

**Ecole maternelle Ville Haute
12, rue du Palais
77160 Provins**

**DRICI Mehdi
Professeur des écoles**

**QUELLES SITUATIONS DE
LANGAGE METTRE EN PLACE EN
GRANDE SECTION AFIN DE
DEVELOPPER LA CONSTRUCTION
DE DIFFERENTES COMPETENCES
LANGAGIERES
CHEZ TOUS LES ELEVES ?**

Année scolaire 2006/2007

SOMMAIRE

1. Introduction

2. Problématique et enjeux

2.1 Des situations très inégales d'un enfant à l'autre

2.2 Situations d'apprentissages et construction des compétences

2.3 Place et spécificité de la grande section

3. En quoi une situation d'apprentissage peut-elle permettre la construction de compétences ?

3.1 La compréhension de consignes dans les situations de langage : un préalable indispensable

3.1.1 L'élaboration des consignes par l'enseignant

3.1.2 Les difficultés des enfants face aux consignes

3.2 Postures du maître et dispositifs pédagogiques favorisant la construction des compétences

3.2.1 Progressivité des apprentissages

3.2.2 Posture de l'enseignant, place de l'enfant et du savoir

3.2.3 Organisation du travail des enfants

3.2.3.1 *L'apport de la pédagogie différenciée*

3.2.3.2 *Quelle structure choisir pour donner la parole aux enfants ?*

3.2.4 Donner du sens et mise en projet

4. Quelles situations de langage mettre en place pour permettre la construction de compétences langagières chez tous les élèves ?

4.1 Choisir une situation

4.1.1 Partir des besoins des enfants

4.1.2 Repérer les enjeux et préparer une évaluation

4.1.2.1 *les enjeux de la maîtrise de l'oral à l'école maternelle*

4.1.2.1 *Vers une évaluation plus fine des apprentissages dans les situations langagières*

4.2 Exemple 1 : s'informer auprès d'un autre

4.2.1 Partir des besoins

4.2.2 Quels sont les enjeux ?

4.2.3 Quels indicateurs retenir pour l'évaluation ?

4.2.4 Déroulement et analyse du travail fait avec les enfants

4.2.5 Bilan de cette expérience

4.3 Exemple 2 : le thème des relations entre les individus (l'amitié, la différence...) dans les albums de G. Solotareff

4.3.1 Partir des besoins

4.3.2 Quels sont les enjeux

4.3.3 Analyse d'une situation mise en place

4.3.3.1 *Quels objectifs ?*

4.3.3.2 *Quelle démarche ?*

4.3.4 Qu'en ont tiré les enfants ?

4.4 Exemple 3 : l'utilisation des situations problèmes

4.4.1 Qu'est-ce qu'une situation problème ?

4.4.2 Présentation et analyse d'une situation problème

5. Conclusion et perspectives

6. Bibliographie

- Fiche descriptive -

<p>Quelles situations de langage mettre en place en grande section afin de développer la construction de différentes compétences langagières chez tous les élèves ?</p>
--

Ce mémoire a pour enjeu de réfléchir aux modalités qui s'offrent aux enseignants pour organiser des situations favorisant la construction et le développement de compétences chez tous les élèves.

J'ai choisi de centrer ma réflexion sur la construction des compétences liées au langage oral en grande section.

Les instructions officielles fixent une orientation à ce sujet : la nécessité d'organiser de manière rigoureuse les situations d'apprentissages par l'enseignant. J'ai choisi d'éclairer ma pratique par les apports de différentes recherches.

Je baserai ma réflexion autour de trois hypothèses :

- il est nécessaire de parler des parcours (actions sur le moyen et long terme) plutôt que des situations (se situant dans le court terme) ;
- c'est au delà du simple choix des situations que les choses se jouent ;
- des progressions réfléchies au sein des équipes de cycle ont un rôle important à jouer dans le choix des parcours, afin d'assurer continuité et efficacité dans les apprentissages offerts à tous les élèves.

Pour effectuer ce travail, j'ai fait le choix de m'intéresser tout particulièrement à ce qui dépasse la nature des situations : en quoi les modalités telles que la préparation des consignes, le choix des progressions, les postures du maître (retrait, étayage, observation...) ou les dispositifs pédagogiques (choix des groupes...) peuvent être déterminantes pour la construction de compétences dans une situation d'apprentissage chez l'ensemble des élèves ?

Ces recherches et l'analyse de ce qui se jouait dans ma classe m'ont amené à modifier mes pratiques. Je détaillerai dans la dernière partie de ce mémoire le lancement de différents parcours d'apprentissages que j'ai mis en place ces dernières années.

1. Introduction

Les instructions officielles de 2002 précisent qu'à l'école maternelle « *le langage s'exerce d'abord à travers l'expérience quotidienne* », et ajoutent ensuite que « *ses fonctions plus complexes se découvrent aussi dans des situations organisées qui permettent à chacun de découvrir, de structurer des manières neuves de comprendre la parole d'autrui ou de se faire comprendre* ».

En effet, le langage n'est pas maîtrisé naturellement par les enfants. Il nécessite un étayage de l'adulte et le passage par de nombreuses expériences. **Le problème du choix, de l'organisation et de l'évaluation des situations d'apprentissages se pose alors pour chaque enseignant et tout particulièrement ceux qui débutent.**

De nombreuses pratiques langagières se présentent bien aux enseignants dans les classes. Cependant elles n'offrent pas toutes la possibilité aux enfants de s'engager dans de véritables échanges ou bien de construire et développer de nouvelles aptitudes langagières. C'est le cas par exemple de certains rituels menés sans nécessité ou lien avec la classe (la météo, la date...). Ils font en effet durer inutilement les temps de regroupement et favorisent l'inattention des enfants au moment de la passation des consignes. On peut aussi citer les situations construites autour de différents événements ponctuant traditionnellement l'année scolaire dans beaucoup d'écoles maternelles (Noël, Pâques...). Ces activités ont le défaut, en plus, d'accaparer les équipes au détriment d'un souci de suivi des acquisitions des enfants et de focaliser le regard de chacun davantage sur ce qui est produit plutôt que sur les procédés.

Dans le cadre de ce questionnement, j'ai choisi pour mon mémoire de centrer ma réflexion sur **la construction des compétences liées à l'oral chez des enfants de grande section**. J'ai fait ce choix puisque c'est à travers l'oral que la construction des apprentissages se fait de façon dominante à cet âge. De plus, dans cette classe charnière entre le cycle 1 et le cycle 2, la bonne maîtrise de l'oral me paraît indispensable pour rentrer de façon sereine dans l'apprentissage plus systématique de la lecture et de l'écriture. Ces compétences peuvent présumer en partie de la réussite future particulièrement en lecture qui sera l'enjeu privilégié de la classe suivante. En effet, lire est une situation de communication différée qui nécessite des habitudes déjà bien installées à l'oral (varier son langage selon le locuteur...) et des connaissances lexicales et culturelles bien établies. A ce titre, le texte autour du socle commun rappelle bien que les compétences langagières sont les conditions de « *l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer (...); elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs.* »

Enfin, en préparant mon mémoire avec différentes lectures, il m'est apparu important de préciser en partie l'orientation du sujet présenté à l'origine (quelles situations proposer ?). En effet, il y a des situations plus porteuses d'apprentissages que d'autres. Cependant, il me paraît aussi fondamental de se demander sous quelles conditions telle situation permet de développer la construction de différentes compétences chez tous les enfants ? Autrement dit, **en quoi les modalités concernant les postures du maître (retrait, étayage...) ou les dispositifs pédagogiques (choix des groupes, présentation de la consigne ou des objectifs...) peuvent-ils être déterminants pour la construction de compétences dans une situation d'apprentissage chez l'ensemble des élèves ?**

Je vais dans un premier temps clarifier et détailler cette problématique. Ensuite, je répondrai à la question : en quoi une situation d'apprentissage peut-elle permettre la construction de compétences ? En effet, sans le respect de certaines conditions, toutes situations aussi motivantes et structurées soient-elles continueraient à ne bénéficier qu'aux mêmes enfants. Enfin, à partir d'un diagnostic établi auprès de mes élèves, je reviendrai sur les compétences liées au langage oral en présentant et en analysant le lancement de différents parcours.

2. Problématique et enjeux

Ce mémoire sera l'occasion de mettre en tension les différentes variables de mon sujet. La problématique d'une **mise en réussite de tous les élèves** m'entraînera à m'interroger sur comment faire progresser et prendre en compte tous les enfants. En effet, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 précise bien que « *la scolarité obligatoire doit au moins **garantir à chaque élève** les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société* » (article 9).

Le thème de la **construction des compétences** me conduira à chercher quelles **situations de langage** proposer et comment en mesurer l'efficacité. Cette deuxième question s'articulera bien sûr avec la première et m'amènera à me questionner à la fois sur le contenu mais aussi sur les modalités (à quelles conditions ?) d'une situation pour qu'elle serve effectivement à tous en terme d'apprentissages. Enfin, ayant choisi **la classe de grande section**, il me faudra réfléchir à la place de cette classe dans le cadre d'une politique des cycles. Ce regard semble important pour pouvoir répondre aux deux premières questions. En effet, nous verrons dans ce mémoire que les compétences se construisent à travers des parcours qui dépassent le cadre de la classe.

Dans les trois parties qui suivent, je vais articuler ces questions avec différentes références théoriques.

2.1 Des situations très inégales d'un enfant à l'autre

J'ai depuis cinq ans une classe avec des enfants de moyenne et grande section. Au delà de la question de l'âge, j'ai pu observer des différences importantes entre les enfants dans leur manière d'appréhender les apprentissages. Cependant, cela restait au niveau d'un ressenti que j'avais du mal à analyser. Trois chercheurs m'ont apporté un éclairage à ce sujet.

Halima Przesmycki (1991, p.10) évoque ce qui caractérise l'hétérogénéité des élèves. Elle rend lisible le fait que **les enfants arrivent déjà à l'école avec des bagages différents**. Elle montre aussi que ce qui différencie les élèves se situe sur plusieurs plans. Elle distingue en effet les différences cognitives (degré d'acquisition de ce qui est attendu, nature des processus mentaux...), socioculturelles (valeur, histoires familiales...) et psychologiques (vécu, personnalité, motivation...).

Les travaux de **Philippe Meirieu** (1987, pp.69-70), m'ont aidé à bien **distinguer** :

- les **élèves « en difficulté »** qui ont besoin d'un simple soutien (reprise de l'activité...);
- des **élèves « en échec »** (ou en tout cas à la limite de le devenir rapidement) pour qui des solutions pédagogiques alternatives se révèlent indispensables.

Les recherches d'**Agnès Florin** (1995) m'ont permis d'envisager aussi autrement les différences qui existent entre les enfants. Cet auteur présente en effet **un critère basé sur le niveau de prise de parole de chacun**. Elle distingue ainsi les petits, moyens et grands parleurs.

Les efforts à fournir pour les enfants sont donc loin d'être les mêmes pour tous. Par exemple, les enfants à la fois d'un niveau faible en langage et « petits parleurs » auront plus de mal à s'affirmer pour pouvoir participer et progresser. Il y a donc là un « chantier » qui me semble mériter une attention particulière au regard des valeurs de l'école. Il faut cependant rester humble et se rappeler que ce travail ne se fait pas seul dans sa classe. Il est important de travailler en équipe dans la logique des cycles et en partenariat avec les familles bien sûr et aussi avec d'autres partenaires comme le RASED, le médecin scolaire...

Les trois livres cités ci-dessus ont en commun l'idée que les enfants ne rentrent pas tous dans les apprentissages à travers les mêmes portes et encore moins avec le même rythme et au même moment. **Une première hypothèse peut donc consister à dire qu'il est nécessaire de parler de parcours plutôt que de situations**. Il semble en effet important de proposer des situations de langages structurées avec des entrées variées et répétées dans le temps si on veut viser les progrès de tous.

2.2 Situations d'apprentissages et construction des compétences

Je citais plus haut les Instructions Officielles de 2002 qui rappellent bien la nécessité d'organiser les situations d'apprentissages pour permettre la construction de compétences plus complexes concernant le langage. C'est ce que **Patrick Blochet** et son équipe (1999, p.5) indiquent dans leur introduction en s'interrogeant sur comment les enfants apprennent à parler. Ils rappellent en effet que **la maîtrise du langage oral n'est pas naturelle**. Dans ce sens, ils préconisent la conception d'**un enseignement rigoureux et structuré** qui prendrait appui sur les théories récentes. Ils rappellent ainsi le rôle indispensable de l'enseignant tant au niveau du choix des situations que dans l'animation des séances choisies (posture, énonciation des enjeux...). Cependant, les enfants ont bien sûr aussi leur rôle à jouer, non pas comme des réceptacles mais de façon active et dynamique dans la construction de leurs apprentissages. On se rend bien compte de cela à travers la définition de ce qu'est apprendre que Philippe Meirieu (1987, pp.67-68) nous donne en prenant appui sur les recherches en psychologie cognitive : les connaissances sont « *des systèmes de significations par lesquels le sujet se saisit du monde (...) [elles] ne se construisent pas sur l'ignorance, mais par la réélaboration de représentation antérieures sous la pression d'un conflit cognitif...* ». Il conclut en rappelant qu'apprendre, ce n'est pas superposer différents types de savoirs.

Les différentes recherches citées ci-dessus donnent un cadre et des directions pour préparer la classe et rendre efficaces en terme de construction d'apprentissages les situations choisies. **Elles amènent à poser une deuxième hypothèse : c'est au delà du simple choix des situations que les choses peuvent aussi se jouer**. Ce serait en effet davantage au niveau des modalités (place du maître, dispositifs pédagogiques, place laissée à la réflexion des enfants...) qu'une plus grande marge d'action sur la construction des apprentissages chez tous les enfants semblerait accessible.

2.3 Place et spécificité de la grande section

La classe de grande section de maternelle a été pensée dans la politique des cycles comme **une classe charnière** entre le cycle des apprentissages premiers et le cycle des apprentissages fondamentaux. Elle se situe dans une double dynamique : permettre aux enfants de terminer et consolider les apprentissages prévus au cycle 1 et de commencer à rentrer dans le monde des compétences du cycle 2. Cependant, les programmes de ces deux cycles sont en pleine continuité et ce changement ne correspond pas à une césure pour les enfants. C'est plus au niveau des méthodes et de l'organisation de la classe qu'une coupure peut exister et parfois entraîner des difficultés pour les enfants.

La construction d'une compétence en classe de grande section ne s'arrête pas aux critères retenus pour ce niveau. En effet tout savoir est toujours amené par la suite à se consolider, se développer, se ramifier avec d'autres compétences ou parfois même à être remis en cause (voir plus haut : la définition de Philippe Meirieu sur ce qu'est apprendre). Cependant des choix sont nécessaires par rapport aux possibilités réelles des enfants. **On peut ici établir une troisième hypothèse qui dépasse le cadre de la classe : face au choix des situations, les progressions réfléchies au sein des équipes de cycle ont un rôle important à jouer afin d'assurer continuité et efficacité dans les apprentissages offerts à tous les élèves.**

3. En quoi une situation d'apprentissages peut-elle permettre la construction de compétences ?

Les instructions officielles de 2002 rappellent l'importance de rétablir dès leur arrivée à la maternelle et de maintenir la communication entre les enfants et l'enseignant d'une part, et les autres enfants d'autre part. Elles soulignent alors que :

« cette communication est loin d'être seulement verbale. Elle s'inscrit aussi dans les gestes et les attitudes, dans la clarté et dans l'évidence des situations. Elle suppose donc, de la part de l'enseignant, un respect scrupuleux de l'organisation des espaces et du temps, une mise en place matérielle rigoureuse de chaque activité... »

Pour développer ces différents aspects et valider mes hypothèses, je vais m'intéresser dans un premier temps aux consignes : d'abord du point de vue du maître (choix des termes, formulation aux élèves...) puis de celui des élèves en essayant de mieux comprendre les erreurs de compréhension. Ensuite je porterai mon regard sur les modalités d'organisation des situations.

3.1 La compréhension de consignes dans les situations de langage : un préalable indispensable

En s'intéressant aux situations de langage, il me paraît important de ne pas faire l'économie d'une réflexion sur les consignes. En effet, elles jouent un rôle déterminant dans les situations d'apprentissages puisqu'elles vont permettre aux enfants de comprendre et s'approprier le travail demandé. Je vais donc ici essayer de valider en partie ma deuxième hypothèse en montrant l'importance du rôle du maître dans la présentation d'une situation.

Dans un premier temps, je ferai un rapide rappel sur l'élaboration des consignes en indiquant comment les rendre le plus efficaces possible. Puis je porterai mon attention davantage sur les enfants en analysant leurs difficultés face à la compréhension de consignes.

3.1.1 L'élaboration des consignes par l'enseignant

Dans la mise en place de situations d'apprentissage, le choix, la présentation et la passation des consignes doivent faire l'objet d'une attention toute particulière du maître.

Pour cela, **Gérard De Vecchi** (1992, p. 72), donne ce à quoi les enfants doivent accéder pour une meilleure appropriation du travail à effectuer : **pourquoi le fait-on ? que doit-on être capable de réaliser ? dans quelles conditions se fera-t-il ? quels sont les critères de réussite ?** Toutes ces informations peuvent cependant amener à une saturation. Afin de limiter la charge cognitive, et surtout pour les enfants les plus fragiles, il me semble important de laisser au tableau des informations dès la maternelle. Dans ma classe de grande section (voir l'annexe 8), j'accompagne les consignes en mettant au tableau des vignettes illustrées avec le verbe de la consigne (retrouvé par les enfants), le matériel à prendre (crayons, feutres...) et les enfants concernés. J'ai mis en place ces repères après avoir souvent observé les mêmes enfants se rendre au mauvais atelier ou rester sur les bancs. Maintenant, ce même groupe d'enfants se rend généralement au bon endroit avec le bon matériel. En cas d'oubli, les enfants peuvent être autonomes en regardant les informations au tableau. De plus, les enfants sont davantage centrés sur la tâche que sur les contraintes matérielles. Ils ne me demandent plus par exemple quel est le matériel à prendre.

