



HAL
open science

Le développement de la langue orale en Petite Section de maternelle : enrichir le vocabulaire et développer la syntaxe d'élèves de Petite Section de maternelle par l'intermédiaire des coins imitation

Damien Bourgine

► To cite this version:

Damien Bourgine. Le développement de la langue orale en Petite Section de maternelle : enrichir le vocabulaire et développer la syntaxe d'élèves de Petite Section de maternelle par l'intermédiaire des coins imitation. Education. 2024. dumas-04391040

HAL Id: dumas-04391040

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04391040>

Submitted on 16 Jan 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ

Site de l'INSPÉ Académie de Versailles / Cergy Hirsh

Année universitaire 2022-2023

TSNR

Présenté en vue d'obtenir le **Master**

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

Spécialité : « Pratiques et ingénierie de la formation »

Parcours : « Formation de formateurs d'enseignants du premier et du second degré »

Le développement de la langue orale en Petite Section de maternelle

Enrichir le vocabulaire et développer la syntaxe d'élèves de Petite Section de maternelle
par l'intermédiaire des coins imitation

Damien BOURGINE

Remis en avril 2024

Directeur de TSNR : Mme. MASSON Frédérique

Jury :

Mme. MASSON Frédérique, Formatrice MEEF 1 - M1, M2 ; DIU Entrée dans le métier Professeur
des écoles / Formatrice MEEF4 - PIF - Formation de formateurs d'enseignants 1er/2nd degrés

Mme. RAACH Ismahane, CPC Argenteuil Sud

Remerciements

Pour commencer, je tiens à remercier sincèrement ma tutrice de mémoire, Mme. Masson Frédérique, qui a toujours su trouver les mots justes pour m'accompagner dans ma réflexion professionnelle et ce, avec bienveillance, point très important pour moi dans ces métiers de l'enseignement.

Je remercie également Mme. Dappe et Mme. Danset, responsables du Master MEEF FFE, ainsi que l'ensemble des professeurs que j'ai eu la chance de croiser cette année et grâce auxquels j'ai continué à me nourrir professionnellement.

Cette année aurait été bien différente aussi si je n'avais pas croisé sur mon chemin mes 9 collègues du groupe de Master S3 de Cergy 2022-2023. Les échanges riches, les confrontations d'idées, de points de vue n'ont fait qu'approfondir ma réflexion.

Ce mémoire n'aurait également pu être réalisé sans un terrain d'exercice : aussi, je remercie ma collègue professeur des écoles T1, Mme. Lefevre Claire, et tous ses élèves de P.S., ainsi que la directrice de l'école Simone Veil de Bois d'Arcy (Yvelines), Mme. Bocamy Laurence.

Enfin, je remercie mes collègues en circonscription, Mme. Deloménie, Inspectrice de l'Éducation Nationale, et Mme. Le Roux, Conseillère Pédagogique, pour leur questionnement régulier et leurs encouragements, ainsi que trois personnes qui se reconnaîtront pour leur patience et leur soutien.

Résumé

Ce mémoire, qui a pour objet central le développement de la langue orale chez des élèves de Petite Section de maternelle, s'appuie sur des cadres théoriques, notamment celui des « formats d'interaction » de Jérôme Bruner. L'objectif est d'analyser si un enseignement structuré et explicite de la langue orale à travers un espace de jeu d'imitation permet à des élèves de Petite Section de maternelle d'enrichir leur vocabulaire et de développer leur syntaxe.

Après la mise en place d'une séquence de 14 séances au coin imitation « cuisine », il s'avère que l'ensemble des élèves a progressé dans l'utilisation du lexique et crée des phrases plus riches et complètes en fin de séquence qu'au début. Les gestes professionnels de l'enseignant ont également accompagné cette progression.

Cependant, l'ensemble des mots de lexique n'a pas connu la même progression. De plus, des différences entre élèves dans la construction de phrases restent importantes en fin de séquence. Enfin, le transfert des compétences acquises en langue orale au coin « cuisine » ne se fait pas entièrement à un autre coin d'imitation.

Mots-clés : langue orale, lexique, syntaxe, formats d'interaction, coins imitation, petite section de maternelle, gestes professionnels.

Abstract

This master's thesis, whose main focus is the development of the oral language among students of “Petite Section de maternelle”, is based on theoretical frameworks, notably that of the “interaction formats” of Jérôme Bruner. The objective is to analyze whether a structured and explicit teaching of the oral language through a play space of imitation allows students of “Petite Section de maternelle” to enrich their vocabulary and develop their syntax.

After setting up a sequence of 14 sessions at the “kitchen” imitation corner, it turns out that all the students have progressed in using the lexicon and created richer and more complete sentences at the end of the sequence than at the beginning. The teacher’s professional gestures also accompanied this progression.

However, all the lexicon words did not progress the same way. In addition, differences between students in the construction of sentences remain important at the end of the sequence. Finally, it can be observed that the oral language skills acquired by pupils at the “kitchen” corner are not fully transferred to the games played in the other imitation corners.

Keywords : oral language, lexicon, syntax, interaction formats, imitation corners, petite section de maternelle, professional gestures.

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Abstract	4
Liste des tableaux	6
Liste des figures	7
Liste des annexes	8
Introduction	9
I. La langue orale et son développement à l'école maternelle	11
A. Qu'est-ce que la langue orale ?	11
1. Langage, langue et parole.....	11
2. Lexique et syntaxe	13
3. Les théories de l'acquisition de la langue orale.....	17
B. Les « formats d'interaction »	19
1. Qu'entend-on par « format d'interaction ».....	19
2. Les scénarios de jeux	22
3. Le rôle de l'adulte dans ces « formats d'interaction ».....	22
C. L'oral dans les Programmes de cycle 1	23
II. Mon dispositif expérimental	27
A. Pourquoi avoir choisi les coins d'imitation ?.....	27
B. Le lieu de l'expérimentation	28
C. La séquence mise en place et l'évaluation diagnostique.....	28
III. L'analyse des résultats	30
A. Au niveau des compétences des élèves	30
1. D'un point de vue quantitatif	30
2. D'un point de vue qualitatif	34
3. Les échanges entre les élèves : vers l'autonomie	35
4. Les limites	36
B. Au niveau de mes compétences d'enseignant	37
1. Enrôler et motiver	37
2. Expliciter et étayer	38
3. S'adapter et différencier	42
Conclusion	44
Bibliographie	46
Annexes	48

Liste des tableaux

Tab. 1 : Les critères d'ordre syntaxique de Philippe Boisseau	17
Tab. 2 : Évolution du pourcentage de NOMS énoncés en PRODUCTION par les 13 élèves de P.S. au fur et à mesure de la séquence	31
Tab. 3 : Évolution du pourcentage de VERBES énoncés en PRODUCTION par les 13 élèves de P.S. au fur et à mesure de la séquence	32
Tab. 4 : Évolution du nombre de mots contenus dans les "répliques" prononcées à l'oral par les élèves au fur et à mesure des séances	33
Tab. 5 : Six stades de l'échelle LME (Longueur moyenne de l'énoncé)	34

Liste des figures

Fig. 1 : Les termes de langage / langue / parole	12
Fig. 2 : Les différents aspects du langage	12
Fig. 3 : Schématisation du processus interactionnel d'apprentissage du langage	20

Liste des annexes

Annexe n°.1 : Séquence Langue orale dans l'espace d'imitation « Cuisine »

Annexe n°.2 : Les séances retranscrites

Annexe n°.3 : Une fiche-menu

Annexe n°.4 : Les séances du coin-garage, coin témoin

Annexe n°.5 : graphique représentant l'évolution du pourcentage de noms énoncés en production par les 13 élèves de P.S. au fur et à mesure de la séquence

Annexe n°.6 : graphique représentant l'évolution du pourcentage de verbes énoncés en production par les 13 élèves de P.S. au fur et à mesure de la séquence

Annexe n°.7 : graphique représentant l'évolution du nombre de mots contenus dans les « répliques » prononcées à l'oral par les élèves au fur et à mesure des séances

Annexe n°.8 : graphique représentant l'évolution du nombre de mots contenus dans les « répliques » prononcées à l'oral par L. au fur et à mesure des séances

Annexe n°.9 : graphique représentant l'évolution du nombre de mots contenus dans les « répliques » prononcées à l'oral par A. au fur et à mesure des séances

Annexe n°.10 : graphique représentant l'évolution du nombre de mots contenus dans les « répliques » prononcées à l'oral par I. au fur et à mesure des séances

Annexe n°.11 : graphique représentant l'évolution du nombre de mots contenus dans les « répliques » prononcées à l'oral par M.-S. au fur et à mesure des séances

Annexe n°.12 : Les introducteurs de complexité, d'après L. Lentin, 1998

Annexe n°.13 : sondage effectué auprès des 13 familles des élèves de P.S. en novembre 2022 (début du projet) avec 84,6% de réponses

Annexe n°.14 : sondage effectué auprès des 13 familles des élèves de P.S. en mars 2023 (fin du projet) avec 84,6% de réponses

Introduction

Avec la note de service du 10 janvier 2023 parue au Bulletin Officiel n°2 du 12 janvier 2023, le Ministre de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, M. NDIAYE Pap, met en place un plan d'action pour l'école maternelle afin de donner à tous les élèves les bases de leur réussite et garantir leur épanouissement. Il affirme qu'après « avoir créé les conditions de sécurisation de l'enfant dans son environnement scolaire comme dans ses apprentissages, le second enjeu est, parmi les cinq domaines d'apprentissage, d'installer les premiers apprentissages fondamentaux, autour de deux priorités : le langage et les premières notions de mathématiques. L'apprentissage du langage doit se traduire notamment par l'acquisition et la diversification du vocabulaire dès le plus jeune âge. De nombreuses recherches confirment le lien entre l'enrichissement et la diversification du vocabulaire et la réussite scolaire, la diversité du champ lexical facilitant considérablement l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture. Il s'agit donc non seulement d'un enjeu de réussite pour tous les élèves, mais également d'un enjeu de réduction des inégalités. »

Cet objectif de maîtrise de la langue française, à l'oral comme à l'écrit, est repris dans le Programme du cycle 1 pour l'école maternelle, ainsi que les documents d'accompagnement associés.

Acquérir une langue consiste, pour l'enfant, à apprendre et à mettre en œuvre les unités essentielles de sa langue maternelle, un lexique relativement étendu et les constructions syntaxiques les plus usuelles. À ce sujet, Ève Vivienne Clark, linguiste américaine et spécialiste de l'acquisition du langage, disait dans un article qu'elle a publié¹ : « Sans mots, il n'y aura point de langage, point de syntaxe », ce à quoi Letitia Naigles, professeure de psychologie aux États-Unis, ajoutait² : « Sans syntaxe, le lexique ne se développerait pas ». C'est bien l'interdépendance de ces deux composantes dans la maîtrise d'une langue qui est mis en lumière.

Cependant, l'acquisition du langage ne se limite pas à ces seules dimensions. L'enfant doit aussi apprendre à utiliser le langage à des fins sociales de communication directe ou indirecte, apprendre par exemple à attirer l'attention de l'autre, formuler une demande, gérer les tours de parole, tenir une conversation, conduire une argumentation, construire un récit, ce qui en fait un

¹ CLARK Eve V. Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. In : Langue française, n°118, 1998. *L'acquisition du français langue maternelle*. p. 49-60.

² NAIGLES L., The Use of Multiple Frames in Verb Learning via Syntactic Bootstrapping, *Cognition*, 58, p. 221-251, 1996. In : M. Kail. *L'acquisition du langage*, Paris : Presses Universitaires de France, 2012, p. 47.

dispositif complexe et spécifique de l'espèce humaine, permettant à la pensée de se développer (Wallon, 1945).

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous allons chercher à savoir en quoi un enseignement structuré et explicite de la langue orale à travers un espace de jeu d'imitation permet à des élèves de Petite Section de maternelle d'enrichir leur vocabulaire et de développer leur syntaxe.

Mes hypothèses de travail sont les suivantes : une programmation de scénarios³ dans le coin-cuisine sur une année de Petite Section de maternelle permettrait à tous les élèves d'enrichir leur vocabulaire et, deuxième hypothèse, de développer leur syntaxe. Ces hypothèses seront mises à l'épreuve à travers un dispositif expérimental d'enseignement de 14 séances.

Dans une première partie, nous nous attacherons à définir ce qu'est la langue orale, terme aux frontières mouvantes selon l'angle sous lequel il est défini. Nous verrons également ce que Jérôme Bruner, psychologue américain, a appelé « formats d'interaction », socle théorique de ce mémoire de recherche, et ce que demandent les instructions officielles par rapport à l'acquisition de la langue française à l'oral.

Dans un second temps, je présenterai le dispositif expérimental mis en œuvre pour confronter mes hypothèses de travail à la réalité du terrain.

Enfin, nous analyserons les résultats de cette expérience, à la fois en termes de gestes professionnels de l'enseignant, mais aussi du côté des apprentissages des élèves.

³ Depuis les rectifications orthographiques publiées au *Journal Officiel* en 1990, l'Académie Française considère que les noms ou adjectifs empruntés à une langue étrangère ont un singulier et un pluriel réguliers. On choisit comme forme du singulier la forme la plus fréquente, même s'il s'agit d'un pluriel dans la langue d'origine : *un blini, des blinis ; un scénario, des scénarios*.

I. La langue orale et son développement à l'école maternelle

A. Qu'est-ce que la langue orale ?

1. Langage, langue et parole

Il est important de préciser les termes qui seront centraux dans ce mémoire. Dans nos discussions quotidiennes, mais également dans les médias, les termes de langue, langage et parole sont utilisés de façon aléatoire.

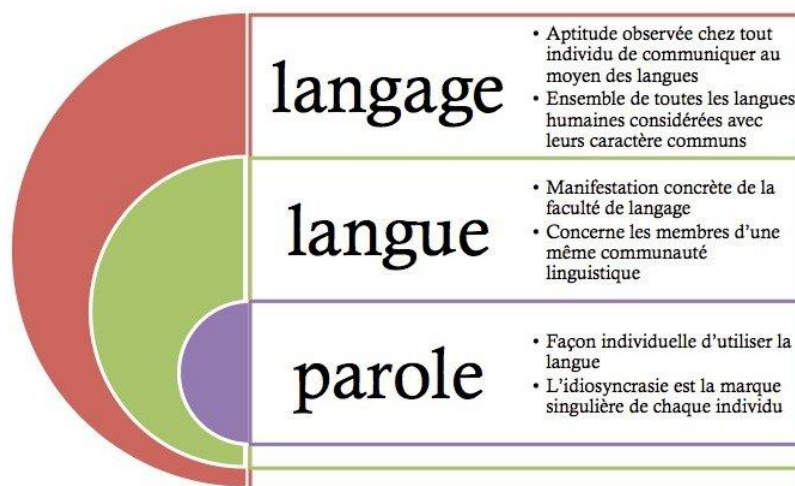
Or, il existe bien des différences entre ces trois mots-concepts.

Pour le linguiste suisse, Ferdinand de Saussure, le langage désigne la capacité qui permet à chacun d'entre nous de communiquer et d'interagir avec les autres Hommes, par des signes, la parole ou tout autre moyen. Le langage est une capacité universelle et innée chez l'Homme. C'est un système organisé où chaque élément occupe une place précise. Le langage humain possède des caractéristiques qui lui sont propres : il est le seul à posséder une double articulation signifiant-signifié et il possède une créativité extrêmement développée puisqu'à partir d'un nombre limité de sons et de mots, chacun d'entre nous peut exprimer une infinité de messages.

Tandis que le langage désigne une capacité, la langue désigne un outil permettant de communiquer. La langue n'est pas commune à tous les êtres humains mais seulement à un groupe de personnes. Il faut donc être au moins deux pour pouvoir utiliser une langue. Dans son ouvrage *Langage et école maternelle*, Mireille Brigaudiot précise qu'à l'heure actuelle, entre 3 000 et 6 500 langues coexistent dans le monde. Une langue peut continuer à exister à l'écrit, même si plus personne ne la parle : ce sont des langues mortes, comme le latin ou le grec ancien. Contrairement au langage, la langue nécessite un apprentissage et s'acquiert au fur et à mesure de sa vie. Toute langue constitue un système complexe, réunissant un ensemble de mots (= le lexique) et un ensemble de règles de fonctionnement (= la grammaire, règles d'agencement des sons, règles de conjugaison).

La parole, quant à elle, désigne l'utilisation concrète de la langue qu'a chaque individu. Elle désigne donc la manière d'utiliser l'outil-langue. La parole prend en compte la prononciation, l'accent, le rythme, l'intonation ou encore le type de mots ou d'expressions utilisés. Elle est donc plus concrète et plus individuelle que la langue.

Fig. 1 : Les termes de langage / langue / parole :



Dans leur ouvrage *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*⁴, Emmanuelle Canut, professeure de Sciences du langage, Caroline Masson et Marie Leroy-Collombel, toutes deux maîtres de conférences en Sciences du langage, présentent les différents aspects du langage sous une forme différente (**Fig. 2**) :

La communication = dimension sociale du langage

- Prise de parole (dans le groupe, en face-à-face).
- Adaptation à l'interlocuteur (différents « niveaux » de langue).
- Adéquation au thème et à la situation.
- Respect des tours de parole et prise en compte des verbalisations d'autrui.

La langue = dimension linguistique

- Phonétique (sons, prononciation, intonation).
- Lexique (vocabulaire).
- Syntaxe (mise en relation entre les mots, les événements / les actions).
- Sémantique (sens).
- Pragmatique et énonciation (actes et fonctions du langage).

Les différents aspects du langage

Le discours = dimension textuelle

- Organisation structurale : cohérence (le rapport des idées entre elles et le sens qui en est donné) et cohésion (les éléments linguistiques comme les connecteurs, les relations anaphoriques, les temps verbaux qui assurent le lien entre les idées).
- Genres de discours (informatif, narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, ...)

⁴ CANUT, Emmanuelle, MASSON, Caroline, LEROY-COLLOMBEL, Marie. *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage : de la recherche en acquisition à l'intervention des professionnels*. Vanves : Hachette éducation, 2018, p. 18.

2. Lexique et syntaxe

Dans ce mémoire, nous allons nous intéresser à la langue, et particulièrement à deux composantes qui la structurent : le lexique et la syntaxe. Que recouvrent ces deux termes ?

Le lexique désigne l'ensemble complet des mots d'une langue. Quant au vocabulaire, il correspond à l'ensemble des mots effectivement employés par une personne dans un énoncé écrit ou oral.

Ève Vivienne Clark⁵ précise que le lexique dont les enfants disposent atteint, à l'âge de 2 ans, un total variant de 200 à 600 mots et à 6 ans, il comporte entre 14 000 et 16 000 mots, ce qui représente un apprentissage moyen de 9 mots par jour, soit presque un mot par heure de 2 à 6 ans. Les enfants auront donc passé au moins 10 heures par jour, pendant leur temps de veille, à écouter autrui et à employer eux-mêmes le langage.

Selon Ellen Markman (Kail, 2012, page 43)⁶, professeure de psychologie aux États-Unis, trois contraintes organisent l'apprentissage d'un nouveau mot pour les élèves :

- la contrainte de l'exclusivité mutuelle désigne la tendance à attribuer un nouveau mot à un objet non familier. Ainsi, les jeunes enfants refusent d'accepter un autre mot pour désigner un objet dont le nom leur est déjà familier.
- la contrainte de l'objet entier concerne la tendance des enfants à considérer qu'un mot nouveau désigne un objet entier, plutôt qu'une partie ou une caractéristique de celui-ci.
- la contrainte taxinomique concerne la tendance des enfants à considérer qu'un mot renvoie à une catégorie possédant des ressemblances perceptives avec l'objet désigné.

Les enfants apprennent d'abord les mots d'objets correspondant au niveau de base (oiseaux), avant le niveau sur-ordonné (animaux) et subordonné (rouges-gorges).

Pour Kyra Karmiloff et Annette Karmiloff-Smith⁷ (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2012, page 79), l'enfant peut aussi puiser dans son environnement social pour repérer certains indices quant au sens des mots nouveaux (un regard des parents vers l'objet dont ils prononcent le mot par exemple) : ce sont des contraintes sociales.

⁵ CLARK Eve V. Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. In : Langue française, n° 118, 1998. *L'acquisition du français langue maternelle*. p. 49-60.

⁶ KAIL, Michèle. *L'acquisition du langage*. Paris : Presses Universitaires de France, 2012, p. 43.

⁷ KARMILOFF, Kyra et KARMILOFF-SMITH, Annette. *Comment les enfants entrent dans le langage ? Un nouveau regard sur les théories et les pratiques d'acquisition du langage*. Paris : Retz, 2012, 271 p.

Il existe enfin des contraintes linguistiques : l'enfant puise aussi dans la structure même de la langue pour l'apprentissage des mots dès le plus jeune âge, en lien notamment avec les morphèmes grammaticaux (il retient vite que l'on peut dire « des chiens » mais toujours « de l'eau »).

Pour Vygotski (1934/1997, p. 276), pédagogue et psychologue soviétique :

« Au moment où un mot nouveau, lié à une signification déterminée, est pour la première fois assimilé par l'enfant, le développement de sa signification, loin d'être achevé, ne fait que commencer ; au début le mot est une généralisation du type le plus élémentaire et c'est seulement au fur et à mesure de son développement que l'enfant passe de la généralisation élémentaire à des types de plus en plus élevés de généralisation, le processus s'achevant par la formation de véritables concepts. »

Cette compétence, dont parle Vygotski, que les élèves acquièrent au fur et à mesure s'appelle la catégorisation. Pour Sylvie Cèbe, professeur des sciences de l'éducation à l'Université de Clermont-Auvergne, catégoriser c'est « considérer de manière équivalente des objets, des personnes ou des situations qui partagent des caractéristiques communes ».

Les élèves n'apprennent pas les mots en les rencontrant au fur et à mesure de façon aléatoire, en étant « baignés » dans la langue. L'enseignant aide davantage l'élève à mémoriser les mots, non pas en nommant seulement l'objet, mais quand il donne les caractéristiques de cet objet, des connaissances générales qui y sont afférentes et une relation avec des événements antérieurs vécus par l'enfant.

Ce dernier point est en accord avec l'article d'Anne Sardier⁸ qui fait référence à la dimension syntagmatique du lexique. Cette dernière est relative à l'emploi combiné de plusieurs unités lexicales qui vont interagir les unes sur les autres. Les termes vont alors interférer pour permettre une précision du sens de chaque unité lexicale (par exemple, le substantif « épreuve » varie sémantiquement en fonction de sa construction syntagmatique selon qu'il est combiné à des adjectifs tels « difficile », « rude » ou « sportive »). Ce travail sur les combinaisons entre les unités permet de mémoriser des séquences lexicales qui peuvent être réemployées dans des contextes proches du contexte initial dans lequel elles ont été rencontrées premièrement. Les unités lexicales seront mieux comprises et mémorisées ensemble dans la mesure où « un terme n'acquiert sa valeur que parce qu'il est opposé à ce qui précède ou ce qui suit, ou à tous les deux » (Saussure, [1916] 2005, p. 171).

⁸ SARDIER, Anne. Enseignement-apprentissage du lexique : vers le réemploi lexical en classe de grande section de maternelle. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*. 54 / 2016 : *L'oral à l'école : qu'apprend-on et comment ?* p. 207-232.

BOURGINE Damien

Cet axe syntagmatique est bien moins intégré dans les classes, contrairement à l'axe paradigmatique, qui lui vise à associer des mots entre eux (familles de mots, activités de catégorisation, ...). Ces activités, qui participent de la connaissance lexicale, s'avèrent effectivement indispensables au développement de la connaissance et de la maîtrise du lexique. Elles sont également en relation avec la possible structure de la mémoire sémantique, le matériau lexical semblant être stocké en mémoire au travers de réseaux sémantiques. Il ne faut cependant pas oublier pour autant le rapport syntagmatique du lexique qui permet aux élèves d'engager une réflexion lexicale intégrant les différentes structures du système.

Laurence Lentin⁹, chercheuse française en acquisition du langage, affirme que l'attention portée au langage se focalise souvent sur le lexique. Cette vision exclut la relation de dépendance entre le lexique et la syntaxe. S'il faut offrir du lexique à l'enfant, il doit toujours être contextualisé, notamment au travers de ses expériences quotidiennes. De ce fait, il est inefficace de faire apprendre des listes de mots hors contexte : la langue n'est pas un catalogue de mots mais un système de fonctionnement.

La grammaire, dont la morphologie et la syntaxe font partie, s'intéresse aux relations qui structurent la langue. La morphologie s'efforce d'analyser la structure au niveau du mot : elle étudie l'organisation des morphèmes (les plus petites unités de sens) et leurs combinaisons pour former des mots et modifier leur sens en fonction des contextes linguistiques. L'autre volet de la grammaire est la syntaxe : elle va au-delà du mot pour s'intéresser aux propositions et aux phrases. Les principes syntaxiques régissent l'ordre des propositions au sein des phrases (c'est le niveau intraphrastique) mais aussi les phrases entre elles (c'est le niveau interphrastique ou du discours).

Pour Ève Vivienne Clark (Clark, 1998, p. 55), « apprendre la syntaxe, c'est la construire : les enfants la construisent en apprenant, pour chaque mot, les constructions avec lesquelles il est compatible. » En effet, les enfants doivent découvrir, pour chaque mot, l'ensemble des constructions possibles. L'acquisition de la syntaxe va donc de pair avec l'acquisition du lexique et elle se réalise dans l'acquisition des constructions apprises une à une. C'est en découvrant les compatibilités entre les mots et les constructions que les enfants apprennent la syntaxe (prenons l'exemple du verbe « aller » : aller avec, aller vers, aller par, aller contre, aller sur, aller loin, aller à, ...).

⁹ LENTIN, Florence. *Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours. Tome 2*. Paris : ESF éditeur, 1995, p. 13.
BOURGINE Damien

Laurence Lentin va même plus loin : selon elle, c'est le système syntaxique qui doit être prioritairement travaillé. En effet, « l'enfant-chercheur ne peut chercher dans le néant : aussi, l'alimentation apportée par l'adulte doit être la plus complète possible » (Lentin, 1995, p. 13). C'est un ordre d'urgence selon elle : le vocabulaire est moins prioritaire car moins complexe.

L'enfant apprend à parler avec l'adulte et non avec les enfants de son âge. Avec eux, il apprend des mots de vocabulaire, l'argot en particulier. Mais ce ne sont pas ses camarades qui lui donnent la structure syntaxique de la langue. Or, c'est le fonctionnement syntaxique qui étaye le fonctionnement de la pensée.

Apprendre à parler, c'est organiser des mots dans des phrases qui ont un sens. La syntaxe est la combinaison des mots les uns par rapport aux autres pour construire des phrases qui ont du sens et qui rendent compte explicitement de ce que l'on veut dire, de ce que l'on pense. Les jeunes enfants acquièrent de plus en plus de mots quand ils sont capables de construire de plus en plus de phrases. L'enfant apprend progressivement à utiliser ces constructions qui lui permettent de se situer et de situer des événements dans le temps et dans l'espace. Cette maîtrise de la syntaxe permettra ainsi à l'enfant de mettre en fonctionnement tout son potentiel cognitif.

Aujourd'hui, les progrès en imagerie cérébrale fonctionnelle, ainsi que la multiplication des études sur les jeunes enfants ayant des lésions cérébrales précoces, apportent de nouveaux éclairages sur l'organisation fonctionnelle du langage et les bases cérébrales qui sous-tendent son acquisition.

En effet, Michèle Kail (Kail, 2012, p.23) explique que le fœtus, lors du dernier trimestre de grossesse, possède un système auditif fonctionnel et discrimine certains sons. Dès deux mois, les bébés reconnaissent une langue appartenant au même groupe rythmique que la leur. À huit mois, ils détectent les combinaisons de sons les plus fréquentes de leur langue et remarquent celles qui ne sont pas autorisées. Vers un an, les bébés prononcent leurs premiers mots. Ils connaîtront ensuite une « explosion lexicale » vers 18-20 mois, avec une primauté de la catégorie des noms.

Vers 14 mois, les enfants comprennent les constituants de base des phrases simples. Vers 17 mois, l'ordre des mots est porteur de sens pour eux. Dès 2 ans, ils commencent à combiner des mots pour créer des phrases simples.

Philippe Boisseau, dans son ouvrage *Enseigner la langue orale en maternelle*¹⁰, donne des critères d'ordre syntaxique aux enseignants (**Tab. 1**):

PS	MS	GS
Mot-phrase : <i>cocola</i> Phrase 2 mots : <i>manzé cocola</i> Phrase élémentaire : Pronom + GV : <i>Il mange du chocolat.</i> Présentatif + GN : <i>c'est X...</i> GN, Pronom GV : <i>X, il est dans la cour</i>	par addition avec - parce que - que (<i>Je veux que tu partes</i>) - infinitif (<i>Je veux partir</i>) - pour + infinitif - qui/relatif (<i>C'est elle qui mange</i>)	par addition avec - pour que/pour + infinitif - quand - gérondif (<i>en courant...</i>) - comme Favoriser l'émergence des questions indirectes en "si, ce que, où, qui, ce qui, quand, comment, pourquoi" ...et des relatives en "que" et "où" (<i>Je me demande où se cache / C'est à elle que je parlais</i>)

3. Les théories de l'acquisition de la langue orale

Dans leur ouvrage *Comment les enfants entrent dans le langage ?*¹¹, Kyra Karmiloff, psychologue, et Annette Karmiloff-Smith, professeur en psychologie, réalisent une méta-analyse des travaux sur l'historique des théories du développement du langage depuis la fin du XIX^{ème}. siècle. Elles organisent ces différentes théories en cinq catégories : les théories « behavioristes », « nativistes », « constructivistes », cognitives et sociales du langage.

