

# MULTIPLIER LES SITUATIONS DE LANGAGE ORAL EN PETITS GROUPES



Bla bla bla...  
et bla bla...

# SOMMAIRE

1 - Apprendre à parler

Page 4

2 - Rôle du maître

Page 11

a) INTERACTIONS

Page 16

b) ETAYAGE

Page 18

c) PARLER PROFESSIONNEL

d) ORGANISATION DE LA CLASSE

Page 20

3- Outils

Page 24

4- Situations

Page 38

5- Observer, évaluer

Page 40

Accès direct aux pages  
en cliquant sur les n°

## Mode d'emploi:

Pour agrandir les pages, clic droit souris et "Zoom Avant" -  
pour réduire, "Zoom Arrière".

Un petit triangle noir  sous les images indique la présence  
d'une vidéo à visualiser ou d'une bande sonore à écouter.

En cliquant sur ce logo

CLIQUEZ POUR  
REVENIR AU  
SOMMAIRE

dans les différentes

pages de ce livre, vous reviendrez au sommaire.

# Guide d'accès aux ressources en lien avec le questionnement de départ

Questions du quizz	Ressources associées
1. Je connais les repères relatifs au développement du langage de l'enfant ?	Apprendre à parler
2. Je connais la manière dont l'enfant apprend à parler ?	Interactions
	Étayage
3. Je connais les procédures spécifiques de l'enseignement du langage oral ?	Parler professionnel
	Outils
4. Je mets en oeuvre l'apprentissage du langage oral dans les différents domaines d'activité ?	Situations
5. L'apprentissage du langage fait l'objet de progressions / programmation ?	Organisation de la classe
6. J'évalue les progrès des élèves ?	Observer, évaluer

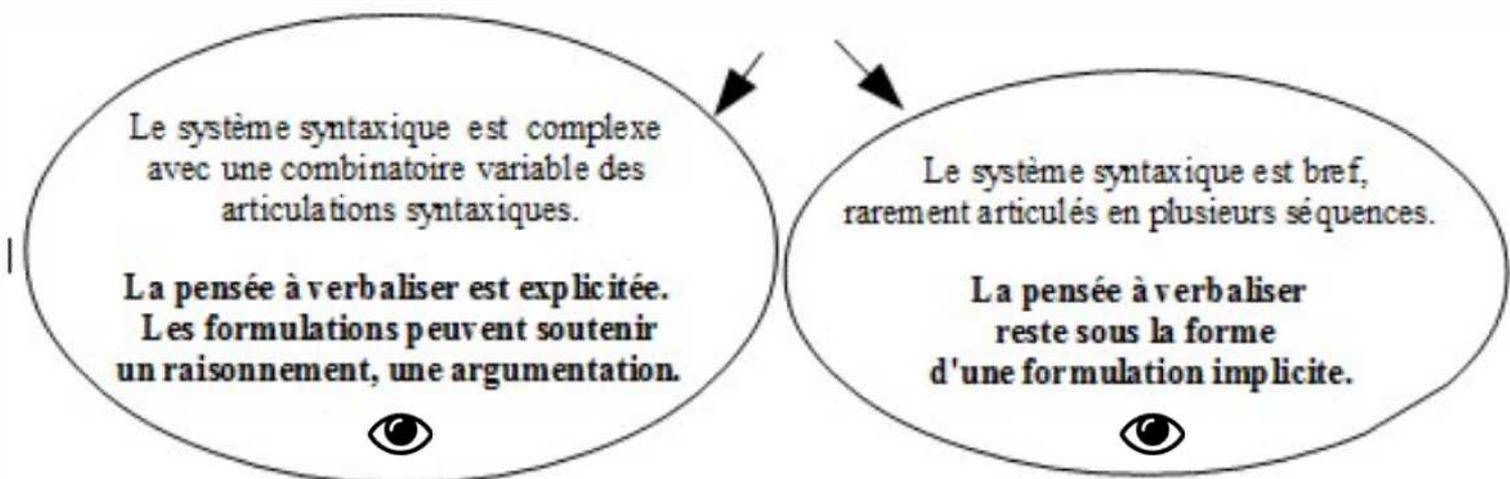
Accès direct aux chapitres en cliquant sur leurs zones couleurs.

# 1- Apprendre à parler

L'être humain communique avec ses semblables au moyen du langage écrit ou oral. Il peut également y avoir communication sans parole : onomatopées, cris, regards, mimiques, gestes..., mais l'interprétation de ces messages transite par le langage, qu'il soit formulé ou non.



Dans son ouvrage "Comment apprendre à parler aux enfants" Laurence Lentin pointe une différence très importante dans la maîtrise de la syntaxe entre les enfants "bons parleurs" et "mauvais parleurs"



Importance de l'inter-compréhension dans le dialogue :

*"La langue n'est pas un catalogue de mots, mais un système en fonctionnement. Il est assuré par une activité mentale créatrice fondée sur une connaissance intuitive de la langue apportée par une interaction langagière avec des locuteurs experts en situation. Plus l'implicite est important, plus le travail de compréhension de l'interlocuteur est voué à l'échec..... Le degré d'implicite dépend du vécu commun, de la situation, du contexte."*

Cet aspect est tout particulièrement à prendre en compte pour améliorer le niveau langagier de très jeunes enfants. La confrontation au réel, la manipulation d'objets diminuent la part de l'implicite entre les différents interlocuteurs.

**L'expérience de vie  
et sa verbalisation**

*permettent*

**l'utilisation du langage à  
l'intérieur d'un champs  
de signification**

"Il faut envisager le rôle du maître comme un élément très important de l'approvisionnement en explicitations verbales d'une pensée, d'un raisonnement... qui accompagnent le vécu de l'enfant. Ces énoncés ne sont pas des modèles, ils sont des stimulants de l'activité mentale de l'enfant.

Dans ces interactions adulte- enfant(s) vont se trouver engagés des énoncés évoquant des événements passés ou futurs comportant des configurations explicites complexes syntaxiquement construites.

Afin d'inciter à la reformulation, à l'appropriation de tels énoncés, il est important de proposer des situations porteuses de sens."

## Quelques repères relatifs au développement du langage

Avant même d'être sorti du cocon utérin, le bébé perçoit le langage humain. Il conserve à la naissance une préférence marquée pour la voix de sa mère (à laquelle il réagit de manière particulière) et pour la langue de celle-ci qui est stricto sensu « langue maternelle ». Le bain de paroles dans lequel le bébé est installé dès la naissance doit être accompagné d'un investissement affectif qui permet le bon développement du langage ancré dans un processus interactif. Les expériences issues de la perception, les sensations, les interactions (action et attention conjointe, jeux de fiction, etc.) avec un environnement de communication sont nécessaires pour installer la fonction langagière.