Chantal Mairal et Patrick Blochet (1998, p.78) développent un des points présentés plus haut. En faisant référence à la théorie de la « clarté cognitive » de John Downing, ils rappellent qu'il est nécessaire au début d'une situation d'apprentissage de :

« [permettre] à l'apprenant de s'intéresser (de prendre conscience) aux fonctions et aux techniques des tâches qu'il doit entreprendre pour devenir un agent efficace. Cette première phase est le plus souvent ignorée car l'enseignant [et] l'enfant lui même (...) pensent que toute cette recherche est superflue ou bien que de la seule action naîtront tous les problèmes et leurs résolutions. »

Ces propos confortent bien l'idée d'un accompagnement nécessaire par l'enseignant dès le début de la situation pour permettre à tous les enfants et surtout aux plus fragiles d'accéder au sens de l'activité. En effet, sans cette condition, les enfants risquent d'être bloqués dans leur travail. En effet, ils n'activeront pas forcément les compétences nécessaires. De plus, ils ne mettront pas en relation ce travail et ce qui sera découvert avec leur réseau de connaissances.

Pour chaque situation choisie, la consigne doit donc faire l'objet d'une préparation minutieuse pour qu'il y ait ensuite construction d'apprentissages. Il ne faut d'ailleurs pas oublier non plus, avant même d'attendre une reformulation par l'un d'entre eux, de laisser véritablement du temps aux enfants, pour se l'approprier de façon intérieure.

3.1.2 Les difficultés des enfants face aux consignes

Des difficultés à mobiliser son attention :

La première difficulté se situe au niveau des **capacités** des enfants à **mobiliser leur attention et à mémoriser des informations**. Je pense qu'elle n'est pas à négliger à l'école maternelle d'autant que le niveau de développement des enfants à ce sujet y est encore très varié. Cette difficulté me semble d'ailleurs en étroite relation avec ce que Jacques Levine appelle « *l'état de disponibilité de l'enfant à la vie scolaire* ». En effet, la compréhension de ce qui est attendu peut être perturbée par des facteurs extérieurs à la tâche et à la consigne elle-même. Selon Jacques Levine¹, si on s'intéresse au langage :

« il faut étudier la façon dont l'enfant maîtrise, pilote ces fonctions là ; il y a des moyens de le savoir : est-il capable d'attention, est-il préoccupé, pourquoi reste-t-il superficiel... ? (...) Il faut pouvoir analyser les symptômes qui montrent que tel ou tel enfant arrive de sa famille avec des attitudes convergentes ou divergentes avec celles de l'école... »

Cette approche m'a permis de mieux comprendre le cas d'une élève de grande section. Au lieu de me raconter l'histoire de Verdurette pour remettre dans l'ordre une série d'illustrations (d'après un album de P. Corentin), elle s'est mise à me raconter une histoire qui a vite glissé vers le thème de sa maman. Cette petite fille nous rappelle qu'elle doit composer avec les situations que nous apportons mais aussi avec son vécu, ses préoccupations. Ces dernières peuvent parfois prendre le dessus et rendre inefficaces tous nos efforts si nous oublions ce facteur.

Des difficultés liées aux contraintes de la langue et à l'attitude des enfants :

Une deuxième difficulté viendrait non pas directement d'une mauvaise compréhension de la consigne, mais d'un **non respect des contraintes de la langue**. Il ne suffit pas en effet de prendre quelques mots et d'en faire sa propre interprétation. En référence au problème de l'illettrisme, Alain Bentolila², rappelle que :

« la grande majorité des jeunes en situation d'illettrisme ont une lecture qui contourne le texte et n'en fait qu'un prétexte à inventer un sens venu d'ailleurs... »

Cette réflexion, même si l'objet en est la compréhension d'écrit, est selon moi tout à fait applicable à la compréhension de consignes écrites mais aussi orales.

Pour compléter cette analyse et chercher ce qui pouvait poser problème au niveau de l'attitude des enfants face à une situation donnée, j'ai décidé de mener une observation. Avec l'aide d'un collègue je me suis en effet mis en position d'observateur pendant la passation d'une des évaluations nationales GS/CP. J'ai choisi volontairement celle portant sur la compréhension de consignes dont la passation se faisait avec des petits groupes. Il s'agissait de l'évaluation : « comprendre des consignes simples et complexes » (EGCACA01) dans laquelle on demande aux enfants de colorier, dessiner ou entourer des éléments donnés dans la consigne sur un dessin. J'ai pu observer des **erreurs liées au matériel remis**.

1. Jacques Levine interviewé par le SNUIPP le 26/02/2002 (<http://www.snuipp.fr/article146.html>).

2. article de Alain Bentolila - notion théorique : construction du sens - dans le module « mieux connaître une notion théorique sur l'apprentissage de la lecture » sur le site TFL (<http://www.uvp5.univ-paris5.f/TFL>).

Par exemple, certains enfants se sont mis à colorier une partie du dessin dès lors qu'on leur avait remis des crayons. Deux d'entre eux ont tellement été absorbés qu'ils n'ont pas réussi ce qui était demandé dans le premier item. Ils n'avaient pas pu, en effet, écouter en même temps la première consigne. Un autre enfant, à la place d'attacher le cheval à la barrière sur le dessin, s'est mis à colorier la barrière. Pour cet enfant, on peut faire l'hypothèse d'une **construction personnelle autour du sens de la consigne**. Il l'a en effet construite à partir d'un objet pris dans cette consigne (barrière) et du verbe récurrent dans les deux consignes précédentes (colorier).

On peut mettre cette réflexion en relation avec les propos tenus par M. Houchot, inspecteur général à l'Education Nationale, lors d'une conférence de consensus sur la maternelle à laquelle j'ai pu assister à l'IUFM de Melun en mars 2005. Il développait en effet l'idée qu' « *enseigner, c'est permettre aux enfants d'inhiber, d'être attentifs aux pièges perceptifs* ». Le travail sur la consigne peut alors aider les enfants à mieux guider leur regard et à développer une attitude critique face à leurs premières impressions qui peuvent parfois être trompeuses (exemple : le support de ce travail ressemble beaucoup à tel autre, mais attention, ce n'est pas la même chose qui est demandée).

Bien entendu, ces deux difficultés ne sont pas forcément indépendantes l'une par rapport à l'autre. En effet, pour les enfants, mobiliser son attention peut devenir difficile face à des consignes qui n'ont peu ou pas de sens pour eux. Et inversement, il n'est pas facile de comprendre correctement une consigne si on a du mal à se concentrer, à mémoriser et traiter les informations reçues. Cependant, ces difficultés résultent de deux logiques bien différentes qui appellent à mettre en place des situations d'accompagnement distinctes.

L'attitude du maître est donc bien ici déterminante. **Il est en effet important de porter une attention particulière sur les consignes tant au niveau de leur élaboration qu'au niveau d'une vérification de ce qu'en font les enfants (compréhension).**

3.2 Postures du maître et dispositifs pédagogiques favorisant la construction des compétences

Après avoir souligné le rôle important de la préparation des consignes, je vais maintenant dégager les autres aspects d'une situation qui permettent pour tous les enfants la construction de compétences ou de connaissances. Je développerai dans un premier temps la nécessité d'articuler les apprentissages entre eux à travers la notion de progression. Je porterai ensuite mon attention sur la posture du maître par rapport aux enfants et aux savoirs. Enfin, j'analyserai le rôle de l'organisation des enfants en groupe ou en classe entière.

3.2.1 Progressivité des apprentissages

J'aborde ce sujet parce qu'il est selon moi au cœur des questions que je pose dans ce mémoire. En effet, c'est surtout aux enfants les plus fragiles qu'un enseignement trop parcellaire va nuire le plus. Ce sont justement eux qui auraient besoin de davantage de cohérence, d'articulation et de continuité dans une même année et d'une classe à l'autre pour construire véritablement des compétences.

Dans l'ouvrage de l'INRP coordonné par Mireille Brigaudiot (2000), les auteurs donnent plusieurs pistes pour entamer ce travail indispensable dans le domaine des apprentissages langagiers et de l'écrit plus particulièrement.

Leur approche générale me paraît déjà très intéressante pour se donner un cadre de travail :

« Ce livre a été rédigé pour aider les maîtres qui ont un profond désir de plus grande démocratisation de l'école. Un tel progrès ne peut être réalisé que si chaque enseignant, à chaque instant de sa pratique, s'empêche de se laisser entraîner par le rythme des élèves les plus performants, et choisit de considérer les moins brillants comme les élèves prioritaires. Chaque maître travaille alors réellement pour TOUS les enfants. »

Je pense en effet, qu'avant même de vouloir établir une progression des apprentissages, il est nécessaire de **passer par un temps de réflexion sur le sens de notre travail.**

Ensuite, au niveau pédagogique, cette équipe distingue son approche de la « pédagogie par objectif » en parlant plutôt de « visées », « *c'est à dire de compétences et de représentations qui ne cessent de s'enrichir et de se modifier.* » Pour ma part, j'avais auparavant tendance à dire aux enfants l'objectif de la séance. Cependant, même s'ils étaient formulés simplement, il y avait autant d'objectifs que de situations. Maintenant, au regard des recherches de PROG, j'essaie plutôt de préciser les visées de chaque situation. Etant plus globales, il y en a moins à s'approprier pour les enfants. J'ai donc pu en faire des étiquettes (voir l'annexe 8) pour que les enfants puissent se repérer et sachent dans quel(s) type(s) de travail nous nous situons : - utiliser le langage pour dire, comprendre et réfléchir, - découvrir la nature de l'écrit, - comprendre du langage écrit, - produire du langage écrit, - écrire (en terme d'acte graphique). Cela permet je pense aux enfants de pouvoir véritablement construire des apprentissages en pouvant mettre en réseau les compétences et les connaissances travaillées (voir plus haut la définition Philippe Meirieu sur ce qu'est apprendre). Cette approche vient donc compléter ce que je développais plus haut sur le thème de la « clarté cognitive ».

Ensuite, les auteurs de cet ouvrage mettent en garde face à l'utilisation de la notion de progression qui fait beaucoup trop référence aux savoirs savants des adultes. Ils préfèrent employer le terme de **progressivité qui renvoie davantage à là où en sont les enfants.**

« Une progressivité est une progression qui tient compte de visées d'apprentissages ET qui prend en compte ce que les enfants nous apprennent de leurs manières à eux de comprendre et de construire leurs compétences et leurs représentations. »

Ainsi, depuis quelques années, je prends en note ce qui se passe dans ma classe ou dans un atelier que j'anime, essentiellement lors des situations de découverte. Cela me permet à la fois de prendre du recul sur la manière dont les enfants travaillent grâce à la distanciation que permet l'écrit. Je pense par exemple au cas récent dans ma classe de trois enfants face à un exercice de compréhension. Il s'agissait de remettre en ordre une série d'images séquentielles (quelques illustrations du livre). Chacun de ces trois enfants n'y arrivait pas au départ :

- la première a vite été submergée par son affect et remplaçait toute l'histoire autour de ses préoccupations (« moi ma maman... elle est triste... ») ; je pense que ce n'était pas le moment de la faire travailler – en effet, plus tard, elle a très bien réussi cette tâche ;

- la deuxième, ne mettait pas en place l'activité cognitive adéquate, elle essayait de replacer les images sans même se raconter l'histoire étant je pense persuadée qu'elle ne savait pas le faire (c'est souvent chez cette enfant ce sentiment négatif envers elle qui pilote toutes ses actions et qui la mène vers ce repli sur elle et qui l'empêche de progresser) – je lui ai alors demandé de me raconter l'histoire, elle le fit très bien, et à partir du moment où je lui ai dit : « mais tu vois, tu sais le faire ! », j'ai vu son regard changer et un sourire s'installer lorsqu'elle a compris que je savais qu'elle était capable ! elle a alors remis les images en ordre en me racontant l'histoire ;

- enfin, le troisième ne pouvait pas travailler sans un retour positif de ma part, en effet, il réagissait (et réussissait) seulement suite à mes encouragements (sourire ou approbation).

Si je n'avais pas pris le temps d'écrire ce que les enfants disent et comment ils réagissent, il y a quelques temps je serais passé complètement à côté de l'analyse beaucoup plus fine que j'ai pu faire de ces trois enfants. Je pense que je les aurais mis "dans le même panier". J'aurai en effet considéré l'échec à cette même tâche comme relevant d'un même besoin... Alors qu'à travers l'analyse que j'ai pu faire avec ce que les enfants m'ont donné à voir, on voit bien que les besoins de ces trois enfants sont très différents et ne relèvent absolument pas des mêmes « solutions ». Cet exemple rappelle la nécessité d'un travail d'analyse de ce qui se passe durant une situation.

Enfin, dans leur ouvrage, ils nous offrent un exemple de bilan des activités de la petite à la grande section qui peut servir de base à une équipe pour un premier travail. On peut y remarquer des activités identiques et l'utilisation d'un même support qui reviennent dans une même année et d'une année sur l'autre. En effet, les auteurs expliquent bien cette approche :

« Parmi les choix didactiques, nous posons la nécessité de travailler à long terme, pour que les enfants aient du temps de se donner des repères et réussissent dans les résolution de problème. »

Ces recherches viennent donc aussi valider ma troisième hypothèse. **Le choix des situations doit aussi faire l'objet d'un travail en équipe afin de proposer aux enfants un cadre cohérent et de véritables points d'appui** (situations récurrentes...). C'est ce qui permettra à tous une véritable exploration de ce qui est proposé afin de pouvoir progresser et réinvestir ses acquis de façon progressive. De plus, pour ne pas être artificiel, **les situations doivent être élaborées à partir de la prise en compte de ce que les enfants nous apprennent sur la façon dont ils construisent leurs compétences.**

3.2.2 Posture de l'enseignant et place de l'enfant face au savoir

Dans cette partie, je vais explorer les relations qui existent entre l'enseignant, les élèves et le savoir à travers différentes recherches.

Chantal Mairal et Patrick Blochet (1998, pp.80-81), rappellent dans la construction d'une séquence d'oral le rôle important du maître dans le choix des situations et surtout dans l'accompagnement des enfants. Pour cela, ils font référence aux recherches de Lev Sémionovitch Vygotsky. Ils rappellent ainsi que l'enseignant doit situer les tâches qu'il propose « *dans la zone proximale de développement de l'enfant* ». Il ne doit proposer des situations ni trop faciles ni trop difficiles pour qu'il y ait construction d'apprentissages. Mais il ne suffit pas de proposer une situation d'apprentissage, il est aussi nécessaire d'aider les enfants dans leur cheminement (hypothèse 2). **Cet étayage peut alors prendre tout son intérêt lorsqu'il se fait en prévention.** Autrement dit, il devient un outil au service de la réussite de tous lorsqu'il permet de préparer certains enfants à une situation à venir. Par exemple, je me rends bien compte de l'importance pour les enfants les plus fragiles d'avoir déjà quelques repères sur un album avant de commencer de façon collective sa découverte.

Le groupe PROG ajoute aussi dans le cadre de l'aide que l'enseignant peut apporter :

« Ce qui fait moteur est le fait que le maître dit à l'enfant vers où il va et lui montre que son propre travail consiste à permettre aux enfants de choisir leurs chemins. Ce qui l'intéresse c'est l'activité de l'enfant, beaucoup plus que le résultat. »

Je trouve très pertinent cette idée de **s'intéresser davantage aux activités qu'aux résultats.** L'exemple qui va suivre montre bien au regard des recherches de PROG tout le travail à mener pour réussir à changer ses habitudes. J'ai en effet un jour relu aux enfants l'album « Il y a un cauchemar dans mon lit » de Mercer Mayer. C'est l'histoire d'un garçon qui, voulant se débarrasser du cauchemar qui hante son placard, lui tend un piège. Le cauchemar terrorisé se met alors à fondre en larme. J'ai décidé alors de questionner les enfants autour de deux illustrations qui succédaient ce passage et montraient sur une double page, à gauche le garçon en colère (« j'étais furieux... ») et à droite le garçon avec un mi-sourire au lèvres (« ... mais pas tellement »). Je leur ai donc demandé d'expliquer pourquoi sur la première page il était furieux et comment ça se faisait qu'après on le voyait faire un sourire.

Gardant au début un certain recul, mon attitude permettait aux enfants d'avoir un espace pour être vraiment en activité. C'est ainsi que plusieurs hypothèses ont été faites par eux : « parce qu'il va jouer avec lui » (l'enfant connaît et utilise la suite de l'histoire), « parce que c'est bien fait pour lui » (l'enfant utilise ce qu'il sait du début de l'histoire pour dire cela). Cependant, c'est avec un recul critique que j'ai repéré ces procédés, en m'intéressant davantage à l'activité de chaque enfant qu'à la réponse attendue. Par contre, durant la suite de la séance ma préoccupation a davantage été de faire dire aux enfants leurs hypothèses (voir même mes hypothèses !) quant aux sens de la colère puis le sourire du garçon. Ce qui m'a amené à diriger progressivement les propositions des enfants par des questions fermées (sur quelle image pense-t-il « c'est bien fait pour lui ? ») qui ont eu pour effet d'inhiber la réflexion des enfants qui essayaient davantage de me répondre plutôt que d'essayer de construire une réflexion singulière. Il y a là une habitude (pour se rassurer ?) de privilégier le produit au cheminement. Le travail (tout le raisonnement) est fait par le maître et je me suis surpris à faire des phrases à trou pour aider les enfants à formuler des hypothèses, bref faire le travail à leur place !

Nous voyons bien ici et ce qui confirme ma **deuxième hypothèse : la posture du maître semble être un facteur déterminant dans la qualité de la recherche et du travail des enfants pour qu'il y ait apprentissage.** Dès lors qu'il se décentre du résultat et qu'il s'intéresse davantage aux procédures, l'enseignant laisse la place à une véritable construction au niveau des compétences et des connaissances chez les enfants. C'est en effet dans la construction d'une réflexion personnelle que l'enfant peut faire appel à des connaissances antérieures, les confronter et les réorganiser pour arriver à de nouveaux apprentissages.