Les « behavioristes », comme Pavlov ou Skinner à la fin XIX^{ème}. siècle et au début du XX^{ème}. siècle, considèrent que le comportement verbal est une variété de comportements ayant un effet sur l'environnement qui exerce, en retour, un effet sur le sujet ayant émis ce comportement. Si la production orale de l'enfant est régulièrement suivie du même renforcement, elle va acquérir une certaine force, une probabilité d'apparition. L'approximation du mot ou de l'expression va être renforcée par l'entourage, dès qu'elle apparaît, puis les adultes exigeront progressivement une expression de plus en plus proche des mots de la langue. Les productions de l'enfant qui ne sont pas renforcées par l'entourage finissent par disparaître.

¹⁰ BOISSEAU, Philippe. *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz, 2005, 304 p.

¹¹ KARMILOFF, Kyra et KARMILOFF-SMITH, Annette. *Comment les enfants entrent dans le langage ? Un nouveau regard sur les théories et les pratiques d'acquisition du langage*. Paris : Retz, 2012, 271 p.

Dans les années 60, les conceptions « nativistes », comme celle de Chomsky, affirment l'existence d'une faculté de langage innée de l'Homme. Selon Chomsky, il existerait une « Grammaire Universelle », une compétence de base sous-jacente à toutes les langues. Tous les enfants naissent avec la capacité d'acquisition du langage, qui leur permet d'apprendre une langue très rapidement dans leurs premières années.

Piaget, quant à lui, est en accord avec Chomsky sur le fait que le langage est un produit de l'intelligence et non pas le résultat d'un apprentissage, au sens behavioriste, et que son origine rationnelle suppose l'existence d'un noyau fixe nécessaire à l'élaboration de toutes les langues. Cependant, selon lui, le caractère universel du langage est le produit de l'interaction entre le patrimoine génétique de l'espèce et l'expérience. Les « constructivistes » pensent que l'enfant ne découvre pas la grammaire mais la construit lentement. Il se crée une grammaire de plus en plus abstraite fondée sur des exemples particuliers et concrets qu'il entend.

À partir des années 1980, des théories cognitives se sont développées. Les théories « modularistes » ont défendu, dans la lignée des travaux de Chomsky, l'idée d'un langage autonome, d'un module indépendant du reste de la vie mentale. D'autres théories ont développé des modèles « connexionnistes », pour lesquels le traitement du langage n'est qu'un aspect du fonctionnement mental général.

Il existe aussi des conceptions sociales du langage : elles ont été développées largement dans la psychologie soviétique des années 30 et dans les années 50, aux États-Unis. À la base des travaux de Vygotski, se trouve la notion d'interaction, c'est-à-dire toute action conjointe mettant en présence au moins deux acteurs, chacun d'eux modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre.

Selon Vygotski, l'individu est le résultat de ces rapports sociaux et il s'agit de comprendre comment l'interaction entre l'enfant et son environnement constitue le moteur de l'acquisition du langage, comment les adultes experts aident au développement des compétences de l'enfant novice, en guidant son activité pour lui permettre de réaliser de manière autonome ce qu'il a d'abord pu effectuer avec l'aide de l'adulte. Selon lui, l'éducation est efficace si elle se situe dans la « zone proximale de développement » de l'enfant, c'est-à-dire la différence entre le niveau de résolution de problèmes avec l'aide de l'adulte et celui atteint seul par l'enfant.

Ces conceptions ont été reprises par le psychologue américain Jérôme Bruner qui a développé des conduites d'étayage pour soutenir et stimuler les comportements des tout-petits.

Entre toutes ces théories, la réponse se trouve sûrement : il y a bien une existence de prédispositions innées mais le langage ne se développe que grâce à l'environnement, les contacts avec les autres. Pour A. Florin¹², le langage, étroitement lié à tous les autres aspects du développement cognitif, affectif et social, est à la fois objet et moyen de connaissance. Il implique donc un savoir linguistique et un savoir social.

Laurence Lentin¹³ dit aussi que « l'aptitude à parler est d'essence humaine, la capacité de parler procède à la fois du biologique et du social ». En effet, selon cette chercheuse, la fonction langagière est innée mais la capacité à s'exprimer et à communiquer est acquise grâce à la médiation verbalisée des adultes.

Selon Jérôme Bruner, tout « acte de langage » est à l'intersection de compétences linguistiques et de compétences sociales et se développe dans une interaction avec autrui sur la base d'une intention, en visant un certain but.

C'est cette dernière approche qui va tout particulièrement nous intéresser dans ce mémoire. Bruner a développé le concept de « format d'interaction » qui reprend cette conception.

B. Les « formats d'interaction »

1. Qu'entend-on par « format d'interaction » ?

Selon Jérôme Bruner, il existe trois facettes du langage que l'enfant doit maîtriser pour devenir un locuteur de sa langue : la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. Les transactions qui se produisent dans les scénarios constituent le donné initial à partir duquel l'enfant maîtrise alors la grammaire, apprend à établir des rapports de liaison et de sens et manifeste ses intentions par la communication.

Dans son ouvrage *Comment les enfants apprennent à parler*, Jérôme Bruner définit ce concept de « scénario ». Selon lui, cette notion réfère au fait que, dans l'interaction mère-enfant, certaines situations reviennent fréquemment et finissent par constituer des structures de base d'un échange prototypique comme le jeu du « coucou » ou celui du « dire au revoir ». L'appropriation du langage s'effectue à travers les pratiques qui règlent les échanges avec autrui, les formats créant des microstructures dont les composants internes présentent un haut degré de prédictibilité.

¹² FLORIN, Agnès. *Le développement du langage*. Malakoff : Dunod, 2019, p. 24.

¹³ LENTIN, Florence. *Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours. Tome 2*. Paris : ESF éditeur, 1995, p. 10.

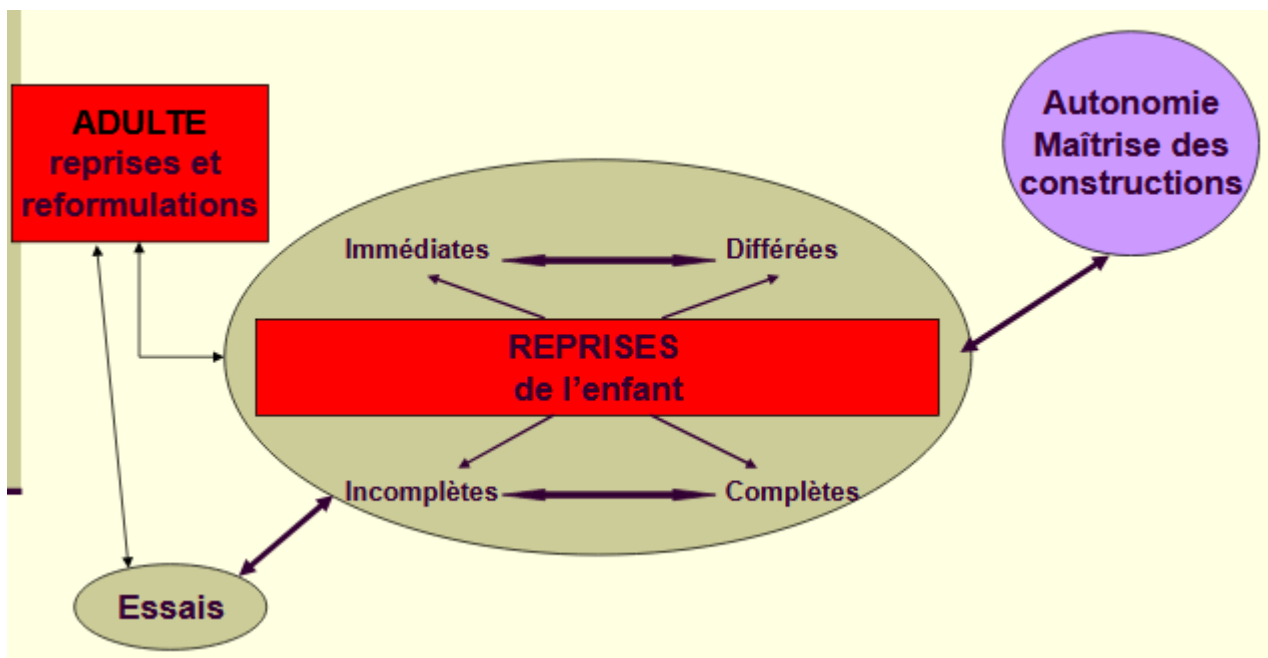
BOURGINE Damien

Cette caractéristique des formats, liée à la répétitivité, permettrait à l'enfant, par la stabilisation du contexte et par l'appréhension que la mère parle bien de l'ici-et-maintenant, d'accéder aux relations de signification entre des signifiants langagiers et des signifiés. La structure dialogique peut se ritualiser et constituer elle-même divers formats. Ces formats dialogiques sont langagiers et comme pour les formats en général, leur caractère récurrent et structuré rend les conduites des partenaires prévisibles et aide à leur interprétation par l'enfant. Cela lui permet aussi d'apprendre les usages du langage, son aspect social. Il y découvre notamment les différents rôles dialogiques que les participants peuvent adopter au cours d'un échange.

Le « format » est donc une conventionnalisation des formes de l'interaction nécessaire à l'échange et par là même aux enseignements. Il structure et calibre les échanges à l'intérieur d'un cadre stable. Ce format proposé par l'adulte est une sorte de scénario, de canevas qui donne à l'enfant des repères sur lesquels s'appuyer, un « déjà connu » qui aide à la prise de risques lorsque la situation évolue et se modifie.

Il faut créer ces cadres ou scénarios routiniers et familiers pour que l'enfant comprenne ce qui se passe, étant donné ses possibilités limitées de traiter l'information. Ces routines constituent des systèmes de support à l'acquisition du langage (LASS ou Language acquisition support system).

Fig. 3 : Schématisation du processus interactionnel d'apprentissage du langage :



Ce schéma représente la dynamique d'appropriation dans le temps, à partir du moment où l'enfant est « entraîné » à aller au-delà de son niveau actuel vers un niveau potentiel : pour une construction donnée, l'enfant procède d'abord à des reprises avant d'introduire des variations

linguistiques, selon un mouvement d'évolution qui va de l'incomplétude vers la complétude et de l'immédiateté vers le différé.

Laurence Lentin reprend également ce concept¹⁴. L'enseignant propose, selon elle, des « schèmes créateurs » : l'adulte décide de faire apparaître dans son discours adressé aux enfants le fonctionnement d'une ou plusieurs structures syntaxiques. Il s'agit d'un essai d'entraînement orienté par une interaction, conscient de la part de l'adulte. L'intention syntaxique correspond à l'explication verbale d'une situation, d'une action, d'une pensée ou d'un enchaînement de faits ou de raisonnements.

L'apprentissage du langage s'effectue, selon Jérôme Bruner, dans une interaction langagière adaptée entre un adulte et un enfant, et non par contact ou imprégnation. Au cours d'interactions avec les membres de son entourage, l'enfant s'approprie en situation et au fil du temps des fonctionnements sémantico-syntaxiques. Il capte, dans les énoncés des adultes, des fonctionnements syntaxiques qu'il essaie dans ses propres énoncés, pour en tester les effets et les réutiliser en situation le moment venu, en fonction de ses besoins et de ses désirs de verbalisation. L'intégration de ces fonctionnements à son système langagier déclenche une évolution selon la dynamique des « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs ». L'enfant n'apprend pas en répétant des modèles de phrases ou de structures déjà entendues. Il fait un travail inconscient d'hypothèses sur le fonctionnement du langage des adultes, procédant à ce que Henri Wallon, psychologue et médecin français, appelle « l'imitation créatrice ». Les reprises et reformulations de l'adulte ont donc un effet « catalyseur » pour l'évolution du langage de l'enfant, à condition qu'elles correspondent aux hypothèses faites par l'enfant au moment où elles sont proposées.

¹⁴ LENTIN, Florence. *Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours. Tome 2*. Paris : ESF éditeur, 1995, 161 p.
BOURGINE Damien

2. Les scénarios de jeux :

Il existe des scénarios élaborés autour de jeux et de tâches qui impliquent des formes linguistiques canoniques, presque faites tout exprès pour aider l'enfant à détecter la correspondance référentielle entre ces constructions verbales et les événements en jeu dans ces scénarios.

Ces acquis fournissent des cadres permanents dans lesquels l'enfant apprend d'une manière efficace, à partir des réactions interprétables, comment manifester clairement ses intentions de communiquer. Les jeux d'imitation sont des jeux formés par le langage et qui ne peuvent exister que là où le langage est présent. Ces scénarios de jeu ont une structure profonde et un ensemble de règles de réalisation organisant le jeu en surface.

Celui qui établit le jeu fournit un assemblage qui permet, soit de faire avec les insuffisances de l'enfant, soit de les corriger par une intervention appropriée. Puis, il enlève l'assemblage pièce par pièce quand la structure mise en place par les deux partenaires peut tenir par elle-même.

Ces jeux ont encore une autre caractéristique propre au langage : la permutation des rôles interchangeables. C'est à la base de tout système de support intégrant des jeux, des jeux de divertissement comme des jeux de langage. Si le maître, dans ce genre de système, devait avoir une devise, ce serait assurément : « Là où précédemment il y avait un spectateur, qu'il y ait maintenant un participant. »¹⁵

3. Le rôle de l'adulte dans ces « formats d'interaction » :

Ces formats d'interaction ou « scénarios » sont donc des situations structurées qui permettent à l'adulte et à l'enfant de coopérer dans la transmission d'un langage.

L'adulte, qui aide l'enfant à acquérir le langage, a un rôle bien plus actif que lorsqu'il figure comme simple « modèle ». L'adulte devient un partenaire consentant, disposé à négocier avec l'enfant : il lui apporte de l'aide pour clarifier ses intentions et les ajuster aux conditions et exigences de la « communauté linguistique », c'est-à-dire de la culture.

Dans ces échanges, l'adulte fournit également ce que Bruner appelle un « étayage » pour soutenir ou stimuler les comportements de l'enfant et lui permettre d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. Il s'agit de l'aider à comprendre le but à atteindre et les moyens de l'atteindre.

¹⁵ BRUNER, Jérôme. *Comment les enfants apprennent à parler : situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*. Paris : Retz, 2012, p. 54.

Les conduites d'étayage jouent un rôle significatif dans le développement du langage : une absence ou des reformulations en deçà ou au-delà de ce que l'enfant peut capter peut sévèrement retarder l'acquisition, alors que des propositions de phrases légèrement plus complexes que ce que l'enfant produit accélère l'acquisition (Nelson et al., 1984). Ce point fait référence à la « Zone Proximale de Développement » de Vygotski.

Selon Ève Vivienne Clark¹⁶, quand les adultes répètent ce que disent les enfants, mais le répètent dans une forme conventionnelle, ils donnent aux enfants des modèles : ils leur montrent comment dire cela dans le langage qu'on apprend. Le parler des adultes présente aussi des cas concrets de combinaisons possibles des énoncés où le locuteur offre des mots et des constructions particuliers dans des combinaisons conventionnelles. Le langage adressé aux enfants auditeurs leur fournit l'occasion d'associer les significations et les formes, d'identifier les conventions de la langue et d'observer les énoncés choisis pour l'occasion. Cette exposition de langage de la part des adultes joue un rôle essentiel dans les processus d'acquisition.

Lorsque les enfants répètent des éléments nouveaux, ils signalent qu'ils ont reconnu un élément linguistique particulier, qu'ils remarquent l'usage qu'en fait l'adulte à cette occasion et qu'ils ratifient cet usage.

C. L'oral dans les Programmes de cycle 1

Dès la première page des Programmes du cycle 1¹⁷, entrés en vigueur à la rentrée 2021, il est question du langage : on parle de sa place essentielle et de son emploi qui doit être de plus en plus riche.

Un des cinq domaines d'apprentissage est entièrement consacré au langage : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. » Il est précisé que l'acquisition de la langue française est favorisée par la tenue et la richesse de la langue parlée par les enseignants et les autres adultes de l'école. La langue orale, utilisée dans les interactions, en production et en réception, permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. Pour cela, les élèves nomment et désignent avec de plus en plus de justesse et de précision, disent ce qu'ils font, ce qu'ils voient, ce qu'ils imaginent et ce qu'ils ressentent.

¹⁶ CLARK, Ève V. La répétition et l'acquisition du langage. In : Presses Universitaires de France, *La linguistique*. P.U.F., 2006, p. 67-80.

¹⁷ *Programme du cycle 1 en vigueur à la rentrée 2021*, d'après le BOENJS n° 25 du 24 juin 2021.

L'appropriation de cette langue orale requiert la mise en œuvre d'un enseignement structuré et régulier. L'enseignant cherche à mieux comprendre ce que dit l'élève en lui posant des questions ouvertes et en le faisant reformuler. Il accueille positivement les erreurs des élèves, reprend leurs productions orales pour leur apporter des mots et des structures de phrases plus adaptés qui les aident à progresser. L'enseignant veille à parler lentement en produisant des énoncés brefs, syntaxiquement corrects. Avec le temps, il complexifiera ses énoncés.

Ce développement de la langue orale a pour objectifs :

- d'oser entrer en communication : chaque élève peut dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle. Tout au long de l'école maternelle, les élèves vont progresser sur le plan syntaxique et lexical, le cœur du travail de ce mémoire. Ces progrès vont leur permettre d'entrer en communication avec autrui et de faire des efforts pour être compris.
- de comprendre et apprendre : que ce soit lors des moments de production (raconter une histoire) ou des moments de réception (les élèves ne parlent pas au sens strict mais travaillent mentalement en catégorisant, rapprochant, se construisant des images mentales).
- d'échanger et réfléchir avec les autres : lors des moments de langage à plusieurs, les élèves sont amenés à argumenter, expliquer, questionner. L'oral est également présent quand l'enseignant demande à ses élèves d'évoquer une situation ou quand il propose une activité de description.
- de commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique : l'école maternelle permet aux élèves de bénéficier d'un apprentissage conjoint du vocabulaire, de la syntaxe et des unités sonores de la langue française.

Dans cette sous-partie des Programmes, l'enseignement du vocabulaire et de la syntaxe prend toute sa place : il est demandé aux enseignants d'augmenter le bagage lexical compris et utilisé par les élèves lors de temps dédiés à l'enseignement de la langue. Pour faciliter l'emploi, la compréhension et la mémorisation des mots et des expressions, l'enseignant les présentera dans des phrases et des textes. Cela permettra une appropriation progressive des structures syntaxiques par les élèves, qu'ils réutiliseront en situation.

Enfin, la conscience phonologique, le principe alphabétique et l'éveil à la diversité linguistique seront également enseignés.

Dans le cadre de ce mémoire, en fin d'école maternelle, les élèves doivent être capable de communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre ;

de s'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis ; d'utiliser le lexique en classe de façon appropriée ; de pratiquer divers usages de la langue orale (dont expliquer, questionner, proposer des solutions).

Une note de service de 2019 intitulée « Recommandations pédagogiques : L'école maternelle, école du langage »¹⁸ spécifie que l'enfant apprend à parler en s'appropriant la langue des adultes, celle de ses parents, de sa famille et de ceux avec qui il vit au quotidien. L'intensité de l'exposition des enfants au langage parlé et la qualité de ce langage sont essentielles dans ce processus d'appropriation. Dès qu'il va à l'école, l'élève poursuit ce processus d'appropriation en prenant modèle sur les professeurs des écoles, et tous les adultes présents. Le langage des enseignants devient donc un langage de référence qui se doit d'être lexicalement précis et syntaxiquement correct en toute situation, de même que le langage de tous les adultes dans la classe. L'appropriation par les élèves d'un langage oral riche, organisé et compréhensible requiert la mise en œuvre d'un enseignement structuré et systématique. Il est nécessaire d'accorder autant d'attention au lexique qu'à la syntaxe et à la phonologie. Beaucoup de mots sont acquis de manière occasionnelle et incidente au cours des interactions familiales ou scolaires. Néanmoins, pour assurer la mémorisation et le réemploi du lexique, la simple fréquentation du vocabulaire et des formes syntaxiques en situation ne suffit pas. De multiples emplois sont requis pour en garantir l'acquisition par les élèves : l'élève découvre les nouveaux mots en contexte, puis il est conduit à réutiliser ces mots nouveaux hors contexte pour structurer leur emploi et les mémoriser, enfin il les réinvestit en contexte. Un enseignement structuré revient à ne pas isoler des mots mais à les présenter dans des regroupements sémantiques et logiques qui vont permettre d'en faciliter la représentation.

L'appropriation des structures syntaxiques fait l'objet, au même titre que le lexique ci-dessus, d'une attention quotidienne et structurée. Elle se développe dans le cadre de toutes les activités de la classe, par une approche transversale mais fait aussi l'objet de séances spécifiquement dédiées, avec des objectifs définis et précis.

Dans les ressources Maternelle publiées sur Eduscol en 2016¹⁹, plusieurs parties étaient consacrées à l'enseignement du vocabulaire et de la syntaxe à l'école maternelle.

« Le langage oral est premier aussi bien au plan anthropologique que personnel : les enfants apprennent à parler avant de percevoir ce qu'est un écrit et a fortiori, bien avant d'apprendre à lire et écrire. »

¹⁸ *Recommandations pédagogiques : L'école maternelle, école du langage*, NOR : MENE1915456N, note de service n°. 2019-084 du 28 mai 2019, MENJ – DGESCO A1-1.

¹⁹ *Ressources Maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie II – Lien oral-écrit* –, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2016.
BOURGINE Damien

L'enseignant a pour mission d'augmenter significativement le capital lexical de chaque enfant, en compréhension et en production, et de développer les compétences syntaxiques.

Concernant le lexique, il est rappelé que les élèves doivent tous disposer un stock de mots de 2 000 à 2 500 mots en fin de G.S., afin de faciliter l'apprentissage de la lecture en C.P. Les premiers apprentissages visent les mots les plus fréquents. Ainsi, il est conseillé de réfléchir à une progressivité des acquisitions en commençant par les mots relatifs aux actes du quotidien (collation, repas, cuisine entre autres). Le langage en situation doit donc permettre, dans un premier temps, de découvrir et d'enrichir des champs lexicaux variés en relation avec le vécu et les intérêts des jeunes enfants.

La partie « 2.4. Les relations entre les mots » reprend une des séances de la séquence travaillée dans ce mémoire. Le lexique est un ensemble organisé : un mot n'est jamais isolé, il prend son sens par rapport à d'autres mots avec lesquels il entretient des relations de sens, de forme ou hiérarchiques. Dans certaines activités, les élèves peuvent regrouper des mots dans des différentes catégories. C'est ce qui a été fait lors de la séance n°.6 quand les élèves ont eu à catégoriser les aliments du coin-cuisine.

Concernant la syntaxe, l'enfant doit particulièrement porter son attention sur l'ordre des mots qui détermine le sens de la phrase, généralement construite sur le modèle sujet-verbe-complément. L'enfant fait le lien entre vocabulaire et syntaxe car il n'apprend pas les mots isolément mais pour chacun d'eux, les constructions et les significations qui lui sont attachées : il va retenir en priorité celles qui sont les plus fréquentes (par exemple, retenir que le mot « bol » est très souvent lié aux mots « boire / petit-déjeuner »).

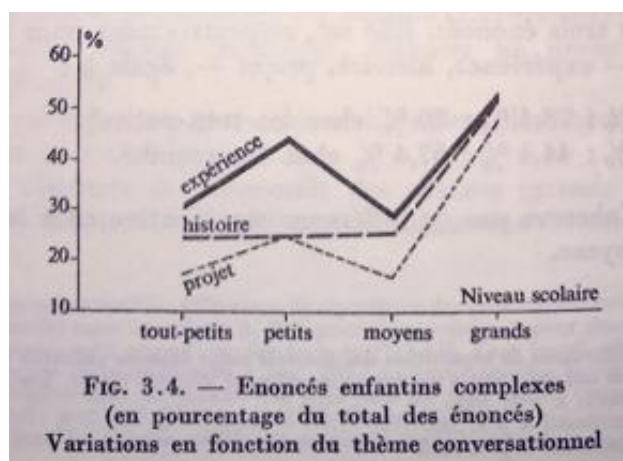
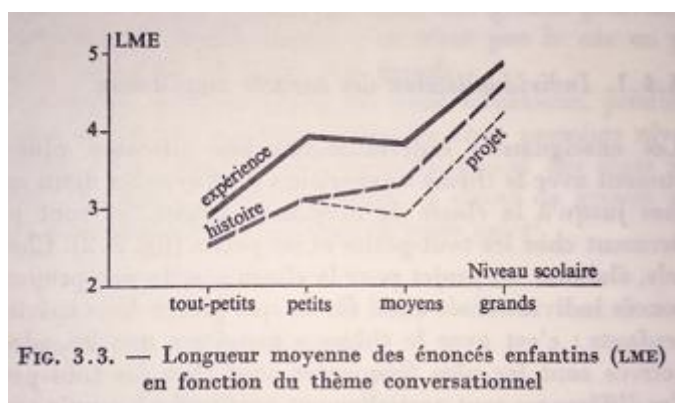
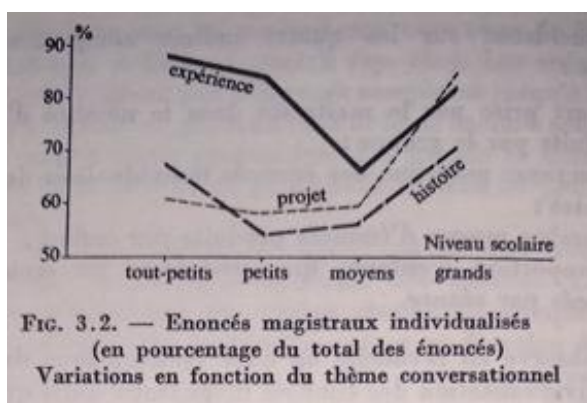
Pour s'approprier les normes du code de notre langue, il faut pouvoir s'appuyer sur des modèles (ce qui fait référence aux « formats » de J. Bruner). La première qualité du professeur des écoles en école maternelle est la rigueur de la langue magistrale qu'il exerce sans relâche tout au long de la journée de classe et qui doit être accentuée dans les moments spécifiques dédiés à l'apprentissage de la langue.

L'exercice régulier des compétences est impérativement requis pour mémoriser le lexique et stabiliser le maniement des structures de la langue : cet objectif sera au cœur des séances spécifiques en classe. C'est ce que j'ai décidé de faire en créant une séquence de 14 séances au coin-cuisine avec mes élèves de P.S., dont l'objectif sera de vérifier si ce travail leur permet d'abord d'enrichir leur vocabulaire, mais également de développer leur syntaxe.

II. Mon dispositif expérimental :

A. Pourquoi avoir choisi les coins d'imitation ?

Une recherche a été menée par A. Florin²⁰ en classe de T.P.S.-P.S. autour des thèmes choisis pour travailler l'oral. L'étude a été menée autour de trois types de supports pour faire parler les élèves : raconter une histoire connue, partir des expériences personnelles des élèves ou élaborer un projet pour la classe. Il s'est avéré que les enseignants individualisent plus fréquemment leur discours avec le thème « expériences personnelles ». De plus, grâce à ce support, la longueur moyenne des énoncés produits par les élèves augmente. Ce sont aussi les énoncés les plus complexes (avec au moins une proposition), donc un discours plus élaboré de la part des enfants :



Suite à la lecture de ce travail, j'ai décidé de mener mes travaux de recherche pour ce mémoire autour des coins d'imitation en maternelle, qui permettent de faire revivre aux élèves des expériences personnelles.

²⁰ FLORIN, Agnès. *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France, 1991, p. 78.

B. Le lieu de l'expérimentation :

Pour mes recherches, j'ai travaillé dans une classe de P.S.-M.S. de l'école Simone Veil de Bois d'Arcy. Cette école est située en zone urbaine. Son Indice de Position Sociale est compris entre 110 et 120 (au vu de celui des écoles élémentaires dans lesquelles vont ces élèves), soit au-dessus de la moyenne française qui est de 103. Cet indice permet d'appréhender le statut social des élèves à partir des professions et catégories sociales (PCS) de leurs parents.

J'ai mis en place une séquence autour du coin-cuisine avec les 13 élèves de Petite Section de maternelle de la classe (voir annexe n°.1).

Ce travail a débuté en septembre 2022 et s'est poursuivi jusqu'en mars 2023.

