had huge lacks in terms of syntax, due to the fact that they'd never spoken french at home since they were born. Others had problems articulating some sounds. Thus I decided to adopt an evaluation/remediation plan thanks to individual workshops in order to encourage the progress of each student. For syntax problems, I used the echo albums, but I couldn't finish due to the departure of these two children. For articulation, I created workshops around distinctive couple of words and also tongue twisters. Finally, I've noted that progress were mixed, but the overall approach seemed relevant, although a little bit late.