3.2.3 Organisation du travail des enfants

Le choix d'une organisation en petits groupes ou en classe entière est un point à ne pas négliger si on veut s'intéresser au travail de tous les enfants. Je vais donc dans un premier temps revenir sur les fondements et les apports théoriques de la pédagogie différenciée pour avoir un éclairage général. Je ferai ensuite une analyse des différentes façons d'organiser le travail des enfants en relation avec différentes recherches.

3.2.3.1 L'apport de la pédagogie différenciée

Il me paraît important de rappeler dans un premier temps les apports de Halima Przesmycki (1991) dans son livre sur la pédagogie différenciée à ce sujet :

« La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leur propres itinéraires d'appropriation de savoir ou de savoir-faire. »

Sa finalité est la lutte contre l'échec scolaire à travers l'articulation de trois dispositifs de différenciation. Il y a d'abord la **différenciation des structures** qui permet de varier les façons de s'organiser et de créer de plus petites structures. Elle permet dans un premier temps aux élèves de découvrir d'autres façons de s'organiser avec les autres, ce qui provoque de nouvelles interactions facteurs de progrès. **La différenciation des contenus** d'apprentissage vient ensuite compléter la précédente. Les enfants travaillent simultanément sur des contenus différents en fonction de besoins repérés à partir d'évaluations. Enfin, il y a la **différenciation des processus d'apprentissage** qui est au cœur de la pédagogie différenciée. Dans ce cadre, les enfants travaillent sur le même objectif mais avec des pratiques diversifiées.

3.2.3.2 Quelle structure choisir pour donner la parole aux enfants ?

Nous avons vu ci-dessus qu'il ne faut pas s'arrêter au choix de l'organisation des structures de travail mais opérer aussi une véritable diversification des processus et des contenus. Cependant, une réflexion sur l'aménagement des groupes de travail me paraît importante à faire ici au regard de différentes recherches pour terminer ma réflexion sur les conditions de réussite en terme d'apprentissage d'une situation.

Le travail en grand groupe

Intéressons nous d'abord au grand groupe (soit souvent une trentaine d'enfants actuellement en maternelle). Il présente des défauts que l'on observe assez facilement. En effet, **le temps de parole imparti à chacun est limité.** Les échanges entre les enfants sont plus difficiles à la fois par manque de temps et souvent à cause de l'organisation spatiale du coin regroupement. De plus, certains enfants prennent et monopolisent la parole au détriment d'autres enfants. Enfin, le désintérêt peut vite s'installer chez certains élèves non sollicités. Ces derniers vont vite se démobiliser en se refermant soit dans leur imaginaire (on va les voir regarder ailleurs, jouer avec un objet qui traîne...) ou dans des conduites perturbatrices (taper un camarade...). Une telle organisation donne le sentiment de ne faire travailler que certains enfants qui semblent parfois avoir déjà maîtrisé ce à quoi on voudrait arriver.

Cependant travailler en grand groupe présente aussi des intérêts. Par exemple, passer par **la structure classe semble indispensable pour commencer à élaborer des projets communs** (écriture et discussion autour des règles de vie, préparation d'une sortie, réalisation d'un spectacle, lancement d'une correspondance...). Ce passage est aussi utile pour revenir sur

différents événements vécus collectivement ou faire des bilans des projets lancés dans la classe ou au niveau de la vie avec les autres.

Dans ma classe différentes structures permettent ainsi aux enfants de se retrouver collectivement.

Le conseil hebdomadaire ouvre un temps de parole, d'analyse, d'écoute et de décision collective :

- il permet de voir ce qui se passe dans la classe, d'analyser et de régler certains conflits, de chercher ensemble des solutions aux défauts d'organisation ;
- il est aussi un bon outil de régulation pour les projets coopératifs de la classe : lancer et organiser un projet, réguler son avancée et les relations dans le groupe et enfin évaluer les réalisations ;
- il a aussi une visée citoyenne (initiation au fonctionnement d'un système démocratique).

Le quoi de neuf ? est un autre temps de parole institutionnalisé, quotidien. Il s'agit d'une parole individuelle réglée dans le temps où chacun peut s'exprimer librement. Ce sont des temps où on apprend à s'exprimer, à se faire entendre dans un groupe et à échanger avec les autres. Les élèves s'y expriment librement (ce qu'ils ont vécu, sur un fait d'actualité...) à l'intérieur du cadre de référence (respect d'autrui...).

Même si elles ont des défauts et nous verrons plus bas comment y préparer les enfants, les situations en grand groupe paraissent donc nécessaires et même indispensables. De plus, elles vont dans le sens des Instructions Officielles de 2002, puisqu'elles vont aider à **construire et renforcer une culture commune à la classe.**

Le travail en petits groupes

Pour ce qui est des petits groupes, il paraît évident de dire qu'ils sont **davantage propices à une plus grande prise de parole.** Deux organisations paraissent se proposer à nous : mettre en place des groupes homogènes ou hétérogènes.

Les groupes homogènes ont un intérêt particulier dans le cadre du courant des recherches des socio-constructivistes qui ont succédé aux recherches de Piaget. Je pense particulièrement aux recherches de Anne-Nelly Perret-Clermont (1979) à partir desquelles j'avais moi-même établi un protocole expérimental autour des interactions socio-cognitives pour mon mémoire de licence. Ces recherches montrent en effet le rôle des échanges entre enfants. Elles démontrent que des situations non équilibrées au niveau de l'état de savoir des enfants permettent un conflit cognitif qui profite aux enfants ne maîtrisant pas une notion. Il s'agit par exemple dans le domaine de la conservation des liquides ou de la matière, de faire échanger des enfants conservants et des non-conservants.

Au niveau de la classe, ce type d'organisation bénéficie donc notamment aux enfants qui ne maîtrisent pas encore telle connaissance ou compétence. Au contact des arguments d'un autre enfant, nous pouvons voir leur comportement progressivement changer.

Les groupes hétérogènes semblent eux aussi profitables. Les groupes de niveaux ont été une solution face à la gestion de l'hétérogénéité dans la classe. Ils étaient basés sur la volonté de proposer aux enfants des structures correspondant à leur niveau pour leur permettre de suivre et ne pas décrocher par rapport aux situations proposées.

Philippe Meirieu (1994, p. 149-155) conteste cette approche en rappelant qu'à niveau égal, les besoins des enfants ne sont pas forcément les mêmes. Ils proposent donc un fonctionnement plus souple : les « **groupes de besoins** ». Dans cette organisation on propose aux enfants des ateliers qui correspondent à leurs difficultés évaluées au préalable qui peuvent être d'ordre théorique ou bien méthodologique. P. Meirieu propose donc une structure plus dynamique qui ne fige plus les enfants dans des groupes fermés pour favoriser davantage les interactions au sein de la classe.

Agnès Florin (1995, pp.133-155), propose elle aussi une autre organisation. Ses propositions se basent sur une expérimentation faite dans des classes de maternelle. Elle y a expérimenté à la fois des ateliers avec des effectifs réduits, et des situations menées avec des groupes homogènes et hétérogènes. Par contre, ce qui la distingue avec la recherche précédente, c'est la nature de la

constitution des groupes. **Elle distingue en effet trois groupes selon la quantité d'énoncés effectués par les enfants dans des situations collectives : les petits, moyens et grands parleurs.** Ces groupes sont donc mis en place indépendamment du niveau de langage des enfants.

Les résultats qu'elle obtient sont très intéressants. Lorsqu'on réduit la taille des groupes, on observe bien une participation plus grande des enfants. Par contre, elle insiste bien sur le fait que cette condition n'est pas suffisante pour rétablir un véritable équilibre et permettre aux petits parleurs de s'exprimer. En effet, elle remarque que dans des groupes homogènes (selon les conditions évoquées ci-dessus), la « *pression concurrentielle* » diminue, ce qui permet alors à tous les enfants de s'exprimer. Enfin, elle constate que la diversification des thèmes de conversation et la possibilité offerte aux enfants de parler de choses personnelles « *stimulent les capacités expressives des enfants* ». J'ai en effet pu remarquer moi aussi ce phénomène dans la mise en place de tels groupes dans ma classe. Les enfants semblent très attirés par la possibilité d'inventer des histoires mais s'expriment alors beaucoup moins que lorsqu'ils ont à raconter des expériences personnelles.

Dans son livre, Agnès Florin (1995, pp. 156-168) développe plusieurs situations visant un travail sur le langage oral dans le cadre des **ateliers de conversation**. Elle présente d'abord un travail important à faire au préalable : apprendre à écouter les autres et prendre la parole. Cela passe par l'explicitation par l'enseignant de règles précises : demander la parole, ne pas répondre à la place d'un camarade et attendre que la personne qui a la parole ait fini pour parler à son tour. Elle indique que pour les enfants qui parlent le moins, il est important de parler de « l'écoute réciproque » en leur disant qu'ils seront écoutés par les autres. Enfin, elle propose lorsque les règles sont bien acquises de laisser un enfant mener une discussion en fixant au préalable clairement l'objectif. Elle développe ensuite deux situations : le travail autour des photos d'activités de la classe et l'exercice théâtral. Elle préconise la première situation pour favoriser l'engagement des enfants dans une situation de communication. En effet, le travail sur les photos permet aux enfants de se reconnaître et de s'inscrire ainsi dans un groupe, ce qui facilite et encourage la participation orale des enfants. **L'exercice théâtral** est quant à lui présenté comme une situation permettant d'alléger la charge de travail des enfants pour leur permettre de tenter de nouvelles formes de communication. En effet, le travail théâtral permet de dégager les enfants de la charge émotionnelle (on peut le faire à plusieurs à l'unisson, tout se fait de façon ludique...) et cognitive (texte simple pour être mémorisé, on répète avant...). Elle conclut alors en disant que :

« le plaisir qu'en tirent les enfants peu à l'aise au départ pour s'exprimer en situation collective et la maîtrise qu'ils y gagnent permettent de travailler ensuite d'autres aspects du langage oral. »

Il y a là autour du jeu, des situations qui permettent à de nombreux enfants de dépasser leurs inhibitions pour entrer dans des expérimentations ouvrant à la construction d'apprentissages. Lors d'ateliers de théâtre avec des grandes sections, j'ai en effet pu observer des comportements assez inattendus. Je pense au travail que j'ai fait il y a deux ans avec un comédien dans le cadre d'une « classe à projet artistique et culturel ». Une petite fille très timide avait été amenée par le comédien à jouer un épouvantail qui disait à un corbeau de s'en aller. Elle s'est alors mise à la dire avec une voix que je ne soupçonnais même pas chez elle. Depuis ce jour, j'ai pu voir son comportement se modifier en classe : elle prenait plus souvent la parole et avec plus d'assurance. Je pense aussi à différents enfants avec des bégaiements qui dans des situations théâtrales perdaient ce problème d'élocution. Enfin cette année, dans un atelier de conversations avec les moyens parleurs, je suis passé par la théâtralisation pour faire inventer aux enfants une histoire pour pallier aux difficultés de certains enfants qui ne trouvaient pas d'idées ou qui avaient du mal à suivre le fil du récit. J'ai ensuite proposé aux enfants de mettre en scène pour les autres une petite saynète à partir de leur histoire. Nous l'avons répétée plusieurs fois et quelle a été ma surprise de voir par exemple Bettina, qui d'habitude ne prononce pas ses phrases correctement, dire clairement son texte et même aller au-delà dans des petites improvisations. A travers ces exemples, j'ai l'impression que grâce au jeu les enfants trouvent la possibilité de dépasser l'image dans laquelle on les enferme.

Cette partie, vient affiner et apporter des solutions à la deuxième hypothèse. En effet, pour élaborer une situation, plusieurs organisations s'offrent à nous. Il apparaît clairement qu'il n'y a pas de dispositif plus intéressant qu'un autre dans l'absolu et qu'il est même important de varier les modalités de travail. Cependant, **selon ce qu'il veut favoriser, l'enseignant privilégiera telle organisation en fonction de ses avantages.**

3.2.4 Donner du sens et mise en projet

Nous avons vu plus haut les différentes conditions qui font qu'une situation permet la construction d'apprentissages chez tous les enfants.

Mais il ne faut pas oublier que les activités langagières prennent souvent sens dans la mesure où elles aident les enfants à comprendre le monde, à s'insérer et mieux appréhender sa culture.

Philippe Perrenoud³ remet en cause le terme de motivation. Il propose de parler plutôt « *du sens du travail, des savoirs, des situations et des apprentissages scolaires* ». A ce sujet, ils développent trois idées. **Le sens se construit à travers une activité mentale complexe et réflexive. Le sens s'ancre dans une culture.** Les enfants ne sont pas seuls dans cette entreprise. Ils puisent par exemple dans leur famille des représentations de ce qu'est l'école. Le sens n'échappe donc pas aux inégalités sociales et culturelles. Enfin le sens se négocie en situation. Il ne dépend donc pas seulement de la représentation qu'a l'apprenant face à telle situation. Il dépend aussi de ce qui va se construire dans le présent de la situation : la façon dont les informations vont être données, la place que chacun pourra avoir...

Bernard Devanne et son équipe (2000, p.155) rappellent quant à eux **le rôle du projet** à l'intérieur duquel « *le contexte de responsabilisation intellectuelle dans lequel évoluent les enfants constitue le vecteur indispensable* ». Au delà du simple sens que l'enfant doit avoir de la situation, les auteurs insistent sur l'idée de rendre l'enfant véritablement acteur du projet. Ils donnent l'exemple d'activités dont le point de départ était des réalisations d'enfants.

« *Les enfants adhèrent souvent avec enthousiasme à la proposition venue de l'un ou l'autre, et se montrent capables de s'investir à long terme dans des activités dont ils deviennent, à proprement parler, les concepteurs.* »

Chantal Mairal et Patrick Blochet (1998, pp. 84-91) s'appuient sur les travaux de Jean-Pierre Boutinet. Ils rappellent eux aussi la nécessité de chercher à ce que les élèves deviennent eux même des acteurs sociaux. Ils parlent alors de « **pédagogie de l'appropriation** » qui se distingue d'une pédagogie transmissive. Cette approche nécessite un travail particulier. Avant le projet, il est important d'établir un diagnostic, de négocier les objectifs et de décrire les moyens pour permettre une réelle appropriation par les enfants. Après le projet, il reste à établir un échéancier, mettre en place le projet au quotidien et l'évaluer selon des critères prévus à l'avance. Les auteurs mettent ensuite en garde par rapport à différentes dérives lors de la réalisation de projets. Il faut en effet par exemple se méfier de ne pas être obnubilé par le produit final au détriment des processus d'acquisition. Il est aussi important de veiller à la longueur du projet pour ne pas laisser la lassitude s'installer. Ou encore, il faut faire attention à ne pas continuer le projet coûte que coûte, « *le projet est un canevas, pas un cadenas* ».

On voit encore ici que ce qui va permettre à l'enfant de construire des apprentissages dépasse le simple choix de la situation. **C'est en effet dans la possibilité qu'a l'enfant d'être acteur d'un projet qu'il va rentrer véritablement dans la construction de compétences et de connaissances.**

Il me semble maintenant important de revenir au contenu des situations. Je vais donc réfléchir dans la partie suivante à la manière de les envisager par rapport au choix des situations.

3. Dans un article publié dans le n°314-315 (mai-juin 1993) de la revue Cahiers Pédagogiques : sens du travail et travail du sens à l'école

4. Quelles situations de langage mettre en place pour permettre la construction de compétences langagières chez tous les élèves ?

Avant de détailler et d'analyser différents parcours dans ma classe, je vais dans un premier temps revenir sur le travail préalable à effectuer pour définir le contenu et les enjeux d'une situation d'apprentissage.

4.1 Choisir une situation

Choisir et élaborer une situation ne doit bien sûr pas faire l'objet de trop de précipitation de la part de l'enseignant. Il doit en effet ne pas oublier quelques points indispensables pour que son travail bénéficie vraiment à tous les enfants et soit porteur de véritables apprentissages. D'autant plus que le travail et l'évaluation des compétences liées à l'oral peut paraître problématique. C'est un domaine très vaste qui amène différentes interrogations : par quelle(s) compétence(s) faut-il commencer ? comment et que peut-on évaluer dans les productions orales des enfants ?

4.1.1 Partir des besoins des enfants

Par rapport aux choix des situations, Agnès Florin rappelle un défaut à éviter :

« On reproduit ce qu'on a fait sans s'interroger assez sur les besoins des élèves qu'on a cette année-là. Je constate aussi que beaucoup d'enfants ont des difficultés avec le lexique quotidien (...) ou le lexique des émotions, alors qu'on aura tendance à porter son effort pédagogique sur des mots peu fréquents liés à des moments exceptionnels (une sortie par exemple). On oublie parfois que les enfants ne savent pas ce qu'ils n'ont pas appris : par exemple la différence entre des lettres et d'autres signes. »

Les évaluations nationales GS/CP peuvent donc constituer un outil particulièrement intéressant pour nous aider à repérer les besoins des enfants. Il me paraît à ce moment important d'utiliser toutes les possibilités qu'offre un travail en équipe. Je pense notamment à la passation d'une de ces évaluations qui m'avait permis de me situer en tant qu'observateur avec l'aide d'un collègue. Cette expérience m'a aidé à repérer un certain nombre **d'indicateurs pour mieux saisir le travail des enfants et la nature de leurs difficultés** :

- le positionnement des enfants (bien assis ou sur le bout de leur chaise...) ;
- leur attitude générale (est-il calme ou plutôt agité, inquiet ou serein, centré sur son travail ou vite perturbé par les autres...) ;
- leur attitude face à la consigne (attente de la répétition de la consigne ou exécution immédiate voire avant la fin de l'explication, demande ou non des explications ou une approbation) ;
- les caractéristiques de leur activité : prennent-ils le temps de réfléchir ? dans quel ordre font-ils les choses ? à quelle vitesse vont-ils ?

En effet, on pourra distinguer les erreurs méthodologiques (par exemple prendre le temps d'écouter la consigne une deuxième fois si elle est répétée), les erreurs cognitives liées à des difficultés dans la maîtrise de la langue et celles liées au comportement.