Cette école de 4 classes, qui a fermé une classe l'an dernier, avait pour projet cette année d'aménager la cinquième classe fermée en « classe pour coins d'imitation ». J'ai profité de cet engagement des collègues pour présenter la problématique de mon mémoire. Une des collègues, titulaire 2^{ème}. année que je suis en tant que formateur, a accepté que je mette en place cette séquence dans sa classe avec ses 13 élèves de Petite Section.

C. La séquence mise en place et l'évaluation diagnostique :

La séquence mise en place (cf. annexe n°.1) est composée de 14 séances. Certaines étaient menées avec les 13 élèves de P.S., d'autres avec deux groupes de 6 ou 7 élèves, voire quatre groupes de 3 ou 4.

Cette séquence a été construite au fur et à mesure des mois, afin de s'ajuster au mieux aux compétences des élèves qui n'ont eu de cesse d'évoluer.

Nous pouvons catégoriser les séances en trois groupes, selon leur objectif d'apprentissage principal :

- Groupe 1 : utiliser le lexique en classe de façon appropriée (séances n°. 4, 5, 6 et 11).
- Groupe 2 : maîtriser des scénarios, en s'exprimant dans un langage syntaxiquement correct et précis (séances n°.3, 7, 9, 10 et 13).
- Groupe 3 : réinvestir les situations en communiquant avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre (séances n°. 8, 11, 12, 13 et 14).

Comme préconisé par Mme. Roubaud et Mme. Moussu dans leur article « *Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture* »²¹, pour choisir le lexique autour du coin-cuisine, j'ai utilisé les référentiels de mots de Philippe Boisseau²². Il s'agit d'un bagage lexical correspondant à un taux de fréquence et utilisé dans le cadre d'ateliers de classe et de sorties pédagogiques.

J'ai également mis en place un apprentissage méthodique, en organisant régulièrement des séances sur les mots et en construisant des activités spécifiques, notamment des activités de catégorisation. Ces dernières visaient un autre principe qui consiste à établir des relations hiérarchiques entre les mots. Cette opération développe chez l'élève des compétences métalexicales qui le conduisent à la conceptualisation, facilitant ainsi le stockage des mots en mémoire, leur mise en lien et leur réutilisation pertinente. Les affichages ont également permis de constituer un « trésor commun de mots » de la classe.

Une autre règle que je me suis fixée consiste à faire passer les élèves du vocabulaire passif au vocabulaire actif, d'où l'intérêt de réutiliser les mots appris lors des scénarios dans le coin-cuisine.

Enfin, le dernier principe avait pour objectif d'articuler l'apprentissage du lexique avec des activités orales puisque les élèves devaient réemployer les mots appris lors des scénarios.

Stéphane Bonnéry, professeur en Sciences de l'éducation, affirme que « l'école n'enseigne qu'en partie, implicitement, tout en faisant appel à des dispositions et connaissances pré-requises, à une connivence culturelle inégalement partagée entre classes sociales »²³.

J'ai donc fait le choix d'un enseignement explicite de la maîtrise de la langue orale à travers des scénarios dans le coin-cuisine, afin de permettre à tous les élèves, quelque soit leur niveau de prérequis, de progresser dans leurs apprentissages.

Les deux premières séances ont servi d'évaluation diagnostique afin de pouvoir évaluer, avant toute intervention pédagogique, les réussites et les difficultés des élèves (cf. annexe n°.2, séance 1 – et 2 non retranscrite –). Les premières constatations sont sans appel : les élèves sont dans l'action (ils prennent des objets, préparent le repas de leur côté) mais ne se parlent pas entre eux, ne parlent pas aux doudous et ne me parlent pas. Certains élèves, sans se parler, se prennent des mains des objets. Ils jouent côte à côte, sans interaction langagière entre eux.

²¹ ROUBAUD, Marie-Noëlle et MOUSSU, Marie-José, « Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture », *Pratiques* [En ligne], 155-156 | 2012, mis en ligne le 18 décembre 2017, consulté le 14 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3484> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3484>.

²² BOISSEAU, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris : Retz, 2005, 304 p.
BOURGINE Damien

III. L'analyse des résultats

La mise en place d'une séquence autour de scénarios dans le coin-cuisine avait donc pour objectif de permettre aux élèves de développer leur lexique et d'enrichir leur syntaxe, afin d'augmenter leur aisance en langue orale.

Après sept mois d'expérience entre septembre 2022 et mars 2023, nous allons, dans cette dernière partie, présenter les résultats et leur analyse, tant au niveau des compétences des élèves qu'au niveau de mes gestes professionnels en tant qu'enseignant. Pour cela, j'ai décidé de retranscrire 13 des 14 séances qui avaient été enregistrées. Ce corpus dense me fut d'une grande aide afin d'être le plus objectif possible dans cette analyse. Pour aider à se repérer plus facilement, les extraits des séances utilisés pour l'analyse sont surlignés en jaune dans les annexes.

A. Au niveau des compétences des élèves

1. D'un point de vue quantitatif :

- Pour le lexique :

Au fur et à mesure des séances, je pointais, dans un tableau, les noms en rapport avec le coin-cuisine que les élèves maîtrisaient en production. Bien entendu, le lexique a été en parallèle travaillé en réception afin d'être compris avant d'être utilisé. Cependant, dans l'objectif de pouvoir être réutilisés dans les coins d'imitation en autonomie, le lexique en production des élèves me paraissait plus intéressant à relever que celui en réception.

On voit, dans le tableau ci-dessous, que tous les mots-noms travaillés autour du coin-cuisine sont mieux maîtrisés en mars 2023 qu'en septembre 2022, même si de grosses différences subsistent selon les mots. En effet, le mot « poulet », déjà maîtrisé par 61% des élèves en septembre 2022, l'est à hauteur de 100% en mars 2023. A contrario, le mot « courgette », qui était maîtrisé par seulement 15% des élèves en septembre 2022, progresse à 69% en mars 2023. Je fais l'hypothèse que ces différences sont notamment liées au niveau de maîtrise des mots par les élèves, avant la séquence pédagogique. On peut ici penser que les élèves ont plus entendu et utilisé le mot « poulet » dans leur sphère familiale ou leur entourage en général que le mot « courgette ». Ainsi, dès septembre 2022, l'écart de maîtrise entre ces deux mots était de 46 points. En fin de séquence,

²³ BONNÉRY, Stéphane, « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 167 | avril-juin 2009, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 06 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1246> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1246>.

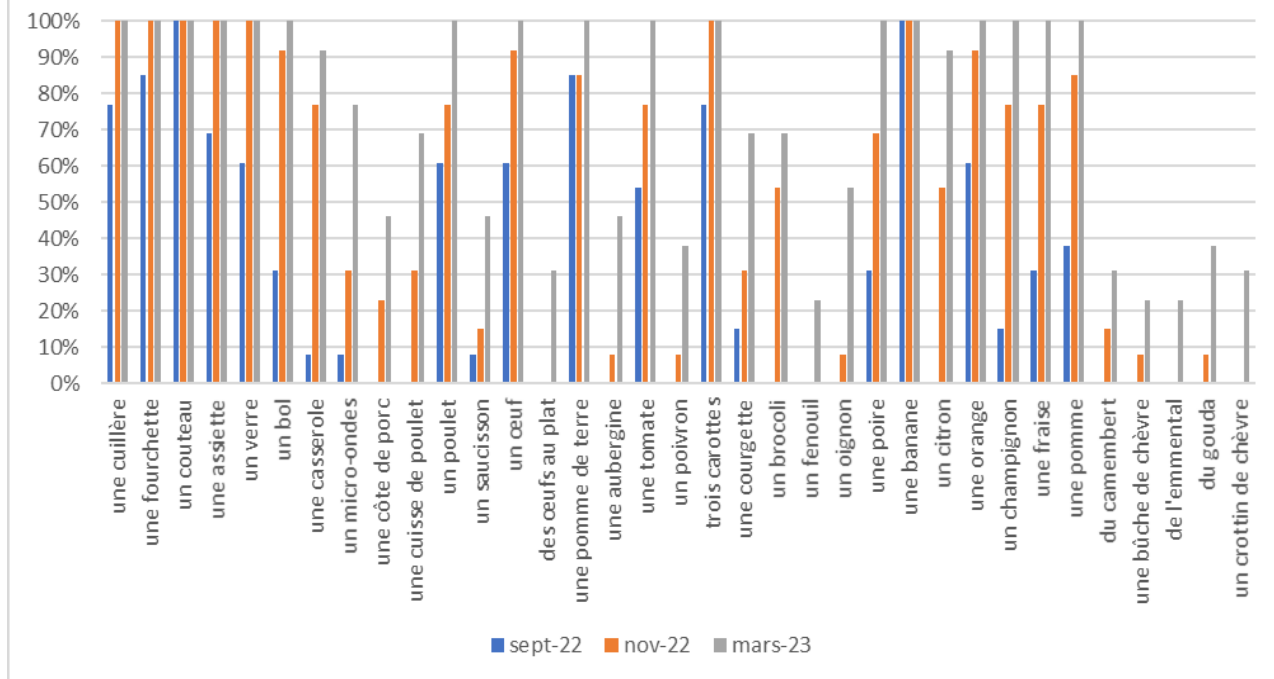
les deux mots sont bien mieux maîtrisés en moyenne par les élèves et leur écart de maîtrise diminue à 31 points.

Un exemple de l'utilisation en production du lexique des noms appris se trouve ligne 625 des annexes (cf. annexe n°.1, séance n°.11) quand K. reprend dans une même phrases six noms d'aliments (champignon, citron, brocoli, saucisson, oignon et raisin).

Pour certains mots, il est également intéressant de voir l'effet de la séance de catégorisation des mots (cf. annexe n°.1, séance n°.6) sur la mémorisation des mots par les élèves et donc, leur réutilisation facilitée. Cette séance de catégorisation a eu lieu entre les relevés 2 et 3. Ainsi, pour le mot « saucisson » par exemple, sa maîtrise par les élèves est passée de 8 à 15% entre septembre et novembre 2022, soit une hausse de 7 points. Après la séance de catégorisation, son niveau de maîtrise est passé à 46% en mars 2023, soit une hausse de 31 points. On peut avoir le même raisonnement pour le mot « aubergine » dont le niveau de maîtrise est passé de 0 à 8% entre les relevés 1 et 2, soit 8 points de hausse, à 46% pour le relevé 3, soit 38 points de hausse.

Cette analyse rejoint les idées de Micheline Cellier, maître de conférences en langue et en littérature, qui insiste sur le fait que les activités de catégorisation aident les élèves à mieux retenir les mots appris car cela leur permet de les organiser « mentalement » en réseaux²⁴.

Tab. 2 : Évolution du pourcentage de NOMS énoncés en PRODUCTION par les 13 élèves de P.S. au fur et à mesure de la séquence :

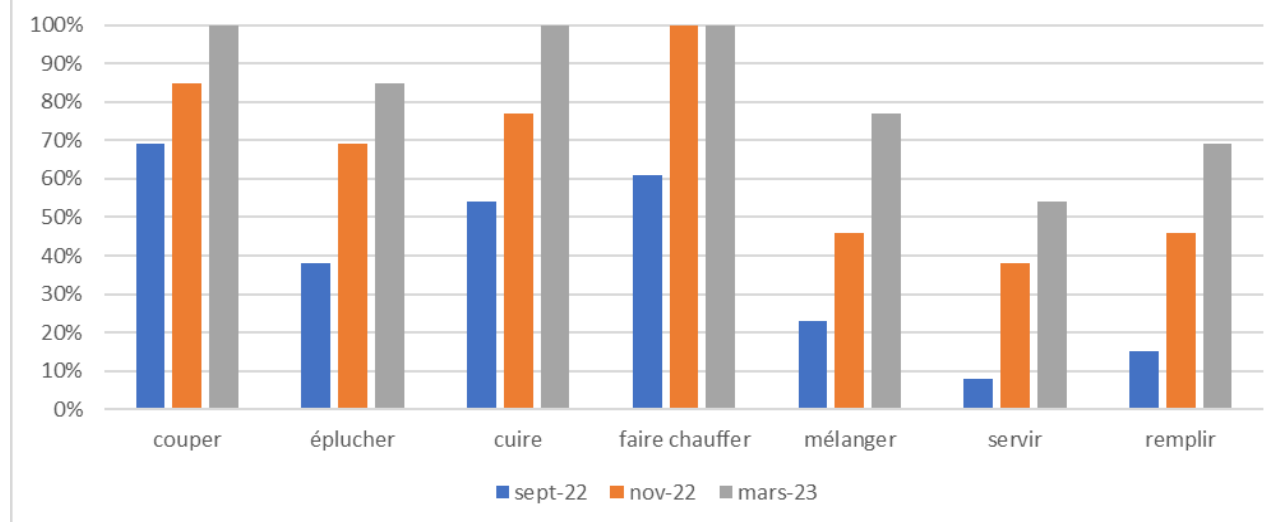


²⁴ CELLIER, Micheline. *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. Paris : Retz, 2019, 206 p. BOURGINE Damien

Afin de ne pas limiter l'étude aux seuls noms, j'ai également relevé l'évolution de maîtrise en production des verbes étudiés par les 13 élèves de P.S. (cf. tableau ci-dessous).

On remarque les mêmes constantes que pour les noms : si l'ensemble des verbes connaît une meilleure maîtrise en moyenne par les élèves entre septembre 2022 et mars 2023, il existe des différences en fin de séquence. Les verbes qui étaient les moins maîtrisés en septembre 2022 restent proportionnellement moins bien maîtrisés en mars 2023, même si la progression est importante. En effet, le verbe « remplir » était maîtrisé en production par 15% des élèves en septembre 2022, il passe à 69% en mars 2023, soit une hausse de 54 points.

Tab. 3 : Évolution du pourcentage de VERBES énoncés en PRODUCTION par les 13 élèves de P.S. au fur et à mesure de la séquence :



- Pour la syntaxe :

D'après plusieurs auteurs (Brown, 1973 ; Miller et Chapman, 1981 ; Rondal et coll., 1985 ; Wells, 1985), la « longueur moyenne de l'énoncé » (L.M.E.) évalue la maturité et la complexité syntaxique de l'enfant. Cette échelle se présente en six phases de développement (cf. tab. 5).

Selon Brown (1973), psychologue et professeur d'université américain, la L.M.E. est un bon indice de la maturité du langage des jeunes enfants. L'énoncé se définit soit :

- comme une production verbale marquée à son début et à sa fin par une pause.
- comme une production verbale marquée à son début et à sa fin par une modification de l'intonation.
- par son caractère grammatical : des phrases complètes définies comme des productions verbales contenant au minimum un nom ou un pronom dans une relation sujet-verbe, des phrases incomplètes (pas de sujet, verbes à l'impératif, ...).

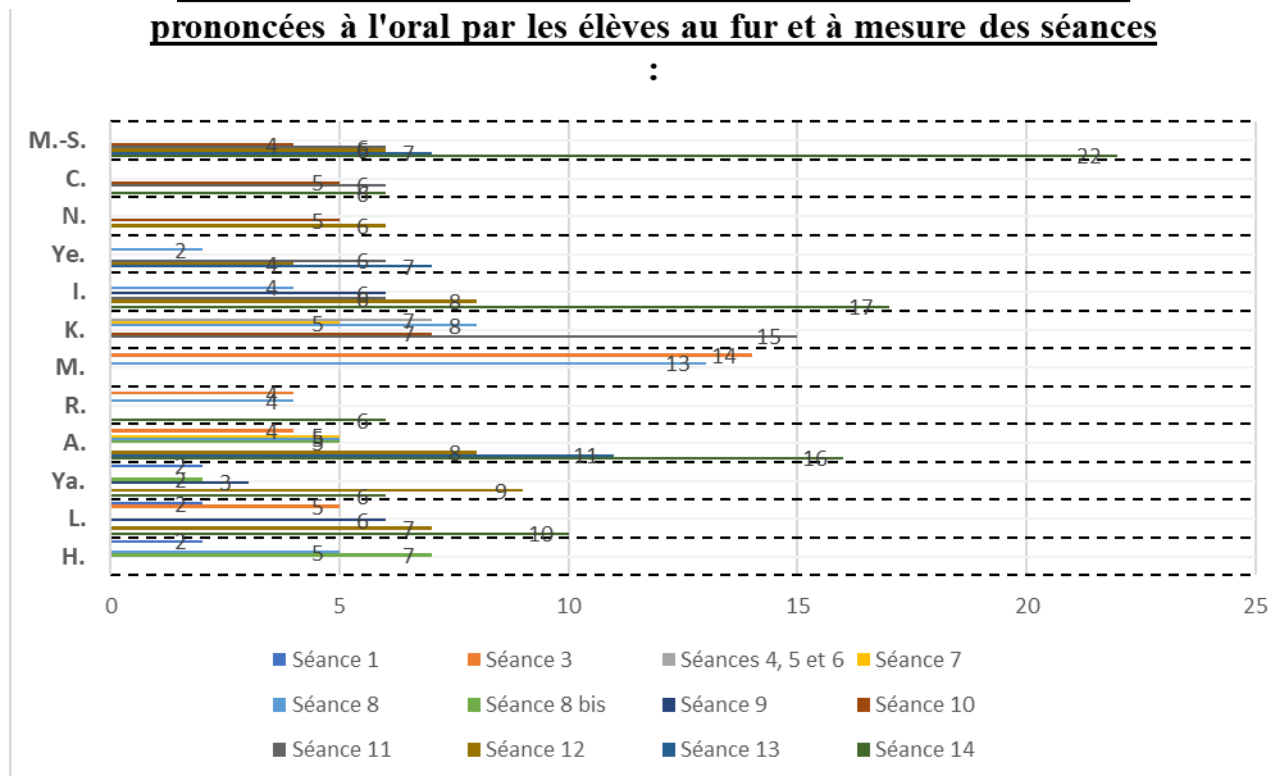
Tab. 5 : Six stades de l'échelle LME (Longueur moyenne de l'énoncé)

Phases	LME (en morphèmes par énoncés)	Âge (mois)	Caractéristiques
I	1 à 2	12 à 26	Énoncés à 1 ou 2 mots
II	2 à 2,5	27 à 30	Énoncés à 2 mots et +
III	2,5 à 3	31 à 34	Phrases simples
IV	3 à 3,75	35 à 40	Phrases complexes
V	3,75 à 4,5	41 à 46	Coordination de phrases
> V+	> 4,5	> 47	Construction de récits

Comme le montre le graphique ci-dessous, l'ensemble des élèves a progressé d'un point de vue quantitatif dans le domaine de la syntaxe : les élèves de P.S. utilisent plus de mots dans leurs « répliques » en mars 2023 qu'en septembre 2022.

Prenons l'exemple de L. qui est progressivement passée de 2 mots par « phrase » lors de la séance 1 à 5 mots à la séance 3, puis 6 et 7 mots pour les séances 9 et 12 et enfin, 10 en séance 14. Cette progression régulière est notée pour la majorité des élèves. Certains élèves ont même connu une « explosion syntaxique » ; je me permets ici de reprendre l'expression de Michèle Kail quand elle parle d'« explosion lexicale » des enfants entre 18 et 20 mois. C'est le cas pour M.-S. qui est passé de 4 à 22 mots dans ses répliques entre les séances 10 et 14 ou encore, de I. qui est passé de 4 à 17 mots entre les séances 8 et 14.

Tab. 4 : Évolution du nombre de mots contenus dans les "répliques" prononcées à l'oral par les élèves au fur et à mesure des séances



2. D'un point de vue qualitatif :

Je vais, dans cette sous-partie, m'intéresser à l'analyse que j'ai faite de la « qualité » des phrases prononcées par les élèves L. et A. Pour cela, j'ai repris la grille d'analyse syntaxique proposée par Emmanuelle Canut, Caroline Masson et Marie Leroy-Collombel, dans leur ouvrage *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*²⁵.

Élèves :	<u><i>Au cours de la séquence, L. et A. ont produit ...</i></u>								
	<u>Phrases simples :</u>					<u>Phrases complexes :</u>			
	<u>Incomplètes :</u>		<u>Complètes :</u>			<u>Incomplètes :</u>		<u>Complètes :</u>	
	<u>Mots isolés :</u>	<u>Groupe de mots isolés :</u>	<u>Courtes :</u>	<u>Juxtaposées :</u>	<u>Reliées par un coordonnant (et, puis, mais, ...) :</u>	<u>Une complexité :</u>	<u>Plusieurs complexités :</u>	<u>Une complexité :</u>	<u>Plusieurs complexités :</u>
L.		1 en S.2 (1.24)	1 en S.9 (1.514)	1 en S.12 (1.662)				1 en S.3 (1.82) 1 en S.14 (1.765)	
A.		1 en S.3 (1.92)	1 en S.14 (1.869)	1 en S.8 (1.437) 1 en S.8 (1.469)	1 en S.13 (1.715)	1 en S.12 (1.680)			

On remarque une évolution dans la qualité de la syntaxe chez ces deux élèves. Même si cela n'est pas linéaire, les phrases simples complètes et les phrases complexes sont majoritairement présentes en milieu et fin de séquence.

Cette évolution est sûrement liée à l'utilisation des « formats » d'interaction, empruntés à Jérôme Bruner, que je me suis efforcé d'utiliser. En effet, lors des séances, j'ai utilisé au maximum des « formules » de phrases identiques afin qu'elles soient réutilisées par les élèves au fur et à mesure des séances. Si l'on prend, par exemple, le dressage de la table, j'ai repris à de multiples reprises les phrases : « Je mets une assiette. Je pose le couteau à droite de l'assiette. Je pose la

²⁵ CANUT, Emmanuelle, MASSON, Caroline, LEROY-COLLOMBEL, Marie. *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage : de la recherche en acquisition à l'intervention des professionnels*. Vanves : Hachette éducation, 2018, p. 118.

fourchette à gauche de l'assiette. Je pose le verre au-dessus de l'assiette. Je mets la cuillère entre l'assiette et le verre. » (cf. annexe n°.1, séances n°.10 et 11, lignes 551 – 553 – 605).

Ces phrases ont été reprises rapidement par les élèves, comme on le voit dès la séance 12, aux lignes 633, 636, 639 et 640 : les élèves verbalisent leurs actions, en reprenant les mêmes structures de phrases que les miennes. Cela aide à structurer leur syntaxe et permet un réinvestissement plus assuré. En effet, dans la dernière séance, soit quelques semaines après les séances de découverte du dressage de table, les élèves utilisent de la même manière les structures de phrases données. À la ligne 759, L. dit : « Je mets le couteau à droite. » ; R. explique à la ligne 847 ce qu'il fait : « Je pose les verres. Il faut des fourchettes. »

3. Les échanges entre les élèves : vers l'autonomie ...

Regardons de plus près les échanges que les élèves ont pu avoir entre eux. Il a fallu attendre la séance n°.7 pour que deux élèves aient un premier échange spontané à l'oral. À la ligne 324 (cf. annexe n°.1, séance n°.7), R. dit : « J'ai trouvé le champignon. » Je ne peux répondre à ce moment-là car déjà en train d'échanger avec un autre élève. C'est alors que K. lui répond : « On va poser le champignon. » Commence alors un moment d'attention conjointe entre R. et K. autour de doudou Vache et de son menu.

Les séances suivantes vont connaître de plus en plus d'échanges oraux spontanés entre les élèves autour du thème de la cuisine. Lors de la séance n°.8 (cf. annexe 1, séance n°.8, lignes 375 à 378), I. dit à R. : « R., a petit champignon léléphant. ». R. se dirige vers la feuille de menu avec I. et lui dit : « Et y a du fromage. », ce à quoi I. répond : « D'accord. ». Aux lignes 384 et 385, trois élèves échangent entre eux sur le nom d'aliments trouvés dans les paniers. H. et A. ont un échange riche sur le fonctionnement du micro-ondes entre les lignes 464 et 471. Cet objet du micro-ondes sera encore l'occasion d'un échange complet entre quatre élèves cette fois-ci entre les lignes 481 et 490.

Lors de la séance n°.8, on remarque aussi que certains élèves commencent à maîtriser le scénario. À la ligne 420, R. comprend qu'une fois trouvé et cuisiné le premier aliment du menu, il faut passer au deuxième.

Lors de la séance n°.9 (cf. annexe n°.1, séance n°.9), L. parle à doudou Souris en lui disant que c'est l'heure de déjeuner. Elle montre ici qu'elle a compris l'objectif du scénario.

La compréhension de la tâche à effectuer est aussi visible dans les dessins des élèves (cf. annexe n°.1, séance n°.11) quand ils dessinent les doudous en train de manger.

Dès la séance n°.12, on remarque que mes interventions sont de moins en moins présentes et que les élèves prennent en charge les actions à réaliser pour mener à bien le scénario. Ils se chargent même de relancer certains de leurs camarades. Un exemple de cette prise en main par les élèves est visible entre les lignes 670 et 675 (cf. annexe n°.1, séance n°.12). Les élèves s'expriment à voix haute pour eux-mêmes et pour que les camarades entendent ce qu'ils font. Ils sont de plus en plus autonomes dans le déroulement du scénario.

Dans la séance n°.14 (cf. annexe n°.1, séance n°.14), un élève corrige même un camarade sans mon intervention. Quand M.-S. commande une pomme pour son dessert (ligne 888), M. sort une poire. M.-S. lui dit alors : « Non, c'est une poire ça. »

4. Les limites :

Pour commencer, il est important de rappeler que les notions de temps et de répétition sont centrales pour s'assurer que tout ce qui a été appris par les élèves en 7 mois restent ancrer dans leur mémoire. Aussi, il serait intéressant d'évaluer à nouveau cette cohorte d'élèves dans le coin-cuisine en juin 2023, voire septembre 2023 afin d'analyser ce qui est resté en mémoire.

Quand on regarde l'annexe n°.3 reprenant les trois moments de l'année au cours desquels un coin-témoin a été utilisé, en l'occurrence le coin-garage, les mêmes comportements avaient lieu en début d'année, à savoir que les élèves agissaient, jouaient les uns à côté des autres sans interaction langagière. Contrairement à la séquence dans le coin-cuisine, les progrès des élèves dans les échanges oraux sont moindres. Le transfert de compétences entre l'espace-cuisine et l'espace-garage n'a pas été fait, ou pas complètement. En effet, en mars 2023, quelques échanges ont lieu entre les élèves sans que j'intervienne. I. accepte de ranger avec A. quand ce dernier lui en parle. A, R. et H. discutent ensemble autour du garage mais sans que les phrases aient vraiment un lien entre elles, si ce n'est quand A. semble répondre à R. quand elle dit : « Attrape-moi si tu veux ! » et qu'il dit : « C'est la police qu'est là ! »

B. Au niveau de mes compétences d'enseignant

Dans cette dernière sous-partie, nous allons analyser l'effet que mes gestes professionnels ont pu avoir ou non sur les comportements des élèves. Pour cela, j'utiliserai plusieurs cadres permettant d'analyser l'activité enseignante : le multi-agenda de préoccupations enchâssées de Dominique Bucheton et Yves Soulé²⁶, les cinq focales de Roland Goigoux²⁷, ainsi que l'agir professionnel de l'enseignant d'Anne Jorro²⁸.

1. Enrôler et motiver :

Jérôme Bruner donne un modèle de la médiation éducative à travers le rôle du tuteur. L'adulte qui conçoit et met en œuvre la situation d'apprentissage « enrôle » l'enfant en suscitant de l'intérêt pour la tâche. Le contexte d'apprentissage lui permet de réduire le degré de liberté en simplifiant la tâche pour la rendre plus accessible. Au cours de la réalisation, l'adulte maintient l'orientation vers le but en veillant à ce que l'enfant ne le modifie ni ne s'en écarte par distraction. Il signale à l'enfant les caractéristiques de la tâche (les critères de réussite) et l'aide à l'analyse des erreurs commises. À l'issue de la réalisation, le tuteur démontre en informant l'enfant sur les procédures et les stratégies efficaces.

Ces notions reprennent celles développées par Dominique Bucheton quand elle parle de « tissage » ou encore celles de Roland Goigoux qui utilise le terme de « motivation ».

Au cours de cette séquence, j'ai essayé au maximum d'enrôler les élèves dans les tâches à effectuer. En début de séance, j'expliquais aux élèves le contexte de la séance : « Regarde L., trois doudous sont venus dans la classe ce matin prendre un repas : il y a doudou Vache, doudou Éléphant et doudou Souris. » (cf. annexe n°.1, séance n°.1, lignes 18-19) / « Ce matin, les doudous veulent apprendre des mots sur la cuisine. Êtes-vous prêts à les aider ? Ils ont envie d'apprendre de nouveaux mots pour mieux parler. » (cf. annexe n°.1, séance n°.4, lignes 177-178). L'objectif était de renforcer la motivation des élèves pour cette séquence d'apprentissage. Je leur ai même donné des « missions » à réaliser afin qu'ils s'investissent encore plus : « Regardez ce matin, nos trois

²⁶ BUCHETON Dominique, SOULÉ Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], 3-3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 17 mai 2023. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>.

²⁷ GOIGOUX, Roland, « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique* [En ligne], 1-3 | Décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2009, consulté le 18 mai 2023. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/232> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>.