Pour apprendre sa langue maternelle, un bébé doit apprendre les sons, les mots et la façon dont ceux-ci sont agencés en phrases. Les mécanismes d'acquisition du langage se développent très rapidement. Les compétences des nouveau-nés pour percevoir la parole sont nettement plus importantes que ce que l'on a longtemps cru.

Le répertoire vocalique acquis entre 4 et 6 mois précède le répertoire consonantique qui s'installe vers la fin de la première année.

Pour apprendre les mots de leur langue, les bébés doivent segmenter le flux continu de la parole en unités de la taille des mots.

CLIQUER POUR  
REVENIR AU  
SOMMAIRE



On sait que les propriétés statistiques du langage entrent en ligne de compte pour rendre possible cette segmentation, le petit enfant étant sensible très tôt aux régularités.

L'intonation qui exprime des émotions et traduit également la nature d'une phrase (interrogative, exclamative, négative), le rythme de la parole sont porteurs de sens et permettent de découvrir le contour des mots. Les premiers mots produits véhiculent un sens que l'enfant généralise à plusieurs objets ou situations présentant des caractéristiques communes ; à ce stade du « mot -phrase », le langage ne peut se suffire à lui-même puisque la signification du mot dépend du contexte.

Les jeunes enfants sont précocement attentifs et sensibles aux indices formels de la langue de leur environnement ; leurs énoncés évoluent vers le modèle de base de la phrase en langue française du type : groupe nominal/verbe/groupe nominal.

A partir de l'âge de 3 ans environ, ils abandonnent progressivement les structures rudimentaires et s'approprient des constructions linguistiques de plus en plus conformes au langage de l'adulte. Cette évolution qualitative s'accompagne d'une évolution quantitative importante sur le plan du vocabulaire.

Le tableau proposé ci-après reprend un certain nombre de repères ; il convient de ne pas les lire comme des normes car si les parcours comportent un certain nombre d'étapes prévisibles parce que communes, ils manifestent aussi bien des variations qui tiennent tout autant aux caractéristiques intrinsèques de chaque enfant qu'aux conditions dans lesquelles il grandit. Les progrès ne sont pas strictement linéaires.

### **Avant 1 an**

En perception : vers 6/8 mois, perte de la capacité à discriminer les contrastes phonémiques variés pour se limiter à ceux de la langue maternelle ; sensibilité aux règles qui organisent les structures des syllabes (les formes inexistantes dans la langue maternelle provoquent des réactions de surprise) ; vers 8/9 mois, discrimination de mots en phase avec les premiers signes de compréhension.

En production : vers 4/5 mois, jeux vocaux variés mobilisant surtout les sons-voyelles ; vers 6/9 mois, babillage avec d'abord production de syllabes simples répétées (mamama) puis plus diversifié ; premiers mots vers 11 mois, structurellement proches du babillage, dans lesquels les consonnes occlusives et nasales sont les plus précoces (mots comportant des écarts par rapport à leur forme canonique).

À partir de 7 mois environ, gestes appelés « déictiques »\* visant un référent en situation avec une intention de communication ; vers 12 mois, gestes qui se décontextualisent et qui traduisent déjà une forme d'imitation ; ces comportements sont en corrélation avec la compréhension.

\* En linguistique, sont dits « déictiques » des termes qui ne prennent leur sens que dans le cadre de la situation d'énonciation (pronoms personnels comme « je », « tu » ; pronoms démonstratifs comme « celui-ci » ; adverbes de lieu (« ici », « là »...) ou de temps (« hier », « demain »...) ; déterminants ou pronoms possessifs (« le mien »...). Dans l'usage qui est fait du terme ici, les spécialistes du développement transfèrent l'appellation aux gestes de pointage de l'enfant qui ont pour fonction de désigner quelque chose dans la situation vécue.

### **Un an / 18 mois**

Abondance de « proto-mots » : onomatopées telles que des cris d'animaux familiers, des bruits de chute (boum) ; routines sociales telles que "awoi" pour "au revoir".

Mots d'abord produits en contexte spécifique (« mots de contenus » avant termes grammaticaux).

Dans la même période, jeux de faire semblant ; réactions adaptées à des consignes simples (dis bonjour).

Vers 18 mois : environ 50 mots en production et de 100 à 150 mots en compréhension.

### **18 mois / 3 ans**

Période d'acquisition rapide dans laquelle les noms précèdent les autres catégories, verbes, adjectifs, adverbes, dont l'apparition marque l'évocation des actions, des états, des propriétés ou qualités des objets et des personnes. Environ 300 mots vers 2 ans et 500 vers 30 mois.

Vers 20 mois, combinaison de gestes et de mots pour communiquer (par exemple, bibi + pointage pour montrer le biberon).

Entre 18 et 24 mois, combinaison de deux mots (bibi tombé, encore ato, a pu, oto cassée) pour exprimer désir, possession, localisation, qualité des objets.

Acquisition du prénom.

Combinaisons de mots dans des phrases simples : apparition des catégories syntaxiques (pronoms sujets, déterminants, préposition, début de la conjugaison). En moyenne, phrases de 3 mots à 3 ans (a pu lolo).

Capacité à entrer dans des petits jeux, à écouter et suivre de courtes histoires.

### **3 / 4 ans**

Vocabulaire de plus en plus abondant ; articulation parfois très approximative.

Phrases de plus en plus longues et complexes tout en étant correctement architecturées.

Maniement adapté du JE.

Commencement de l'utilisation d'un vocabulaire traduisant émotions et sentiments.

## **4 / 5 ans**

Environ 1 500 mots et des phrases de 6 mots et plus.

Articulation maîtrisée pour l'essentiel.

Début des récits (centrés d'abord sur des activités propres) ; histoires inventées, petits mensonges.

Maniement adéquat des pronoms personnels, du nombre et du genre, de comparatifs (plus long, moins lourd...) ; usage de la négation.

Production de nombreuses questions de forme diverse.

Tentatives pour adapter son langage à l'interlocuteur.

Utilisation ludique du langage.

Début de la conscience phonologique : sensibilité aux syllabes (capacité à « hacher » son langage pour syllaber en jouant) et jeux avec des sons dans certaines conditions.

Intérêt pour l'écriture ; production de lettres pour signifier quelque chose.

## **5 / 6 ans**

Vocabulaire varié (extension des champs et variété des registres).

Récits structurés ; expression de la succession des temps avec des moyens lexicaux et avec la conjugaison (sensibilité aux temps même si les formes sont encore erronées).