J'ai pu aussi à travers une erreur de ma part me rendre compte d'un phénomène. En effet, pensant qu'un enfant avait été absent, je lui ai refait passer une des évaluations. Les résultats ont été surprenants : en situation collective, cet élève n'avait donné que des réponses erronées alors que dans une situation inter-individuelle, le taux de réussite était presque maximum. On voit là aussi la nécessité de reprendre, avec les enfants qui échouent massivement, ces évaluations pour voir si cela tient ou non à la nature de la situation ou à des difficultés liées à la compétence évaluée.

Enfin, partir des enfants c'est aussi **prendre le temps de les observer au quotidien et dans les situations d'apprentissages**. Je repense à l'exemple cité plus haut concernant les trois enfants à qui j'avais demandé de remettre les images en ordre. C'est en notant ce qui s'était

passé, que le soir même j'ai pu prendre le temps d'analyser ce qu'il y avait derrière leur comportement. Je me permets aussi parfois de prendre des notes pendant les ateliers de langage pour ne pas oublier quelque chose ou pour prendre en note les propos des enfants. Une collègue nouvellement nommée (NT1) qui était venue en observation dans ma classe me disait que ce n'était pas possible et qu'elle n'avait pas le temps. Je pense qu'au contraire, il est important parfois de prendre le temps. Dans un atelier de conversation avec des grands parleurs par exemple, cela les oblige à attendre, ce qui pour eux est un apprentissage utile. De plus, un jour dans un groupe de besoin, j'ai tenu à écrire dans mon cahier une compétence que nous avait démontrée dans une situation complexe une fille plutôt en difficulté d'habitude. Fière et heureuse comme tout, dans la situation suivante elle a su réciter une strophe d'une poésie que jusque là elle n'arrivait pas à apprendre correctement. Enfin, prendre des notes devant les enfants peut devenir aussi un acte de formation si nous rendons lisible notre activité. Les enfants découvrent ainsi un exemple réel de l'utilité de l'écrit (mettre en mémoire).

4.1.2 Repérer les enjeux et préparer une évaluation

Après avoir déterminé une compétence à travailler, nous pouvons enfin choisir une situation d'apprentissage. Mais avant d'aller trop loin dans la préparation il importe de réfléchir à ce qui se joue derrière cette compétence. En effet, comme cela a été développé précédemment, il paraît indispensable de repérer d'abord l'enjeu des situations d'apprentissages choisies par rapport aux compétences visées pour ne pas tomber dans des activités occupationnelles. Puis il sera important d'envisager dès le début une évaluation pour cette situation afin de savoir précisément ce qui sera attendu chez les enfants et de commencer à envisager les obstacles possibles. Or, dans le domaine de l'oral, les enseignants paraissent souvent dépourvus quand il s'agit d'évaluer plus finement les enfants dans le cadre des situations mises en place.

4.1.2.1 les enjeux de la maîtrise de l'oral à l'école maternelle

Les instructions officielles de 2002, indiquent les enjeux d'une bonne maîtrise de la langue orale. Elles rappellent que c'est elle qui permet à l'enfant de **comprendre et d'agir sur ce qui l'entoure** :

« Dans l'appropriation active du langage oral se développent des compétences décisives pour tous les apprentissages : comprendre la parole de l'autre et se faire comprendre, se construire et se protéger, agir dans le monde physique et humain, explorer les univers imaginaires... »

Elles n'oublient pas de rappeler aussi son rôle dans la **découverte du fonctionnement de la langue puis la découverte des autres et du monde qui entoure l'enfant** :

« En s'ouvrant ainsi aux usages et fonctions du langage, l'enfant acquiert une langue, le français, qui lui permet non seulement de communiquer avec ceux qui l'entourent, mais aussi d'accéder à la culture dont la langue nationale est le vecteur, une langue qui lui permet d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit. »

A partir de ces grandes orientations, il importe pour chaque situation de clarifier les enjeux à un niveau plus précis. Cela permettra d'une part de bien savoir où on va et d'autre part de relier ce travail avec d'autres situations. C'est ce qui aidera alors tous les enfants à construire plus profondément des compétences à travers un faisceau de situations allant vers le même but.

4.1.2.2 Vers une évaluation plus fine des apprentissages dans les situations langagières

Chantal Mairal et Patrick Blochet (1998, pp. 66-76), se référant à un tableau de Gilbert Turco, proposent de définir trois compétences (détaillées dans l'annexe 1) qui sont en jeu dans les situations visant la maîtrise de l'oral : il y a les compétences communicationnelles qui font intervenir le corps autant que les mots, les compétences textuelles qui sont liées au type de message à produire, à son enjeu et à sa structure et enfin les compétences linguistiques qui concernent le travail sur la langue.

Les compétences communicationnelles justifient les deux autres. Selon les auteurs, « *il faut partir des unités signifiantes avant d'entrer dans la partie linguistique pure* ». Ces compétences nécessitent le désir de s'intéresser aux autres et de maîtriser différents savoir-faire et comportements visant à montrer son envie d'entrer dans une relation et de la développer. Le document en annexe nous donne différents indicateurs quant aux façons que cette compétence peut s'exprimer. Cela peut passer par une attention vers autrui pour montrer son désir de communiquer ou bien encore par une adaptation vocale ou de ses gestes. Ces compétences apparaissent dans ce qui devrait être acquis en fin d'école maternelle puis au cycle 2 de façon plus complexe. Il est par exemple attendu pour les élèves à la fin du cycle 1 de « *participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange* ». Au cycle 2, il est en plus attendu des enfants la capacité à « *demander des explications et accepter les orientations de la discussion induites par l'enseignant (...) exposer son point de vue et ses réactions dans un dialogue ou un débat en restant dans les propos de l'échange* ».

Les compétences textuelles renvoient à la connaissance par les enfants des différents types d'oraux (voir l'annexe 2) : - leur enjeu : à quoi servent-ils ?, - leur structure : comment sont-ils organisés ? - et leur principe de fonctionnement : « *que doivent faire les interlocuteurs pour être de plus en plus à l'aise dans tel ou tel type d'oral du point de vue de son enjeu et de sa structure?* ».

Les compétences linguistiques concernent quant à elles tout le travail sur la langue : savoir de quoi il est question, ou encore garder la même énonciation, trouver les mots pour le dire... Elles font appel à la fois à des savoir-faire et à des connaissances (lexique, connecteurs logiques, indicateurs spatiaux et temporels...).

Enfin, ces chercheurs insistent bien sur le fait que ces compétences ne peuvent pas être travaillées indépendamment les unes des autres. Une compétence particulière peut cependant faire bien sûr l'objet d'une attention particulière par rapport à une difficulté observée. Mais ce travail doit se faire de façon contextualisée pour que cette compétence garde tout son sens.

Cette approche permet donc d'envisager plus finement une évaluation pour une situation de langage donnée. En effet, par rapport à une compétence que l'on souhaite faire acquérir aux enfants, nous disposons de trois séries d'indicateurs liés aux compétences présentées ci-dessus. Il ne s'agira bien sûr en aucun cas d'établir une évaluation exhaustive pour chaque enfant, mais plutôt de bénéficier de différents points d'appui pour partir tout particulièrement de ce qu'ils savent faire et aller progressivement vers ce qui pose problème. Le travail sur les difficultés fera alors l'objet de toute l'attention du maître. Pour cela, il pourra aider les enfants à travers un étayage varié :

- susciter certains comportements (écoute, prise en compte de l'autre...);
- placer des contraintes sous la forme de jeux en proposant par exemple des problèmes à résoudre ;
- valoriser ou mettre en confiance certains enfants en les questionnant, en les aidant à formuler telle notion ou à structurer leurs idées...

La trame suivante me semble être un repère à suivre pour élaborer une situation d'apprentissage :

- partir des besoins des enfants ;
- repérer quels sont les enjeux de l'apprentissage (à travers la situation sociale de référence) ;
- élaborer des indicateurs à retenir pour l'évaluation et envisager les obstacles possibles ;
- réfléchir à la démarche et aux modalités de travail ;
- penser à l'avance au rôle de l'adulte (observation, étayage...);
- évaluer et recadrer le travail par rapport à ce qui se passe véritablement.

Je vais dans la partie suivante développer un exemple au travers d'un parcours que je commencerai à mener dans ma classe et que j'analyserai ensuite.

4.2 Exemple 1 : s'informer auprès d'un autre

J'ai retenu une situation de langage oral : le questionnement. Cela correspond en effet à des besoins repérés chez les enfants. De plus, les compétences qui seront travaillées me semblent importantes aussi pour aider les enfants dans la construction des apprentissages de manière plus générale. Savoir questionner l'enseignant ou les camarades ne peut qu'aider les enfants dans leur parcours scolaire à venir.

4.2.1 Partir des besoins

Je suis parti d'un constat fait dans les "Quoi de neuf ? " ou le "Conseil", c'est à dire dans des situations réelles de communication. J'ai remarqué que beaucoup d'enfants envisageaient celles-ci sans la possibilité d'agir sur l'autre à travers des questions. En effet, peu d'enfants posent des questions. Lorsque je leur demande d'en poser, certains enfants ont tendance à plutôt réagir : « à moi aussi c'est arrivé... ». Lorsqu'ils arrivent à poser des questions, ce sont souvent des questions fermées : « est-ce que tu étais avec ta maman ? »

4.2.2 Quels sont les enjeux ?

L'enjeu de ce travail se situe ici dans le fait de développer chez les enfants la capacité **d'avoir envie ou besoin de s'informer auprès des personnes ressources**. Cette activité pourra donc être reliée à des situations visant par exemple à conduire les enfants à utiliser des adverbes interrogatifs ou bien encore à avoir envie de donner des informations et d'en recevoir... Les situations sociales de référence sont le dialogue, l'interview et l'enquête.

4.2.3 Quels indicateurs retenir pour l'évaluation ?

Il s'agit ensuite de repérer plusieurs éléments qui serviront à établir une évaluation fiable de ce travail. En s'appuyant sur les recherches de Chantal Mairal et Patrick Blochet (1998), nous pouvons dégager les indicateurs suivants :

- au niveau des compétences communicationnelles : les enfants ont-ils envie de prendre la parole pour recevoir des informations ? Prennent-ils la parole de manière claire et distincte ?
- au niveau des compétences textuelles : savent-ils construire un questionnement approprié par rapport aux renseignements que l'on souhaite obtenir ? Acceptent-ils les contraintes de l'activité pour obtenir les renseignements recherchés ? Reconnaissent-ils l'autre et ce qu'il représente et tiennent-ils compte de ce qu'il dit ?
- au niveau des compétences linguistiques : sont-ils capables d'utiliser d'autres mots pour obtenir les réponses souhaitées ? Sont-ils capables d'utiliser à bon escient les outils linguistiques de l'interrogation ?

A partir de ces observations effectuées régulièrement, le maître pourra aider les enfants. Il mettra certains enfants en confiance en les aidant à s'adapter à différents locuteurs. Il pourra aussi inciter les enfants à analyser le travail effectué.

4.2.4 Déroulement et analyse du travail fait avec les enfants

Plutôt qu'un travail centré sur une situation, j'ai choisi de travailler sous la forme d'un parcours. J'ai cependant choisi une situation de départ qui m'a aidé à repérer les besoins des enfants de façon plus fine pour alors élaborer la suite et suivre de façon plus précise les apprentissages de chaque enfant.

Présentation de la situation de départ :

Le rôle de cette situation est de permettre aux enfants de **se confronter à une situation de questionnement** qui servira de référence (elle sera reprise afin de mesurer les progrès des enfants). Pour le maître, il s'agira de **repérer d'où partent les enfants** à travers une grille d'évaluation (voir l'annexe 3) pour envisager plus finement d'autres situations. L'enjeu est ici de saisir la situation de questionnement pour poser des questions adaptées. Les enfants vont être amenés à jouer à un jeu : poser des questions à un interlocuteur pour obtenir des informations et

trouver ainsi à quel animal il pense. J'ai choisi la structure des ateliers de conversation qui favorise le mieux la prise de parole de tous les enfants pour que cette dernière ne soit pas un frein. Cette situation est retranscrite avec des observations dans l'annexe 4 de ce mémoire.

Bilan de cette situation :

Les enfants ont tous eu envie de prendre la parole. Cela peut s'expliquer par l'absence de pression concurrentielle entre les enfants permise par l'organisation des ateliers de conversation (groupe selon le niveau de prise de parole). Ils ont tous parlé de façon claire et distincte, sauf Tanissia qui parlait doucement, Lilian qui a mis souvent la main dans la bouche et qui avait des problèmes d'élocution (travaillés avec un orthophoniste) et Bettina qui avait des problèmes de prononciation. **Les compétences communicationnelles** ne semblent donc pas à retravailler avec les enfants par rapport aux compétences visées. Le Quoi de neuf ? mené durant l'atelier de conversation du groupe des petits parleurs a montré que la présentation d'un dessin par un autre procure une motivation très grande à poser des questions. Au delà de l'aspect affectif indéniable des dessins, je pense que cela s'explique aussi par la plus grande facilité qu'ont les enfants de communiquer autour d'un objet présent. Il s'agit en effet d'une situation de communication immédiate qui ne pose en soit aucune difficulté aux enfants. En effet, il est plus difficile de discuter et de poser des questions sur le récit qu'évoquerait un camarade, ce qui se rapprocherait davantage d'une situation de communication différée.

L'enjeu de la situation a eu du mal à être compris par certains enfants surtout démarrage. Je fais l'hypothèse que cela vient de façon dominante de la non maîtrise de la notion de question (**compétence textuelle**) puis de façon plus atténuée au manque d'outils linguistiques de l'interrogation (**compétences linguistiques**).

D'autres facteurs sont possibles pour mieux comprendre ces difficultés :

- il y a peut être eu encombrement de la charge cognitive des enfants par rapport à la consigne (poser une question, ne pas utiliser le nom des animaux, trouver un animal auquel pense un enfant) ;
- l'égoïsme et l'impatience de certains enfants (voulant trouver eux-mêmes la réponse tout de suite) les ont poussés à transformer la règle à leur guise.

Au niveau linguistique, les phrases interrogatives sont souvent construites sur le même modèle que les phrases affirmatives. Cela correspond souvent à ce que les enfants entendent dans leur environnement (tu t'es lavé les mains ?). Lorsqu'elles sont davantage construites, les questions se restreignent à quelques formes. On retrouve surtout la formulation du type : « est-ce que... ? » et de façon beaucoup moins régulière : « pourquoi... ? » ou « qu'est-ce que ... ? ».

Le trajet de Mickaël G. (groupe des petits parleurs) est intéressant. Il nous montre comment les enfants s'y prennent pour intégrer de nouvelles compétences. En effet, dans la situation du jeu des animaux, il ne respecte d'abord pas la contrainte mais par contre il pose correctement une question (est-ce que c'est un chat ?). Ensuite il arrive progressivement à respecter la contrainte en passant d'abord par une question déjà posée (est-ce que y a des poils ?) – il y a donc une phase d'imitation. Enfin il arrive à produire une question originale mais qui n'est pas posée correctement au niveau linguistique alors qu'il savait le faire au départ (c'est un animal qui boit du lait ?). La construction de compétences semble ici passer par différentes étapes qui peuvent entraîner des semblants de régression qui s'expliquent par une priorité donnée à une nouvelle activité. Dans le cas ci-dessus, respecter la contrainte se fait « au détriment » provisoire du respect des outils linguistiques. L'activité de Mickaël est un bon exemple du pilotage des enfants face à des situations complexes. En effet, une fois chaque compétence automatisée, cet enfant devrait aisément poser des questions répondant à des contraintes et en même temps correctes sur le plan linguistique.

Les compétences à travailler avec les enfants

Au niveau général, on pourra utiliser comme point d'appui les observations suivantes :

- le thème des animaux paraît motiver les enfants qui semblent avoir des connaissances de référence qui leur permettent de poser des questions, cependant :

- ♦ l'étude plus approfondie d'un animal pourra servir de référence à de nouvelles questions (habitat, pelage, taille, repas...);
- ♦ il ne faudra pas non plus rester sur le seul thème des animaux afin de proposer d'autres entrées (d'autres thèmes) et d'autres types de questionnement qu'on ne trouvera pas à travers le thème des animaux (à quelle date... ?);
- ce travail pourra partir de ce que savent faire les enfants plus facilement (questionnement autour d'un dessin) pour aller vers des situations plus complexes;
- le travail en atelier de conversations semble privilégier nettement la prise de parole chez tous les enfants, cependant d'autres dispositifs pourront être mis en place afin de diversifier les interactions possibles;
- pour inciter les enfants à varier les formes linguistiques dans leurs phrases interrogatives, une variable pourra être de ne pas utiliser la formule « est-ce que... ? ».

A partir des observations faites, **deux axes de travail me paraissent importants à privilégier :**

1) travailler ces deux compétences en les mettant en relation (l'une servant à l'autre) :

- construire un questionnement approprié par rapport aux renseignements que l'on souhaite obtenir (tenir compte de la situation de questionnement);
- utiliser à bon escient des outils linguistiques plus variés concernant l'interrogation et particulièrement les phrases du type : où... ? quand... ? qu'est-ce que... ? (de) quel(le)... ? combien... ? – exemples de situation : retrouver un animal sur une page où il y'en a plusieurs grâce à des questions, idem avec une affiche présentant des clowns ayant des caractéristiques communes et d'autres différentes, trouver des informations pour remplir le calendrier à partir de questions posées à Jean-Pierre dans des messages...

2) renforcer une décentration des enfants par rapport à leurs hypothèses pour leur permettre aussi d'écouter et de tenir compte des réponses obtenues avec les questions des autres (être attentif, écouter et tenir compte de ce qui a déjà été dit) – exemples de situation : jeux de questionnements en ayant ensuite à rappeler tout ce qu'on a appris sur le sujet (grâce à ses questions et celles des autres)...