BOURGINE Damien

doudous sont installés à table. Alors, avant de leur donner à manger, vous allez avoir une mission. » (cf. annexe n°.1, séance n°.10, lignes 516-517).

Je me suis aussi intégré personnellement au scénario pour renforcer l'enrôlement des élèves : « Alors, je bois de l'eau. » (cf. annexe n°.1, séance n°.3, ligne 142) / « Bonjour monsieur, vous êtes venu au restaurant. Moi aussi, j'ai faim. Serveur, s'il vous plait, bonjour. Je voudrais une bûche de chèvre, un fromage. » (cf. annexe n°.1, séance n°.13, lignes 725-726).

Afin de renforcer encore la motivation des élèves, j'ai également utilisé comme modèle ce que les élèves produisaient, pour le mettre en avant devant les autres camarades. Quand dans la séance n°.8 (cf. annexe n°.1), je dis à voix haute : « Vous avez entendu A., il a dit : « Tiens, doudou Éléphant, du poulet. » » (lignes 460-461), je renforce la motivation d'A. qui était très heureux et fier de voir que ce qu'il avait produit à l'oral était repris par l'enseignant.

Enfin, j'ai beaucoup encouragé les élèves à chaque essai de leur part ou réussite réelle afin qu'ils osent se lancer et faire des tentatives : « Bravo M. ! » (ligne 611), « Tu connais très bien les mots, bravo ! » (ligne 627).

De plus, pour ne pas freiner les élèves dans leurs tentatives à l'oral, je reprenais leurs formulations en les répétant correctement mais sans stigmatiser les erreurs. Les effets ont été très positifs car sans même demander de répéter la forme correcte, les élèves se reprenaient. C'est notamment le cas quand je reprends le mot – fourchette – à la ligne 13 et qu'H. le répète en se corrigeant (cf. annexe n°.1, séance n°.1).

2. Expliciter et étayer :

L'explicitation développée par Roland Goigoux doit permettre aux élèves de savoir pourquoi ils apprennent, ce qu'ils doivent mobiliser comme connaissances et ressources pour apprendre et comment ils apprennent en prenant conscience de leurs procédures et de leurs stratégies.

Au début de la séance n°.6 (cf. annexe n°.1, séance n°.6, lignes 206-211), j'explique aux élèves les raisons pour lesquelles nous allons faire un nouveau travail. En effet, je leur explique que pour mieux mémoriser l'ensemble des mots appris depuis le début de l'année, ils vont chercher à les organiser en familles, à créer des groupes d'images qui vont bien ensemble et à chercher pourquoi ils les mettent ensemble.

²⁸ JORRO, Anne, L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM*, Feb 2006, Paris, France. ([halshs-00195900](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900)).
BOURGINE Damien

Je leur explique également que connaître les mots de lexique va leur être utile car les doudous vont passer des commandes et qu'il va falloir respecter leurs choix, cuisiner pour eux et les servir (cf. annexe n°.1, séance n°.6, lignes 263-264).

J'insiste aussi sur la phase bilan en fin de séance pour rendre explicite ce qui a été travaillé : en fin de séance n°.5 par exemple, je précise : « Oui, nous avons appris de nouveaux mots pour mieux jouer au coin-cuisine et donner le bon mot aux objets, très bien. » (cf. annexe n°.1, séance n°.5, lignes 204-205). J'ai fait de même en fin de séquence en concluant par : « Bravo les élèves, vous avez fait des progrès incroyables depuis le début de l'année : vous avez appris à dresser la table, à cuisiner les aliments et à les servir, en utilisant les mots justes et de belles phrases. Vous êtes prêts à ouvrir un restaurant. » (cf. annexe n°.1, séance n°.14, lignes 780-782).

L'« étayage » est également un geste professionnel développé par Dominique Bucheton, qui reprend ce concept à Jérôme Bruner. Roland Goigoux, lui, parle de « régulation ».

Ces termes désignent toutes les formes d'aide que l'enseignant s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans. La métaphore de Jérôme Bruner, « scaffolding »²⁹, montre bien toute l'ambiguïté de cette relation d'aide. Indispensable, mais aussi vouée à disparaître. « Scaffolding », c'est l'échafaudage qu'on enlève quand la maison est construite, mais c'est aussi l'étaï pour creuser des galeries dans la mine. Il a besoin d'être fiable, durable, il nécessite la confiance.

Au fur et à mesure des séances, j'ai essayé de mettre en place différents types d'étayage, tout en étant dans ce que Mireille Brigaudiot appelle la « Zone Proximale d'Apprentissages »³⁰, qui fait référence à zone proximale de développement de Vygotsky : « Dans le domaine des activités langagières, les progrès des enfants dépendent entièrement des capacités du maître à intervenir verbalement dans la Z.P.A. car les enfants n'apprennent pas « par eux-mêmes », mais apprennent « eux-mêmes », et uniquement grâce aux autres. »

Pour commencer, concernant l'apprentissage du lexique, j'ai utilisé plusieurs manières pour permettre aux élèves de progresser.

²⁹ BRUNER, Jérôme. *Comment les enfants apprennent à parler : situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*. Paris : Retz, 2012, 127 p.

³⁰ BRIGAUDIOT, Mireille. *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier, 2015, p. 32.

En premier lieu, pour certains mots, j'ai donné certaines caractéristiques de l'objet, des connaissances générales qui y sont afférentes pour permettre une meilleure mémorisation du mot par les élèves : « Ça s'appelle un set de table : c'est ce que l'on met sous l'assiette pour protéger la nappe. » (cf. annexe n°.1, séance n°.3, ligne 100) / « Il est vert et a des branches comme ça : on parle des branches de brocoli. » (cf. annexe n°.1, séance n°.8, lignes 478-479) / « Avec ça, c'est une petite louche. Tu peux mettre de l'eau dedans et la transporter. » (cf. annexe n°.1, séance n°.9, ligne 507) / « Là, c'est plutôt une orange, elle est plus grosse que la clémentine. » (cf. annexe n°.1, séance n°.13, ligne 707).

En second lieu, j'ai repris ce qui a été travaillé avec les élèves lors de la séance n°.6, à savoir la catégorisation pour permettre aux élèves d'organiser les mots en catégories, afin de mieux les retenir. C'est ce que j'ai fait quand les élèves choisissent de mettre la casserole dans la même famille que la cuillère car « ça ne se mange pas » (cf. annexe n°.1, séance 6, lignes 227-228).

Certains élèves ont compris le principe de la catégorisation car plus tard, dans la séquence, ils ont utilisé des hyperonymes pour catégoriser certains mots. Ce fut le cas de K. qui confirme à H. que le poulet, « c'est de la viande » (cf. annexe n°.1, séance n°.8, ligne 452), ou encore, de C. qui dit que la côte de porc, « c'est de la viande. » (cf. annexe n°.1, séance n°.10, ligne 567).

Pour permettre aux élèves de mémoriser le lexique, je me suis également appuyé sur leur vécu. Ainsi, pour le lexique des actions, j'ai utilisé des photographies des élèves prises lors des séances précédentes.

Enfin, certains élèves ont eu besoin de faire référence aux affichages répertoriant l'ensemble des mots de vocabulaire appris au fur et à mesure des séances. Ces affichages ont servi de support à la mémoire. Lors de la séance n°.8, j'ai montré ce qu'était un oignon à R. (ligne 399) pour réactiver sa mémoire. J'ai fait de même avec K. pour lui rappeler ce qu'était une casserole (ligne 571). Sur la photographie ci-dessous, on voit M.-S. concentré à chercher un référent sur les affichages pour retrouver le mot d'un aliment à cuisiner pour son doudou.



Concernant la syntaxe, Emmanuelle Canut, Caroline Masson, Marie Leroy-Colombel, dans leur ouvrage *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*, décrivent les gestes professionnels adaptés pour développer la langue orale chez les jeunes enfants.

En effet, selon elles, l'adulte doit tenter de verbaliser le plus possible ce que l'enfant est en train de faire, d'accompagner le plus possible l'action, le jeu et la vie quotidienne en général par un langage explicite et structuré. L'adulte encourage et valorise toutes les tentatives de verbalisation des enfants, invite le plus possible chaque enfant à prendre la parole. Il parle avec chacun des situations connues ou vécues ou en train de se vivre.

Au niveau de la communication, l'adulte s'efforce de parler lentement, en regardant l'enfant et en se mettant à sa hauteur, et de doubler ses gestes avec l'utilisation de phrases et de mots correspondant. Il utilise un langage le plus explicite possible, qui ne s'appuie pas sur la situation immédiate, c'est-à-dire éviter d'utiliser les « ça » et les « là », et privilégie l'utilisation des mots appropriés. Il n'hésite pas à dire et redire les choses sous de multiples formes et à répéter ce que verbalise l'enfant pour s'assurer d'une bonne intercompréhension.

Au niveau linguistique, l'adulte tente de proposer à l'enfant des mots et des structures de phrases qu'il ne maîtrise pas encore mais qu'il serait éventuellement en capacité de produire. Il fait en sorte de reformuler le plus possible, c'est-à-dire de s'appuyer sur ce que dit ou tente de dire l'enfant pour lui proposer des formulations légèrement plus complexes permettant l'enrichissement du vocabulaire et de la syntaxe. Enfin, il propose et habitue l'enfant à formuler des phrases complètes.

Comme nous l'avons vu la première grande partie de ce mémoire, concernant les « structures de phrases » à proposer aux élèves, Jérôme Bruner parle de « formats d'interaction ». Ces formats dialogiques sont langagiers et comme pour les formats en général, leur caractère récurrent et structuré rend les conduites des partenaires prévisibles et aide à leur interprétation par l'enfant. Le « format » structure et calibre les échanges à l'intérieur d'un cadre stable. C'est une sorte de scénario, de canevas routinier ou familier qui donne à l'enfant des repères sur lesquels s'appuyer, un « déjà connu » qui aide à la prise de risques lorsque la situation évolue et se modifie.

Dans ma fiche de séquence, on repère les structures syntaxiques répétitives que je me suis efforcé d'utiliser tout au long de ce travail, l'objectif étant qu'elles soient ensuite réutilisées par les élèves en autonomie. On peut parler ici de « gestes langagiers », terme utilisé par Anne Jorro pour décrire l'agir professionnel de l'enseignant.

À partir de la séance n°.7, j'ai utilisé des phrases-types comme modèles pour les élèves : « Je suis allé chercher une pomme de terre. » (lignes 283, 302 et 311) / « Tu as préparé une cuisse de poulet, très bien. » (ligne 500) / « Je mets une assiette. » (ligne 589) / « Je pose la fourchette à

gauche de l'assiette. » (ligne 590) / « Je mets le couteau à droite de l'assiette. » (ligne 591) / « Je mets la cuillère entre le verre et l'assiette. M.-S. met le couteau à droite et la fourchette à gauche. » (lignes 605-606) / « Oui, elle veut une bûche de chèvre, bravo ! » (ligne 704).

Ce qui est important maintenant, c'est de voir si ces structures de phrases ont été reprises par les élèves dans leurs propos.

C'est à partir de la séance n°.8 que l'on remarque l'effet de l'utilisation répétitive de ces structures de phrases dans les propos des élèves. Ils vont les utiliser de plus en plus, d'abord en échangeant avec moi, puis de façon autonome entre eux :

- Ligne 439 : H. : « Moi, je chauffe le biberon. »
- Ligne 445 : M. : « Et aussi, elle veut du fromage. »
- Ligne 600 : M. : « Je pose le verre. »
- Ligne 604 : C. : « Je mets le couteau à droite. »
- Ligne 633 : Ye. : « Je pose l'assiette. »
- Ligne 697 : R. à H. : « C'est ça les champignons. »
- Ligne 765 : L. : « Je vais chauffer la cuisse de poulet avec un plat. »
- Ligne 916 : Ya. A C. : « Je veux des œufs au plat. »

3. S'adapter et différencier :

Pour terminer, nous allons nous intéresser à deux derniers gestes professionnels de l'enseignant : s'adapter et différencier, qui font référence au « pilotage des tâches » de Dominique Bucheton et à la « différenciation » de Roland Goigoux.

Au cours de cette séquence, je n'ai fait que m'adapter aux évolutions des compétences des élèves en langue orale. Je me suis aussi adapté à leur compréhension plus ou moins fine du scénario. Lors de la séance n°.3 par exemple, je pensais les faire réagir au dressage de la table que les doudous avaient fait avant l'arrivée des élèves et qui n'était pas correct (les couverts étaient dans les verres et les verres au milieu des assiettes). Cependant, j'ai vite remarqué que rien ne les gênait. Quand je leur pose la question : « Qu'est-ce que tu en penses ? » (ligne 74) ou « Que se-passe-t-il ? » (ligne 81), aucun élève ne réagit. Je décide donc de modifier mon objectif de séance et finit par laisser les élèves continuer la manipulation du matériel découvert en séances n°.1 et 2.

J'ai également utilisé différentes modalités de travail avec les élèves pour m'adapter au mieux soit à l'objectif visé par la séance, soit aux compétences des élèves. La séance n°.6 a été faite en demi-groupes afin de permettre à tous les élèves de donner leur point de vue sur la

catégorisation. À la séance n°.10, je décide de mettre les élèves en binôme afin qu'ils échangent entre eux sur les menus à cuisiner. Lors de la séance n°.8, je m'octroie un temps en tête à tête avec M.-S. (ligne 389) pour relancer sa motivation à préparer le repas de doudou Souris. Je prends ce temps de différenciation afin de lui permettre de verbaliser avec l'adulte seul.

Au début de la séance n°.13, voyant que le scénario commence à être maîtrisé par les élèves, j'adapte les consignes en laissant plus de liberté aux élèves (lignes 683-684). Ce sont eux qui doivent me dire ce qu'ils vont travailler ce matin pour tendre vers plus d'autonomie.

Conclusion

« Ce qu'il faut donner à l'enfant, c'est la possibilité de faire fonctionner lui-même, en production autonome, un système dont la combinatoire est infinie. » Laurence LENTIN, dans son ouvrage *Comment apprendre à l'enfant à parler*, reprend l'idée selon laquelle l'enfant doit s'approprier le système syntaxique pour l'utiliser en autonomie.

Selon Jérôme Bruner, pour atteindre cette autonomie dans la production orale, l'enfant doit avoir suivi un enseignement structuré. Comme il l'a défendu dans son œuvre *Comment les enfants apprennent à parler*, c'est par le jeu que l'enfant entend parler de son action, met lui-même des mots sur l'action qu'il accomplit. Ces messages donnés par l'adulte ou par ses pairs accompagnent l'action et donnent un sens à l'expérience qui devient collective et partagée. « Les enseignants sont, dans cette perspective, les « metteurs en mots » du monde : ils verbalisent les actions, les émotions, nomment et décrivent avant que l'enfant ne soit capable de le faire seul ; puis, l'invitent, en le nommant, en le reconnaissant un et singulier parmi les autres, en l'encourageant, à verbaliser à son tour. »

Au cours de ce travail de recherche, j'ai démontré que la mise en place d'une séquence complète d'apprentissage autour de la langue orale permettait aux élèves d'enrichir leur lexique et de développer leur syntaxe. J'ai utilisé deux coins d'imitation pour mener cette recherche, un coin témoin et un coin dans lequel j'ai mis en place une séquence de 14 séances. En fin de séquence, l'ensemble des élèves a maîtrisé en production plus de mots qu'en début de séquence et leurs phrases étaient plus longues et mieux construites à l'oral. Cependant, le transfert à un autre coin imitation n'a eu que des effets limités.

Il serait intéressant de suivre ces élèves de P.S. en M.S. afin de voir si les progrès langagiers observés dans le coin cuisine seront transférés dans d'autres espaces avec le temps. C'est ce que pense Jérôme Bruner quand il affirme qu' « avec le temps et une systématisation accrue, les scénarios sont regroupés en des pratiques familières d'un ordre supérieur et, en ce sens, on peut les envisager comme des modules à partir desquels s'établissent des interactions et des communications sociales plus complexes. Lorsqu'ils atteignent cette forme plus évoluée, ils méritent vraiment l'appellation d' « actes de langage. » À la longue, d'autres membres d'une communauté symbolique peuvent entrer provisoirement dans le scénario pour apprendre ses règles spéciales. La définition de scénario envisagé en commun est l'un des principaux moyens par lesquels une communauté ou une culture contrôle l'interaction de ces membres. »

L'an prochain, pour le semestre 4 de ce Master Formation de Formateurs, il serait très intéressant d'accompagner, en tant que formateur, un enseignant autour de la même problématique, afin d'observer les choix pédagogiques qu'il effectuerait pour développer la langue orale de ses élèves, de le guider dans l'analyse de ses choix et de lui apporter les connaissances didactiques nécessaires. Une analyse croisée avec les résultats obtenus cette année permettrait d'élargir l'étude et de rendre les conclusions plus tangibles. Le travail réalisé cette année en semestre 3 dans les différentes unités d'enseignement me permettront de réaliser cet accompagnement en m'appuyant sur des cadres théoriques.

Bibliographie

Ouvrages imprimés

- BERTHE, Nathalie. *Parler, penser, grandir*. Amiens : C.R.D.P. Académie d'Amiens, 2004, 121 p.
- BOISSEAU, Philippe. *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz, 2005, 304 p.
- BRIGAUDIOT, Mireille. *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier, 2015, 256 p.
- BRUNER, Jérôme. *Comment les enfants apprennent à parler : situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*. Paris : Retz, 2012, 127 p.
- CANUT, Emmanuelle, MASSON, Caroline, LEROY-COLLOMBEL, Marie. *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage : de la recherche en acquisition à l'intervention des professionnels*. Vanves : Hachette éducation, 2018, 153 p.
- CELLIER, Micheline. *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. Paris : Retz, 2019, 206 p.
- FLORIN, Agnès. *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France, 1991, 256 p.
- FLORIN, Agnès. *Le développement du langage*. Malakoff : Dunod, 2019, 128 p.
- KAIL, Michèle. *L'acquisition du langage*. Paris : Presses Universitaires de France, 2012, 127 p.
- KARMILOFF, Kyra et KARMILOFF-SMITH, Annette. *Comment les enfants entrent dans le langage ? Un nouveau regard sur les théories et les pratiques d'acquisition du langage*. Paris : Retz, 2012, 271 p.
- LENTIN, Florence. *Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours. Tome 2*. Paris : ESF éditeur, 1995, 161 p.
- PETIT, Sylvie et LAROCHE, Michel. *Apprendre à parler à l'école maternelle*. Paris : L'Harmattan, 2003, 120 p.

Chapitres dans un ouvrage imprimé / articles

- CANUT, Emmanuelle, ESPINOSA, Natacha, VERTALIER, Martine, Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle. *Linx*, 2013, 68-69, p. 69-93.
- CLARK, Ève V. Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. In : *Langue française*, n°.118, 1998. *L'acquisition du français langue maternelle*. p. 49-60.
- CLARK, Ève V. La répétition et l'acquisition du langage. In : Presses Universitaires de France, *La linguistique*. P.U.F., 2006, p. 67-80.

CORDIER, Françoise. Compréhension et production de verbes. Quelques données en psychologie du développement. In : Presses Universitaires de Caen, *Syntaxe et Sémantique*. P.U. de Caen, 2001, p. 203-220.

ROUBAUD, Marie-Noëlle, MOUSSU, Marie-José. Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture. Aix-Marseille Université, E.N.S. de Lyon, I.F.É.

SARDIER, Anne. Le verbe et son « voisinage combinatoire » : acquisition et réemploi chez des élèves de cinq ans. Université de Limoges. Centre de recherches sémiotiques. CeReS (ÉA 3648).

SARDIER, Anne. Enseignement-apprentissage du lexique : vers le réemploi lexical en classe de grande section de maternelle. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*. 54 / 2016 : *L'oral à l'école : qu'apprend-on et comment ?* p. 207-232.

Communication dans un congrès

CANUT, Emmanuelle. L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle : rôle, modalités et enjeux des interactions langagières entre adulte et enfant. In : CANUT, Emmanuelle, *Conférence au CASNAV-CAREP, Nancy-Metz, mercredi 21 mars 2007*. Nancy-Université & AsFoReL.

Sites web consultés

Eduscol, 22 novembre 2022, <https://eduscol.education.fr/> (avec Programmes, documents d'accompagnement)

AsFoRel, 04 janvier 2023, <https://www.asforel.fr/>

Persée, <https://www.persee.fr/>

Cairn, <https://www.cairn.info/>

Catalogue BNF, <https://catalogue.bnf.fr/index.do>

OpenEdition Journals, <https://journals.openedition.org/>

HAL Open Science, <https://hal.science/>

Institut National Supérieur du professorat et de l'éducation Clermont Auvergne, 18 mai 2023, <https://inspe.uca.fr/formation/cinq-focales-un-mini-mooc>

Annexes

Annexe n°.1 : Séquence Langue orale dans l'espace d'imitation « Cuisine »

Annexe n°.2 : Les séances retranscrites

Annexe n°.3 : Une fiche-menu

Annexe n°.4 : Les séances du coin-garage, coin témoin

Annexe n°.5 : graphique représentant l'évolution du pourcentage de noms énoncés en production par les 13 élèves de P.S. au fur et à mesure de la séquence

Annexe n°.6 : graphique représentant l'évolution du pourcentage de verbes énoncés en production par les 13 élèves de P.S. au fur et à mesure de la séquence

Annexe n°.7 : graphique représentant l'évolution du nombre de mots contenus dans les « répliques » prononcées à l'oral par les élèves au fur et à mesure des séances

Annexe n°.8 : graphique représentant l'évolution du nombre de mots contenus dans les « répliques » prononcées à l'oral par L. au fur et à mesure des séances

Annexe n°.9 : graphique représentant l'évolution du nombre de mots contenus dans les « répliques » prononcées à l'oral par A. au fur et à mesure des séances

Annexe n°.10 : graphique représentant l'évolution du nombre de mots contenus dans les « répliques » prononcées à l'oral par I. au fur et à mesure des séances


Annexe n°.11 : graphique représentant l'évolution du nombre de mots contenus dans les « répliques » prononcées à l'oral par M.-S. au fur et à mesure des séances

Annexe n°.12 : Les introducteurs de complexité, d'après L. Lentin, 1998

Annexe n°.13 : sondage effectué auprès des 13 familles des élèves de P.S. en novembre 2022 (début du projet) avec 84,6% de réponses

Annexe n°.14 : sondage effectué auprès des 13 familles des élèves de P.S. en mars 2023 (fin du projet) avec 84,6% de réponses

ANNEXE n°.1 : Séquence Langue orale dans l'ESPACE D'IMITATION « CUISINE » :

<p><u>Domaine d'apprentissage :</u></p> <p>Langage dans toutes ses dimensions</p>	<p><u>Objectifs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Oser entrer en communication. • Comprendre et apprendre. • Échanger et réfléchir avec les autres. 	<p><u>Compétences à faire acquérir aux élèves :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. • s'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis. • utiliser le lexique travaillé en classe de façon appropriée. • pratiquer divers usages de la langue orale (dont expliquer, questionner, proposer des solutions).
INSTALLATION MATERIELLE		SUR QUELS ALBUMS S'APPUYER ...
<p><u>Localisation :</u> dans une classe prévue pour les « jeux d'imitation » / espace délimité par les meubles de cuisine :</p>  <p><u>Matériel :</u> mobilier de cuisine + vaisselle + aliments + paniers de rangement + affichages avec photographies et mots.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Petit Ours Brun joue à la dinette. • L'âne Trotro prépare le petit déjeuner. • T'choupi et la cuisine.

ACTIVITES ET SCENARIOS

<u>Séance n°</u>	<u>Consignes et rôles de l'enseignant :</u>	<u>Lexique travaillé et structures langagières :</u>	<u>Le scénario :</u>
1 et 2 : évaluation diagnostique centrée sur la connaissance du lexique autour de la « cuisine »	<p>« Ce matin, vous allez préparer un repas pour les 3 doudous qui sont venus vous voir. »</p> <p>Je présente les doudous et l'objectif de la séance : préparer un repas. J'observe les élèves, note leurs réactions, les mots utilisés. Je relance par des questions.</p>	<p>- Pas d'attendu : évaluation diagnostique.</p>	<p>- Je présente aux élèves les 3 doudous qui vont nous accompagner cette année : doudou Vache, doudou Souris et doudou Éléphant.</p> <p>- « Les doudous ont faim ce matin : ils aimeraient manger quelque chose à table, un repas. Vous pouvez leur préparer un repas pour qu'ils mangent à table ? »</p>
3 : « Les doudous ont mis la table !? »	<p>« Regardez, ce matin, les doudous ont mis la table tout seuls. Que se passe-t-il ? Ont-ils mis la table correctement ? »</p> <p>Je présente à nouveau les doudous et demande aux élèves de résoudre un problème : la table est-elle bien mise ?</p>	<p>- « Les assiettes / les couverts : fourchette-couteau-cuillère / les plats / les verres. »</p> <p>« Je pose l'assiette sur la table. Je mets le couteau à droite et à la fourchette à gauche. Je place le verre au-dessus de l'assiette. Je mets la cuillère entre le verre et l'assiette. »</p>	<p>- « Les doudous ont mis la table tout seuls ce matin. Regardez ce qu'ils ont fait. Pouvez-vous me dire si la table est bien mise / dressée ? Que faut-il faire pour bien mettre la table ? »</p> <p>- « Vous avez dressé la table. Peux-tu me dire comment tu as fait pour dresser la table ? Qu'as-tu mis en premier ? Qu'as-tu placé ensuite ? Où as-tu placé ... ? »</p> <p>- « Vous pouvez maintenant préparer un repas aux doudous. Qu'allez-vous préparer ? »</p>
4 : activité en décroché sur le lexique des ustensiles de cuisine	<p>« Les doudous ont envie d'apprendre de nouveaux mots ce matin pour mieux parler, mieux échanger avec vous. »</p>	<p>- « Une assiette – un verre – un couteau – une fourchette – une cuillère – un bol – une casserole. »</p>	<p>- Séance en groupe de 6 élèves assis autour de moi au coin-cuisine. Les doudous sont engagés dans la séance car ils doivent apprendre de nouveaux mots.</p>

	Je montre un ustensile de la cuisine aux élèves, donne le nom, le fais répéter. Puis, je le mets en lien avec le référent dans l'imagier mis au mur.	- « Cet objet, c'est une assiette. Je prends cet objet : c'est un couteau. »	Les élèves prennent les objets dans leurs mains, les touchent et doivent les nommer. Ils doivent ensuite faire le lien avec l'imagier.
5 : rebrassage du lexique sur les ustensiles et découverte du lexique sur les aliments	« Nos trois doudous veulent savoir si vous avez bien retenu les mots appris la dernière fois et en apprendre de nouveaux avec vous. » Je travaille ici le lexique en réception (je dis un mot et l'élève doit me montrer l'objet) et en production (je montre un objet et l'élève doit trouver le bon mot). Je note l'ensemble dans un tableau.	- « Une assiette – un verre – un couteau – une fourchette – une cuillère – un bol – une casserole. » - « Une orange – une fraise - ... lexique des fruits – légumes – viandes – fromages à partir des objets présents au coin-cuisine. »	- Séance en groupe de 6 élèves assis autour de moi au coin-cuisine. Les doudous sont engagés dans la séance car ils doivent apprendre de nouveaux mots. - Les élèves travaillent le lexique en réception et en production.
6 : activité de catégorisation	« Aujourd'hui, on a une grosse mission : on va essayer de mettre un peu d'ordre dans tous les mots que l'on a appris depuis le début de l'année. Pour cela, on va créer des familles d'images, des groupes d'images qui vont bien ensemble. »	- Le lexique des séances précédentes repris pour être catégorisé. - Formats d'interaction : « On met la banane dans la même famille que la poire parce que c'est aussi un fruit. OU Est-ce qu'il y a une autre image qui est aussi un fruit ? »	- Les élèves sont installée autour d'une table. Les images sont au centre. Ils les manipulent, les voient, disent les mots et doivent créer des familles.