Construction de scènes imaginaires (« On dirait que... » avec usage du conditionnel).

Phrases complexes avec relatives, complétives, circonstancielles ; usage correct du « parce que ».

Attitudes métalinguistiques : explication de mots possibles (début de l'activité de définition) ; recherche de compréhension, questions sur la langue et son fonctionnement ; installation de la conscience phonologique.

Sensibilité à l'humour, aux jeux de mots.

Copie possible.

Pour aller plus loin : document ressource "Le langage à l'école maternelle" p 4 à 7 et p 9 à 11.

Accéder au document

CLIQUER POUR  
REVENIR AU  
SOMMAIRE



# 2 - Rôle du maître

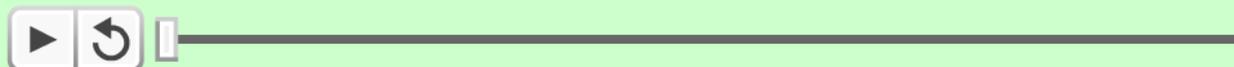
## INTERACTIONS

Par ses échanges avec l'adulte le bébé commence à construire sa langue maternelle. Il apprend l'usage du langage avant d'apprendre à parler. Pour Jérôme Bruner, la langue s'acquiert en tant qu'instrument de régulation dans l'interaction sociale\*. Le jeu partagé et ritualisé permet à l'enfant de découvrir le rôle de la communication elle-même et la structure des actes dans lesquels elle intervient. C'est grâce à la présence d'un adulte qui interprète et formalise les " signaux " du bébé que ce processus peut s'engager. Il ne s'agit donc pas d'une imitation comme on l'a longtemps pensé, ni d'un dispositif inné qui fonctionnerait automatiquement, sans assistance, mais d'un "système de support pour l'acquisition du langage" qui permettrait à l'enfant de le construire lui-même, grâce à ce "support".

Viviane BOUYSSSE - IGEN

Durée: 3 min46

*Extrait de la conférence du 7 mai 2013 - Annecy*



**En classe maternelle, avec chaque enfant, chaque jour, un temps d'interactions langagières, même court, doit être organisé.**

\* L'interaction sociale est l'action réciproque qu'exercent l'un sur l'autre deux ou plusieurs personnes physiques.

**Ces interactions gagnent à être très personnalisées avec les plus jeunes et à se dérouler en petits groupes aussi longtemps que l'intercompréhension entre enfants n'est pas possible.**

Ces temps d'interactions qui s'appuient sur des activités qui relèvent des divers domaines prévus par les programmes ont des fonctions variées :

- écoute
- conversation
- présentation, démonstration
- anticipation
- guidage de l'activité, de la remémoration, de l'analyse a posteriori
- contrôle avec des critères explicites

Au-delà du rôle clé du regard et de l'attention de l'enseignant pour les enfants, il est important pour eux d'éprouver la satisfaction de faire les choses par eux-mêmes, sous le regard d'un adulte qui témoigne de leur réussite.

***Si personne ne les regarde...***

Regarde-moi !

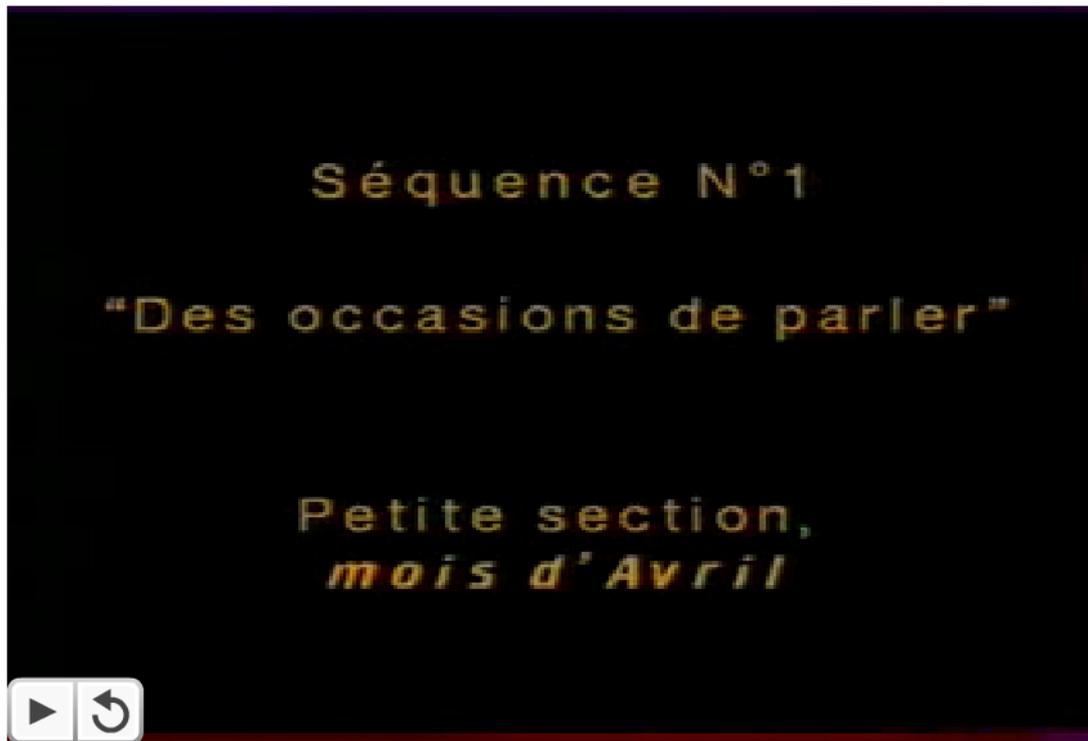
Regarde-moi !

« *Plaider pour sa propre existence* »

(Montgomery, 1989)

A Florin





### **"Des occasions d'échanger"**

L'enseignant saisit les occasions variées qui lui permettent de s'adresser à chaque enfant en particulier. Cet extrait vidéo, en PS au mois d'avril, montre ces interactions langagières lors de divers moments de vie de la classe : l'accueil, un atelier, une séance d'éducation physique.

## **Attitudes favorables pour s'adapter à la diversité des besoins des élèves**

- Avoir une activité conjointe

Les actions sont entreprises conjointement par l'enfant et l'adulte. L'enseignant accompagne les activités et leur donne du sens. Il s'appuie sur la réalité qui entoure l'enfant, parle de ce qui est en train de se faire, commente ce qu'il fait, ce que fait l'enfant. Il est attentif, disponible, sécurisant, il manifeste le plaisir d'être avec l'enfant et de faire avec lui.