Des référents (sous la forme d'affiche) **pourront être mis en place à la fin de chaque séance** avec ce qui a été découvert sur la nature de la situation (poser des questions pour avoir des informations), l'attitude attendue des enfants (poser des questions, être attentif, écouter et retenir des informations) et sur les outils linguistiques (phrases interrogatives). Ces référents prendront d'abord la forme de « mémoire » du travail fait – ils seront donc au début contextualisés (fortement liés à la situation travaillée). Puis par une mise en relation des uns avec les autres, il deviendront des outils de référence davantage décontextualisés.

4.2.5 Bilan de cette expérience

J'ai commencé à poursuivre ce parcours avec un travail de questionnements autour du calendrier et avec l'interview d'enfants d'une autre classe.

Même si ce parcours n'est pas terminé, cette recherche m'a déjà permis de dépasser différentes habitudes qui ne favorisaient pas la construction d'apprentissages chez tous les enfants.

Dans le cadre d'une activité sur le questionnement, j'aurais en effet choisi comme objectif la capacité à poser des questions de façon correcte au niveau linguistique. Or le travail mené ci-dessus montre bien l'importance d'une part d'**activités plus ramifiées** qui permettent aux enfants de passer par plusieurs étapes, nécessaires à la construction de nouvelles compétences. Il souligne d'autre part la nécessité d'**un travail qui dépasse l'aspect linguistique**.

Enfin, les travaux de Chantal Mairal et Patrick Blochet m'ont aussi permis d'**appréhender autrement l'évaluation des situations de langage** et donc d'envisager des situations plus précises par rapport aux besoins des enfants. Ils m'ont fait prendre conscience de l'importance du **ciblage de l'objectif** pour éviter des contradictions ou des surcharges. J'avais en effet tendance, sans le savoir, à travailler plusieurs objectifs en même temps. On peut se rendre

compte de ce travers à la fin de la séance dans chacun des groupes. Une grande partie des erreurs faites quand les enfants proposent des hypothèses est sûrement due à une saturation cognitive. Pour conclure provisoirement (ce parcours n'en étant qu'à son début), je voudrais citer l'exemple des progrès de Tanissia sur le plan des compétences communicationnelles au fur et à mesure des premières situations auxquelles elle a participé. Cela correspond pour elle à une étape importante que nous avons pu souligner ensemble. Certes il y a eu un apprentissage modeste mais à sa mesure. Ce qui est me semble-t-il tout aussi important puisque l'enfant est placé ainsi dans une démarche positive pour construire de nouveaux apprentissages.

4.3 Exemple 2 : le thème des relations entre les individus (l'amitié, la différence...) dans les albums de G. Solotareff

Le travail sur les parcours littéraires a pour principe la mise en relation de différents albums autour d'un même thème (une figure littéraire, un auteur, un procédé littéraire...). Il s'agit à la fois de développer :

- **une culture et des connaissances autour de différents albums** (auteurs, procédés, personnages types...)
- **différentes attitudes** (percevoir le rôle de la comparaison et l'utiliser pour justifier et argumenter, adopter une attitude réflexive et déductive...);
- **des compétences notamment tant dans le domaine de l'oral** (prendre en compte les remarques d'autrui et reconsidérer son point de vue, élaborer des phrases de plus en plus complexes pour rendre compte des différents éléments qui constituent les récits...) **que de la découverte du langage écrit et de la littérature** (développer les conduites en réseaux : utiliser les relations internes et externes aux œuvres connues pour construire le sens de nouveaux récits, identifier certains types d'ouvrages et avoir des attentes sur les contenus...).

Ces différentes compétences viennent se nourrir mutuellement. La mise en réseau des albums permet aux enfants d'élaborer progressivement différents raisonnements à l'aide de l'oral et des interactions avec les autres. La découverte des histoires et leur mise en relation favorise aussi le développement des compétences liées à l'oral (vouloir faire des phrases plus élaborées pour pouvoir rendre compte de la complexité de ce qui a été découvert...).

4.3.1 Partir des besoins

Les situations détaillées plus bas se situent dans le cadre d'un **travail insufflé par le projet d'école** à partir des besoins des enfants. Développer des liens et une continuité entre les classes est une de nos priorités pour aller vers la réussite de tous les élèves. Une des actions retenues a été le travail régulier et commun autour de la littérature pour enfants avec un outil individuel allant de classe de la maternelle à l'élémentaire (le cahier de littérature) et l'élaboration d'une programmation autour des ces apprentissages de la petite section au CE1. Nous avons choisi cette année de faire découvrir aux enfants l'univers de plusieurs auteurs afin de compléter les parcours entamés les années précédentes.

Les enfants ont travaillé en début d'année sur les procédés humoristiques utilisés par Philippe Corentin dans quelques uns de ses albums. Cette première mise en réseau a été l'occasion d'un travail sur la caractérisation des personnages. Je souhaitais donc **consolider les compétences élaborées** (décrire un personnage) et **aller plus loin dans ce domaine** (repérer et analyser les relations entre les personnages). Je leur ai alors proposé un réseau mettant en jeu le thème des relations entre les individus. Pour cela, j'ai choisi différents albums de Grégoire Solotareff. « Un chat est un chat », « toi grand, moi petit » et « Loulou » (l'école des loisirs) sont en effet des albums qui traitent admirablement le thème choisi et correspondent très bien aux enfants de cette tranche d'âge. De plus, les enfants connaissaient déjà un peu cet auteur. Ils avaient lu et travaillé sur « les trois sorcières » l'année précédente. Enfin, il me paraissait aussi

important de faire découvrir aux enfants l'univers d'un autre auteur afin de revenir ensuite sur celui de Philippe Corentin afin de saisir davantage la singularité de chacun.

4.3.2 Quels sont les enjeux ?

Comme je l'ai développé plus haut, dans la question de la réussite scolaire et notamment en langage, la notion de lien paraît très importante. La construction des compétences langagières doit se faire de façon construite et organisée. Le travail autour des réseaux en littérature y contribue de façon très intéressante. Ils permettent en effet aux enfants de développer leur capacité à réfléchir et à mettre en relation des informations.

Dans son livre, Bernard Devanne (2001) indique les enjeux d'un tel travail :

« *apprendre à remettre en cause des savoirs prématurément « stabilisés » et dépasser le stade des remarques ponctuelles et parcellaires :*

- *pour accéder à une logique d'organisation (construction et structuration) d'une culture et de savoirs fondamentaux sur le fonctionnement des textes et de la langue écrite ;*
- *pour pénétrer avec plus de finesse dans un texte et d'y découvrir des territoires autrement inaccessibles. »*

Il indique aussi différentes conditions pour la réussite d'un tel travail (voir annexe 5).

4.3.3 Analyse d'une des situations mises en place

Je vais maintenant présenter le travail en réseau mené autour du thème de la différence dans les albums de G. Solotareff et plus particulièrement la situation de découverte que j'ai mis en place.

4.3.3.1 Quels objectifs ?

En continuité avec le travail mené en début d'année, mes objectifs étaient de faire progresser les enfants sur les compétences suivantes :

- exposer son point de vue et ses réactions dans un débat (entraînement)
- identifier les personnages d'une histoire, les caractériser moralement et physiquement (entraînement) et **repérer les relations qui existent entre eux** (approfondissement)
- rapporter un récit en se faisant clairement comprendre (entraînement)
- émettre des hypothèses sur le contenu d'un album (entraînement) et **commencer à dégager le thème d'un texte littéraire** (approfondissement).

4.3.3.2 Quelle démarche ?

Afin d'atteindre ces objectifs, il me fallait trouver des situations qui permettraient à la fois aux enfants de chercher à mieux comprendre chacun des albums lus mais aussi d'avoir à raconter ces histoires aux autres. Pour donner davantage de sens à ce travail, j'ai pensé à la réalisation par les enfants d'une boîte animée avec des marionnettes illustrant un des albums qui aura été travaillé. Ayant à ma disposition une malle avec différents albums de Grégoire Solotareff, j'ai proposé d'ouvrir ce projet aux autres classes du groupe scolaire (maternelle et élémentaire). Le but étant d'arriver à une exposition commune autour de différents albums qui allaient permettre aux classes de croiser différents regards et approches.

J'ai alors retenu plusieurs albums traitant du thème des relations entre les personnages pour pouvoir s'appuyer sur le travail déjà fait en début d'année autour des albums de P. Corentin. Le principe était de créer des aller-retour entre la lecture de ces différents livres pour en percevoir à la fois les points communs mais aussi les différences afin d'en saisir davantage le sens plus profond.

Pour commencer ce travail, j'ai choisi de faire découvrir aux enfants « un chat est un chat » (1997) de Grégoire Solotareff (voir retranscription des séances dans l'annexe 6) dans lequel il est nécessaire de comprendre la « psychologie » du personnage principal pour saisir et

apprécier l'histoire. Narcisse, qui est un chat, aime rester allongé et ne veut pas jouer au ballon. Se sentant différent des autres, il décide de se faire passer pour un lion, puis pour un loup et enfin pour un chien. Il s'apercevra finalement qu'il y a des avantages à rester comme on est... en effet, comme disait son grand père : « un chat est un chat et c'est très bien comme ça ! ».

Agir en amont : préparer la situation avec certains enfants

Pour ce travail, comme je l'ai développé plus haut, **j'ai choisi de présenter d'abord le matériel que j'allais utiliser pour cette situation aux enfants qui d'habitude avaient du mal à mobiliser leur attention** (Alexandre, Nolwenn, Léo et Annaël) **ou à s'exprimer** (Line).

Cette première approche aura permis aux enfants de prendre contact avec le matériel en faisant part de leurs premières impressions. Cela permet aux enfants de partir sur de bonnes bases dans le travail qui sera mené avec le reste de la classe. On voit par exemple Léo porter son attention dans cette première phase de préparation sur des indices non pertinents (et en plus incorrects) pour la compréhension de l'histoire : « *le chien a un fromage dans la bouche* » (il n'y avait pas de fromage et il s'agissait d'un masque de chien). Cette première phase a semblé fructueuse pour cet enfant. On le retrouve ensuite, dans la situation avec les autres enfants, à tenir en effet des propos plus en adéquation avec la situation proposée : « *le chat a mis un masque* ». Le but du travail avec la classe était de faire des hypothèses sur pourquoi Narcisse mettait un masque. Or, si certains enfants n'avaient pas perçu les masques, il aurait été difficile pour eux d'entrer dans le travail proposé.

Présenter la situation : qu'est-ce que vous allez apprendre ? qu'est-ce qui est attendu ?

J'ai ensuite présenté la situation à l'ensemble de la classe : « *Nous allons aujourd'hui découvrir un nouvel album, un album de Grégoire Solotareff. Avec ce travail, vous allez apprendre à dire des idées (je l'écris au tableau). Voici un des personnages de l'album* ». J'ai montré alors la page sur laquelle on voyait le chat seul qui portait le masque de lion.. J'ai alors collé le montage avec le chat et les masques au tableau. J'ai ensuite sollicité pour les mettre en valeur les enfants avec qui j'avais préparé cette situation le matin même. J'ai demandé à Line de venir dire aux autres qui était ce personnage. Elle n'a pas voulu venir au tableau. Je lui ai donc proposé de rester à sa place et je lui ai reposé la question. Elle a alors dit aux autres : « *c'est un chat, il a un masque de lion* ». Puis j'ai demandé à Nolwenn de poser la question aux autres mais elle a essayé d'y répondre. J'ai commencé alors la question « *Pourquoi...* » et elle a repris « *pourquoi il porte un masque ?* ». Enfin, j'ai dit à la classe : « *Vous allez chercher beaucoup d'idées. Rappelez vous, ce que vous allez apprendre c'est "dire des idées". Pour réussir cette activité, il faudra donc parler. Il ne faut pas trouver l'explication du livre mais beaucoup d'idées.* » en les amenant à reformuler ce qu'on était en train d'apprendre et ce qui était attendu.

Chercher et réfléchir : favoriser la prise de parole et la justification de ses idées

Afin de permettre à tous les enfants de s'exprimer, j'ai choisi de répartir les enfants selon la quantité de paroles qu'ils produisent d'habitude (voir plus haut les recherches d'Agnès Florin à ce sujet). Les enfants étaient donc répartis en **trois groupes : les petits parleurs, les moyens parleurs et les grands parleurs**.

Une telle organisation permet vraiment à tous les enfants d'être dans une véritable démarche de recherche et donne davantage les mêmes chances à chacun. En effet, chez les grands parleurs, les enfants produisent rapidement de nombreux énoncés qui leur permettent d'élaborer aussi rapidement des raisonnements (hypothèses, confrontation avec les autres...). Par contre, chez les petits parleurs, les enfants prennent la parole moins vite. Cependant, **sans la concurrence des grands parleurs, les enfants de ce groupe arrivent aussi à construire des idées** aussi intéressantes que les autres groupes si en plus, on leur laisse un peu plus de temps. J'ai aussi pu constater plusieurs fois ce qui se passe ici lors de la reprise collective. Les enfants « petits parleurs » prennent tout autant la parole que les « grands parleurs » en grand groupe dès lors

qu'ils ont pu auparavant construire leur pensée à leur rythme et en petit groupe. Même si je les ai en partie sollicités, on voit bien que ces enfants prennent la parole en grand groupe lors de la synthèse à la fin tout en ayant des choses pertinentes à dire.

Les parcours de Léo et de Line sont intéressants à ce titre. Léo était d'abord parti sur une fausse piste (« *le chien a un fromage dans la bouche* ») qui a été corrigé par une préparation en petit groupe avec d'autres enfants et le maître (« *le chat a mis un masque (...) pour se cacher* »). Line, quant à elle, ne voulait pas parler et semblait très peu en confiance lors de la préparation avec l'enseignant. Pour elle, un étayage de ma part a été nécessaire. Dès lors qu'elle a senti qu'elle était respectée par rapport à son propre rythme tout en étant encouragée à venir parler (je lui ai proposé de venir manipuler les personnages en carton que j'avais créés). On la voit en effet bien passer d'une simple description relativement extérieure au contenu de l'histoire (« *j'ai mis un masque de lion [au chat]* » pour arriver progressivement à la fin et devant tous les enfants commencer à produire une hypothèse plus personnelle (« [le chat met un masque] *pour être grand (...) et jouer avec ses copains* »).

Faire des liens pour construire de nouveaux savoirs ou en consolider d'autres

A la fin de la séance, alors que je disais aux enfants que lors de la séance suivante nous lirions plus de pages pour en savoir plus sur ce chat, un des enfants intervint en disant « c'est comme l'histoire de Zigomar ». Il expliqua alors que nous avions aussi fait de telles recherches lors du travail sur les albums de Corentin (notamment « L'Afrique de Zigomar », 1991).

Pour favoriser et activer de tels liens, j'ai fait tout particulièrement **référence au parcours antérieur des enfants** au début d'une des situations de ce parcours. En effet, pour un travail sur la mise en relation des personnages, j'ai dit aux enfants que nous allions mener une activité qu'ils avaient l'habitude de faire en moyenne section (décrire physiquement les personnages) et que nous avons repris en début d'année de façon plus complète (décrire aussi moralement les personnages). Pour chacun de ces points, **je faisais référence à des travaux faits en moyenne section et présents dans le cahier de littérature et aux affiches construites et accrochées cette année** dans la classe. J'ai ensuite ajouté, qu'à cette période de l'année, nous allions maintenant encore **complexifier ce travail** en essayant d'élaborer des phrases plus complexes pour saisir de plus près la personnalité de chacun des personnages les uns par rapport aux autres. Pour cette situation, les enfants les plus en retrait avaient déjà travaillé avec moi le repérage des personnages dans l'album afin qu'ils puissent se concentrer sur le travail de description (afin d'éviter toute surcharge cognitive). Les enfants ont paru très motivés par ces nouvelles difficultés (faire des phrases plus complexes) et ont tous fait ce travail de façon très concentrée. Il fallait en effet repérer, retenir puis mettre en relation différentes informations autour des personnages dans des phrases. Cela leur prouvait sûrement qu'ils avaient grandi et qu'on prenait enfin en compte leur parcours. Ce qui m'a le plus surpris, c'est de voir à nouveau tous les enfants essayer de complexifier leurs phrases. Certains enfants passaient d'une simple description (« il y a un chat avec un masque ») à la présentation de l'intention de ce personnage (« il y a un chat qui a mis un masque pour être l'ami du loup »). D'autres enfants essayaient eux de donner encore davantage d'informations (« *il y a Narcisse qui a mis un masque de chien. Mais le masque est tombé et les chiens ont alors joué avec lui en lui faisant très peur* »). Les enfants d'habitude en difficulté faisaient là aussi preuve de concentration pour rester dans le sujet et construire eux aussi leurs phrases.

Travailler en réseau, c'est aussi permettre aux enfants de construire de nouveaux savoirs. Par exemple, j'ai choisi avec les différents albums de Grégoire Solotareff de commencer à construire la notion de « thème ». Pour cela, j'ai d'abord sorti « Un chat est un chat », l'ayant un peu plus travaillé avec les enfants. Je leur ai alors dit que nous allions en chercher « le thème ». J'ai ensuite défini ce terme en leur disant qu'il s'agissait de ce que l'histoire racontait sans donner de détails sur les personnages. Noémie a alors proposé : « *c'est l'histoire d'un chat qui veut être différent* ». J'ai alors repris la phrase de cet enfant en la généralisant : « *c'est l'histoire de*

quelqu'un qui veut être différent ». Ensuite est arrivé le mot différence. J'ai ensuite sorti un autre album que nous avons aussi lu : « Toi grand et moi petit » (1997). Augustin a alors proposé : « *c'est quelqu'un qui est petit mais qui est grand.* » J'ai alors valorisé le propos d'Augustin en l'aidant à mettre en avant sa démarche : reprendre ce que nous avons vu pour le premier album (« c'est l'histoire de quelqu'un », il se situe bien dans le général) tout en cherchant à l'adapter à cet autre livre. Un autre enfant propose : « *c'est l'histoire de deux personnages qui ne se ressemblent pas du tout* ». Annaël a alors proposé le thème de la « *pas la ressemblance* ». Puis, le terme « différence » est revenu en référence à « Un chat est un chat ». Les enfants ont alors vu que la différence était le thème commun de ces deux albums même si l'approche était différente. Avoir déjà repéré le thème de « Un chat est un chat » a facilité le repérage du thème dans ce deuxième livre. Et en même temps, le fait de découvrir un autre album traitant du thème de la différence a permis aux enfants d'en découvrir les nuances :

- dans le premier, ce thème est abordé à travers un personnage qui se sent différent ;

- alors que dans le deuxième, il apparaît dans l'opposition entre les deux personnages (la taille).