<p>7 : « L'entrée au restaurant des doudous »</p>	<p>« Votre objectif du jour va être de servir le repas que les doudous ont commandé sur leur menu. »</p> <p>Je fais verbaliser les élèves sur les images présentes sur les menus afin de vérifier l'acquisition des mots de lexique en production. Je fais également attention aux constructions de phrases.</p>	<p>- Réinvestissement du lexique appris. - « Menu, repas, manger, fruit, fraise, banane, ... »</p> <p>- Formats d'interaction : « Je suis allé(-e) chercher la fraise pour doudou Vache. J'ai trouvé la banane. Il faut + dét. + nom + pour doudou Souris. »</p>	<p>- « Ce matin, les trois doudous sont venus au restaurant. Vous allez tous être chefs du restaurant. Votre mission va être d'aller chercher ce qu'ils ont envie de manger dans les paniers. »</p> <p>- « Comment s'appelle ce fromage / ce fruit / ... ? »</p> <p>- « Qu'es-tu allé(-e) chercher ? »</p>
<p>8 : « L'entrée au restaurant » (réinvestissement)</p>	<p>Reprise de la séance 7.</p>	<p>Reprise de la séance 7.</p>	<p>Reprise de la séance 7.</p>
<p>9 : découverte de la préparation des repas</p>	<p>« Aujourd'hui, vous allez cuisiner les repas des doudous avant de les servir. »</p> <p>J'insiste pour que les élèves verbalisent les actions qu'ils sont en train de faire.</p>	<p>- Reprise du lexique étudié depuis le début de la séquence.</p> <p>- Formats d'interaction : « Je mélange. Je mets de l'eau. J'ai préparé une cuisse de poulet. Où est le robinet ? »</p>	<p>- « Aujourd'hui, avant de servir les plats des doudous, vous allez les cuisiner. Je vous laisse le coin-cuisine pour cuisiner pour vos doudous mais toujours en regardant leur menu. »</p> <p>- « Qu'est-ce que tu as préparé pour doudou Vache ? »</p> <p>- « Qu'est-ce que tu fais ? »</p>
<p>10 : « On dresse la table »</p>	<p>Reprise de la séance n°.3 dont l'objectif n'a pas été atteint : « Je vais vous demander de dresser la table avant de cuisiner pour les doudous. »</p>	<p>- Reprise du lexique étudié depuis le début de la séquence.</p> <p>- Formats d'interaction : « Je pose le couteau à droite de l'assiette. Je pose la fourchette à gauche de l'assiette. La cuillère est entre l'assiette et le verre. »</p>	<p>- « Ce matin, nos trois doudous sont installés à table. Mais avant de leur servir un repas, vous allez devoir dresser la table. »</p> <p>- « Que faut-il faire pour dresser la table ? »</p> <p>- « Où se place l'assiette ? Le couteau ? La fourchette ? La cuillère ? Le verre ? »</p>

<p>11 : séance décrochée sur le lexique des actions + « On dresse la table » (réinvestissement)</p>	<p>À partir de photos prises des séances précédentes sur lesquelles on voit les élèves faire une action, apprentissage du lexique des verbes approprié.</p> <p>« Maintenant, nous allons reprendre ce que nous avons fait la dernière fois : le dressage de la table. »</p>	<p>- « Couper une fraise, éplucher, cuire de la viande, faire chauffer au micro-ondes, mélanger, servir un repas, remplir un bol, remplir un verre d'eau. »</p> <p>- Formats d'interaction : « Je mets une assiette. Je pose le couteau à droite de l'assiette. Je pose la fourchette à gauche de l'assiette. Je pose le verre au-dessus de l'assiette. Je mets la cuillère entre l'assiette et le verre. La table est prête, est dressée, est mise. »</p>	<p>- « Que faut-il faire pour dresser la table ? »</p> <p>- « Où se place l'assiette ? Le couteau ? La fourchette ? La cuillère ? Le verre ? »</p> <p>- « Que fais-tu ? »</p> <p>- « La table est dressée maintenant. Je vais distribuer les menus choisis par les doudous et vous allez pouvoir cuisiner pour eux et les servir. »</p>
<p>12 : « Jouons au coin-cuisine »</p>	<p>« Ce matin, les doudous sont encore venus nous voir. Que faut-il faire pour bien les accueillir au coin-cuisine ? »</p> <p>Je reprends ici le scénario complet et évalue les progrès des élèves.</p>	<p>- Reprise du lexique étudié depuis le début de la séquence.</p> <p>- Formats d'interaction repris également.</p>	<p>« À ton tour, peux-tu dresser la table ? »</p> <p>- « Peux-tu me dire comment tu as fait pour dresser la table ? »</p> <p>- « Qu'as-tu mis en premier ? Qu'as-tu placé ensuite ? Où as-tu placé ... ? »</p> <p>- « Que fais-tu en ce moment ? »</p>
<p>13 : « Jouons au coin-cuisine » (réinvestissement) + « Le restaurant »</p>	<p>Je reprends ici le scénario complet et évalue les progrès des élèves.</p> <p>Nouvelle situation : « Cette fois, c'est vous qui allez être au restaurant et commander ce que vous voulez au serveur. »</p>	<p>- Reprise du lexique étudié depuis le début de la séquence.</p> <p>- Formats d'interaction repris également.</p> <p>+ « Je veux ... / Je souhaiterais ... / J'aimerais ... ».</p>	<p>« À ton tour, peux-tu dresser la table ? »</p> <p>- « Peux-tu me dire comment tu as fait pour dresser la table ? »</p> <p>- « Qu'as-tu mis en premier ? Qu'as-tu placé ensuite ? Où as-tu placé ... ? »</p> <p>- « Que fais-tu en ce moment ? »</p> <p>- « Qu'as-tu commandé ? »</p>

<p>14 : réinvestissement du « Restaurant »</p>	<p>Séance servant d'évaluation sommativ e : reprise de l'ensemble de la séquence avec les élèves comme cuisiniers- serveurs OU clients du restaurant.</p>	<p>- Reprise du lexique étudié depuis le début de la séquence. - Formats d'interaction repris également.</p>	<p>« À ton tour, peux-tu dresser la table ? » - « Peux-tu me dire comment tu as fait pour dresser la table ? » - « Qu'as-tu mis en premier ? Qu'as-tu placé ensuite ? Où as-tu placé ... ? » - « Que fais-tu en ce moment ? » - « Qu'as-tu commandé ? »</p>
--	---	---	---

Annexe n°.2 : Les séances retranscrites :

Séance 1 (et séance 2 non retranscrite) : découverte du coin-cuisine par les élèves :

- Installation au coin-cuisine sur un tabouret autour de la table prévue pour l'espace.
- Je présente les 3 doudous qui nous accompagneront cette année : doudou Vache, doudou Éléphant et doudou Souris. Je prends en note les premiers mots de lexique maîtrisés par les élèves.
- P.E. est le professeur des écoles (ici, moi) et les élèves sont désignés par l'initiale de leur prénom.

1 P.E. : « Tu viens, on va donner un repas aux doudous. Est-ce que tu veux sortir quelque chose pour le repas, H. ? Tu veux bien ? »

3 H. sort des objets.

4 P.E. : « Merci H.. Qu'est-ce que tu as sorti ? Elle est où la cuillère H. ? »

5 H. sort la cuillère du panier. Elle a son pouce dans sa bouche.

6 P.E. : « Oui, c'est bien une cuillère, H., très bien. Qu'est-ce que l'on a d'autres dedans ? »

7 H. sort un couteau.

8 P.E. : « Qu'est-ce que c'est ça ? Tu veux bien enlever ton pouce ? »

9 H. : « Un [ki]teau. »

10 P.E. : « Oui, c'est un couteau, cou-teau. Très bien. Qu'est-ce que l'on voit d'autres encore ? Est-

11 ce que c'est une cuillère, ça ? »

12 H. : « Foussette. »

13 P.E. : « Une fourchette, oui. H., une fourchette. »

14 H. répète en s'appliquant et la prononciation est meilleure.

15 Une autre élève arrive au coin-cuisine, L.

16 P.E. : « Bonjour, comment t'appelles-tu ? »

17 L. : « L. »

18 P.E. : « Regarde L., trois doudous sont venus dans la classe ce matin prendre un repas : il y a

19 doudou Vache, doudou Éléphant et doudou Souris. Avec H., on est en train de préparer le

20 repas des doudous. Tu veux bien leur préparer un repas ? Qu'est-ce que l'on a sorti L. avec
21 H. ? Regarde, qu'est-ce que c'est ça ? »
22 L. : « C'est rouge. » (Je montre une petite cuillère jaune).
23 P.E. : « Ah non, ce n'est pas rouge L., c'est jaune et qu'est-ce que c'est comme objet ? »
24 L. : « Une cuillère. »
25 P.E. : « Très bien L. c'est une cuillère. Et ça, qu'est-ce que c'est ? »
26 L. : « Un couteau. »
27 P.E. : « Oui, un couteau. C'est très bien L. Et ça, qu'est-ce que c'est ? »
28 L. : « Une fourchette, c'est très bien L. À quoi elle sert L. la cuillère ? Tu sais ? »
29 Arrive un troisième élève à la table, Ya.
30 P.E. : « J'ai apporté trois doudous avec moi ce matin : doudou souris, doudou éléphant et doudou
31 vache. Ils ont faim et ont envie de prendre leur repas. Je vais te montrer des objets : est-ce que tu
32 peux me dire comment ça s'appelle ça ? »
33 Ya. : « Une cuillère. »
34 P.E. : « Oui et ça, comment ça s'appelle ? »
35 Ya. : « Une fourchette. »
36 P.E. : « Oui, très bien et cet objet ? »
37 Ya. : « Un couteau. »
38 P.E. : « Bravo. Est-ce que les doudous ne vont prendre leur repas qu'avec des couverts. Qu'est-ce
39 qu'on va sortir d'autres pour qu'ils mangent ? »
40 H. et L. se précipitent dans la cuisine pour prendre de la nourriture. Un quatrième élève
41 arrive à la table, M. Il me nomme le nom des trois couverts directement.
42 P.E. : « Regardez ce que fait L. : elle est en train de préparer à manger. Nous allons asseoir les
43 trois doudous sur une chaise. Qu'est-ce que tu nous sors d'autres, L. ? Comment s'appelle cet
44 objet rouge, L. ? Qu'est-ce que c'est ça ? »
45 L. : « C'est pour manger. »
46 P.E. : « Oui mais comment ça s'appelle ? »
47 Ya. ne sait pas, M. non plus.
48 J'aide un élève, A., à se calmer en entrant en classe en lui présentant les trois doudous.

49 Je continue à demander le nom de certains aliments aux élèves, en complétant mon tableau de
50 connaissance en production des mots de lexique du coin-cuisine. A., par exemple, connaît
51 les fonctions des objets pointés mais pas leur nom (verre = pour boire / assiette = pour manger).

52 Je laisse les autres évoluer et découvrir l'espace. Je remarque tout de suite qu'ils sont dans
53 l'action mais ne se parlent pas entre eux, ne parlent pas aux doudous et ne me parlent pas.
54 Certains élèves, sans se parler, se prennent des mains des objets.
55 L. prépare vraiment un petit-déjeuner : elle sort des assiettes, des casseroles et met des aliments
56 dedans.

57 J'utilise cette première séance comme une évaluation diagnostique.

58 P.E. : « Qu'est-ce qu'elle veut manger la petite souris ? Qu'est-ce qu'elle mange ? Comment ça
59 s'appelle ça ? »

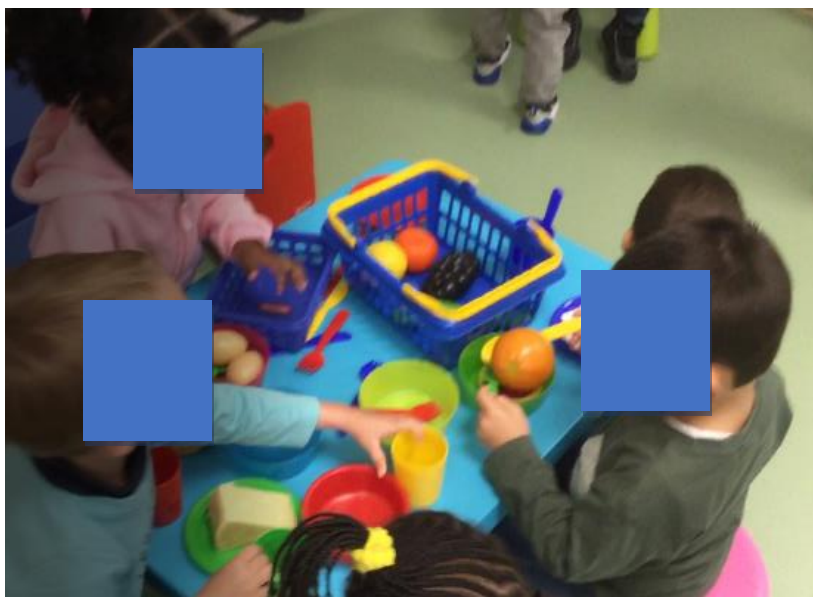
60 L. : « Du fromage. »

61 P.E. : « Oui, on va installer les trois doudous sur une chaise et vous allez leur préparer le repas. »

62 Huit élèves sont maintenant autour de la table et jouent au coin-cuisine. Les mêmes
63 comportements sont remarqués : ils ne se parlent pas et jouent côte à côte sans interaction
64 langagière entre eux. Les élèves prennent les objets, préparent le repas de leur côté.

65 A. met une orange dans une casserole et la mélange avec deux cuillères. L. prend une
66 banane dans sa main. Ya. met une cuillère à la bouche ; puis, il mélange avec sa cuillère ce
67 qu'il y a dans son verre.

68 L'ensemble des élèves est très intéressé par l'arrivée des trois doudous dans leur classe ce matin
69 et tous les P.S. de la classe viennent autour de la table me rencontrer et écouter ce que j'ai à leur
70 dire.





Séance 3 : « Les doudous ont mis la table !? » :

71 P.E. : « Bonjour A., regarde ce qu'il se passe ce matin. Les trois doudous sont revenus nous
72 rendent visite. Il y a doudou Souris, doudou Vache et comment s'appelle celui-là ? »

73 A. : « Do ... doudou éléphant. »

74 P.E. : « Très bien, A. Regarde, ils ont mis la table ce matin. **Qu'est-ce que tu en penses ?** »

75 A. : « Vais préparer à manzer. »

76 P.E. : « Tu veux aller préparer à manger, d'accord. »

77 A. se met à sortir les ustensiles et à cuisiner.

78 R. et L. arrivent à l'espace imitation.

79 P.E. : « Regardez, nos doudous sont revenus aujourd'hui. Vous vous souvenez : il y avait doudou
80 Vache, doudou Souris et doudou Éléphant. Regardez R. et L., les doudous ont mis la table.

81 Que se passe-t-il ? »

82 L. : « Il leur faut à manger. »

83 P.E. : « Tu veux leur préparer à manger L. ? »

84 L. : « Oui. »

85 P.E. : « Alors, vas-y, prépare à manger avec R. »

86 L. et R. préparent à manger, avec A.

87 Ici, je remarque que les enfants ne sont pas intéressés par l'idée de remettre la table correctement.

88 Je les laisse manipuler le matériel découvert lors des deux séances de découverte.

89 Une quatrième élève arrive : H. Je lui présente les trois doudous. Je lui dis qu'ils sont
90 revenus prendre un repas avec nous.

91 P.E. : « Voulez-vous donner à manger aux doudous ? »

92 A. : « Y a banane. »

93 P.E. : « Ah oui, je vois une banane en effet. Qu'allez-vous manger d'autres, les doudous ? Ah,
94 regardez : qu'est-ce que tu as fait L. ici ? »

95 L. ne parle pas. C'est un camarade qui répond à sa place.

96 H. : « À manger. »

97 P.E. : « Oui, L. fait à manger pour le doudou. »

98 Je reprends la phrase en m'adressant à L. : « Je fais à manger pour le doudou. »

99 H. : « C'est quoi ça ? »

100 P.E. : « Ça s'appelle un set de table : c'est ce que l'on met sous l'assiette pour protéger la nappe.

101 R., qu'est-ce que tu fais toi ? »

102 R. : « JA fais un jus d'orange. »

103 P.E. : « Tu te fais un jus d'orange. Est-ce que tu sais comment ça s'appelle cet objet ? »

104 R. : « Un léléphone. »

105 P.E. : « Un téléphone, ah non, ce n'est pas un téléphone. »

106 A. : « Un micro. »

107 P.E. : « C'est un micro-ondes. À quoi ça sert, le micro-ondes, A. ? »

108 A. : « Mette le ro bibi. »

109 P.E. : « Tu mets ton biberon. »

110 A. : « Oui, oui. »

111 P.E. : « Ah et qu'est-ce qu'il fait le biberon dans le micro-ondes ? »

112 A. : « Et le bois et c'est sau. »

113 P.E. : « Oui, A., le micro-onde sert à faire chauffer le biberon. Tu répètes le mot bi-be-

114 ron. »

115 A. : « Bi-be-ron. »

116 P.E. : « Très bien. Regardez L., elle met les aliments dans le micro-ondes pour les faire
117 chauffer.

118 Vous pouvez servir les doudous à table maintenant, ils ont faim. Tu peux prendre un doudou,

119 A., pour l'installer sur la chaise si tu veux. Qu'est-ce que tu lui as donné à manger ? »

120 A. : « Doudou Souris. »

121 P.E. : « Ah, tu as pris doudou Souris et qu'est-ce que tu lui as donné à manger ? »

122 A. : « Doudou Vache, miam miam miam. »

123 P.E. : « Oui, doudou Vache prend aussi son repas. »

124 A. : « Manzé du lait. »

125 P.E. : « Tu crois que la vache boit du lait ? »

126 R. : « Elle z'appelle Cacahuète. »

127 P.E. : « La vache s'appelle Cacahuète. »

128 R. : « Oui, oui. »

129 P.E. : « Ah oui, tu voudrais appeler la vache Cacahuète. A., la vache boit de l'eau et

130 fabrique du lait. H., tu veux venir toi donner à manger à un doudou. Tu peux en prendre un

131 si tu veux. Tu prends lequel H. ? Oui, c'est doudou Éléphant celui-là. A., tu mets de

132 l'eau là ? »

133 A. baragouine quelque chose.

134 P.E. : « Qu'est-ce que tu fais ? Tu mets de l'eau. »

135 A. : « Lait. »

136 P.E. : « Oui, on peut aussi mettre du lait mais c'est de l'eau qui sort du robinet. Dans quoi tu
137 mets de l'eau ? Comment ça s'appelle ça ? »

138 H. : « Un bol. »

139 P.E. : « Oui H., c'est un bol. Je mets de l'eau dans un bol et c'est pour qui l'eau ? C'est pour
140 moi ? »

141 A. : « Oui. »

142 P.E. : « Alors, je bois de l'eau. »

143 A. : « Non non non non non. »

144 P.E. : « Si, moi j'aime bien l'eau, j'aime bien moi. »

145 A. m'a apporté un autre bol.

146 P.E. : « C'est un autre bol ça. Est-ce qu'il est de la même couleur ? »

147 R. : « Oui. »

148 P.E. : « Il a la même couleur que l'autre bol ? Il est de quelle couleur ? »

149 R. : « Bleu. »

150 P.E. : « Oui et celui-là ? »

151 A. : « Rouge. »

152 P.E. : « Non, il est de quelle couleur celui-là, R. ? »

153 R. : « Vert. »

154 P.E. : « Oui, il y a un bol vert et un bol bleu. C'était très bon, monsieur A., votre repas. Tu
155 me fais à manger ? L., installe doudou Vache comme ça si tu veux. »

156 Arrivent C. et M. qui se mettent à jouer avec leurs camarades. Je présente les trois
157 doudous.

158 M. : « Suis allé manger des glaces au marchand de glaces à la vanille et chocolat. »

159 J'en profite pour poursuivre mes prises de notes.

160 Je demande à L. ce qu'elle cuisine. Elle ne me répond pas mais continue de cuisiner.

161 R. et C. se disputent le micro-ondes : ils se l'arrachent des mains et le micro-ondes
162 tombe par terre.

163 P.E. : « On fait chauffer ses aliments chacun son tour, on peut faire la queue. »

164 P.E. : « Qu'est-ce que tu donnes à manger, L. ? »

165 L. : « Pomme. »

166 P.E. : « Tu donnes une pomme à doudou Vache ? Tu es sûre que c'est une pomme ? Qu'est-ce
167 que c'est ça ? Est-ce que quelqu'un sait ce que c'est ça ? »

168 H. : « Du fromage ».

169 P.E. : « Oui, c'est du fromage. Regarde L., c'est du fromage. Tu connais le fromage ? Est-ce
170 que tu as déjà mangé du fromage ? »

171 L. : « Oui. »

172 S., Ye. et Ya. rentrent dans la salle.

173 P.E. : « Vos voulez préparer à manger aux doudous ce matin ? »

174 Je m'éclipse de la séance pour filmer. Les élèves ne se parlent pas, jouent côte à côte
175 seulement. Ye. se met à pleurer car un camarade veut le même doudou qu'elle. Je règle le
176 conflit pour que Ye. et I. aient chacun un doudou.





Séance 4 : travail en décroché sur le lexique des ustensiles :

177 P.E. : « Ce matin, les doudous veulent apprendre des mots sur la cuisine. Êtes-vous prêts à les

178 aider ? Ils ont envie d'apprendre de nouveaux mots pour mieux parler. »

179 P.E. : « Qu'est-ce que c'est cet objet ? »

180 R. : « Un couteau. »

181 P.E. : « Oui, R., c'est un couteau. Les doudous ne connaissent pas cet objet non plus.

182 Qu'est-ce que c'est ? »

183 Ya. : « Assiette. »

184 P.E. : « Vous avez vu les doudous : c'est une assiette. »

185 Je recommence avec les mots : une cuillère – une fourchette – un verre – un bol – une

186 casserole. Ensuite, je mets en place un jeu d'appariement mot-image.

187 P.E. : « Oui, en-dessous de la photo, c'est écrit - un bol-. »

188 Je parle aux doudous pour faire répéter les mots. Puis, je fais répéter à chaque élève le mot en

189 lui faisant pointer le référent-mot sur l'imagier mis au mur.





Séance 5 : rebrassage du lexique sur les ustensiles et découverte du lexique sur les aliments :

190 La séance est prévue avec les 13 P.S.

191 P.E. : « Nos trois doudous amis veulent voir si vous avez bien retenu les mots que l'on a appris

192 la fois dernière ? Avant de jouer à la cuisine, ils veulent savoir si vous vous souvenez des mots.

193 Comment ça s'appelle ça, A. ? »

194 A. : « Un verre. »

195 P.E. : « Et ça, C., comment ça s'appelle ? »

196 C. : « Une assiette. »

197 P.E. : « Oui, c'est une assiette. Vous répétez les autres. Et ça, comment ça s'appelle ? »

198 K. : « Une casserole. »

199 Je fais la même chose avec le couteau, la fourchette, le bol et la cuillère.

200 P.E. : « Aujourd'hui, nous allons continuer à apprendre de nouveaux mots sur les aliments. »

201 Je montre les aliments, les fais nommer et met en relation l'objet avec l'image.

202 P.E. : « Que venons-nous de faire cet après-midi ? »

203 R. : « Dire les mots. »

204 P.E. : « Oui, nous avons appris de nouveaux mots pour mieux jouer au coin-cuisine et donner le

205 bon mot aux objets, très bien. »



Séance 6 : atelier de catégorisation :

206 P.E. : « Aujourd'hui, nous allons nous installer à une table. Je vais vous expliquer le travail à
207 faire. On a une grosse mission parce qu'avant que l'on fasse à manger à doudou Vache, doudou
208 Souris et doudou Éléphant, on va se souvenir de tous les mots que l'on a travaillés depuis le
209 début de l'année et on va essayer de mettre un petit peu d'ordre dans les images. On va essayer
210 de créer des familles d'images, des groupes avec les images, mettre ensemble des images qui
211 vont bien ensemble.

212 Par exemple, comment s'appelle ce que l'on voit sur cette image ? »

213 A. : « Une cuillère. »

214 P.E. : « Et sur cette image, que voit-on ? »

215 I. : « Une courgette. »

216 A. : « À manger. »

217 P.E. : « Ah, justement, est-ce que la cuillère se mange ? »

218 Les élèves : « Oui. »

219 P.E. : « On mange une cuillère ? Ça se mange ? »

220 Les élèves : « Oui. »

221 P.E. : « Ça sert à manger mais ça ne se croque pas : on ne mange pas une cuillère. On va
222 essayer de chercher tout ce qui ne se mange pas, comme la cuillère ? Est-ce qu'il y a autres
223 choses que l'on ne mange pas ? A., qu'est-ce que tu as dans les mains ? »

224 A. : « Caterole. »

225 P.E. : « Oui, la casserole. Est-ce qu'on la mange, la casserole ? »

226 L. : « Non. »

227 P.E. : « Je la prends alors et je la mets dans la même famille que la cuillère parce que ça ne se
228 mange pas ? Est-ce qu'il y a autre chose qui ne se mange pas ? »

229 L. : « Une carotte. »

230 P.E. : « Oui, c'est une carotte. Est-ce que ça se mange une carotte ? »

231 Les élèves : « Oui, ça se mange. »

232 P.E. : « Alors, on ne va pas la mettre dans la même famille. »

233 A. prend l'image du bol.

234 P.E. : « Qu'est-ce que tu as dans la main, A. ? »

235 A. : « Un bol. »

236 P.E. : « Oui, un bol et est-ce que le bol se mange ? »

237 H. : « Non. »

238 P.E. : « Alors, on va le mettre avec la cuillère et la casserole parce qu'il ne se mange pas.

239 Qu'est-ce que c'est ? »

240 I. : « Une assiette. »

241 P.E. : « Est-ce qu'on la mange l'assiette ? »

242 M. : « Non. »

243 P.E. : « En effet, on ne mange pas une assiette donc on peut la mettre dans le groupe avec le

244 bol, la cuillère et la casserole.

245 Nous reprenons la même logique avec la fourchette et le verre.

246 Je mets en scène, avec un doudou, la mise en place de ces étiquettes-mots sur une même

247 affiche.

248 On cherche le mot générique de cette catégorie ou hyperonyme : les objets de la cuisine.

249 A. me donne l'étiquette du couteau pour la mettre sur l'affiche rouge.

250 P.E. : « A. nous dit que ce qui reste se mange. C'est vrai ça, c'est une très bonne idée. »

251 Les élèves manipulent les images, se questionnent et trouvent une sous-catégorie : la viande. Ils

252 cherchent tout ce qui est de la viande.

253 P.E. : « Qu'est-ce que c'est cet aliment ? »

254 H. : « Une fraise ».

255 P.E. : « La fraise se mange. Qu'est-ce qu'on peut mettre d'autres avec les fraises ? »

256 M. : « Une orange. »

257 P.E. : « Oui, une orange. Comment on pourrait appeler cette famille ? »

258 J'impulse l'idée de la catégorie des fruits. Les élèves trouvent facilement les autres fruits.

259 J'apporte aussi la notion de « légumes » : les élèves ont plus de difficultés à trouver ... les mots

260 ne sont pas encore maîtrisés.

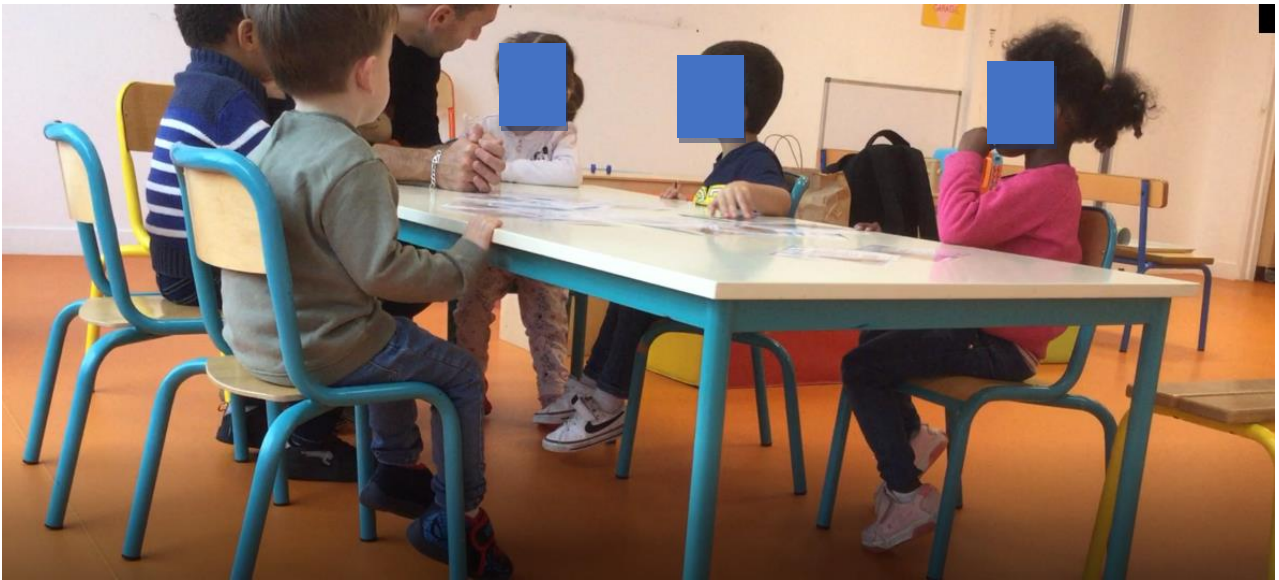
261 L. dit que le camembert est un fromage. On en profite et cherchons toutes les étiquettes qui

262 sont du fromage.

263 Je fais le lien avec la nécessité de connaître les mots de lexique car les doudous vont faire leur

264 menu et il va falloir cuisiner pour eux et les servir.