- Engager une attention conjointe :

l'enseignant manifeste l'intérêt qu'il porte lui-même à la tâche. Il canalise l'attention et la motivation de l'enfant sur la tâche ;

- Garantir les échanges :

le maître encourage la prise de parole par un regard bienveillant ; il valorise les tâtonnements et les tentatives. Il encourage les échanges entre enfants quand il est avec un petit groupe, attirant l'attention de l'un sur ce que fait et/ou dit l'autre. Il tente de décrypter l'expression de l'enfant si elle est peu compréhensible, reformule, précise des mots. Il fait répéter, sans insister si l'enfant n'est pas coopérant. Il se place physiquement en position d'interlocuteur, face à l'enfant, face à son regard, à sa hauteur ; il regarde l'enfant avec qui il converse. Il laisse le temps, accepte les silences ;

- Etablir une médiation du personnel vers le collectif :

le maître déplace progressivement l'intérêt des histoires personnelles vers le vécu collectif. Il renvoie à une expérience passée ou à venir. Il élabore des supports pour aider à la restructuration des événements passés. Il maintient et guide l'attention. Il stimule verbalement et rectifie les tentatives de l'enfant. Il valide ses réalisations.

CLIQUEZ POUR  
REVENIR AU  
SOMMAIRE



## L'attention conjointe

La notion d'attention conjointe vient de la recherche que Jérôme Bruner a menée en 1975 à propos de la manière dont les mères s'y prennent pour enrôler le bébé de 1 an dans une activité à deux. Elle a donc concerné d'abord la période durant laquelle la mère commence à passer de courts moments à jouer avec son enfant ou à regarder quelque chose. Puis les recherches ont élargi cette notion à ce qui se passe plus tard, lorsqu'il est plus facile, pour l'adulte, de maintenir l'attention de l'enfant.

On a commencé par considérer que l'attention conjointe était due à une installation matérielle particulière de deux partenaires, assis côte à côte, ou face à face, mais toujours avec les regards dirigés sur un même objet.

Mais l'analyse du langage de l'adulte et de l'enfant a montré que si cette position physique est une condition nécessaire pour les échanges, elle engage bien plus qu'une attention visuelle. Dans ces moments, les partenaires, regardant-manipulant-échangeant verbalement à propos de la même chose, sont, pour la première fois de leur vie, en **partage de représentation**.

Avec un jouet, ils l'explorent, le découvrent, échangent sur comment faire pour l'activer. Avec un objet dans la nature, ils commentent ce qu'ils voient, se posent des questions sur ce qui va arriver, se rappellent ce qui est arrivé. C'est donc bien d'**activités cognitives à deux** qu'il s'agit. Quand le bébé a 1 an, une séquence d'attention conjointe peut durer 3 secondes, quand l'enfant a 3 ans, elle peut dépasser les 20 minutes.

*Mireille BRIGAUDIOT - Entretiens de la petite enfance - Cassis - 2010*

# 2 - Rôle du maître

## ETAYAGE

Selon Jérôme S. BRUNER, l'étayage est un processus de « soutien » qui se déroule en plusieurs étapes parmi lesquelles :

**L'enrôlement** : la première tâche du tuteur est d'engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant envers les exigences de la tâche.

**La réduction des degrés de liberté** : il s'agit d'une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. Le tuteur qui « soutient » comble les lacunes et laisse l'enfant effectuer les étapes à sa portée.

**Le maintien de l'orientation** : le tuteur a pour charge de maintenir l'enfant à la poursuite d'un objectif défini. Le maintenir « dans l'activité » et soutenir sa motivation avec entrain et bienveillance.

**La signalisation des caractéristiques**

**déterminantes** : le tuteur signale ou souligne par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Son rôle est de lui faire comprendre l'écart entre ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte.

CLIQUEZ POUR  
REVENIR AU  
SOMMAIRE



## Créer des conditions adaptées

Ce n'est pas dans les temps de regroupement que les apprentissages se font le mieux puisque chaque enfant n'a alors qu'un court temps de parole. L'enseignant doit se soucier de construire des situations favorables et, pour cela, faire varier les paramètres qui en règlent l'organisation :

- varier les situations : exploitant tous les moments de vie et d'activité pour ancrer le langage de manière fonctionnelle,
- adapter les objectifs et les attentes en fonction du développement de chaque enfant : attentif d'abord à ce que chacun parle, il engage ensuite vers la parole maîtrisée ,
- faire évoluer le niveau de guidance et d'étayage : il opère progressivement une sorte de «resserrage» du dialogue pédagogique, pour passer de l'étayage d'ordre socioaffectif favorisant la confiance nécessaire aux premières prises de parole à des exigences didactiques de nature à favoriser réflexion et prise de conscience.

Pour aller plus loin : document ressource "Le langage à l'école maternelle" p 22 à 23

[Accéder au document](#)

# 2 - Rôle du maître

## PARLER PROFESSIONNEL

Le **langage du maître** est, dans toutes les circonstances, une **parole de référence modélisante** : éloignée de toute approximation, utilisant des structures syntaxiques, un choix lexical, des tournures et un registre de langue choisis. C'est ce modèle linguistique qui permet de construire et d'enrichir les capacités des élèves.

Il est nécessaire que chaque élève puisse prendre la parole, être entendu et guidé par un enseignant qui possède et met en oeuvre un **"*parler professionnel*"** :

- une parole modulée au débit ralenti avec une articulation marquée,
- des phrases courtes énoncées sans interruption en détachant les constituants grammaticaux pour favoriser la prise de repères syntaxiques,
- des modes de questionnement ouverts qui induisent des réponses avec phrases complexes,
- un réseau de reprises et de reformulations, écho correctif des propos enfantins, pour enrichir, préciser, dire autrement, mettre en relief le lexique ou certaines tournures, fixer des références par la remémoration.



L'entrée à l'école implique un changement important dans le système de communication : passage du langage de connivence dans le cercle familial au langage explicite.

Il ne s'agit plus de participer seulement à des dialogues spontanés, d'échanger au cours d'expériences partagées mais d'apprendre progressivement à verbaliser sous une forme acceptable (schéma du récit, lexique, syntaxe) et avec une mise à distance de l'action. Le langage se rapproche alors de la mise en récit, il s'apparente à un « oral scriptural » qui emprunte déjà certains aspects du langage écrit;

Les situations langagières mises en place par l'enseignant, les interactions recherchées et l'étayage apporté concernent et mettent en jeu 3 types de langage :

- Le langage oral en situation, celui des échanges spontanés qui accompagnent l'action, le jeu, la vie quotidienne dans sa diversité.
- Le langage oral hors situation, langage d'évocation qui se rapproche d'un oral scriptural c'est-à-dire d'une première « mise en récit de l'action » à distance, en décalé, avec reconstruction et mise en forme.
- Le langage écrit proprement dit qui, à l'école maternelle, passe par les procédures de dictée à l'adulte et une première étude de la langue.