Ayant aussi repéré le thème de l'amitié (Lisa a en effet ajouté : « il y a aussi le thème d'ami »), des enfants ont rapidement fait le lien avec un autre album de G. Solotareff, « Loulou » (1989) : « *c'est pareil, ils sont devenus amis dans les deux livres* » (Dylan). Ce qui peut paraître ici surprenant, c'est que ces deux enfants (Lisa et Dylan) ne prennent d'habitude pas la parole spontanément devant les autres et semblent très inhibés face aux autres. Alors, que là, dans la mise en place de ce parcours, ils semblent tous les deux avoir trouvé leur place et « l'audace » d'exprimer leurs hypothèses devant les autres.

Enfin, dans ce travail de mise en réseau, il me paraît important de croiser aussi différents apprentissages. Par exemple, dans l'annexe 8, je présente le lancement d'un travail de catégorisation autour de différents albums. Il s'agissait de trouver des critères pour associer différents albums : repérer les personnages communs, utiliser la notion de thème pour la renforcer... Pour cela, j'ai choisi de rappeler clairement aux enfants les travaux faits précédemment (ex. : classer des mots sur le thème de l'eau) pour qu'ils puissent s'appuyer dessus et prennent conscience de la complémentarité des différents apprentissages.

Le travail en réseau permet donc bien aux enfants de construire de façon plus fine des compétences et des connaissances par des aller retour et un dialogue entre d'une part ce qui est nouvellement construit et d'autre part ce qui a déjà été élaboré (voir aussi annexe 8).

4.3.4 Qu'en ont tiré les enfants ?

L'utilisation de ces situations semble très intéressante. Les enfants développent ainsi une véritable **culture littéraire**. Ils connaissent et font référence par exemple à différents noms d'auteurs. Ce type de parcours favorise aussi différentes attitudes : la prise de parole, le souci de recherche et de précision... A ce sujet, je pense particulièrement à un enfant qui n'avait jamais encore pris la parole de façon spontanée en grand groupe. Alors que je lisais un nouvel album de G. Solotareff (« Toi grand et moi petit »), il leva la main avec insistance pour dire avec grande fierté le lien qu'il avait repéré entre ce livre et « un chat est un chat » : « *c'est pareil que Narcisse, il se déguise pour être un autre* ». Et à ces mots, une petite fille souvent en décalage avec les propos des autres ajouta : « *cela ne sert à rien parce que un lion est lion, un éléphant est un éléphant (les personnages du nouveau livre) et un chat est un chat, c'est son grand père [de Narcisse] qui l'a dit* » !

L'intérêt de ce genre de situation est double. D'une part, elle a su apporter aux enfants des connaissances qui leur permettent d'**oser s'exprimer**. D'autre part, étant touchés de près, les enfants sont davantage motivés et **construisent plus volontiers des connaissances et des compétences**.

De plus, les habitudes développées dans de telles pratiques semblent **dépasser le cadre d'un travail autour de la littérature**. Je pense à Alexandre, qui il y a quelques jours, s'est levé pour aller chercher un magazine dans lequel il y avait un documentaire sur les rivières alors que nous faisons un travail sur le cycle de l'eau...

4.4 Exemple 3 : l'utilisation des situations problèmes

4.4.1 Qu'est-ce qu'une situation problème ?

Dans leur ouvrage, G. De Vecchi et N. Carmona-Magnaldi (2002) définissent une façon de fonctionner en projet à travers le concept de situation-problème.

Ils présentent en quoi des situations de questionnement et de recherche peuvent favoriser véritablement l'activité intellectuelle des enfants en vue de la construction de savoirs spécifiques.

A partir de ce premier constat, les auteurs rappellent qu'un problème doit se distinguer d'un exercice ou d'une question qui n'amèneraient pas les apprenants à mettre en place face à un obstacle une démarche propre de recherche débouchant sur la construction d'un savoir plus général. Puis ils soulignent aussi **l'importance du tâtonnement** : « *une véritable recherche ne peut être que buissonnante, truffée de détours et même de retours en arrière* » (p.33). **La démarche intellectuelle devient alors un point central.** En effet, selon eux, les savoirs initiaux et les conceptions plus ou moins erronées doivent être pris en compte pour permettre aux apprenants de mettre en place un véritable questionnement qui pourra aboutir à la construction de savoirs plus généraux.

Enfin, une situation problème doit dépasser la démarche scientifique (trier des informations, poser des hypothèses...) et ne pas se restreindre à des problèmes ouverts :

- en permettant une **prise de sens** par les enfants ;
- en confrontant les élèves à des **obstacles** qu'il faut renverser à travers l'émergence de leurs conceptions de départ ;
- en faisant naître à partir de là **un questionnement** chez les élèves eux-mêmes et « *une ou des ruptures amenant à déconstruire le ou les modèles explicatifs initiaux s'ils sont inadaptés ou erronés* » (p.47) – ce qui va provoquer l'apprenant (« c'est pas possible ! ») et du coup donner davantage de sens à son activité ;
- en proposant des **situations complexes et proches du réel** pour que **plusieurs stratégies et réponses** soient possibles ;
- en ayant comme objectif **la construction d'un savoir d'ordre général** (notion, concept, compétence...);
- en proposant plusieurs **moments de métacognition** (comment a été vécue telle activité ? quels savoirs ont pu être intégrés ?).

Les situations-problèmes permettent finalement aux enfants de « *se construire et se découvrir une capacité à penser (soi et avec les autres)* » (p. 48).

4.4.2 Présentation et analyse d'une situation problème

Partir des besoins à travers une analyse des représentations des enfants

Après la lecture de l'album « La princesse au petit pois » (2003), je me suis rendu compte que les enfants avaient des représentations erronées et confondaient reines et princesses. Ils ne distinguaient pas non plus les princesses « réelles » (personne existante ou ayant existé) et les princesses imaginaires (personnages inventés pour une histoire, un dessin animé...). Or pour comprendre l'histoire de ce conte, de telles connaissances sont importantes. De plus, lorsque deux enfants donnaient des hypothèses, les autres tenaient absolument à se rapprocher de l'une ou l'autre sans jamais envisager que les deux hypothèses pouvaient être possibles et complémentaires.

Trouver ce qui pourra faire évoluer les représentations des enfants : la rupture

Il y avait donc là deux ruptures possibles à prévoir :

- d'une part : « et s'il y avait aussi des princesses « pour de vrai » ! (cf. propos de Justine) » (ce

qui permettrait de définir ensuite la notion de roi et de reine) ;

- et d'autre part, : « et si finalement, deux enfants qui disent des choses "contraires" pouvaient avoir raison tous les deux ! » (c'est à dire passer de l'opposition à l'apposition).

Vers quels objectifs ?

Pour mener à terme notre travail de compréhension autour de cet album, j'ai choisi les objectifs suivants (en terme de savoir plus général à construire) :

- savoir qu'il existe aussi de vraies princesses (fille d'un roi ou mariée à un prince) puis commencer à repérer que dans les contes il y a deux types de personnages : des personnages qui ont vraiment existé (roi, reine, princesses...) et des personnages complètement imaginaires (fées, ogres...);

- écouter et prendre en compte l'avis des autres.

Analyse de la séance : comment les enfants modifient leur représentations initiales ?

Le travail fait en classe est retranscrit en détail dans l'annexe 7. Dans la séance suivant la découverte de l'album « La princesse au petit pois », j'amène la **première rupture** en exagérant volontairement l'opposition entre la position majoritaire des enfants (on ne trouve les princesses que dans les livres et les dessins animés) et celle de Justine (elles existent aussi pour de vrai). Le but étant de provoquer des réactions chez les enfants pour faciliter les échanges et donc la reconstruction de leurs représentations (cf. les recherches de A.-N. PERRET-CLERMONT).

Des conflits cognitifs apparaissent donc en effet très vite : « *je ne suis pas d'accord, c'est pas vrai Justine, ça n'existe pas* » (Laura) ou encore « *je suis d'accord avec Jus, parce que ça existe les vraies princesses* » (Maxime). J'amène les enfants à expliquer leur position les uns par aux autres (« *tu peux expliquer ton idée à...* »). A la fin de la séance, je rappelle les différentes idées en jeu dans le débat pour aider les enfants à se positionner.

J'ai ensuite amené lors d'une nouvelle séance une **deuxième rupture** : et si tout le monde avait raison ! Les enfants ont alors vite réagi en montrant leur grande surprise : « *tu t'es trompé maître !* » (Maxime). Ma stratégie semblait donc bien fonctionner : elle faisait réagir les enfants entre eux. Un peu plus tard, suite aux différentes interactions induites par mon « piège », les représentations de Maxime ont évolué : « *les deux ont raison, parce que ça existe dans les dessins animés et aussi dans le châteaux* » (Maxime).

J'ai ensuite proposé aux enfants de faire des **recherches avec différents documents** (documentaires sur le Moyen Age, albums, vidéos...) et auprès de la bibliothécaire pour vérifier les hypothèses de chacun. Ces documents m'ont permis d'institutionnaliser différentes connaissances par rapport aux questions que se posaient les enfants, notamment la définition de princesse.

Le jour suivant, j'ai provoqué à nouveau une rupture pour bien renforcer la différence entre personnage réel et imaginaire à travers la présentation de différents documents (1- peinture d'une « vraie » princesse – 2- dessin d'une princesse du type conte – 3- photo de la princesse Stéphanie de Monaco (robe de bal) – 4- idem en habit de tous les jours) et en leur annonçant : « *il existe encore des princesses aujourd'hui et qui en plus s'habillent comme nous !* ».

Comme plus haut, elle a provoqué un changement chez les enfants. On voit par exemple, par rapport au document 4 (Stéphanie de Monaco en habit de tous les jours), Laura qui dans un premier temps disait : « *c'est pas une princesse parce qu'elle a un pantalon et une ceinture* » et qui plus loin va finalement revenir sur sa position et même l'expliquer aux autres : « *Cécile, elle croit que c'est pas la même parce qu'elles sont différentes* » (sous entendu, c'est aussi une princesse).

On voit bien avec ces quelques exemples, le rôle que peuvent jouer les situations problèmes dans la construction des compétences, notamment langagières, chez les enfants. En effet, elles permettent de partir des représentations. Elles favorisent ainsi pour tous les élèves une véritable reconstruction de leurs savoirs tout en rendant les enfants acteurs et en interaction avec les autres.

5. Conclusion et perspectives

Certaines situations présentées dans ce mémoire, comme les situations problèmes, le travail autour des réseaux littéraires ou encore les ateliers de conversation, semblent permettre la construction de compétences langagières chez tous les enfants. Certains principes paraissent aussi importants à mettre en œuvre : préparation minutieuse des consignes, mise en œuvre d'une activité dans la zone proximale de développement de chacun, différenciation des structures, des contenus et des processus d'apprentissages, s'intéresser davantage au cheminement des enfants qu'à leurs seuls résultats, travailler sous la forme de parcours... avec en parallèle d'une part un enrichissement et une structuration du vocabulaire et d'autre part l'acquisition de différents repères (temporels, spatiaux, logiques et perceptifs).

Mais en même temps, est-ce que s'intéresser uniquement aux situations n'est pas, finalement, trop réducteur par rapport à la question de la réussite chez tous les élèves ? En effet, ce qui favorise la construction de compétences semble relever d'une vision et d'une organisation plus globale de la classe et des modes d'apprentissages.

Il semble important de considérer à la fois :

1) les caractéristiques des situations choisies par rapport aux apprentissages visés à travers :

- le contenu des situations : objectifs visés, critères, compétences à faire construire, évaluation...
- la nature des activités proposées : mode de travail, différenciation...
- l'animation des séances : rôle et positionnement du maître...

2) le fonctionnement général de la classe (et de l'école) dans lequel s'inscrit ce travail avec :

- le développement d'un véritable travail par cycle : liaison entre les classes, mise en œuvre du principe de progressivité (renforcé par l'instauration du socle commun qui fixe des directions à suivre à plus long terme), outils de référence « évolutifs »...
- une organisation mettant l'enfant au centre des apprentissages en tant que sujet : responsabilisation, temps de parole, échanges de connaissances...
- la mise en place d'un travail régulier avec les enfants pour leur « apprendre à apprendre » et développer leurs capacités à percevoir, comprendre et se construire : activités métacognitives, travail en réseau, construction de modèles (au niveau syntaxique, de la structure des histoires...), jeux de catégorisation...
- un travail avec les familles : développer les relations, informer...

3) les relations avec les familles avec :

- la mise en place d'outils clairs et lisibles par tous (livret de suivi des progrès et du parcours des enfants, présentation des attentes de l'école, cahier de vie, journaux...);
- l'organisation régulière de rencontres sous des formes variées (réunions, débats, expositions...).

Chacun de ces trois pôles a son importance et répond à l'autre. La classe, l'école, les enfants, les familles et les apprentissages sont donc à envisager davantage comme un système que comme des éléments indépendants les uns des autres.

Une nouvelle problématique apparaît. Il y a d'abord la question des liens qu'entretiennent les situations d'apprentissage et le fonctionnement de la classe (et de l'école) par rapport à la réussite de tous les élèves. C'est à dire, en quoi les apprentissages sont très liés à l'organisation de la classe ? Cette question est d'ailleurs posée dans le document d'accompagnement des programmes sur « le langage à l'école maternelle » (2006, p. 33) :

« pour bien fonctionner, sans conflits ni exclusions, la classe est organisée comme un réseau d'échanges (...) ainsi, la disposition des tables et l'organisation du lieu (...) la nature des espaces et l'organisation temporelle de chaque journée doivent être réfléchies

dans cette perspective. L'enseignant crée les conditions pour les élèves (...) sachent pourquoi ils sont réunis et ce que l'on attend d'eux. »

Les recherches récentes sur les échanges réciproques de savoirs ou encore l'utilisation de cahiers de progrès personnalisés et de plans de travail (avec le développement d'un système d'autoévaluation) peuvent être par exemple des pistes pour entamer cette nouvelle réflexion.

Le travail sur ce mémoire a été aussi l'occasion d'un **travail réflexif** sur ma propre façon de construire des connaissances. Je suis en effet passé, sous la forme de va et vient, par **trois étapes** caractérisées par des questions qui viennent compléter les précédentes :

- 1) quelles situations mettre en place afin de construire différentes compétences chez tous les élèves ?
- 2) en quoi une situation permet la construction de compétences ?
- 3) comment et à travers quels liens le fonctionnement général de la classe et les situations choisies peuvent favoriser la construction de compétences ?

Ces questions ont pu évoluer avec d'une part :

- **l'accès à de nouvelles connaissances** (théoriques et pratiques) à travers différentes nouvelles lectures ;

- **la mise à l'écrit** qui aura permis de confronter mon expérience avec les théories développées et mes propres représentations à travers différentes problématiques dans le cadre d'une recherche (ce mémoire) ;

- et surtout avec **le temps** qui aura été nécessaire pour faire mûrir certaines idées.

Ma réflexion a pu aussi se développer d'autre part grâce à **des échanges avec différents collègues** (adjoints en classe, conseillers pédagogiques, inspecteurs, psychologues...) mais aussi avec des PE2 et des élèves infirmières en stage chez moi ou encore avec des collègues venus visiter et découvrir le fonctionnement coopératif de ma classe. Je pense notamment au travail avec les différents stagiaires que j'ai amenés à prendre conscience de la part importante à donner au développement du langage dans tous les domaines d'apprentissage. Les connaissances se construisent et peuvent se développer dès lors que les enfants possèdent les outils langagiers (connecteurs, organisateurs temporels et spatiaux, lexique...) pour les organiser, les mettre en relation et les questionner. J'ai ainsi pu voir ma propre réflexion se développer de façon importante à ce sujet en parallèle.

Enfin, il y a eu dans ce travail le sentiment d'être novateur. Je construisais en effet de nouvelles connaissances autour des différentes problématiques en mettant en relation différentes théories avec mon expérience... pour finalement arriver dans mes conclusions au contenu des Instructions Officielles. Quel drôle de sentiment que de se dire qu'on a abouti à des choses que l'on connaissait déjà ! Mais justement, je pense que tout l'enjeu est là. En effet, j'applique maintenant ces directives avec un autre regard puisqu'elles font maintenant véritablement sens pour moi. Par exemple, je montrais plus haut à quel point commenter mon travail m'aura fait progresser. Ainsi, je consacre maintenant davantage de temps aux échanges entre les enfants (et à comment enrichir ces échanges au niveau langagier) afin de leur permettre eux aussi de parler de leurs activités, de ce qu'ils font, comment il s'y prennent... Je ne le fais plus pour appliquer les programmes mais parce que je pense les avoir véritablement intégrés à l'ensemble de mes pratiques et réflexions.

Donner comme ça des connaissances ne suffit pas. Il est important de permettre à l'apprenant de se les approprier, de les redécouvrir, de les confronter avec d'autres et avec les autres. **C'est à dire laisser du temps pour cheminer...**

Ainsi, dans le cadre d'une fonction de maître-formateur, il me paraît important de ne pas oublier ces éléments. En effet, c'est une démarche active (questionnement, recherche, tâtonnement...) du stagiaire qui lui permettra aussi de construire des compétences ou des connaissances nouvelles. Et c'est en prenant conscience de ce qui se joue, qu'il deviendra capable de transférer à son tour cette démarche dans sa classe.

6. Bibliographie

➤ Ouvrages cités :

BRIGAUDIOT Mireille – PROG / INRP, 2000, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, Ed. Hachette.

DEVANNE Bernard, 2001, *Apprentissages de la langue et conduites culturelles – maternelle*, Paris, Ed. Bordas.

DE VECCHI Gérard, 1992, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Ed. Hachette.