265 Je recommence la séance avec un autre groupe de 6 élèves.





LES OBJETS DE LA CUISINE

 UNE CUEILLÈRE une cuillère une cuillère	 UNE FOURCHETTE une fourchette une fourchette	 UN COUTEAU un couteau un couteau	 UNE ASSIETTE une assiette une assiette
 UN VERRE un verre un verre	 UN BOL un bol un bol	 UNE CASSEROLE une casserole une casserole	 UN MICRO-ONDES un micro-ondes un micro-ondes

LES FRUITS

 UNE BANANE une banane une banane	 UNE POIRE une poire une poire	 UNE POMME une pomme une pomme	 UNE FRAISE une fraise une fraise
 DU RAISIN du raisin du raisin	 UN CITRON un citron un citron	 UNE ORANGE une orange une orange	 UNE CLÉMENTINE une clémentine une clémentine
 UNE TOMATE une tomate une tomate			

Séance 7 : « L'entrée au restaurant » :

266 P.E. : « Ce matin, nos trois doudous sont venus au restaurant. »

267 K. : « C'est moi le chef du restaurant. »

268 P.E. : « Vous allez être tous chefs du restaurant. Mais d'abord, est-ce que vous pouvez rappeler
269 à C., qui était absent, pourquoi nous avons mis ensemble ces mots. » Je montre l'affiche
270 des fruits.

271 M.-S. : « Des fruits. »

272 P.E. : « Oui, c'est très bien ce sont des fruits. »

273 Je recommence avec les différentes affiches.

274 P.E. : « Ce matin, les doudous ont envie de manger ce qu'il y a sur leur menu.

275 Votre mission va être d'aller chercher ce qu'ils ont envie de manger dans les paniers. Regardez
276 les paniers : il y a les fruits ensemble, les légumes ensemble, les viandes.

277 Doudou Vache, qu'as-tu envie de manger aujourd'hui ?

278 Attendez, doudou Vache va me parler : Ah, tu as envie de manger ça. Oui, c'est H. qui va
279 aller te préparer à manger. »

280 Je fais pareil avec doudou Éléphant et doudou Souris.

281 Les élèves prennent les menus et vont chercher les bons aliments, en regardant les dessins sur
282 les fiches (cf. ci-dessous). A chaque fois qu'ils m'apportent quelque chose, je les aide à
283 verbaliser : « Je suis allé(-e) chercher une pomme de terre. » Je reprends avec eux, les
284 encourage, les félicite. Certains prennent des aliments qui ne sont pas sur le menu des
285 doudous : je reprends avec eux les images et le lexique. « Comment s'appelle ce fromage ? Ce
286 fruit ? ... » pour renforcer la catégorisation. Certains élèves aident d'autres élèves pour trouver
287 les mots, aller les chercher.

288 L. : « Romage. »

289 PE : « Oui L., c'est du fromage qui s'appelle de l'emmental. Tu me le dis. »

290 L. : « Emmental. »

291 K. : « J'ai trouvé la fraise pour Souris. »

292 P.E. : « Oui, tu es allé chercher la fraise.

293 R., que faut-il pour Doudou Vache ? »

294 R. : « Un carotte. »

295 P.E. : « Oui, il faut des carottes, va chercher les carottes.

296 L., que veut manger Doudou Éléphant comme viande ? »

297 K. : « Du saucisson. »

298 P.E. : « Oui, allez chercher le saucisson pour Doudou Éléphant. »

299 R. vient vers moi : « Ça. »

300 P.E. : « Oui, R., qu'est-ce que c'est ? »

301 R. : « Pomme de terre. »

302 P.E. : « Oui, tu es allée chercher une pomme de terre. »

303 A., que vois-tu là sur le menu de Doudou Souris ? »

304 A. ne reconnaît pas l'image.

305 P.E. : « C'est une courgette. Va prendre la courgette pour la donner à Doudou Souris. »

306 K. : « J'ai le champignon. »

307 P.E. : « Très bien, il est sur le menu de Doudou Éléphant, donne-lui. »

308 R. essaie de donner des œufs au plat à Doudou Vache mais ce n'est pas sur son menu.

309 A. revient vers moi.

310 A. : « Elle est là. »

311 P.E. : « Oui A. Tu es allée chercher la courgette, bravo ! »

312 R. : « J'ai trouvé la banane. »

313 P.E. : « Est-ce que doudou Vache veut de la banane ? Oui, c'est très bien R., va lui donner. »

314 Et là, que veut Doudou Éléphant ? »

315 K. : « De la salade. »

316 P.E. : « Non, ce sont des brocolis. »

317 L. : « Brocolis. »

318 P.E. : « Allez les chercher, les brocolis. »

319 M.-S., qu'est-ce que c'est comme fruit ça ? »

320 R. : « Un poire. »

321 P.E. : « Oui, une poire. C., va me chercher la poire, s'il te plaît. »

322 C. rapporte une poire.

323 P.E. : « Oui C., c'est très bien ! »

324 R. : « J'ai trouvé le champignon. »

325 Un moment d'attention conjointe et d'échanges commence entre R. et K. (cf. dernière

326 photo ci-dessous) autour de doudou Vache.

327 K. : « On va poser le champignon. »

328 Je ne réponds pas, étant avec un autre élève.










329 R. : « Doudou, le Vache, OK. Là, ça c'est carotte. C'est une carotte, puis Vache, bravo ! »

330 K. pose le champignon devant doudou Vache.

331 Les élèves se mettent par deux. Ils commencent à échanger ensemble : disent les mots de
332 lexique, font des phrases à 1 ou 2 mots : « Cherche poire / prends pomme ».

333 Je reprends la séance avec un autre groupe.



VIANDE		
	UN SAUCISSON un saucisson un saucisson	
LÉGUMES		
		
UN CHAMPIGNON un champignon un champignon	UN BROCOLI un brocoli un brocoli	UN FENOUIL un fenouil un fenouil
FROMAGES		
		
DU GOUDA du gouda du gouda	DE L'EMMENTAL de l'emmental de l'emmental	
FRUITS		
		
DU RAISIN du raisin du raisin	UN CITRON un citron un citron	UNE POMME une pomme une pomme







Séance 8 : « L'entrée au restaurant » réinvestissement :

Sous-groupe 1 :

334 P.E. « I., tu peux aussi jouer avec les copains. »

335 R. : « J'ai trouvé »

336 P.E. : « Qu'est-ce que c'est ? »

337 R. : « Ça. »

338 P.E. : « Comment ça s'appelle ? ... une côte de porc.

339 M.-S., tu vas voir les doudous pour voir ce qu'ils veulent. »

340 R. : « Hey, regarde ! » (elle me tend une cuisse de poulet).

341 L. sort des ustensiles et commence à cuisiner.

342 P.E. : « Qu'est-ce que c'est ? »

343 I. : « J'ai une courgette »

344 P.E. : « Oui I., c'est une courgette, très bien ».

345 R. : « Du poulet ».

346 P.E. : « C'est une cuisse de poulet. C., qu'est-ce que tu as dans les mains ? »

347 C. ne répond pas.

348 « M.-S., tu l'aides ? »

349 R. : « Y a des fraises. »

350 P.E. : « Oui, c'est vrai, il y a des fraises. Et que tient dans la main C. ? Une pomme de terre.

351 C., qu'est-ce que c'est ?

352 C. : « Une pomme de tè »

353 I. : « Z'aime bien les brocolis. »

354 P.E. : « Tu aimes bien les brocolis, moi aussi. »

355 R. : « Moi aussi. »

356 P.E. : « M.-S., tu prépares à manger pour les doudous ? Regarde, L. est en train de préparer

357 à manger pour les doudous. Est-ce que vous avez été regardé ce qu'ils veulent, les doudous ?

358 L., va voir la feuille. »

359 L. se déplace et va regarder le choix de menu de doudou Vache.

360 P.E. : « Qu'est-ce qu'elle veut doudou Vache ce matin ? C'est quoi ce que tu me montres ?

361 L. : « Du poulet. »

362 P.E. : « Du poulet. »

363 R. : « Y a un champignon. »

364 P.E. : « Oui ».

365 R. : « Moi, ai ramassé des champignons avec papa.

366 P.E. : « Tu as ramassé les champignons avec papa. Très bien et bien, cuisine les champignons pour les doudous. Fais de la cuisine. »

368 À I. : « Va regarder ce que doudou veut manger. »

369 I. prend la feuille.

370 M.-S. est toujours assis et ne va pas chercher de feuille.

371 R. : « C'est une cuillère. »

372 P.E. : « Oui, c'est une cuillère. »

373 I. me montre sur la feuille que doudou Éléphant veut des champignons.

374 P.E. : « Va dire à R. que doudou Eléphant veut des champignons. »

375 I. : « R., a petit champignon léléphant. »

376 R. va vers la feuille de menu avec I. et lui dit :

377 « Et y a du fromage. »

378 I. : « D'accord. » → 1^{er}. vrai échange entre deux élèves.



379 R. : « Regarde, ai trouvé un bol ».

380 P.E. : « Regardez R., elle a donné un champignon à doudou Vache. Elle lui a fait à
381 manger »

382 R. dit à M.-S. : « Prends la feuille. »

383 M.-S. se décide à prendre la feuille de menu de Doudou Souris.

BOURGINE Damien

384 R. à C. : « Regarde, c'est une poire. »

385 C. lui montre un aliment et elle dit : « Ah, c'est un champignon ça ».



386 P.E. : « Tu te souviens ce que c'est ça. »

387 I. : « Poivron ».

388 P.E. : « Oui, c'est un poivron. »

389 Je m'installe à côté de M.-S. pour l'aider.

390 P.E. : « Alors, que veut manger doudou Souris ? Qu'est-ce que c'est ça ? »

391 C'est I. qui vient donner la réponse : « De la viande ».

392 P.E. : « Oui, c'est une côte de porc. Et puis, que veut-elle ? »

393 M.-S. : « Des carottes. »

394 P.E. : « Oui, très bien. Et là ? »

395 M.-S. : « Et des pommes de terre. »

396 R. : « Je vais chauffer ».

397 M.-S. se lève et va chercher les aliments voulus par doudou Souris.

398 I. se dirige vers moi : « C'est quoi ça ? »

399 P.E. : « C'est un oignon. (Je le montre sur les référents affichés). R. a sa feuille pour
400 vérifier son menu, c'est très bien. »

401 R. : « Il y a encore le romage. »

402 P.E. : « Oui, quel fromage veut-il manger ? Tu te souviens ? »

403 R. : « Non, c'est pas le connais. »

404 P.E. : « Tu ne le connais pas. C'est une bûche de chèvre. »

405 M.-S. a une fiche avec lui et regarde l'affichage pour s'y référer !!



406 R. : « Il y a des neufs. »

407 P.E. : « Oui, ce sont des œufs. »

408 À M.-S. : « Qu'est-ce qu'il faut d'autres ? Une pomme de terre, va chercher une
409 pomme de terre. Tu peux la mettre dans le bol. »

410 M.-S. prend le bol que je lui tends.

411 R. : « M.-S., tiens. »

412 R. apporte une pomme de terre.

413 I. : « Y a du fromage comme ça. »

414 P.E. : « Oui, c'et du gouda et de l'emmental. »

415 I. : « Tiens, les doudous. »

416 P.E. : « Oui, tenez les doudous. Ils sont contents les doudous. »

417 R. : « Hey, regarde. »

418 P.E. : « Qu'est-ce que c'est ? »

419 R. : « Un champignon. Moi, ze ramasse les champignons avec papa.

420 On cherche ça après (en pointant un nouvel aliment sur sa fiche). »

Sous-groupe 2 :

421 P.E. : « Allez-y, allez regarder ce que veulent manger les doudous aujourd'hui. »

422 K. devant doudou Souris : « Alors qu'est-ce qu'elle veut manger ? Un champignon. »

423 P.E. : « Ye., tu vas regarder ce que veulent manger les doudous. A., tu regardes ? Et

424 qu'est-ce qu'il veut manger doudou Éléphant ?

425 A. : « Ça et ça. »

426 P.E. : « Et qu'est-ce que c'est que ça ? »

427 A. : « Du poulet. »

428 P.E. : « Oui, c'est une cuisse de poulet. Va chercher la cuisse de poulet pour lui faire à manger.

429 M., que veut manger doudou Vache ? »

430 M. : « Des carottes. »

431 P.E. : « Alors va chercher les carottes. Ye., que veut manger doudou Vache en plus des

432 carottes ? »

433 Ye. : « Du poulet. »

434 P.E. : « Non, ce n'est pas du poulet ici : c'est une côte de porc. Tu vas chercher la côte de porc,

435 Ye. »

436 A., qui l'a dans la main, la donne à Ye. : échange verbal entre les deux élèves.

437 A. : « Tiens, la côte de porc. »

438 Ye. : « Merci. »



439 H. : « Moi, je chauffe le biberon. »

440 P.E. : « Pour qui tu chauffes le biberon H. ? »

441 H. : « Pour doudou Vache. »

442 P.E. : « Doudou Vache veut un biberon. »

443 K. : « Il veut manger un saucisson. »

444 P.E. : « Doudou Souris veut manger un saucisson alors va le chercher. »

445 M. : « Et aussi, elle veut manger du fromage. C'est bon j'ai trouvé. »

446 P.E. : « Comment il s'appelle ce fromage ? »

447 M. : « Chais plus. »

448 P.E. : « C'est un crottin de chèvre. »

449 Je montre la référence sur les affiches sur le mur.

450 H. me montre le poulet : « Ça, c'est un biberon. »

451 P.E. : « Les copains, c'est un biberon que me montre H. ? »

452 K. : « C'est une viande. »

453 P.E. : « Oui, c'est de la viande et qu'est-ce que c'est comme viande ? »

454 A. : « Du poulet. »

455 P.E. : « Oui, c'est du poulet. Et ça, qu'est-ce que c'est ? »

456 K. : « Du fromage. »

457 P.E. : « Oui, du fromage mais comment il s'appelle ? C'est du gouda. Ye., va voir qui veut
458 du gouda dans son menu. »

459 A. : « Tiens, doudou Éléphant, du poulet. »

460 P.E. : « C'est très bien, A. Vous avez entendu : il a dit : « Tiens, doudou Éléphant, du
461 poulet. » »

462 Ye. me montre la fiche menu avec du brocoli.

463 P.E. : « Oui Ye., c'est du brocoli. Va chercher le brocoli. »

464 H. interpelle A.

465 H. : « A., A., faut appiyer où ? »

466 A. se déplace et va vers la table où H. se trouve.



467 A. lui montre le geste à faire.

468 H. : « Ici, là ? »

469 A. : « Non, à côté-là, t'appuies sur le bouton. »

470 H. : « Ça va là ? »

471 A. : « T'appuies là sur le bouton. »

472 Je montre à Ye. le brocoli sur les affiches pour l'aider à le retrouver.

473 A. donne le saucisson à manger à doudou Vache.

474 Ye. me rapporte les œufs au plat.

475 P.E. : « Tu es sûre que c'est le brocoli ? » Je lui montre l'affiche-menu.

476 K. : « C'est des œufs. »

477 Je fais répéter le mot à Ye.

478 J'accompagne Ye. pour chercher le brocoli et je le décris : « Il est vert et a des branches

479 comme ça : on parle des branches de brocoli. »

480 Ye. le trouve et va le donner à doudou Vache.

481 M. : « Tiens, fais chauffer ça » (en tendant la côte de porc à H.).

482 H. : « Je sais pas si ça va bloquer. »

483 A. : « C'est là pour faire chauffer. »

484 H. : « Ici ? »

485 K. : « Non, c'est là le bouton. »

486 H. : « Attends, attends K. ! C'est bon, c'est chauffé. »

487 A. : « Le bouton bleu. »

488 K. à doudou Souris : « Tu veux une cuisse de poulet ? »

489 H. : « É attend. »

490 M. croise les bras et attend que ça cuise.



Séance 9 : Découverte de la préparation des repas :

491 P.E. : « Aujourd'hui, avant de servir les plats des doudous, vous allez les cuisiner. Je vous
492 laisse le coin pour cuisiner pour vos doudous mais toujours en regardant leur menu. »



493 P.E. : « Qu'est-ce que tu fais, Ya. ?

494 Ya. : « Je mélange. »

495 P.E. : « Tu mélanges, très bien. »

496 Ya. : « De l'eau. »

497 P.E. : « Tu mets de l'eau. Regardez Ya., il met de l'eau. Ah, I., qu'est-ce que tu fais ?

498 Qu'est-ce que tu as préparé pour doudou Vache ? »

499 I. : « Cuisse de poulet. »

500 P.E. : « Tu as préparé une cuisse de poulet, très bien. »

501 I. : « J'ai préparé qisse de poulet. »

502 P.E. : « Et bien, elle a de la chance la Vache. Elle va être contente. H., qu'est-ce que tu es
503 en train de faire ? »

504 H. : « Chauffer le ... ça. »

505 P.E. : « Je vais chauffer le champignon. »

506 I. : « On fait quoi avec ça ? »

507 P.E. : « Avec ça, c'est une petite louche. Tu peux mettre de l'eau dedans et la transporter. Tu
508 peux mettre de l'eau. Où est le robinet ? »
509 I. me montre le robinet.
510 L. : « Le robinet, il est où le robinet ? »
511 P.E. : « Où est le robinet, L. ? Pour aller chercher de l'eau. L'eau, elle coule au robinet. Où est
512 le robinet ? »
513 Ya. montre le robinet à L.
514 L. à doudou Souris : « C'est l'heure de déjeuner. »
515 P.E. : « C'est l'heure de prendre le déjeuner. »



Séance 10 : « On dresse la table » :

516 P.E. : « Regardez ce matin, nos trois doudous sont installés à table. Alors, avant de leur donner 517 à manger, vous allez avoir une mission. »

518 M.-S. : « Une fiche. »

519 P.E. : « Avant de regarder la fiche-menu, je vais vous demander de dresser la table. Il va falloir 520 mettre la table. Souvenez-vous ce qu'il faut pour mettre la table ? »

521 Je les emmène devant les affichages.

522 K. : « Une assiette. »

523 N. : « Un couteau, une fourchette. »

524 M. : « Une cuillère. »

525 K. : « Un verre. »

526 P.E. : « Alors, vous allez essayer de dresser la table tous ensemble. »

527 Les élèves ouvrent les placards et prennent des objets (dans ce cas précis, pas encore de langage 528 entre eux).



529 P.E. : « Ce sont des assiettes que vous avez décidé de leur donner ? »

530 M. : « Non, un bol. »

531 P.E. : « D'accord, vous avez décidé de leur donner un bol chacun. N., tu te rappelles, notre
532 mission, c'est de dresser la table pour nos trois doudous. »

533 Les élèves apportent un bol pour chaque doudou.

534 P.E. : « Qu'est-ce qu'il nous manque maintenant ? N. a apporté une assiette. Veux-tu en
535 prendre une pour chaque doudou ? »

536 N. : « Oui. »

537 P.E. : « Si on veut dresser la table, il nous manque des choses. »

538 M. : « Un verre. » (et il en apporte un).

539 P.E. : « Oui, des verres : il en faut un pour chaque doudou. »

540 N. apporte une banane.

541 P.E. : « Il faut une banane pour dresser la table ? »

542 N. : « Non. »

543 P.E. : « Non, il faut d'abord dresser la table et ensuite, vous ferez à manger.

544 On regarde : est-ce que tous les doudous ont un bol ? Une assiette ? Un verre ? »

545 Nous vérifions ensemble en pointant les objets.

546 P.E. : « Et qu'est-ce qu'il manque pour finir de dresser la table ? »

547 Tous ensemble : « Des cuillères, des fourchettes et des couteaux. »

548 P.E. : « Allez chercher ce qu'il faut alors.

549 N., qu'est-ce que tu as posé là ? »

550 N. : « La cuillère. »

551 P.E. : « La cuillère, oui, elle est entre l'assiette et le verre. Et là ? »

552 N. : « Le qiteau et la foursette. »

553 P.E. : « Le couteau est à droite de l'assiette et la fourchette à gauche de l'assiette. Et doudou
554 Souris n'a que la cuillère. Que manque-t-il ? »

555 C. : « Le couteau. »

556 Chadi apporte les trois couverts.

557 P.E. : « Les enfants, regardez, vous avez dressé la table. Tu as raison, M.-S.,
558 maintenant, les doudous vont vous dire ce qu'ils veulent manger grâce à leur menu. »

559 Je distribue une fiche-menu par doudou.

560 En binôme, les élèves prennent les fiches, les regardent et vont chercher les aliments pour les
561 cuisiner.

562 P.E. : « Aujourd'hui, comme la dernière fois, il faut cuisiner vos aliments. »

563 K. : « Il faut cuisiner la pomme de terre. »

564 P.E. : « Oui, vas-y. »

565 N. me montre un poivron.

566 P.E. : « Oui, N., tu as besoin de cuisiner un poivron. Sors une casserole pour le cuisiner. »

567 C. : « C'est de la viande. »

568 P.E. : « Oui, c'est une côte de porc. Tu peux la cuisiner.

569 K., il est cuit ton brocoli ? »

570 K. : « Non. »

571 P.E. : « Prends une casserole pour le cuire. » (Je montre l'affiche du doigt).

572 M. : « C'est une casserole. »

573 P.E. : « Oui, tu l'as trouvée. Tu peux la mettre sur le feu pour cuire. »

574 Je prends C. à part pour le faire verbaliser sur ce que voulait manger son doudou (lexique 575 encore mal maîtrisé).

576 K. demande à I. ce qu'il fait.

577 I. : « Ça cu. »

578 K. : « Ça cu ? Ça cuit ! »

579 M.-S. : « J'ai la banane. »

580 P.E. : « Oui, doudou Souris va être contente. Est-ce que ça chauffe ? »

581 M. : « Ai cuit la pomme de terre. »

582 P.E. : « Oui, tu as cuit la pomme de terre, bravo ! »

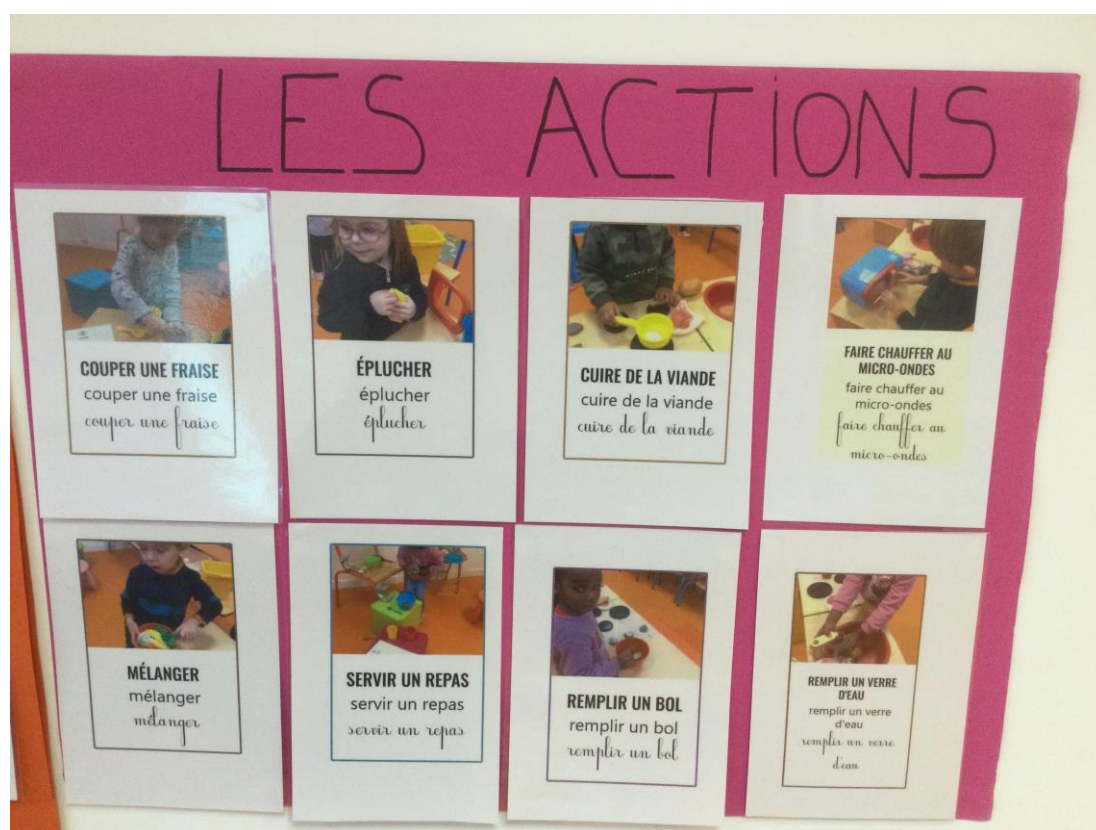




Séance 11 : lexique des actions + « On dresse la table »

réinvestissement :

583 **TEMPS 1** : en collectif, devant le T.N.I., on reprend les photographies de la séance précédente 584 et on pose le lexique des actions : « servir un repas, remplir un verre d'eau, couper une fraise, 585 cuire un œuf, ... ». Les élèves répètent les mots et font des phrases avec l'élève qui fait l'action 586 sur l'étiquette.

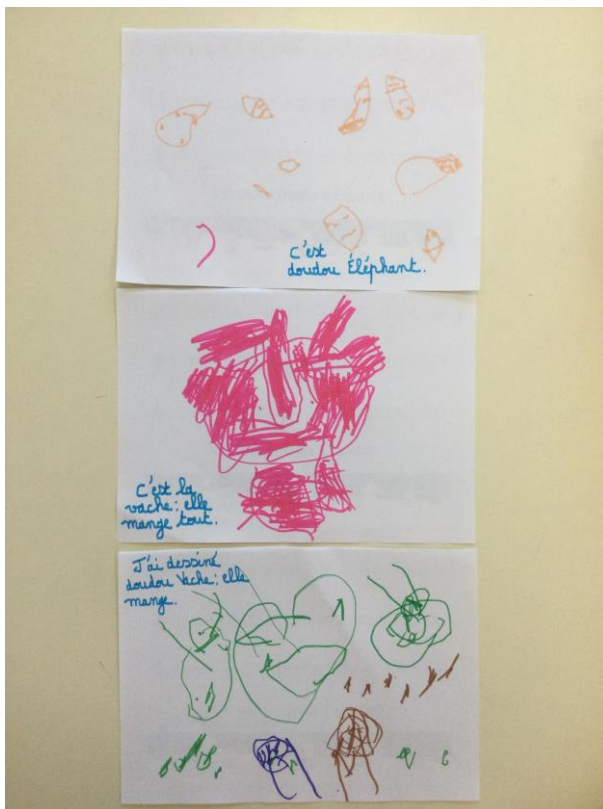


587 **TEMPS 2** : rebrassage de la séance sur la table. Des élèves viennent dresser la table devant le 588 groupe et je reprends les structures de phrases pour tous :

- 589 Je mets une assiette.
- 590 Je pose la fourchette à gauche de l'assiette.
- 591 Je mets le couteau à droite de l'assiette.
- 592 Je pose le verre au-dessus de l'assiette.
- 593 Je mets la cuillère entre l'assiette et le verre.
- 594 La table est prête, est mise, est dressée.



595 **TEMPS 3** : en deux sous-groupes : un groupe va dessiner ce qu'ils travaillent avec moi depuis 596 le début de l'année / l'autre, en atelier au coin-cuisine.



597 P.E. : « Vous allez commencer par dresser la table. Que faut-il pour dresser la table ? »

598 H. : « Des assiettes. »

599 P.E. : « Oui, H., sors les assiettes et mets-en trois. »

600 M. : « Je pose le verre. »

601 P.E. : « Très bien M., tu poses le verre. M.-S., que fais-tu ? »

602 M.-S. : « Je pose les fourchettes à droite. »

603 P.E. : « M.-S., les fourchettes se placent à gauche. »

604 C. : « Je mets le couteau à droite. »

605 P.E. : « Je mets la cuillère entre le verre et l'assiette. Regardez, M.-S. met le couteau
606 à droite et la fourchette à gauche.