## 2 - Rôle du maître

# ORGANISATION DE LA CLASSE

Un aspect essentiel de l'organisation de la classe consiste en une recherche de **disponibilité de l'enseignant(e)** pour **provoquer des interactions** avec les enfants (de stimulation, de guidage, de contrôle).

D'où des impératifs :

- de structuration du temps : alternance entre les groupes, équité entre les élèves
- d'organisation des activités des enfants qui ne sont pas avec l'enseignant(e) : que font-ils ? seuls, isolés ou en groupe ? avec un adulte, l'ATSEM ou un autre adulte ?
- d'organisation de l'espace,
- de structuration des ressources exploitables pour les activités : ressources accessibles et connues par les élèves (cf. la «démonstration» dans la pédagogie Montessori)

**Chez les plus jeunes, les relations et les échanges individuels avec le maître sont essentiels.**

CLIQUEZ POUR  
REVENIR AU  
SOMMAIRE



## Différentes modalités de groupement des élèves à activer

Le mode de groupement des élèves est un paramètre essentiel du dispositif pédagogique :

- **grand groupe - classe entière ou demi-classe** : pour l'écoute, la compréhension en réception, les échanges conversationnels, la mémorisation, la construction d'une culture commune dont la langue est le premier vecteur \*
- **petit groupe - de 4 à 8 élèves** : pour la production langagière individuelle, les activités de structuration et d'analyse de la langue qui suppose un étayage de proximité, les activités d'aide et de remédiation, le développement du tutorat langagier entre pairs.

***Il est important de construire des dispositifs pédagogiques et des modes de groupement des élèves qui rendent opérationnel et efficace l'étayage apporté par la parole du maître tout au long de la journée.***

Le guidage verbal de l'enseignant joue un rôle prépondérant pour accompagner et étayer la production langagière des élèves : proposer et solliciter des verbalisations nombreuses pour commenter et « mettre en mots » l'activité, mettre en oeuvre diverses compétences langagières (converser, questionner, répondre, prescrire, décrire, raconter, exposer, justifier, expliciter ...), construire des opérations cognitives (comparer, catégoriser, associer, inférer, mémoriser ...)

- Le **tout petit groupe** ou l'échange duel maître-élève est particulièrement indiqué pour rassurer et entrer en relation avec les plus jeunes (TPS, PS) ou les plus timides,
- Le **groupe faiblement hétérogène** de 4 à 6 élèves est souvent le plus efficace pour parler avec et faire parler tous les enfants, surtout les « petits parleurs »,
- Le **groupe hétérogène** qui favorise l'imitation et l'émulation est par ailleurs propice aux interactions langagières entre pairs dès lors qu'ils s'expriment déjà de manière compréhensibles par tous.

CLIQUEZ POUR  
REVENIR AU  
SOMMAIRE



Pour garantir un apprentissage efficace du vocabulaire, il ne suffit pas d'exposer les élèves à des mots nouveaux dans des situations d'écoute et de réception aussi régulières et variées soient-elles : le langage doit être le pivot de tous les apprentissages.

Chaque séance, quelque soit le domaine d'apprentissage, devrait avoir deux objectifs langagiers :

- un d'ordre lexical,
- un autre plus pragmatique ou syntaxique.

Il est indispensable que les élèves puissent réutiliser les corpus de mots découverts dans les diverses séances mises en oeuvre :

- dans des situations de productions langagières diverses,
- en rapport avec des contextes multiples,
- par le biais de supports variés.

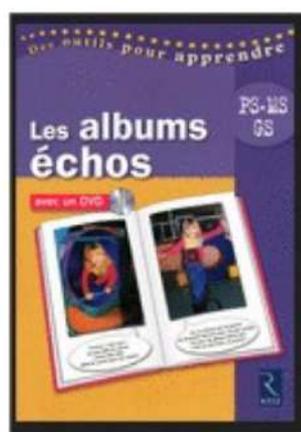
Ce travail doit s'inscrire dans un projet contextualisé de classe ou d'école : apprendre et comprendre des mots nouveaux c'est construire du sens en lien avec une expérience vécue ou une réalité sensible.

# 3- Des outils

## Les albums écho de Philippe Boisseau

L'album écho est un outil pédagogique destiné à aider l'enfant à construire son langage oral. Il s'appuie sur des photographies le représentant lors d'activités qu'il a réalisées et fonctionne sur le principe des interactions et feed-backs proposant à l'enfant des formes d'oral juste au dessus de ses capacités du moment, dans la zone proximale\* de son développement langagier. Ils peuvent être rédigés à la première ou à la troisième personne.

Document pédagogique  
publié aux éditions Retz



Zone proximale de développement : concept développé par Lev Vygotsky. C'est la distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut réaliser ou apprendre uniquement avec l'aide d'une personne plus experte;

CLIQUEZ POUR  
REVENIR AU  
SOMMAIRE

Les textes des albums échos cultivent les structures d'un oral efficace. Ils ne sont pas des textes dictés à l'adulte de type " production d'écrit" qui exigent d'inciter l'enfant à glisser ses propos dans les structures de l'écrit mais des supports favorisant la production par l'enfant lui même d'un oral d'évocation.



Un exemple d'album-echo d'un enfant de Petite Section non francophone (novembre 2013)

Durée: 53s

De nombreuses activités et projets de classe peuvent conduire à l'élaboration d'albums échos.

Progressivement, l'usage de la dictée à l'adulte permet de légènder diverses photographies d'actions ou de réalisations personnelles puis de groupe permettant ainsi aux élèves d'entrer progressivement dans la production d'un langage oral se rapprochant de l'écrit.

# Les activités de catégorisation

## **Catégoriser est une activité mentale de base :**

"Découper" la réalité en ensembles d'événements, de scènes, d'objets.

## Catégories thématiques ou contextuelles :

objets de toutes sortes entretenant des liens spatiaux, temporels, causaux, d'action.

## Catégories taxonomiques :

objets de même sorte ayant des propriétés communes, visuelles, fonctionnelles, un nom générique, etc.

## **Intérêt adaptatif de la catégorisation :**

- Traiter de la même façon des objets différents
- dépasser les spécificités au profit de la généralité

**= moins d'efforts pour percevoir, agir et mémoriser**

Associer un objet – nouveau - à une catégorie permet de l'identifier, le dénommer, savoir comment se comporter, lui attribuer des propriétés non visibles.