DE VECCHI Gérard et CARMONA-MAGNALDI Nicole, 2002, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Paris, Ed. Hachette.

FLORIN Agnès, 1995, *Parler ensemble en maternelle*, Paris, Ed. Ellipses.

MAIRAL Chantal et BLOCHET Patrick, 1998, *Maîtriser l'oral*, Paris, Ed. Magnard.

MAIRAL Chantal et BLOCHET Patrick, 1999, *Maîtriser l'oral – cycle 1*, Paris, Ed. Magnard.

MEIRIEU Philippe, 1987, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, Ed. ESF.

MEIRIEU Philippe, 1994, *L'école mode d'emploi – des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, Ed. ESF.

PERRET-CLERMONT Anne-Nelly, 1979, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Ed. Peter Lang

PRZESMYCKI Halima, 1991, *Pédagogie différenciée*, Paris, Ed. Hachette

➤ Instructions officielles et documents d'accompagnement des programmes cités :

Le langage à l'école maternelle (document d'accompagnement), 2006, CNDP.

Programme de l'école primaire, B.O. hors série n° 1 du 14 février 2002

Socle commun de compétences et de connaissances, D. n° 2006-830 du 11-7-2006, JO du 12-7-2006

➤ Albums auxquels je fais référence :

CORENTIN Philippe, 1991, *Les trois sorcières*, Paris, L'école des loisirs

GRENIER Delphine - Hans Christian Andersen (trad. par David Soldi), 2003, *La princesse au petit pois*, Paris, Didier Jeunesse

SOLOTAREFF Grégoire, 1989, *Loulou*, Paris, L'école des loisirs

SOLOTAREFF Grégoire, 1996, *Toi grand et moi petit*, Paris, L'école des loisirs

SOLOTAREFF Grégoire, 1997, *Un chat est un chat*, Paris, L'école des loisirs

SOLOTAREFF Grégoire, 1999, *Les trois sorcières*, Paris, L'école des loisirs

Annexes

ANNEXE 1 : Les trois compétences liées à la maîtrise de l'oral

Chantal Mairal et Patrick Blochet (1998)

I) LES COMPÉTENCES COMMUNICATIONNELLES

- Exprimer son désir de communiquer :
 - prendre la parole,
 - écouter.
- Tenir compte de l'enjeu de communication.
- Tenir compte du lieu social et du lieu concret de la communication.
- Adapter sa voix (timbre, rythme, puissance, mélodie...) à la situation de communication.
- Établir un contact charnel socialisé (degré de proximité des locuteurs, jeu des regards...).
- Adopter une attitude en fonction de la situation de communication (gestuelle, mimique, tenue vestimentaire, posture ...).
- Savoir utiliser un matériel qui favorise la communication.
- Savoir faire évoluer l'échange langagier en fonction de la situation de communication.
- Savoir faire fonctionner l'échange langagier en adaptant ses stratégies discursives à la situation de communication.
- Savoir tenir des rôles différents.

II) LES COMPÉTENCES TEXTUELLES :

- Connaître le type d'oral :
 - son enjeu,
 - sa structure,
 - son principe de fonctionnement (conduite discursive) : *décrire, raconter, expliquer, argumenter, prescrire, échanger, jouer avec la langue.*
- Savoir insérer des séquences textuelles différentes en fonction de l'enjeu d'oral choisi.

III) LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES :

- Savoir respecter un axe de cohérence (poursuivre la même information, adapter le même point de vue).
- Savoir de quoi il est question.
- Savoir trouver les mots pour le dire.
- Savoir traduire ce dont il est question dans un registre de langue et dans un niveau de langage adapté.
- Savoir traiter l'information :
 - la hiérarchiser,
 - la sélectionner,
 - l'ordonner,
 - l'organiser,
 - adapter son niveau de complexité.
- . Garder la même énonciation.
- . Employer les outils linguistiques appropriés :
 - les types de phrases,
 - la complexité de la structure langagière,
 - la complexité de la structure phrastique,
 - les organisateurs et connecteurs traduisant les neufs notions fondamentales : *comparaison, lieu, temps, cause, opposition, conséquence, condition, but, moyen*
 - l'expression verbale du temps,
 - le jeu des pronoms et des anaphores,
 - la variété des interjections.
 - Savoir reformuler ou diversifier des outils linguistiques

ANNEXE 2 : Typologie de situations orales à travailler à l'école

*A partir d'un outil réalisé par des enseignants lors d'un stage sur l'oral (janvier 2003)
en référence au travaux de Chantal Mairal et Patrick Blochet (1998)*

Type d'oraux ↓	Caractéristiques	Conduites discursives correspondantes	Les situations
L'exposé	Echange par lequel un énonciateur communique des informations à x	Décrire Expliquer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le reportage ▪ les règles de jeux ▪ le compte-rendu
Le récit oral	Echange dans lequel un énonciateur essaie de captiver x	Raconter	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le témoignage ▪ Récits divers ▪ l'histoire drôle.
Le débat	Echange par lequel au moins deux locuteurs présentent et défendent leur point de vue.	Dialoguer Convaincre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conseil de vie de classe ▪ Délégation ▪ Toutes occasions ▪ Situation d'apprentissage.
Le dialogue	Échange entre x interlocuteurs. Changement des rôles	Dialoguer et Prescrire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toutes occasions ▪ Jeu téléphonique ▪ Sketch
L'interview	Échange par lequel x locuteurs invitent x interlocuteurs à communiquer des renseignements	Dialoguer	<p style="text-align: center;">Jeux divers :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ demander son chemin, ▪ expliquer son trajet à un autre ▪ Journal parlé ▪ Rencontre avec ...
L'enquête	Échange : un énonciateur demande à x de communiquer des renseignements pour s'informer et en informer d'autres.	Décrire Dialoguer, Expliquer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le témoignage ▪ Le sondage ▪ La découverte de son environnement

ANNEXE 3 : Grille d'évaluation des compétences langagières en maternelle

I) LES COMPÉTENCES COMMUNICATIONNELLES

Prendre la parole	Avoir envie de prendre la parole pour échanger	
Ecouter	Bien écouter l'interlocuteur, être attentif, se mettre à la place de l'autre	
Tenir compte de l'enjeu	Connaître l'enjeu de la situation (argumentation, situation de communication immédiate...)	
Adapter sa voix	Parler de manière claire et distincte, jouer avec sa voix pour faire vivre des personnages, traduire des émotions...	
Intéresser les autres	Capter l'attention des autres et intéresser un public	
Tenir différents rôles	Savoir tenir des rôles différents (avoir se taire, prendre la parole, la distribuer quand il faut)	
Autres :		

II) LES COMPÉTENCES TEXTUELLES :

Echanger	
Décrire	
Raconter	
Expliquer	
Argumenter	
Prescrire	
Jouer avec la langue	

III) LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES :

Rester cohérent	poursuivre la même information, adapter le même point de vue	
Savoir de quoi il est question	Etre et se maintenir dans le sujet	
Trouver les mots pour le dire	Utiliser des termes précis	
Savoir traiter l'information	hiérarchiser, sélectionner, ordonner et organiser l'information	
Garder la même énonciation	Garder la même personne et le même temps pour raconter un récit	
Employer les outils linguistiques appropriés	Construire une phrase, poser correctement une question Articuler de manière logique les actions, utiliser les organisateurs textuels et les connecteurs simples (énumératifs, logiques, spatio-temporels) Maîtriser l'expression verbale du temps et le jeu des pronoms et des anaphores	
Reformuler	Adapter son discours au partenaire Utiliser d'autres mots pour obtenir les réponses souhaitées	
Autres :		

Autres observations :

ANNEXE 4 : retranscription et observation de la situation de questionnement menée avec les enfants en atelier de conversation (jeu des animaux)

➤ avec le groupe des « grands parleurs » (07/03/05) :

Retranscription des échanges et observations :

<p>1) Jeu avec Justine qui pense à un ours :</p> <p>M. donne la règle : il faut poser des questions à Justine pour trouver à quel animal elle pense, on n'a pas le droit d'utiliser des noms d'animaux dans ses questions.</p> <p>Mickaël M. (MS): je pense d'un... d'un crocodile... un crocodile</p> <p>M. rappelle la règle.</p> <p>Théo : est-ce que c'est un chameau ?</p> <p>Brice : des poils ?</p> <p>M. amène à faire reformuler par les autres la formulation.</p> <p>Brice : un animaux qui a des poils.</p> <p>Ylli : « les animaux qui ont des poils », Brice devrait dire ça.</p> <p>Sofian G. : est-ce que c'est un animaux qui est avec des poils ?</p> <p>M. : valorise et reformule « est-ce que c'est un animal qui a des poils ? » et invite Justine C. (MS) à répondre.</p> <p>Justine : oui</p> <p>Théo : ça doit être un lion.</p> <p>M. rappelle la règle.</p> <p>Mickaël M. (MS): c'est un mouton parce que les moutons ont des poils</p> <p>M. rappelle la règle.</p> <p>Sofian G. ajoute : on demande pas des prénoms on demande des questions</p> <p>Théo : est-ce que c'est un animal à plumes ?</p> <p>Justine C : non, il n'a pas de plumes</p> <p>Brice : une girafe</p> <p>M. rappelle la règle, encore une question.</p> <p>Illy et Sofian G. : c'est la dernière question</p> <p>Joshua : a-t-il un bec ?</p> <p>Justine C : non.</p> <p>(...) les enfants font alors chacun une proposition</p> <p>Théo : un lion – Sofian G. : un rhinocéros – Ylli : un tigre – Joshua : un hippopotame – Mickaël : un crocodile</p> <p>M. : est-ce possible un crocodile ?</p> <p>Joshua : non, ça a pas de poils.</p> <p>M. demande des explications</p> <p>Joshua : tout à l'heure Justine a dit qu'il avait des poils.</p> <p>M. : est-ce que les questions ont été suffisantes ?</p> <p>Les enfants : non...</p> <p>M. lance un débat sur la pertinence de la question sur les plumes qui n'aboutit pas</p>	<p>⇔ Mickaël M. n'a pas compris l'enjeu de la situation.</p> <p>⇔ Théo ne respecte pas les contraintes</p> <p>⇔ Brice ne maîtrise pas les outils linguistiques de l'interrogation.</p> <p>⇔ Sofian G. maîtrise les outils linguistiques de l'interrogation.</p> <p>⇔ Théo ne respecte pas les contraintes pour la deuxième fois.</p> <p>⇔ Mickaël M. ne respecte pas les contraintes</p> <p>⇔ Sofian G. explique aux autres l'enjeu de la situation.</p> <p>⇔ Théo respecte la contrainte et pose correctement une question.</p> <p>⇔ Brice ne respecte pas les contraintes.</p> <p>⇔ Ylli et Sofian G. ont très bien saisi la situation.</p> <p>⇔ Mickaël M. ne tient pas compte des réponses faites.</p> <p>⇔ Joshua tient compte de ce qui été dit pour expliquer l'erreur d'un camarade.</p>
<p>2) Jeu avec Ylli qui pense à un tigre</p> <p>Justine C. : est-ce qu'il a des plumes ?</p> <p>Ylli : non</p> <p>Théo : est-ce que c'est un animal à tâches noires ?</p> <p>Ylli : non</p> <p>Joshua : a-t-il un bec ?</p> <p>Ylli : non</p> <p>Brice : a-t-il des plumes ?</p> <p>Sofian G. : est-ce que c'est un animal qui a pas de poils ?</p> <p>Ylli : non</p> <p>Mickaël : est-ce que ton animal il a une tête ?</p> <p>Ylli : euhh ça, ça veut rien dire.</p> <p>Brice : est-ce qu'il a des tâches... euh non, est-ce qu'il est marron ?</p> <p>Ylli : non ça c'est Justine</p>	<p>⇔ Justine C. respecte la contrainte et pose correctement une question.</p> <p>⇔ Théo respecte la contrainte et pose correctement une question.</p> <p>⇔ Joshua apporte une nouvelle forme de phrase interrogative</p> <p>⇔ Brice reprend la tournure de Joshua.</p> <p>⇔ Sofian G. pose correctement une question.</p> <p>⇔ Mickaël respecte la contrainte et pose une question correcte au niveau de la construction mais non pertinente au niveau du sens.</p>

M = le maître

➤ avec le groupe des « petits parleurs » (08/03/05) :

Retranscription des échanges et observations :

1) quoi de neuf ?

- **Manon (MS)** *présentant devant elle un dessin* : à midi, j'ai fait un dessin et j'ai utilisé des feutres et aussi j'ai utilisé une règle
(seul Nolann lève la main)

Nolann : Pourquoi t'as fait deux triangles pour faire les oreilles ?

Manon : parce que c'est un monstre.

Grégory : pourquoi t'as fait ça là ?

Manon : il a volé quelque chose.

Tanissia (*parle doucement*) : qu'est-ce t'as fait là ?

Manon : des oreilles.

Mickaël G. : pourquoi t'a fait ça ?

Manon : bah il avait volé deux choses.

- **Rémi** *lève la main pour s'inscrire au quoi de neuf ? mais ne présente rien – je propose alors aux enfants de lui poser des questions pour l'aider*

Tanissia (*parle doucement*) : qu'est-ce que tu as présenté ?

Rémi ne répond rien.

Nolann : tu veux être policier ? (*reprise de la conversation du précédent atelier – avant les vacances*)

Rémi : oui, je veux être policier.

Mickaël G. : est-ce que tu veux être militaire ?

Rémi : oui.

2) Jeu avec le maître qui pense à un chien :

M. *donne la règle* : il faut poser des questions à Justine pour trouver à quel animal elle pense, on n'a pas le droit d'utiliser des noms d'animaux dans ses questions.

et demande à Nolann de rappeler ce qu'il faut faire.

Nolann : il ne faut pas dire quel animal il dit Mehdi

M. : comment allez vous faire pour trouver ?

Nolann : et ben nous allons réfléchir dans notre tête.

Justine P. (*qui avait écouté les autres ateliers de conversation sur ce sujet*) : on va dire des questions

(*Nolann, Tanissia, Justine et Grégory lèvent la main*)

Tanissia : c'est un cheval (*ne parle pas clairement*)

M. : Tanissia a bien compris qu'il fallait poser une question mais on n'a pas le droit de donner de noms d'animaux dans les questions

Justine P. : c'est un animal à poil ? (*cf. les autres ateliers auxquels elle a assistés*)

M. : oui, c'est un animal qui a des poils.

Grégory : un cheval ?

M. rappelle la règle

Mickaël G. : est-ce que c'est un chat ?

M. : tu as donné un nom d'animal dans ta question, donc je ne peux pas te répondre, tout à l'heure vous me direz à quoi vous pensez.

Mickaël G. : est-ce que y a des poils ?

M. : oui, je l'ai déjà dit tout l'heure

Justine : c'est moi qui l'ai dit

Nolann : un animal qui a des petites griffes ?

M. : est-ce un animal qui a des petites griffes ? oui il a des petites griffes.

Mickaël G. : c'est un animal qui boit du lait ?

M. : est-ce que cet animal boit du lait ? non, il ne boit pas de lait.

(*Tanissia lève la main*)

Tanissia : un chien.

M. rappelle la règle puis invite Rémi et Manon à poser une question puisqu'ils ne lèvent pas la main.

Manon : c'est quoi son animal ?

M. : je n'ai pas compris cette question

Manon : l'animal y boit quoi ?

M. : qu'est-ce que boit cet animal ? il boit de l'eau généralement dans une gamelle.

Rémi : un cochon.

M. : je n'ai pas le droit de répondre à cette question.

⇔ les dessins semblent amener plus facilement les autres à poser des questions du type :

- pourquoi...

- qu'est-ce que tu as dessiné ?

- et parfois comment... ?

Les questions sont bien construites. Les enfants ont en effet l'habitude de cette situation avec les quoi de neuf ?

⇔ Nolann et Justine P. connaissent l'enjeu de la situation

⇔ Tanissia prend la parole, mais ne respecte pas les contraintes et ne maîtrise pas les outils linguistiques de l'interrogation.

⇔ Justine P. respecte les contraintes, mais ne maîtrise pas les outils linguistiques de l'interrogation.

⇔ Tanissia ne respecte les contraintes et ne maîtrise pas les outils linguistiques de l'interrogation.

⇔ Mickaël arrive progressivement à respecter la contrainte mais passe alors par une question déjà posée (phase nécessaire à l'appropriation)

⇔ Nolann. respecte les contraintes, mais ne maîtrise pas les outils linguistiques de l'interrogation.(mais seulement la prosodie)

⇔ Mickaël G. respecte les contraintes et pose une question originale

⇔ Tanissia ne respecte pas les contraintes et ne maîtrise pas les outils linguistiques de l'interrogation.

⇔ Manon respecte les contraintes mais ne maîtrise pas les outils linguistiques de l'interrogation.

⇔ Rémi ne respecte les contraintes et ne maîtrise pas les outils linguistiques de l'interrogation.