607 La table est mise, elle est dressée. Je vais maintenant mettre les menus choisis par les doudous
608 et vous allez pouvoir cuisiner pour eux. »



609 P.E. : « M., que veut doudou Souris ? »

610 M. : « Une côte de porc. »

611 P.E. : « Bravo M., tu vas aller cuisiner la côte de porc. »

612 K. : « Je veux un champignon. »

613 H. : « Moi, je prends ça. »

614 P.E. : « Oui, c'est une aubergine. »

615 Ye. : « Une banane. »

BOURGINE Damien

616 P.E. : « Oui Ye., tu peux l'éplucher la banane ? C., va cuire la carotte. »

617 C. prend une casserole et cuit la carotte.

618 Ye. : « Y ai pas trouvé le couteau. »

619 P.E. : « Tu n'as pas trouvé le couteau Ye., regarde sur la table. »



620 P.E. : « Qu'est-ce que tu fais Ye. ? »

621 Ye. : « Je coupe la banane. »

622 P.E. : « Très bien, Ye. »

623 I. : « Je sers repas à doudou Souris. »

624 P.E. : « Tu sers le repas à doudou Souris, bravo ! K., que va manger doudou Vache ? »

625 K. : « Elle mange un champignon, un citron, un brocoli, un saucisson, un oignon et du
626 raisin. »

627 P.E. : « Tu connais très bien les mots, bravo ! »

628 K. : « Doudou Vache a tout mangé. »

Séance 12 : « Jouons au coin-cuisine » :

629 P.E. : « Oui, les doudous sont encore venus nous voir. Par quoi faut-il commencer ? »

630 Ye. : « Il faut une assiette. »

631 P.E. : « Oui, il faut dresser la table. »

632 On met la table ensemble avec les élèves et je demande les phrases qui vont avec.

633 Ye. : « Je pose l'assiette. »

634 P.E. : « Qu'est-ce que tu fais, Ye. ? »

635 Ye. : « Je pose le verre. »

636 M.-S. : « Je mets le couteau à droite. »

637 P.E. : « Bravo M.-S. ! »

638 Les élèves le font pour les deux autres doudous.

639 N. : « Je pose le couteau à droite. »

640 K. : « Je pose la cuillère. »

641 P.E. : « Qu'est-ce qu'il manque ici, Ya. ? »

642 Ya. : « Une assiette. »

643 P.E. : « Est-ce que la table est dressée ? »

644 Ensemble : « Oui. »

645 Je distribue les menus des doudous et les élèves vont cuisiner et servir le repas.

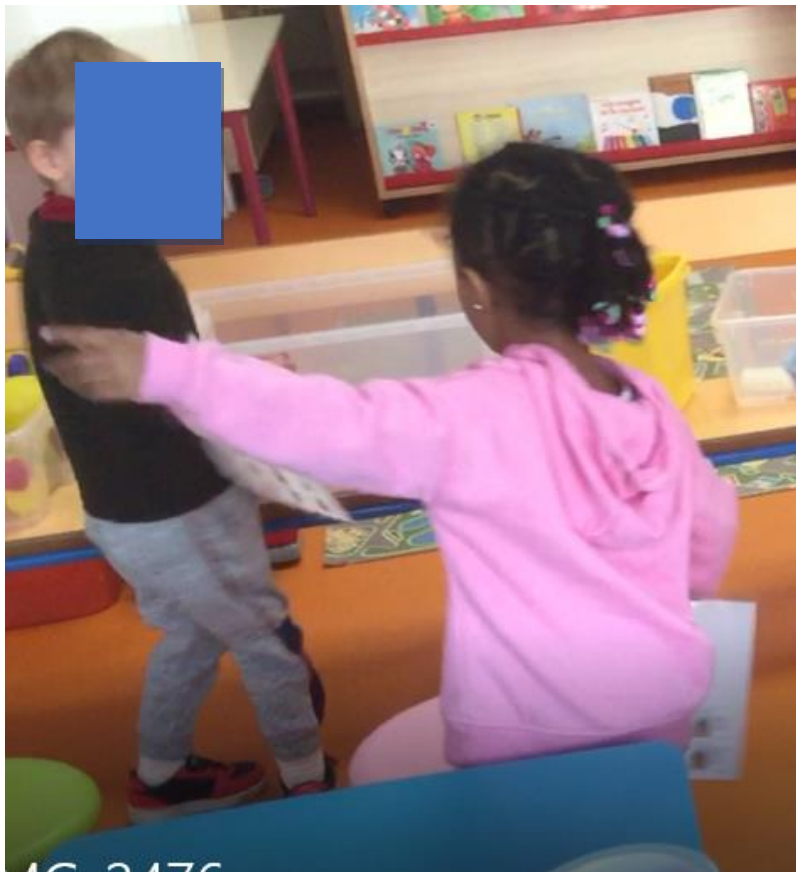


646 P.E. : « Est-ce que vous faites chauffer les aliments ? Comment ça s'appelle cet objet ? »

647 K. : « Une casserole. »

648 Ya. : « Oui, je vais faire cuire. »

649 Ye. montre à Ya. quel doudou va manger le poivron.



650 K. : « J'ai trouvé une casserole. »

651 Ye. : « J'ai trouvé orange. »

652 P.E. : « Oui, Ye., tu as trouvé une orange. Qu'est-ce que tu fais, K. ? »

653 K. : « Bah, je cuis. »

654 Ya. me montre le menu et dit : « Banane. »

655 P.E. : « Oui, va chercher la banane. »

656 Ya. : « Elle est là la banane, je vais la cuire. »

657 P.E. : « Que fais-tu M.-S. ? »

658 M.-S. : « Je cuis un œuf. »

659 K. : « Je cuis la côte de porc. »



660 Je recommence cette séance avec deux autres petits groupes. Je vais retranscrire ici seulement
661 la deuxième phase pendant laquelle les élèves préparent à manger et servent les doudous.

662 L. : « Ça, c'est pour mettre des céréales. »

663 P.E. : « Oui, le bol sert à mettre des céréales. »

664 M. : « Le fromage, ça se mange froid. »

665 P.E. : « Tu vas la faire cuire la côte de porc ? »

666 S., que veut manger doudou Souris ? »

667 S. : « Un champignon. »

668 P.E. : « Oui mais il va falloir le faire cuire. Va chercher une casserole.

669 M., elle est cuite ta côte de porc ? »

670 M. : « Oui, je la donne au doudou. »

671 L. : « Je prépare des fromages. Elle veut des œufs. »

672 M. : « Je cherche le brocoli. »

673 C. (avec une banane dans la main) : « Je pose dans l'assiette. »

674 I. : « Doudou Vache veut manger ça. Tiens ton menu. »

675 A. : « Ze vais chercher le brocoli. »

676 P.E. : « Oui A. et tu le fais cuire. »

677 R. : « Z'ai trouvé ça. »

678 P.E. : « A., j'ai besoin de quoi pour faire cuire ? »

BOURGINE Damien

679 R. : « D'une casserole. »

680 A. : « Le micro-ondes pour faire sauffer le œuf. »

681 H. : « Je donne à manger au doudou. »

682 R. : « Moi, ze prépare les sampignons. »

Séance 13 : « Jouons au coin-cuisine »

(réinvestissement) et « Le restaurant des élèves » :

683 J'accueille les élèves et leur demande ce qu'ils vont travailler avec moi ce matin. Je ne
684 leur redonne pas les consignes pour tenter d'aller vers l'autonomie des élèves.

685 Sous -groupe 1 : les élèves sortent trop de vaisselle.

686 P.E. : « Attention, il y a seulement trois doudous autour de la table. »

687 Ya. : « J'ai des carottes. »

688 H. : « On n'a pas mis la table. »

689 H. sort les verres et K. les couverts.

690 M. : « Il faut une fourchette. »

691 H. place les couverts.

692 H. : « Ya., mets le couteau. »

693 R. : « Elle veut un peu de champignons. »

694 M. et K. sont autour du micro-ondes.

695 M. : « C'est très chaud, hein ? »

696 K. : « Attends, on va mettre ça. »



697 R. à H. : « C'est ça les champignons. »

698 **Sous-groupe 2** :

699 Ye. : « Je mets la table et l'assiette. »

700 M.-S. met les couverts parfaitement :



701 Ye. : « Le verre, le verre, le verre. »

702 A. : « On prépare à manger. »

703 M.-S. : « Le doudou veut une bûche de chèvre. »

704 P.E. : « Oui, elle veut une bûche de chèvre, bravo ! »

705 M.-S. : « Je fais cuire la côte de porc. »

706 A. : « C'est de la crémentine. »

707 P.E. : « Une clémentine. Là, c'est plutôt une orange, elle est plus grosse que la clémentine. »

708 A. : « J'ai tout bu l'eau, moi. Oh, le saucisson ! »

709 P.E. : « La manique, c'est pour ne pas se brûler. »

710 M.-S. : « C'est du thé. »

711 **Nouvelle situation** :

712 P.E. : « M.-S., cette fois-ci, c'est toi qui es au restaurant. Tu vas pouvoir commander

713 ce que tu veux manger au serveur. Tu peux regarder les affiches sur le mur pour t'aider à te

714 souvenir tout ce que l'on a au coin-cuisine. »

BOURGINE Damien

715 A. : « Je veux manger des œufs, moi et aussi du poulet, moi. »

716 M.-S. : « Tenez, monsieur. »

717 A. : « Merci. Ce n'est pas bon. »

718 M.-S. : « C'est un poulet. »

719 P.E. : « Que voulez-vous comme dessert monsieur, comme fruit ? »

720 Ye. : « Une orange. »

721 M.-S. les sert.

722 A. : « Merci. Qu'est-ce que tu veux Ye. ? »

723 Ye. : « Une orange. »

724 M.-S. et moi jouons les invités et A. et Ye. les cuisiniers - serveurs.

725 P.E. : « Bonjour monsieur, vous êtes venu au restaurant. Moi aussi, j'ai faim. Serveur, s'il vous

726 plaît, bonjour. Je voudrais une bûche de chèvre, un fromage. »

727 A. me l'apporte.

728 M.-S. : « Je veux une clémentine. »

729 P.E. : « Hum, c'est bon, merci. Tu peux me remplir mon verre d'eau, s'il te plaît. »

730 Ye. : « Je veux d'eau. »

731 P.E. : « Merci monsieur le serveur. Je suis en train de très bien manger. J'aimerais maintenant

732 comme fruit, une poire. »

733 A. sert l'eau à Ye. et me donne la poire.

734 M.-S. : « Une pomme. »

735 A. : « Tiens, une pomme d'amour. »

736 Ye. : « Papa manze des pommes à la maison. »



Séance 14 : « Le restaurant des élèves » :

737 Cette séance finale permet de réinvestir par groupes de deux ou trois élèves tout ce qui a
738 été travaillé durant la séquence.

739 **Sous-groupe 1** :

740 P.E. : « Comment on fait pour dresser la table ? »

741 L. : « On prend un plat. »

742 P.E. : « I., de quoi avons-nous besoin pour mettre la table ? »

743 L. apporte les couverts.

744 I. : « Des assiettes. »

745 P.E. : « L., pour le moment, on ne cuisine pas : on commence par dresser la table.

746 Très bien I., tu as posé une assiette. Qu'est-ce qu'il faut d'autres pour mettre la table ? »

747 I. : « Fourchette, couteau. »

748 P.E. : « Que fais-tu là ? »

749 L. : « Je pose une assiette. »

750 P.E. : « ET que faut-il d'autres ? »

751 L. : « Des verres. »

752 P.E. : « Bien-sûr, des verres. »

753 I. : « Je vois les verres. Je dresse la table. »

754 P.E. : « Je pose le verre au-dessus de l'assiette. »

755 L. : « J'ai mis de l'eau dedans. »

756 P.E. : « J'ai rempli la carafe. Il manque encore quelque chose. »

757 L. : « Des fourchettes. »

758 P.E. : « Oui, les couverts. »

759 L. : « Je mets le couteau à droite. »

760 I. : « Je pose un couteau. Il faut encore une cuillère. »



761 P.E. : « La table est dressée, la table est mise. I. va te dire ce qu'il a envie de manger.

762 I., tu peux regarder tous les mots que l'on a appris. »

763 I. : « Je veux une cuisse de poulet. »

764 L. prend la cuisse de poulet.

765 L. : « Je vais chauffer la cuisse de poulet avec un plat. »

766 P.E. : « I., veux-tu autre chose ? »

767 L. : « C'est chaud. »

768 I. : « Des calottes, j'aime bien les calottes. »

769 I. mange.

770 L. lui sert les carottes.

771 I. : « Merci. »

772 L. : « Tu veux de la sauce ? Tu veux autre ? »

773 I. : « Je veux une clémentine. »

774 L. lui apporte.

775 I. : « Merci. »

776 P.E. : « L., viens t'asseoir maintenant. Tu vas commander ce que tu veux. »

777 L. : « Je veux des œufs au plat. »

778 I. les lui apporte.

779 I. : « Je mets dans le micro-ondes. Il faut souffler, c'est chaud. J'aime bien les calottes. »

780 P.E. : « Bravo les élèves, vous avez fait des progrès incroyables depuis le début de l'année :

781 vous avez appris à dresser la table, à cuisiner les aliments et à les servir, en utilisant les mots

782 justes et de belles phrases. Vous êtes prêts à ouvrir un restaurant. »

783 **Sous-groupe 2** :

784 P.E. : « Je vais essayer de voir tout ce que vous avez appris depuis le début de l'année avec moi

785 dans le coin-cuisine. »

786 K. : « Depuis le début de l'année ! »

787 P.E. : « Oui. Première mission : je vais vous demander, ensemble, pour commencer, de dresser

788 la table. »

789 K. : « Dresser la table ? »

790 P.E. : « Oui, que faut-il pour dresser la table ? »

791 K. : « Des assiettes. »

792 P.E. : « D'accord alors allez-y. Dressez la table. Ye., dis-moi ce que tu fais. »

793 Ye. : « Je ... »

794 K. : « Je pose l'assiette. »

795 Ye. : « Je pose assiette. »

796 P.E. : « Ye., que faut-il d'autres pour mettre la table ? »

797 Ye. ne répond pas ...

798 K. (en souriant) : « Des verres. »

799 P.E. : « Oui, des verres. Va en chercher Ye., s'il te plait. »

800 Ye. cherche dans les placards et les trouve.

801 Ye. : « Je pose le verre. »

802 P.E. : « Tu te souviens, on les pose au-dessus de l'assiette. »

803 K. : « Il manque les couteaux et les cuillères. »

804 P.E. : « Oui, il manque les couverts. Regarde, tu as le panier à couverts.

805 On pose la cuillère entre le verre et l'assiette. »

806 Ye. souhaite mettre la même couleur pour les couverts.

807 P.E. : « La fourchette se pose à gauche de l'assiette et le couteau à droite. »

808 Les deux élèves placent les couverts correctement.



809 P.E. : « Ye., assieds-toi à table et tu vas commander ton repas à K. Tu peux regarder les
810 affichages et tu vas lui dire ce que tu veux manger. »

811 Ye. essaie de se lever.

812 P.E. : « Non, reste assise, tu vas lui dire avec tes mots. »

813 Ye. : « Je veux ça. »

814 P.E. : « Qu'est-ce que c'est ça ? »

815 Ye. : « Du poulet. »

816 P.E. : « Alors, demande-lui. »

817 Ye. : « Je veux du poulet. »

818 K. trouve le poulet et le cuisine.

819 K. : « Je chauffe le poulet. »

820 P.E. : « Que voudrais-tu avec ton poulet ? »

821 Ye. : « Je veux une courgette. »

822 K. prend une casserole et cuit la courgette.

823 K. : « Je cuis la courgette. »

824 P.E. : « Veux-tu un fruit comme dessert ? »

BOURGINE Damien

825 Ye. : « Une banane. »

826 K. lui donne.

827 Ye. : « Merci. »

828 P.E. : « On échange. K. vient t'asseoir et demande à Ye. ce que tu veux manger. »

829 K. : « Je veux des œufs au plat. »

830 Ye. cherche, guidée par K. Elle les met au micro-ondes.

831 K. : « Je veux du saucisson. »

832 Ye. trouve le saucisson et l'apporte à K. : elle sourit.

833 K. cherche le fruit à demander et Ye. se dirige déjà vers la caisse des fruits.

834 P.E. : « Je veux une fraise, moi, en dessert. »

835 Elle me l'apporte.

836 Ye. : « Je p'apporte une fraise. »

837 K. commande une poire.

838 Ye. : « Je apporte poire. »

839 K. : « Merci. »

840 **Sous-groupe 3** :

841 Même mise en situation avec A. et R.

842 R. : « Des assiettes. »

843 P.E. : « Oui, bravo, il faut commencer par mettre les assiettes pour dresser la table. »

844 A. : « Je pose un bol. »

845 R. : « Je pose l'assiette. »

846 R. sort les verres.

847 R. : « Je pose les verres. Il faut des fourchettes. »

848 A. les sort.

849 P.E. : « Que fais-tu R. ? »

850 R. : « Je mets l'eau sur la table. Je pose la foursette et le couteau. »

851 A. : « Le couteau à droite. »

852 A. a mis la manique et commence à cuisiner.

853 P.E. : « R. va s'installer et demander ce qu'elle veut manger à A. »

854 R. : « Fromage. »

855 P.E. : « Comment il s'appelle celui-là ? »

856 R. : « Ze veux du crottin de chèvre. »

857 A. : « Je fais la cuisine. »

858 R. essaie de se lever.

859 P.E. : « Non, dis les mots, tu les as appris. »

860 R. : « De porc. »

861 P.E. : « Tu veux une côte de porc. »

862 A. la trouve.

863 A. : « Je vais la cuire. »

864 P.E. : « Veux-tu un fruit ? »

865 R. : « Je veux un citron. »

866 P.E. : « Cherche le citron jaune, un fruit jaune, A. »

867 R. va lui montrer.

868 P.E. : « Maintenant, c'est A. qui va commander son repas. »

869 A. : « Ze veux une banane et un citron. Ze mets du café pour moi et pour R. »

870 P.E. : « Je veux bien un peu de café aussi, s'il te plait. »



871 R. le sert.

872 A. : « Je veux du poulet. »

873 R. la cuit au micro-ondes.

874 Sous-groupe 4 :

875 Idem, mise en situation avec M.-S. et M.

876 M.-S. : « Il faut mettre des assiettes et des verres. »

877 P.E. : « On dresse la table d'abord. »

878 M. sort les assiettes et les verres.

879 M. : « Je mets les assiettes. »

880 M.-S. : « Je pose un assiette. »

881 P.E. : « Je pose une assiette. »

882 M.-S. : « Je mets les couverts. Je mets le couteau à droite. C'est pour couper ça. J'ai

883 besoin du vrai d'eau. »

884 P.E. : « Tu as vraiment besoin d'eau ? »

885 M. va au robinet et M.-S. le suit pour remplir la carafe.

886 P.E. : « M., tu vas faire le service et M.-S. va te demander ce qu'il veut

887 manger. »

888 M.-S. : « Je veux une pomme. »

889 M. sort une poire.

890 M.-S. : « Non, c'est une poire ça. Je veux une côte de porc viande. »

891 P.E. : « Oui, c'est une viande la côte de porc. »

892 M. trouve : « Je vais la cuire. »



893 M. s'assoit à table et M.-S. devient cuisinier – serveur.

894 M. : « Je veux une banane. »

895 M.-S. : « Je t'apporte une banane. »

896 M. : « Je veux des œufs entiers. »

897 P.E. : « Combien en veux-tu ? »

898 M. : « Trois. »

899 P.E. : « On ne les fait pas cuire au micro-ondes les œufs. Qu'est-ce qu'il nous faut ? »

900 M.-S. : « Une casserole. »

901 Il la trouve et fait cuire les œufs.

902 M.-S. : « Je vais cuire un œuf. »

903 M. : « Je veux un brocoli. »

904 **Sous-groupe 5** :

905 Mise en situation avec C., S., Ya. et H.

906 C. : « Des assiettes, une fourchette, des couteaux, des cuillères. »

907 Ya. : « Des verres. »

908 P.E. : « H., que fais-tu ? »

909 H. : « Je pose l'assiette. »

910 Ya. : « Je pose les verres. »

911 P.E. : « Tu te souviens, les verres sont au-dessus de l'assiette. »

912 C. : « Che pose la fousette. »

913 P.E. : « Oui, tu poses la fourchette. »

914 Ya. : « Je pose la cuillère. »

915 P.E. : « Ya. et S. vont s'installer à table et H. et C. vont faire la cuisine. »

916 Ya. à C. : « Je veux des œufs au plat. »

917 S. à H. : « Veux du maïs. »

918 C. sert les œufs au plat.

919 Ya. : « Merci. Je veux une tomate. »

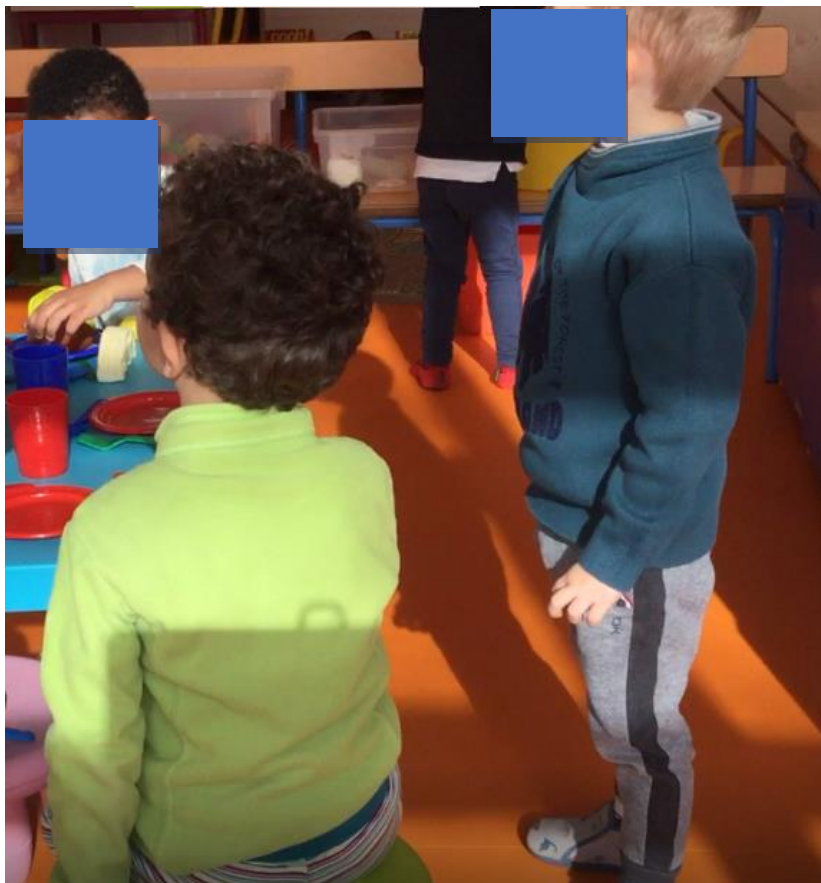
920 S. : « Je vais manger poulet. »

921 P.E. : « Tu veux du poulet, S. ?

922 C., il veut du poulet, pas une côte de porc. »

923 H. : « Je chauffe le poulet. »

924 Ya. : « J'ai tout fini. »



925 S. : « Je veux de l'eau. »

926 C. : « Ze veux œufs. »









927 H. : « Je veux carottes. »

928 S. : « Attends, je vais chauffer les œufs. C'est de l'eau ? ».

929 H. : « Oui, j'ai mis de l'eau dedans. »

Annexe n°.3 : une fiche-menu :



VIANDE		
 <p>UNE CUISSE DE POULET une cuisse de poulet une cūisse de poulet</p>		
LÉGUMES		
 <p>UNE COURGETTE une courgette une courgette</p>	 <p>UN OIGNON un oignon un oignon</p>	 <p>UN POIVRON un poivron un poivron</p>
FROMAGES		
 <p>DU CAMEMBERT du camembert du camembert</p>	 <p>UN CROTTIN DE CHÈVRE un crottin de chèvre un crottin de chèvre</p>	
FRUITS		
 <p>UNE CLÉMENTINE une clémentine une clémentine</p>	 <p>UNE BANANE une banane une banane</p>	

Annexe n°.4 : les séances du coin-garage, coin témoin :

Septembre 2022

Les élèves s'installent au coin-garage. Ils se précipitent pour prendre des véhicules et jouent côté à côté, sans échange langagier entre eux. Certains font circuler leur véhicule sur le tapis, d'autres dans les garages.



Quelques bruitages apparaissent (« Tchou, tchou, vroom »).
Ya. : « Au secours, à l'aide ! », en tenant un véhicule dans sa main. Les autres ne réagissent pas.

Décembre 2022

Les élèves s'agglutinent autour de la caisse des véhicules et s'arrachent les véhicules des mains.



Les élèves se regardent mais ne se parlent toujours pas.



M.-S. : « Une moto, une moto. »

Mars 2023

Les élèves arrivent tranquillement au coin-garage.



I. demande à A. : « Je peux jouer avec toi ? »
A. ne répond pas mais le laisse jouer avec lui.



N. donne une voiture à I. mais seulement par le regard et le geste, aucun échange verbal.



Un seul échange quand K. revient des toilettes :
 « I., t'as pris ma moto ? Oui ou non ? »
 M.-S. : « Ta moto, elle est où ? »

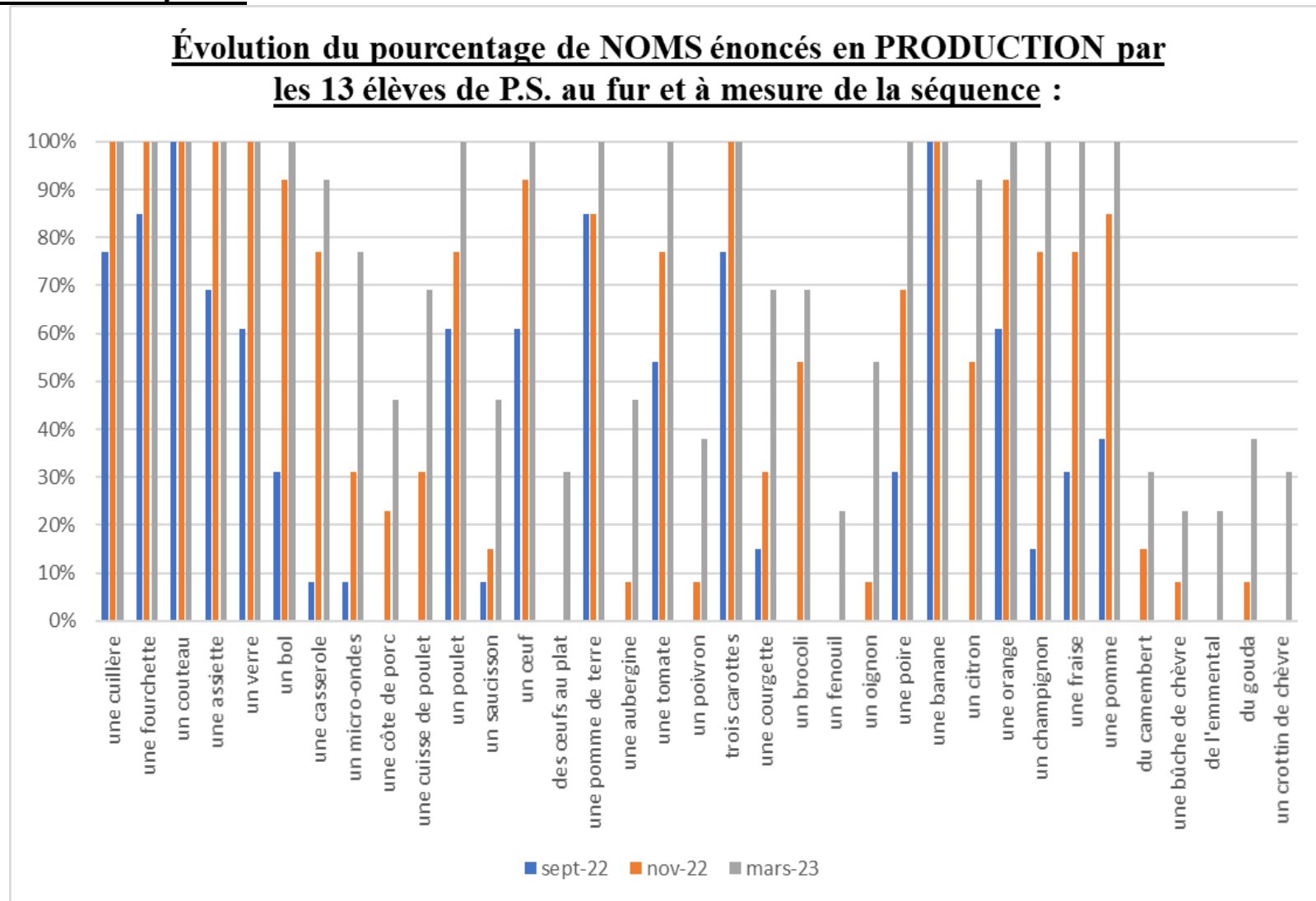


A. : « Voilà, c'est réparé. On ranze maintenant. »
 I. range avec lui.

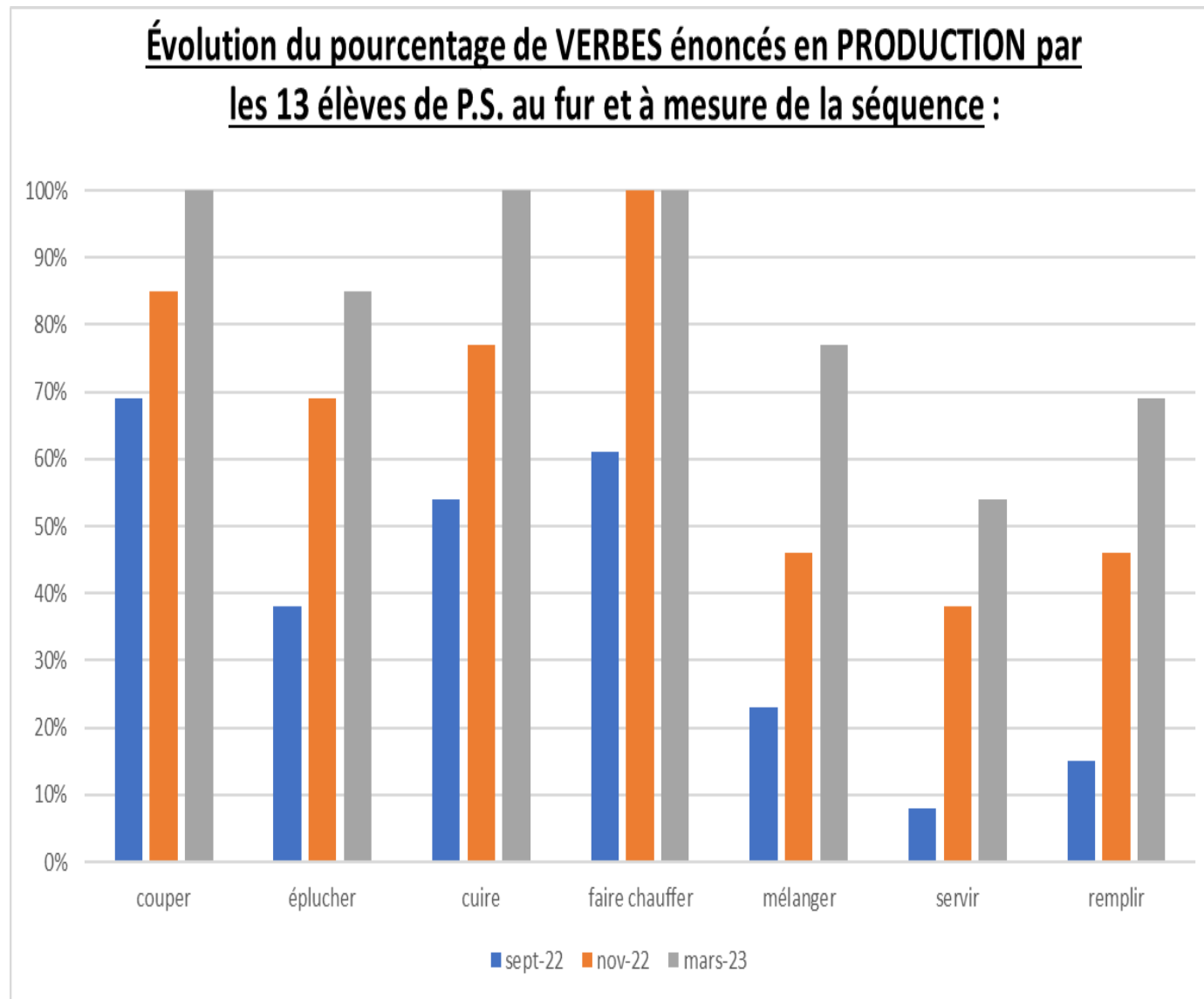
R. : « Feu vert ! Et hop, les voitures. 1, 2, 3 et allez, la police ! »
 H. : « Rentre par là. »
 R. : « Allez, avancez maintenant. Attrape-moi si tu veux ! On y va Monsieur ! »
 A. : « C'est la police qu'est là ! »
 I. suit A. et l'imite.