Cette activité sert de base à la mémorisation : les concepts d'objets sont associés par des liens de toutes sortes ; en présence d'un objet, d'autres concepts sont activés

CLIQUEZ POUR  
REVENIR AU  
SOMMAIRE



L'activité de catégorisation sert de base à toute forme de pensée structurée et de raisonnement. Elle est impliquée dans le développement du langage

***«Il existe une relation étroite entre l'étendue du répertoire lexical et la compétence à catégoriser : plus le système conceptuel est riche, plus il est facile d'activer en mémoire les mots correspondants.»***

Apprendre des mots ce n'est pas seulement apprendre des mots isolés, c'est les faire entrer dans des collections et des catégories reliées entre elles dans un réseau complexe de significations.

Apprendre un mot nouveau suppose de réorganiser les savoirs précédents ; c'est aussi comprendre que le mot peut appartenir à différentes catégories conceptuelles et désigner des réalités différentes ou avoir plusieurs représentations.

***" Travailler le lexique c'est organiser et planifier cet apprentissage systématique et spécifique pour acquérir des capacités cognitives et des outils méthodologiques.»***

*Pour aller plus loin :*

Diaporama de F. Bonthoux

Article d'Anne Pourtier, IEN Bourgoin 3

## ***Le développement du lexique oral est tout à la fois cause et conséquence des apprentissages liés aux activités de catégorisation.***

Pour pouvoir s'engager dans des activités de catégorisation, les élèves doivent savoir nommer les objets manipulés ou représentés qu'ils rencontrent (photographies, images). Des séances spécifiques de langage doivent précéder les activités de catégorisation pour permettre aux élèves de disposer du lexique en jeu dans les activités conduites.

Choix du lexique : l'enseignant se centrera sur l'environnement de l'enfant du plus proche au plus éloigné : animaux, corps, maison, école, vêtements, sports... Une programmation de cycle permettra de définir le lexique à acquérir dans chacune des classes de l'école maternelle.

Les activités de catégorisation sont à travailler de manière régulière tout au long des trois ans de maternelle. Elles feront l'objet d'ateliers d'entraînement spécifiques pour :

- construire des catégories taxonomiques et thématiques
- développer la flexibilité
- développer le langage :
  - le lexique (nom des objets, des événements, des sentiments... et des catégories)
  - l'argumentation
  - la communication

Pour aller plus loin : Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle

Quel lexique aborder à l'école maternelle ?



**Les dangers** - Petite Section(dvd "Apprendre à parler" 2008) - Ecole maternelle Driant, Grenoble,Isère, IEN Grenoble 1 - Mme Claire Leguen  
Durée: 6 min 22

### **Objectifs**

Catégoriser les images selon des critères et identifier, nommer et classer par catégories.

### **Référence aux programmes de 2008**

Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent concernant les dangers domestiques

Dans une série d'objets (sous forme d'images), identifier ceux qui font partie de la classe d'un générique donné

### **Références au document ressource "Le langage à l'école maternelle"**

Catégoriser selon différents critères

### **La séance:**

La séance se décline en plusieurs moments : décrire les différentes images représentant les outils, objets dangereux, produits ménagers, ustensiles de cuisine: puis les élèves les classent selon plusieurs critères de risque (électrocuter, brûler..)

### **Le contenu:**

Plusieurs classements sont possibles (outils, objets dangereux, ustensiles de cuisine, médicaments, produits ménagers) ce qui permet de développer l'idée qu'un mot de vocabulaire appartient à plusieurs catégories conceptuelles. L'apprentissage du lexique se fait en lien avec les différents domaines d'apprentissage dans le cadre de séances intégrées (ici "Découvrir le monde"). Les mots prennent sens dans leur contexte puis sont mémorisés et réutilisés.

### **L'enseignant:**

L'enseignante provoque des échanges nombreux qui conduisent les élèves à une réflexion et à une explication des choix de la classification. Elle utilise des images comme support de manipulation. Il est souhaitable de travailler préalablement avec des objets réels, notamment en petite section.

CLIQUEZ POUR  
REVENIR AU  
SOMMAIRE



# Les séances spécifiques

Centrées sur l'acquisition de structures syntaxiques ciblées ou d'un lexique particulier, les séances spécifiques servent à entraîner leur usage dans des situations motivantes et attractives :

**Les jeux** : l'ancrage de l'apprentissage dans une situation vécue assure une acquisition plus sûre du sens des mots. Ce qui signifie que les jeux proposés doivent être le plus possible en rapport avec une situation abordée dans la vie de classe. Il serait inefficace de « parachuter » des jeux de structuration d'un vocabulaire complètement étranger à l'expérience des enfants).

**Les activités de rappel à partir de supports divers** : photos, dessins, vidéos, diaporamas, enregistrements sonores, récits et compte rendus... A partir des réactions spontanées des enfants, on établit des échos, des reformulations de leurs tentatives, un peu au-delà de leurs capacités syntaxiques et lexicales du moment ; on construit dans l'interaction un langage qui constitue une première mise à distance de l'action pour entrer dans la mise en récit et la représentation.

**La littérature jeunesse** : les albums lus ou racontés en classe, les contes, les comptines, les chansons, la poésie... L'écoute des textes et les échanges de compréhension correspondants sont un vecteur primordial d'accès au langage écrit. Le livre est aussi un support de langage oral autour de l'illustration, de la compréhension du vocabulaire, mais aussi de la situation, des personnages. C'est un support pour décrire et formuler un point de vue.



**Le grand monstre** - Petite Section (DVD "Apprendre à parler" 2008)  
Ecole maternelle du Ruisseau, Villefontaine, Mme M. Fejz      Durée: 5 min 05

**Objectif:** Cibler un objectif syntaxique très précis et enrichir le vocabulaire

**Références aux programmes de 2008:**

- Se saisir d'un nouvel outil syntaxique que l'enseignant fournit à l'élève (utiliser le pronom "je" et la formule "je veux")
- Produire des phrases correctes même très courtes
- Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent (noms et verbes en particulier, quelques adjectifs en relation avec les couleurs, les formes et les grandeurs)

**Références au document ressource *Le langage à l'école maternelle***

- Considérer le lexique comme un ensemble organisé
- Utiliser les mots dans la dynamique de la classe

CLIQUEZ POUR  
REVENIR AU  
SOMMAIRE



### **La séance:**

La situation s'organise à partir de la lecture de l'album qui décrit un monstre. Puis les élèves doivent fabriquer la tête de ce monstre en demandant les divers éléments à l'enseignante, en utilisant une formule syntaxique de questionnement précise.

### **L'objectif:**

il s'agit d'employer des noms, des adjectifs et les formules syntaxiques présentes dans l'album.

### **Le contenu:**

L'activité proposée à partir d'un album est l'occasion d'élargir le lexique des élèves et d'apprendre à exprimer une demande. Le contexte est celui du rassemblement des divers éléments nécessaires à la confection d'un monstre, ainsi les mots découverts en contexte sont réutilisés, mémorisés puis réinvestis dans de nouvelles situations de communication fonctionnelle.

### **L'enseignant:**

L'enseignante est meneuse de jeu, elle veille à alterner des moments de réception/compréhension et des moments de production langagière des élèves.

Les élèves lui demandent les pièces nécessaires à la construction de leur "monstre". Un prolongement peut être envisagé dans une autre séance dans la diversification de la phrase de demande "je veux", remplacée par "je voudrais" ou bien "pourrais-tu me donner...?"

# L'usage des coins- jeux



**Langage au coin "Cuisine"** - CRDP de l'académie de Caen  
Deux enseignantes de l'école maternelle de Sartilly profite du coin cuisine pour travailler avec leurs élèves de petite section le langage en situation et le langage d'évocation sur un mode coopératif.

Octobre 2012

Durée: 5 min

Dans les jeux, l'oral est présent pour énoncer les règles, débattre de comportements contestés, réguler l'avancée du jeu, distribuer les tours... L'écrit propose la règle à laquelle l'arbitre se réfère, garde trace des scores.

CLIQUEZ POUR  
REVENIR AU  
SOMMAIRE



Le langage est une composante importante du jeu, en particulier dans les jeux symboliques où la parole installe l'univers fictionnel où vont s'inscrire les prises de rôles elles-mêmes accompagnées des mimiques, des postures, de la gestuelle et des mots empruntés à des situations observées ailleurs et jouées ici.

### **Favoriser les interactions entre pairs**

Les activités à proposer dans les ateliers où les enfants sont « en autonomie » sont celles que le maître a d'abord dirigées et pratiquées avec les enfants : il a joué dans le coin-poupées ou le coin-garage, à la table des puzzles, les enfants ont appris avec lui comment s'investir dans l'activité qui leur est offerte...

En moyenne et grande sections, le maître par la connaissance des activités ou des jeux conduits en petite ou moyenne section pourra construire des ateliers autonomes en maintenant la motivation des élèves.

### **Utiliser des objets médiateurs**

Avec les tout-petits, l'introduction d'une marionnette dans la classe dès le début de l'année permet bien souvent aux plus timides de s'engager dans une relation de communication verbale ou non verbale avec l'adulte ou avec un pair.

Pour aller plus loin :

Formation "les coins-jeux au service des apprentissages

site GDEM74

# Le travail coopératif



Les engrenages - extrait du DVD "Apprendre à parler" - Scéren. Classe de MS-GS - Ecole de Puybrun (Lot) IEN de Figeac - Mme Fradet

Durée: 5 min 32

## Coopérer par le langage

### Références aux programmes 2008

- Résoudre ensemble une situation problème
- Ecouter l'autre et tenir compte de son avis
- intervenir à bon escient

### Références au document ressource *Le langage à l'école maternelle*

- Connaître, formuler, expliciter les règles de prise de parole nécessaires dans un échange en groupe
- Montrer par son comportement et ses réponses que le message oral reçu est compris

### **La séance :**

Chaque groupe de quatre élèves, après découverte d'une fiche technique de montage d'un engrenage, doit aller demander à l'enseignante les différentes pièces nécessaires à ce montage et réaliser la construction en coopérant.

### **Le contenu :**

Les élèves doivent comprendre les consignes que donne l'enseignant, les objectifs qu'il explique avec des mots adaptés. Ils échangent avec leurs pairs pour exposer leurs manières de faire, leurs conceptions et découvrir celles des autres auxquelles ils réagissent : ils interrogent l'enseignant, écoutent ses explications et tout apport d'informations. Ils doivent nommer clairement des demandes à l'enseignant.

### **L'enseignant :**

L'enseignant assure la régulation des échanges pour faire en sorte que les interactions dans le groupe classe puissent fonctionner : il est attentif à ce que chacun ait sa place, c'est-à-dire bénéficie d'un espace d'action et d'expression. Il pose les limites et fait respecter les règles de vie.

## **Un dispositif partenarial avec le secteur "petite enfance"**

### **Parler bambin**

Pour favoriser la diffusion et l'appropriation des pratiques mises en oeuvre dans le dispositif Parler Bambin, La Cigale propose depuis Septembre 2013 un ensemble d'outils et de ressources complémentaires conçus par Michel Zorman et des professionnels de la petite enfance dans la continuité du programme.

[programme Parler Bambin](#)

CLIQUEZ POUR  
REVENIR AU  
SOMMAIRE



# 4 - Des situations et projets "supports de langage" dans différents domaines du programme

## Utilisation de la table interactive en petite section de maternelle

Maryse Chrétien, directrice de l'école maternelle de Biesles (52) présente une activité de maîtrise de la langue en petite section à l'aide d'une table interactive, animée par Ingrid Lemonnier.

Durée: 6 min 31

"Utilisation de la table interactive en petite section de maternelle" (cndp.fr)



CLIQUER POUR  
REVENIR AU  
SOMMAIRE



## Un projet en maternelle : des sons et des instruments

Dans le cadre de l'opération Kidsmart, Béatrice Le Flaec, professeure des écoles aux Sables d'Olonne (85), nous présente comment elle intègre les TICE dans un projet sur les sons et les instruments en classe de maternelle, toute petite et petite section.

Durée: 5 min 19

"Un projet en maternelle : des sons et des instruments" site cndp.fr

## Défi scientifique : flotte ou coule?

Virginie Lemiègre, enseignante à l'école de Banville, propose un défi scientifique à ses élèves de moyenne section ; construire un bateau qui flotte sur l'eau avec de la pâte à modeler. Les élèves doivent expérimenter et trouver les solutions. Cette démarche d'investigation suscite diverses situations de communication orales à travers la résolution d'un problème scientifique.

Durée: 5 min 55

Vers "Défi scientifique"

# 5- Evaluer, observer, programmer, différencier

## Repenser la professionnalisation des enseignants en écoles maternelle

### Deux points sensibles

#### ❖ **Le suivi des acquis des enfants, l'évaluation**

- Eviter l'envahissement de marques évaluatives qui n'ont pas de sens.
- Agir plutôt dans une logique de portfolio avec des points d'étape impliquant les enfants dès que possible, et les parents autant que possible.
- Combattre la mise en échec précoce, développer la confiance en soi, stimuler l'envie d'apprendre.