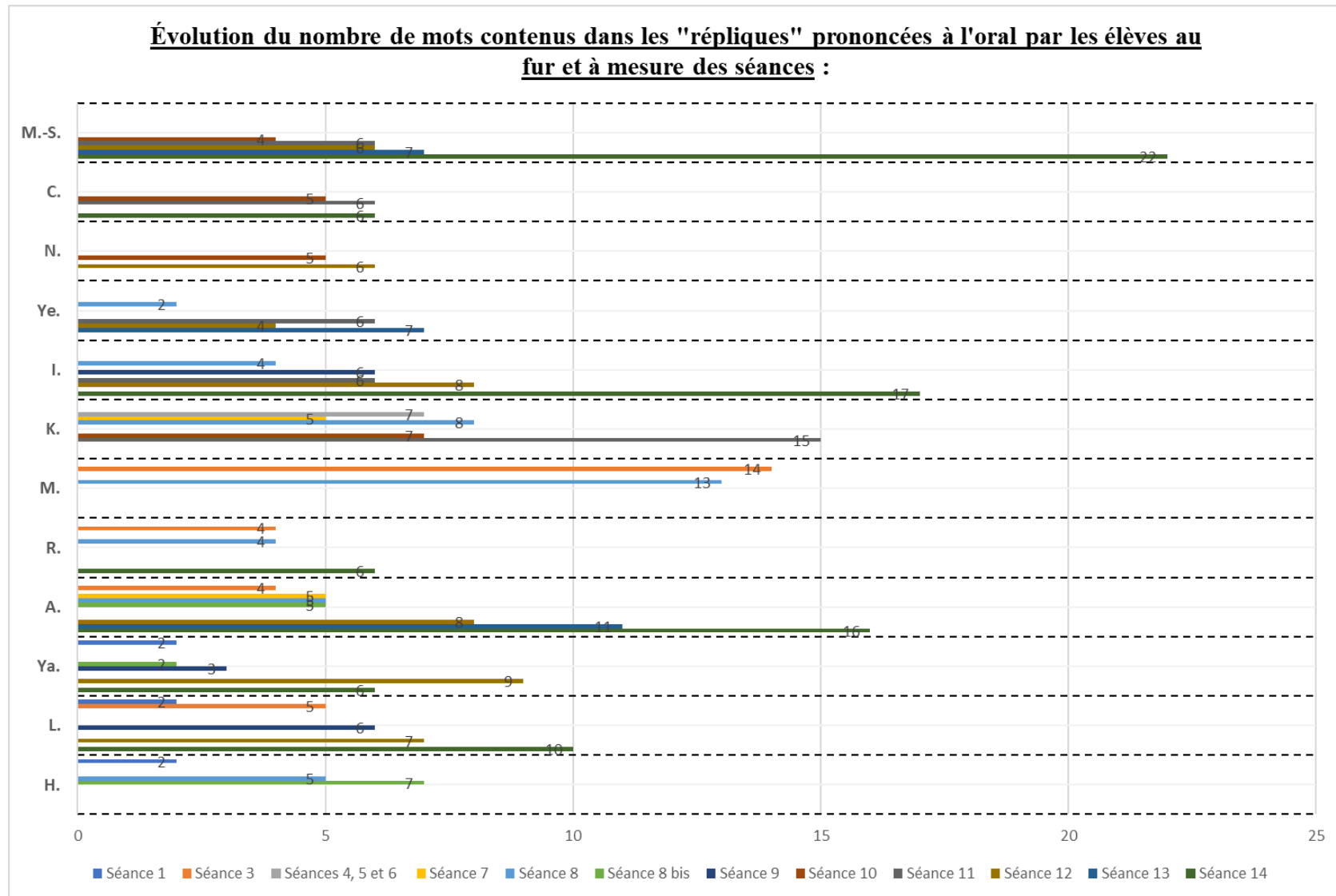
Annexe n°.5 : graphique représentant l'évolution du pourcentage de noms énoncés en production par les 13 élèves de P.S. au fur et à mesure de la séquence :



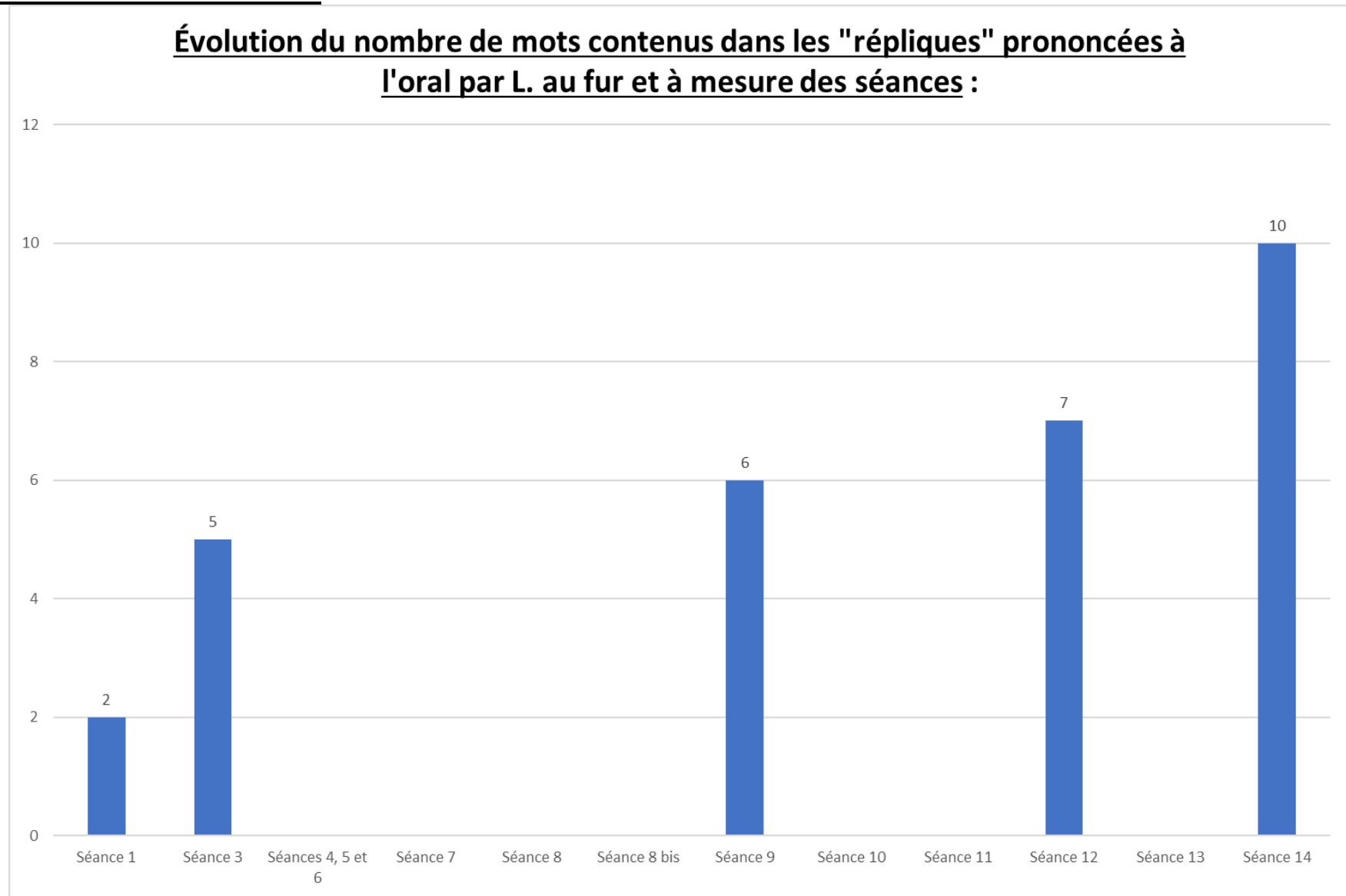
Annexe n°.6 : graphique représentant l'évolution du pourcentage de verbes énoncés en production par les 13 élèves de P.S. au fur et à mesure de la séquence :



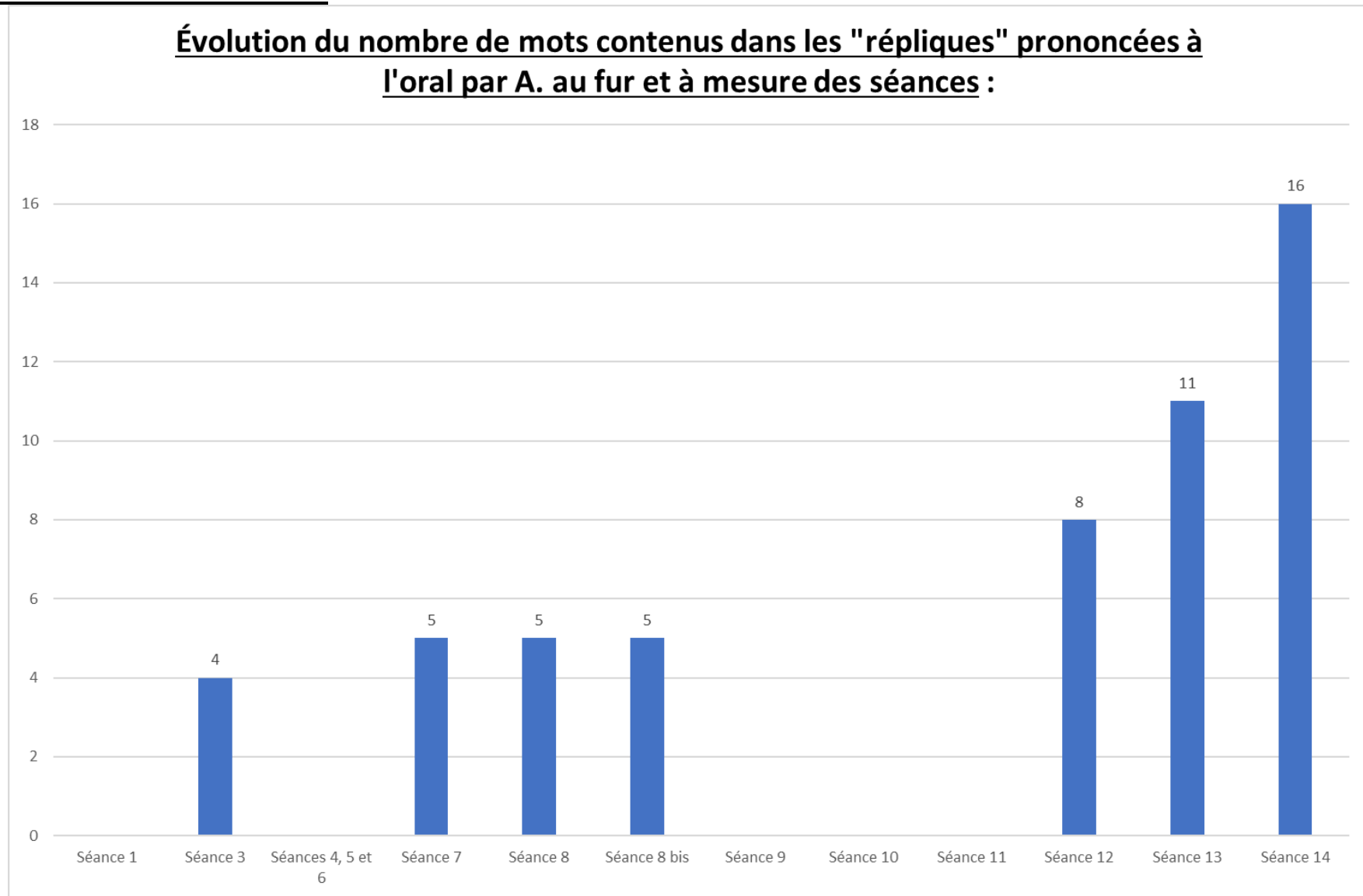
Annexe n°.7 : graphique représentant l'évolution du nombre de mots contenus dans les « répliques » prononcées à l'oral par les élèves au fur et à mesure des séances :



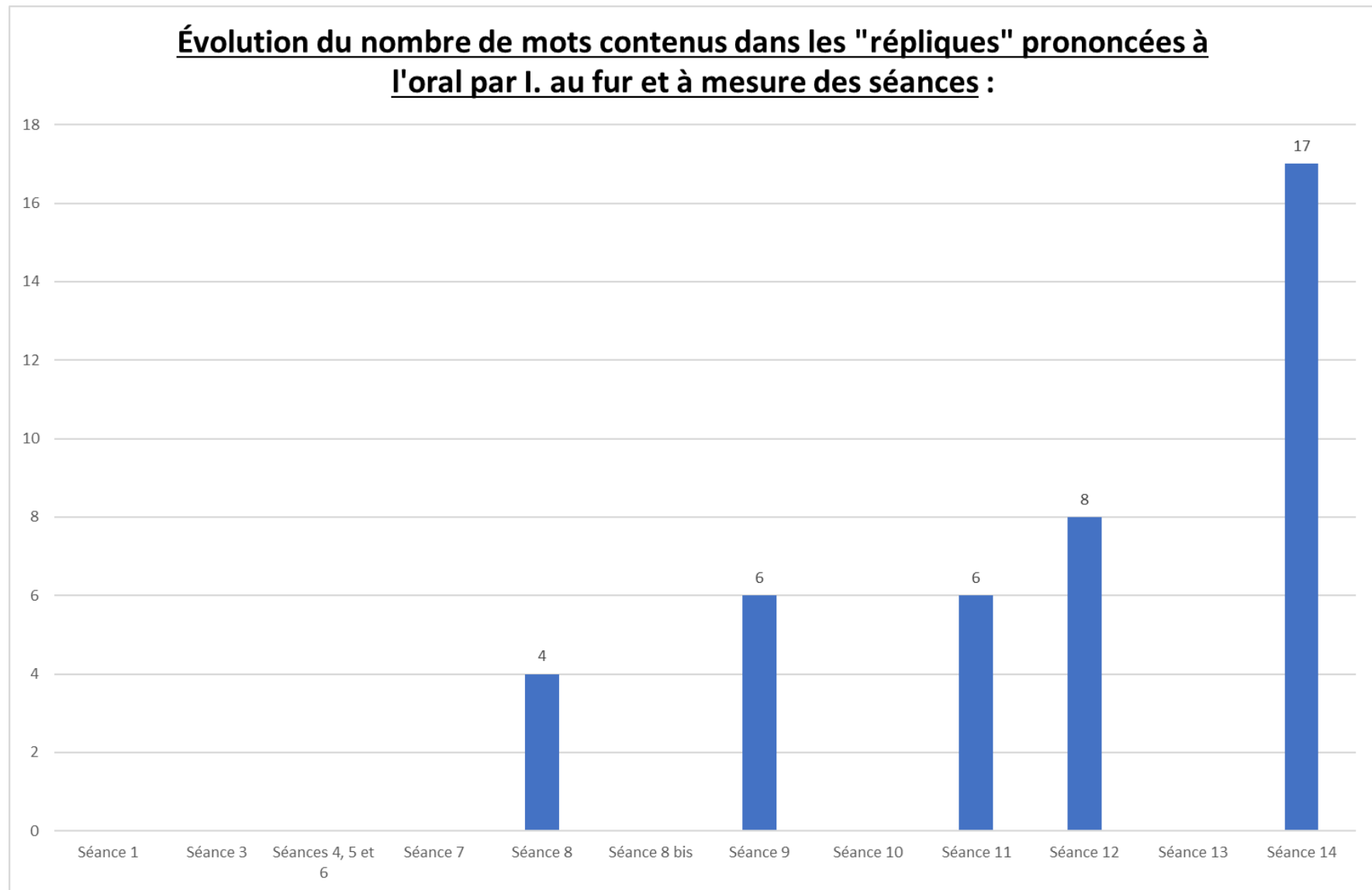
Annexe n°.8 : graphique représentant l'évolution du nombre de mots contenus dans les « répliques » prononcées à l'oral par L. au fur et à mesure des séances :



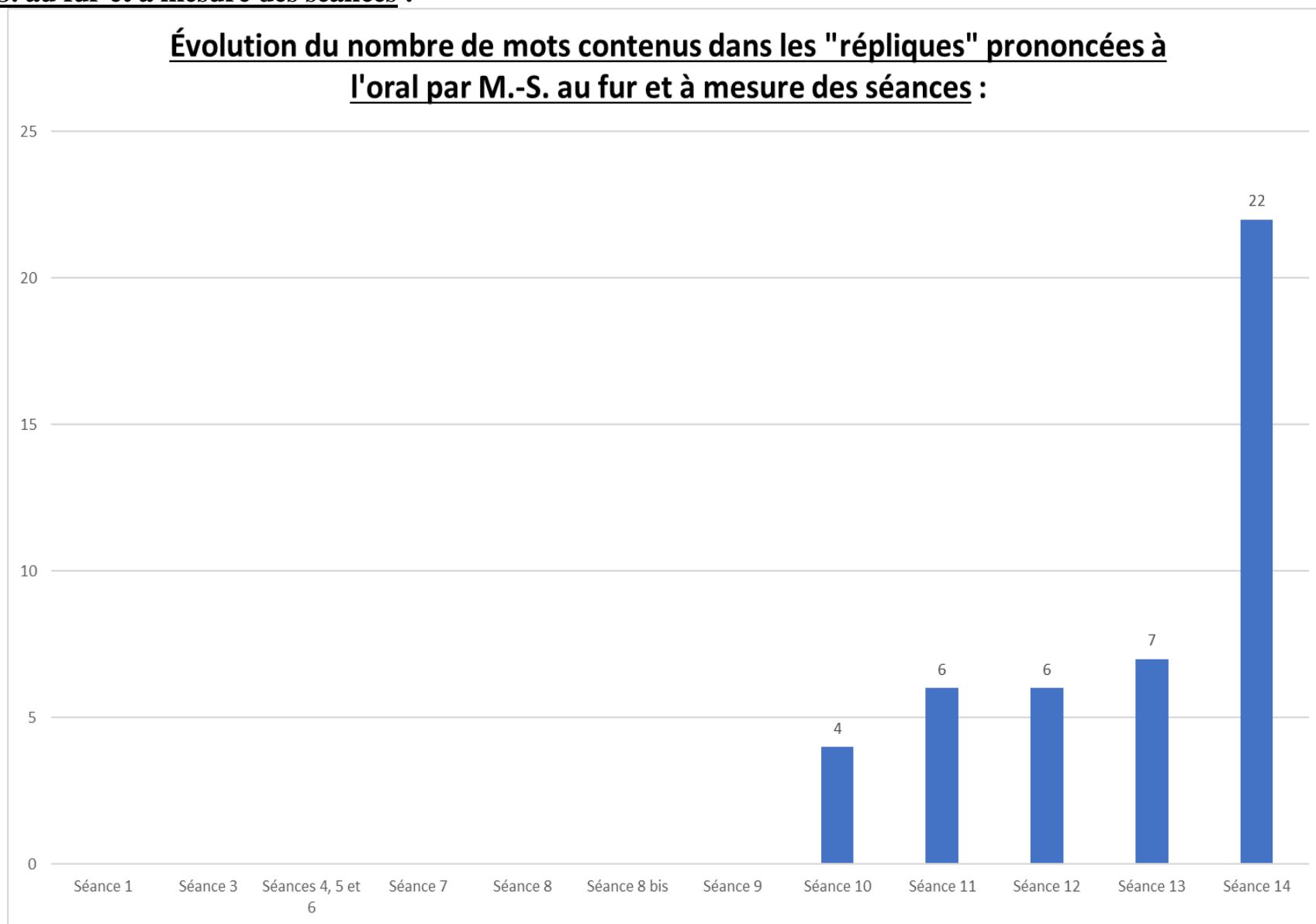
Annexe n°.9 : graphique représentant l'évolution du nombre de mots contenus dans les « répliques » prononcées à l'oral par A. au fur et à mesure des séances :



Annexe n°.10 : graphique représentant l'évolution du nombre de mots contenus dans les « répliques » prononcées à l'oral par I. au fur et à mesure des séances :



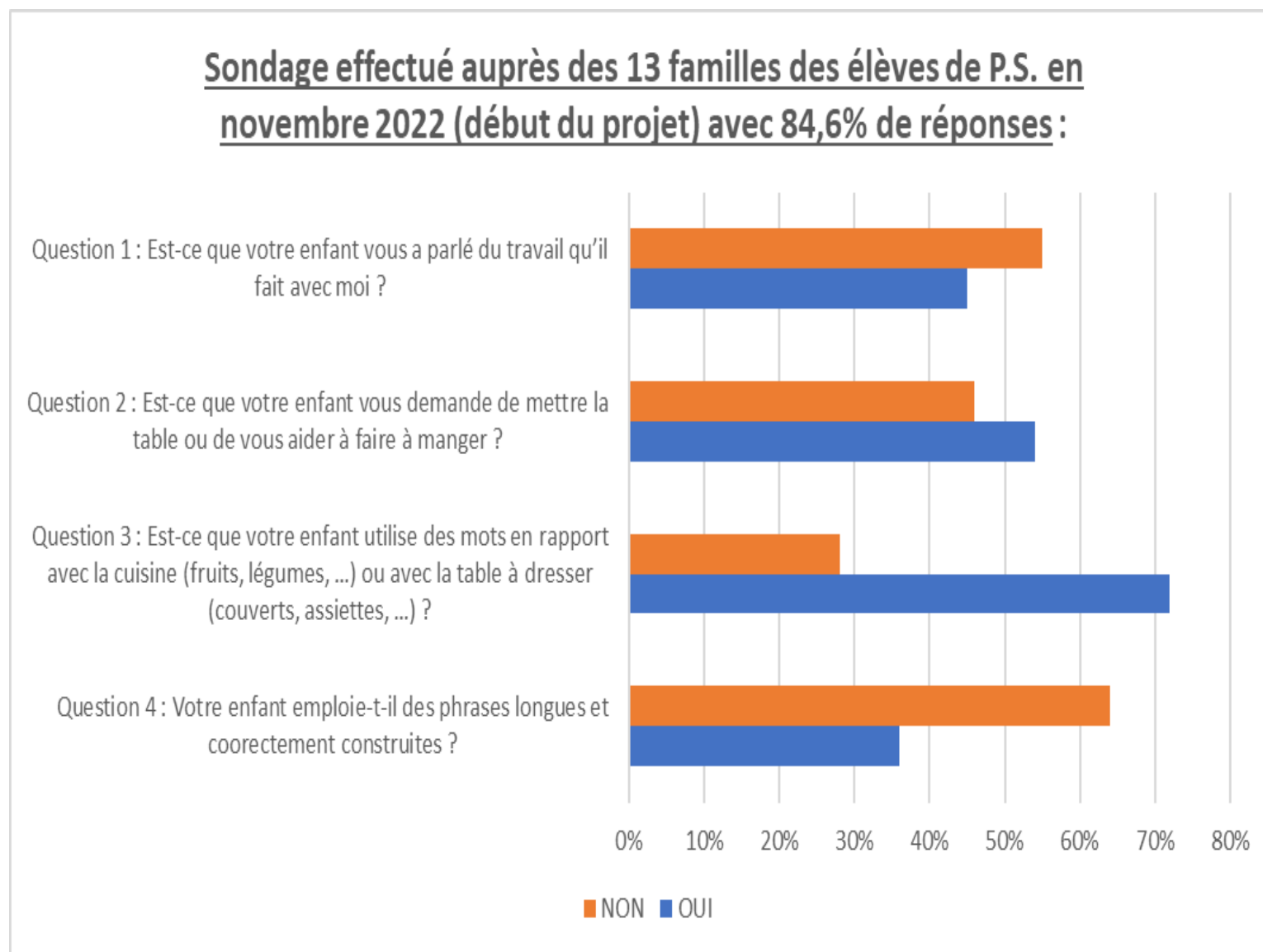
Annexe n°.11 : graphique représentant l'évolution du nombre de mots contenus dans les « répliques » prononcées à l'oral par M.-S. au fur et à mesure des séances :



Annexe n°.12 : Les introducteurs de complexité, d'après L. Lentin, 1998 :

INTRODUCTEURS DE COMPLEXITÉ <i>(d'après L. Lentin, 1998)</i>		
Relation de dépendance syntaxique Dépendance du verbe	Complétives	Infinitives : Verbe + verbe à l'infinitif à / de + verbe à l'infinitif <i>Que</i> <i>Il faut que</i>
		Discours indirect : <i>Dire de + infinitif</i> <i>Dire (raconter, expliquer...) que</i> <i>Demander - si</i> <i>- ce que</i>
		Interrogation indirecte avec verbes autres qu'introducteurs de discours indirect : <i>Je sais, je ne comprends pas... ce que / si / quand / comment / où...</i>
	Circonstancielles	Causalité : <i>parce que, puisque, comme</i>
		But : <i>pour + verbe à l'infinitif, pour que</i>
		Temporalité : <i>quand, autres : pendant que, après que, dès que, gérondif...</i>
Condition/hypothèse : <i>si</i>		
		Comparative : <i>comme + verbe</i>
Relation de dépendance syntaxique Dépendance du nom	Relatives déterminatives	À valeur de syntagmes adjectivaux : <i>qui / que / où</i> Exemples : - J'aime la poupée que tu m'as donnée / qui parle - La poupée que tu m'as donnée / qui parle est cassée. - Le camion est dans le coffre où tu ranges tes jouets - La boîte où on met les gâteaux est vide
Relation de dépendance syntaxique Dépendance de l'adjectif ou de l'adverbe	Quantitative adjectivale ou adverbiale	Comparatif d'adjectif ou d'adverbe + complément : - <i>aussi/plus/moins grand que... ou</i> - <i>meilleur/mieux/pareil que...</i>
Divers	Relation de corrélation	<i>tellement vite que...</i>
	Opposition	<i>alors que, tandis que...</i>
	Dispositifs	Extractions ou constructions clivées : - <i>il y a... qui/que</i> - <i>c'est... qui/que/où</i>

Annexe n°.13 : sondage effectué auprès des 13 familles des élèves de P.S. en novembre 2022 (début du projet) avec 84,6% de réponses :



Annexe n°.14 : sondage effectué auprès des 13 familles des élèves de P.S. en mars 2023 (fin du projet) avec 84,6% de réponses :