#### ❖ **Les relations avec les parents**

Au-delà de l'information qui leur est due, rechercher l'implication : donner de la valeur à l'idée de co-éducation (voire de co-évaluation des progrès).

*Extrait de la conférence de Viviane BOUYSSSE*

Durée: 3 min 49



CLIQUER POUR  
REVENIR AU  
SOMMAIRE



## L'observation, première forme d'évaluation en classe

L'enseignant qui s'interroge sur un enfant qui semble ne pas comprendre ou qui se montre silencieux ou très sélectif dans son activité langagière, qui s'inquiète pour un enfant qui parle mais qu'il ne comprend pas doit se donner les moyens d'affiner sa connaissance de ce dont l'enfant est capable. Les repères donnés dans le premier chapitre doivent permettre de préciser cette observation.

Il conviendra de distinguer :

- les outils de repérage et d'observation du maître : grilles critériées, indicateurs explicites (cf. P. Boisseau)
- les outils destinés à valoriser les progrès effectués par les élèves (cahier de progrès, photographies légendées, mot manuscrit...) à destination :
  - des enfants eux mêmes
  - des parents

Bilan d'entrée en TPS/PS

Outils d'aide au repérage du développement langagier de l'enfant : IDE Langage - Laboratoire Cognisciences  
cognisciences@cogni-sciences.fr

**Indicateurs de vigilance (enfants normalement scolarisés)**

<p>Enfants de 3 à 4 ans</p>	<p>Les enfants ne paraissent pas comprendre.          Ils ne posent pas de questions et ne donnent que peu de signes d'intérêt.          Ils n'utilisent que des mots phrases et montrent peu ou pas d'évolution dans le courant de l'année.          Ils n'utilisent pas le « je » ni le « tu ».          Ils ne sont pas intelligibles, ne disent pas de mots reconnaissables</p> <p>Pour compléter, on essaiera de voir :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- si ces enfants réagissent aux bruits, à la musique ;</li> <li>- si le volume de leur voix est normal ;</li> <li>- s'ils cherchent à communiquer par d'autres moyens que le langage (mimiques, gestualité mais aussi formes agressives : coups de pied, morsures, griffures...);</li> <li>- s'ils regardent leur interlocuteur ;</li> <li>- s'ils essaient de dire des comptines, de chanter ; s'ils prennent du plaisir dans les moments dédiés à ces activités même s'ils ne participent pas activement.</li> </ul>
<p>Enfants de 4 à 5 ans</p>	<p>Les enfants comprennent moins bien qu'ils ne parlent.          Ils produisent des phrases sans verbes.          Ils ne parlent qu'en situation.          Ils n'utilisent pas le « je » ni les autres pronoms sujets usuels.          Ils cherchent fréquemment leurs mots, leur vocabulaire est réduit à des noms.          Ils sont peu intelligibles (articulation).          Ils évoluent peu ou pas malgré un guidage et une aide de l'enseignant.</p> <p>Mêmes observations complémentaires que précédemment, en particulier pour ce qui est de la communication.</p>
<p>Enfants de 5 à 6 ans</p>	<p>Les enfants comprennent mal ou difficilement (ils ont besoin de reformulations, de simplifications).          Ils sont peu intelligibles ou déforment des mots de manière importante et régulière.          Ils ne remplacent pas un nom par « il »/« elle » quand ils racontent.          Ils ne produisent pas de formes conjuguées pour exprimer le futur ou le passé.          Ils produisent essentiellement des énoncés réduits (inférieurs à 4 mots) ou des phrases longues mais agrammaticales.          Ils ne parviennent pas à raconter.          Ils n'expriment pas de notions de temps et d'espace.          Ils ne parviennent pas à « jouer » avec les syllabes, encore moins avec les sons.          Ils ont des difficultés à mémoriser des comptines, des chants, des poèmes, une histoire.          Ils ne reconnaissent que très peu de lettres de l'alphabet, voire aucune.          Ils évoluent peu ou pas sur l'année malgré des aides.          Pour compléter, on essaiera de voir si les problèmes notés affectent de la même façon d'autres domaines que le langage :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mémorisent-ils la suite des nombres, des itinéraires, des connaissances sur le monde, etc. ?</li> <li>- Dessinent-ils ? Représentent-ils des « scènes » ?</li> <li>- Discriminent-ils des formes graphiques ?</li> <li>- Réagissent-ils de manière adaptée à la musique (jeux vocaux, activités instrumentales, danse) ?</li> </ul>

Le tableau ci-joint présente les indicateurs de vigilance, à observer aussi bien en classe que dans des moments plus informels (dans la cour, à la cantine, etc.) durant lesquels un enfant peut se montrer plus performant.

Ces éléments permettent aux enseignants :

- d'affiner leur regard quant aux comportements langagiers de l'enfant, sans se placer en situation formelle d'évaluation,
- de disposer d'un profil de compétences qui peut servir de base de travail pour un accompagnement personnalisé.

## **Enregistrer les productions orales des élèves**

Les relevés de parole sont difficiles à établir mais l'enseignant peut utiliser un magnétophone et réécouter le langage produit par l'enfant pour mieux en percevoir les composantes. Il peut aussi donner à entendre l'enregistrement à un de ses collègues spécialisés qui pourra l'aider à situer les « problèmes » auxquels il peut remédier ou juger qu'une investigation plus approfondie est nécessaire.



## Des outils d'évaluations nationaux

Des outils d'évaluation ont été produits et diffusés par le ministère de l'éducation nationale, autant pour la section de grands que pour le cours préparatoire ; il en existe également pour les niveaux antérieurs sous forme de banques d'outils à l'adresse [www.banqoutils.education.gouv.fr](http://www.banqoutils.education.gouv.fr). Ces dispositifs permettent une estimation des compétences des élèves. Son utilisation systématique est une occasion supplémentaire de repérer les élèves « un peu en retrait », en annulant les dangers d'une observation trop peu précise.

Il n'y a aucune obligation à faire passer toutes les épreuves, et le moment de la passation est laissée au choix des enseignants, en fonction de ses premières observations, de son projet de classe, du projet d'école.

L'analyse des résultats gagnent à être analysés en conseil de maîtres. Ces évaluations fournissent des indicateurs utiles à l'élaboration du projet d'école. Elles servent également par les échanges de points de vue et de pratiques, à l'articulation entre l'école maternelle et l'école élémentaire au sein du cycle des apprentissages fondamentaux.

Consulter les fiches 8, 16 et 18

Guide d'aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin de GS