<p>Nolann : c'est un animal qui mange des croquettes. M. : oui Grégory : c'est un animal qui a grand nez ? M. : il n'a pas un grand nez. Il a ce qu'on appelle un museau. Vous allez maintenant dire à quel animal vous pensez. (<i>le maître demande à chaque fois comment les enfant ont-ils trouvé cette réponse</i>) Mickaël G. : un chien – parce que les chiens ont des poils. Manon : aussi un chien – parce que les chiens ont des poils, ils en mettent partout. Rémi : un chien – parce qu'il a des poils Tanissia : un mouton – parce qu'ils ont des poils Justine P. : un chien – parce que ça a un museau Grégory : un chat – ça mange des croquettes Nolann : c'est un chien – il a un nez noir, il mange des croquettes et de l'eau, il a des petites griffes et il a des poils. M. : Nolann a très bien trouvé parce qu'il s'est rappelé de toutes les informations que j'ai données (...) Comment a-t-il fait pour réussir ? Mickaël : parce sa tête elle l'a dit, il a réfléchi Grégory : parce qu'il a des poils Justine : parce qu'il a retenu Manon : parce qu'il savait c'était ça M. : qu'est-ce qu'il a fait ? Justine, peux-tu redire aux autres ce qu'a fait Nolann ? Justine : il a bien retenu M. : peux-tu expliquer aux autres ce que veut dire « il a bien retenu » Justine : il a bien écouté les informations Mickaël G. : il a bien écouté le maître. Manon : parce que sa tête elle l'a dit. Tanissia : il a retenu. M. : oui il a bien retenu, il a fait attention, il a bien écouté.</p>	<p>⇔ Nolann et Grégory respectent les contraintes, mais ne maîtrisent pas les outils linguistiques de l'interrogation.</p> <p>⇔ l'hypothèse de Grégory est faite sur une information qui n'a pas été donnée (croquettes)</p> <p>⇔ Mickaël G., Manon, Tanissia, Justine P. prennent en compte une information donnée dans leur explication. Rémi semble plutôt répéter ce qu'a dit l'enfant précédent. ⇔ Nolann prend en compte toutes les informations données dans son explication.</p>
--	--

ANNEXE 5 : Conditions de réussite concernant la mise en place d'un travail en réseau autour de la littérature pour enfants (Bernard Devanne, 2001)

<p>Conditions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - au niveau du maître : <ul style="list-style-type: none"> • s'intéresser au plus près aux progrès que chacun réalise plutôt qu'envisager une « progression » ; • différencier le travail en proposant la même activité à tous les enfants mais avec des niveaux d'intervention (étayage) différents selon les besoins ; - au niveau des enfants, permettre à chacun : <ul style="list-style-type: none"> • de s'engager rapidement dans la tâche attendue ; • d'oser entreprendre ; • d'organiser ses recherches en relation avec le but identifié ; • de construire avec pertinence et efficacité les opérations successives que demande l'acte d'écrire ; • de réussir, ne serait-ce que partiellement, ce qui est demandé. 	<p>Rôle du maître :</p> <ul style="list-style-type: none"> - offrir un contexte riche et stimulant : il apporte de nombreuses lectures, donne toutes les informations les concernant (titre...), lit des livres avec des discours variés ; - fonction des questions qu'il peut poser : <ul style="list-style-type: none"> • faire expliciter / développer les interprétations ; • pointer des zones d'indécidabilité ; • amorcer le débat de manière souple ; • renvoyer à la littéralité du texte ; • inviter les enfants à un retour méta cognitif sur leur façon de lire ; • inviter les enfants à construire leur propre questionnement ; - en écrivant, ce qui est dit, il peut mesurer l'évolution des interprétations, du niveau de compréhension des enfants et au niveau individuel et montrer l'évolution des premières impressions vers les ultimes impressions ; - il sait aussi se taire : les enfants vivent des situations dans lesquelles ils conduisent des expériences et vont les partager → c'est ainsi que leur échanges gagnent en cohérence
<p>Mise en commun :</p> <p>c'est un temps qui fait partie intégrante de l'activité, c'est en effet un temps d'exploration et de comparaison, d'explication et d'approfondissement et enfin d'évaluation des compétences individuelles - elle a pour objet de formaliser des savoirs et des procédures :</p> <ul style="list-style-type: none"> • par la mise en relation de l'activité elle-même avec d'autres moments de vie de classe – d'où la stabilisation de la fonction des divers lieux de référence (bacs, affichages, présentoirs) ; • par la possibilité pour chacun de « situer » son propre travail grâce à la visualisation de l'ensemble des productions ; • par l'explicitation, sous tendue par des conduites comparatives, elles-mêmes facilitées par la quantité et la diversité des travaux affichés ; <p>c'est donc bien un temps qui fait partie intégrante de l'activité, c'est en effet un temps d'exploration et de comparaison, d'explication et d'approfondissement et enfin d'évaluation des compétences individuelles.</p>	

ANNEXE 6 : retranscription et observation de la situation de découverte dans le cadre d'un parcours autour des albums de G. Solotareff

08 et 09/01/07 : découverte de « un chat est un chat » de G. Solotareff

Préparation de la séance avec Ale, Nol, Léo, Ana et Lin (je surlignerai ensuite leur prénom pour suivre plus facilement leur parcours)

Je leur présente avec des découpages le chat qui porte un masque de lion avec à côté deux autres masques (loup et chien) et les laisse réagir.

Ale : le chien il a de la moustache

Nol : tu sais le chien a une feuille

Léo : le chien a un fromage dans la bouche

Nol à Léo : il a une feuille (*montre les moustaches*)

Ana : c'est des chats, des loups et des chiens

Nol : le loup, il mange aussi une feuille

M (*montrant les ficelles accrochées aux masques*) : pourquoi il y a ça ?

Ana : parce que c'est des masques

Nol : moi j'en ai un, c'est un lion, papa il me l'a découpé sur le paquet de céréales

Ale soulève le masque du lion

Ana : il s'est mis un masque

Nol met le masque du lion au chat. Je les laisse mettre chacune leur tour un des masques au chat. Je me rends alors compte que Lin n'a toujours pas parlé.

M à Lin : qu'est-ce que tu as fait ?

Lin : j'ai mis un masque de lion (*tout doucement*)

Je propose alors à Lin de dire aux autres que c'est un chat sous le masque de lion (pour lui faire prendre la parole devant tout le monde, chose encore très difficile pour elle) et à Nol de demander aux autres « pourquoi le chat porte ce masque ? » (ayant du mal à rester dans le sujet).

Lancement de la séance en grand groupe :

Nous allons aujourd'hui découvrir un nouvel album, un album de Grégoire Solotareff. Avec ce travail, vous allez apprendre à dire des idées (je l'écris au tableau). Voici un des personnages de l'album (je montre la page à laquelle on voit le chat seul qui porte le masque de lion). Je colle ensuite le montage avec les chats et les masques au tableau. Je demande à Lin de venir dire qui est ce personnage aux autres, elle ne veut pas venir au tableau, je lui dis qu'elle peut rester à sa place et je lui repose la question, et elle dit alors aux autres : « c'est un chat, il a un masque de lion ». Je demande ensuite à Nol de poser la question aux autres mais elle essaye d'y répondre. Je commence alors la question « Pourquoi... » et elle reprend « pourquoi il porte un masque ? » Vous allez chercher beaucoup d'idées. Rappelez vous, ce que vous allez apprendre c'est : dire des idées. Pour réussir cette activité, il faudra donc parler. Il ne faut pas trouver l'explication du livre mais beaucoup d'idées.

M = le maître – je souligne le prénom lorsque je donne la parole sans que l'enfant n'ait levé la main

Recherche d'hypothèses en groupe de parole :
Les enfants sont invités à venir au tableau donner leur hypothèse.

1) avec les « grands parleurs » :

Ana : parce qu'il aime bien mettre des masques

M : pourquoi ?

Ana : pour faire croire aux autres qu'il est un lion

Nol : parce qu'il aime bien toujours mettre un masque

M : pourquoi ?

Nol : parce qu'il fait comme moi, moi aussi j'aime bien mettre un masque, mon masque il a des yeux marrons

M : qu'est-ce qu'il fait avec son masque ?

Nol : il se promène et dans sa maison il l'emmène pour aller se coucher

Ant : parce que peut-être une fois il y avait un petit bonhomme qui était venu chez lui et il a trouvé dans sa maison

M reformule.

Ant : il l'a essayé (le masque amené par le bonhomme) pour voir si il lui va ou pas

Nic : pour faire peur aux voleurs

M : pourquoi ?

Nic : parce que sinon les voleurs rentrent dans sa maison

Omb : pour faire peur aux autres et leur faire croire qu'il est un lion

Aug : les voleurs ils viennent quand il dort

M : quand il dort...

Aug : pour faire peur aux autres, pour faire croire aux autres qu'il est un lion

Dié : pour faire peur à les animaux

Noé : parce que c'est Halloween

Je relis les différentes hypothèses.

M : maintenant, est-ce que vous voulez bien essayer de redire la raison d'un camarade ?

Ana : pour faire peur

Nol : pour Halloween

2) Avec les « moyens parleurs » :

Léo : le chat a mis un masque

M : pourquoi ?

Léo : parce que là il y a un masque

M : pourquoi il a mis un masque ?

Léo : parce que pour se cacher

Ben : il a des pattes et une queue et aussi des oreilles

M : a-t-il répondu à la question ?

Tho : il faut dire pourquoi il a un masque ?

J'écris au tableau un critère pour réussir à donner ses idées, c'est déjà de « répondre à la question posée »

Ben : pour faire peur au chien et au loup (parle en regardant les deux autres masques au tableau)

Je fais remarquer que Kel n'a pas écouté et je leur dis qu'il faudrait que Ben parle en regardant les autres enfants.

Ben : pour faire peur au chien et au loup

M : Kel, as-tu entendu cette fois ?

Kel : c'est pour faire peur au chien et au loup
 Tho : c'est pour faire peur aux méchants (en me regardant)
 M : là tu me regardes
 Ben : faut regarder les enfants Thomas !
 Tho : c'est pour faire peur aux voleurs
 Lor : je crois que c'est pour pas les reconnaître
 Gau : c'est pour pas que le loup et le chien le reconnaissent (regardant le tableau)
 Ben (*spontanément*) : tu as parlé au mur, c'est aux enfants qu'il faut parler !
 Gau : c'est pour pas que le loup et le chien le reconnaissent et ne l'attrape pas
 Lis : c'est pour... (regardant le tableau)
 Kel (*spontanément*) : regarde les copains !
 Lis : c'est pour faire peur au chien et au loup
 Kel : s'il a mis un masque, c'est pour faire peur au chien et au loup
 Je souligne et reprend la phrase de Kel pour sa tournure.

3) Avec les « petits parleurs » (séance plus longue prévue) :

Ale : pourquoi il met un masque ?
 M : alors pourquoi ?
 Ale : parce qu'il est un chat (*me parle doucement*)
 M : est-ce que vous avez entendu ?
 Lore : on n'a rien entendu
 M : pourquoi ?
 Lore : il faut parler fort (*je note ce critère au tableau*)
 Ale : parce que c'est un chat (*plus fort*)
 Lin : pour personne qu'il le voit (*après encouragement de ma part : je l'ai prise à côté de moi en décollant face à elle le personnage*)
 M : a-t-elle parlé assez fort ?
 Eug : il faut parler plus fort
 Dyl : peut-être que le chat il a pas envie qu'on voit sa tête... si on voit sa tête il y a quelqu'un qui le suit
 M : a-t-il parlé assez fort ?
 Lore : oui
 Eme : peut-être qu'il met un masque pour faire croire qu'il est le roi des animaux
 Eug : en fait il a fait ça c'est pour attraper les souris
 Lore : c'est parce qu'il est énervé
 (...)

M : à qui sont les autres masques ?
 Ale : ils sont à lui (*en me regardant*)
 M : toi tu penses qu'ils sont au chat, qu'ils appartiennent au chat
 Dyl : peut-être on va pouvoir changer de masque
 M : nous ou le chat ?
 Dyl : le chat
 M : pourquoi changer de masque ?
 Dyl : pour être d'autres animaux, pour qu'il les voit et pour qu'ils mangent d'autres animaux
 Lin : il ne va pas les mettre (après un long temps d'hésitation)
 M : et les autres qu'en pensez vous ?
 Eme : moi je ne suis pas d'accord

M : pourquoi ?
 Eme : parce que les 2 masques sont à lui et il met tous les 3 jours
 Lore : je suis d'accord avec Eme
 M : pourquoi ?
 Lor : il met un masque par jour
 Ale : moi aussi je suis d'accord
 (...)

Synthèse de la séance en grand groupe :

Je relis les critères qui sont apparus au fur et à mesure des discussions dans les différents groupes en les mettant en scène (je reprends dans quel contexte ils ont été écrit et à partir de quel comportement) :
 Pour réussir à dire aux autres ses idées, il faut :

- parler fort
- regarder les autres
- répondre à la question posée (rester dans le sujet)

 Je reprends la réponse de Kellie qui a repris la question dans sa réponse : « s'il a mis un masque, c'est pour... ».

Je lis ensuite les différentes hypothèses qui ont été trouvées.

Je pose ensuite la question soulevée par Aug au moment de la préparation de ce travail : « pourquoi a-t-il plusieurs masques ? » trois des grands parleurs lèvent la main et demandent la parole de façon insistante. Je décide de d'abord donner la parole aux petits parleurs. Dyl ne souhaite pas répondre. Eme présente son hypothèse (cf. ci dessus). Puis Dyl accepte de faire une hypothèse (je l'encourage en lui disant que tout à l'heure il avait trouvé des choses intéressantes) et dit alors « peut-être que le petit bonhomme a déposé plusieurs masques » (il fait référence à l'hypothèse de Ant).

Je lis ensuite le début de l'album pour voir pourquoi l'auteur a fait mettre à son personnage un masque. Je lis progressivement les trois premières pages et vérifie avec des questions la compréhension au fur et à mesure.

M : alors pourquoi va-t-il mettre un masque à votre avis ?

Ana : pour jouer au foot avec ses copains
 Nol : parce qu'il veut être un lion pour jouer au foot avec tous ses copains
 Léo : pour se cacher
 Ale : parce que sinon quelqu'un va le suivre
 M : qu'est-ce qu'il aimerait ? (à Lin)
 Lin : être grand
 M : pourquoi ?
 Lin : pour jouer avec ses copains
 (...)

ANNEXE 7 : retranscription et observation de la situation problème autour des princesses

(j'ai surligné en jaune les passages cités dans le mémoire)

M (maître) : Aujourd'hui, nous allons continuer à mieux connaître les princesses pour ensuite arriver à bien comprendre l'histoire que je vais vous lire, mais aussi les autres contes avec des princesses que vous découvrirez plus tard... (reformulation par les enfants). Hier, il y a Lau qui a dit qu'on trouvait des princesses dans les dessins animés, Mic dans les films et Jao dans les histoires, Noé a même rajouté dans les contes de fées. Et par rapport à tout ça, les autres semblaient être d'accord... **sauf Jus, puisqu'elle a même dit que les princesses existaient aussi pour de vrai.** Alors maintenant je me demande si les princesses existent pour de vrai ou pas pour de vrai.

Que : dans les châteaux

Lau : **je ne suis pas d'accord, c'est pas vrai Jus, ça n'existe pas !**

Max : **je suis d'accord avec Jus, parce que ça existe les vraies princesses**

Man : ça existe aussi dans les châteaux

Léa : aussi ça existe dans la télé

M : et ce sont des vraies ?

Léa : c'est des histoires

Lil : je suis d'accord avec Lau parce qu'il y a pas de princesses

Noé : je suis d'accord avec Jus parce ça existe

Man : ça existe les princesses

M : **Tu peux expliquer ton idée à Lil et Lau comme elles ne sont pas d'accord**

Man : parce qu'on en voit à la télé, dans des films

Lau : ça existe que dans la télé, c'est juste des films

Ant : y a des princesses qui existent pour de vrai (parole donnée par le maître)

Céc : ça n'existe pas (parole donnée par le maître)

Clé : peut-être c'est un rêve ou pas un rêve (parole donnée par le maître)

Luc : je suis d'accord avec Jus parce que ça existe les vraies princesses (parole donnée par le maître)

M : comment le sais tu ?

Luc : parce que j'ai déjà été dans un château

M : et alors ?

Luc : moi j'en ai déjà vu une

Mél : je suis d'accord avec Jus parce que j'ai été dans un village avec mon papa

M : qu'est ce que tu as vu ?

Mél : des princesses

Que : une fois j'ai été dans un château, il faisait des trompettes et après on est parti et on a mangé

Jao : je suis d'accord avec Jus

M relit les échanges et rappelle les réponses : Jus dit qu'elles existent aussi pour de vrai, Lau pense que non, c'est dans les films, les dessins animés et les histoires, Clé nous a dit c'est peut-être un rêve ou pas un rêve et enfin Man, Luc, Que et Mél ont parlé de châteaux.

Jus : on en trouve partout

M : ça veut dire quoi ?

Jus : partout ! à Paris, Provins, Longueville, dans les villages, dans les piscines...

M : allons voir peut-être dans la cour de récréation s'il y en a une (rire)

Jus (rigole aussi) : non, ça existe juste dans les châteaux et les villages

Le lendemain :

M : **vous savez... moi je suis d'accord avec Jus qui dit que ça existe aussi pour de vrai, et je suis d'accord avec Lau qui dit que ça existe à la télé**

Que : **tu t'es trompé maître !**

Max : **c'est pas possible**

Jus : c'est possible, ça peut être les deux

M : est-ce ça existe dans les dessins animés ?

Les enfants : oui

M : et pour de vrai ?

Les enfants : oui

Max : **les deux ont raison, parce ça existe dans les dessins animés et aussi dans le château**

Que : les deux parce qu'ils ont raison

Man : c'est les deux, on peut en voir dans les dessins animés, dans les films et ça existe aussi pour de vrai.

(...)

M : vous dites qu'il y a des princesses qu'on peut voir dans les histoires, elles sont inventées et il y a de vraies princesses qui ont vraiment existé.

Le lendemain matin, j'ai proposé aux enfants de trier des documents à la bibliothèque avec d'un côté les documents où on trouve des princesses imaginaires (la cassette d'un dessin animé, un album et des coloriages) et de l'autre côté des livres où on trouverait des choses sur des princesses qui ont existé (documentaire sur les

châteaux forts, une encyclopédie pour les enfants).

Après lecture du documentaire sur les châteaux forts et n'ayant rien trouvé sur les princesses, je leur ai demandé comment on pourrait trouver d'autres informations. Lau et Jao ont proposé de demander à Béatrice la bibliothécaire. Je leur ai alors fait préparer leur question.

Lau est allée lui demander « est-ce que tu pourras nous donner s'il te plaît des documentaires sur les princesses quand tu auras le temps. » Elle nous a donné un dictionnaire pour les enfants. L'après-midi, j'ai donc cherché devant eux le mot princesse et j'ai lu la définition en insistant sur le fait que la princesse peut être la fille d'un roi ou la femme d'un prince.

Le jour suivant :

M : j'ai une surprise pour vous
(je montre et affiche les 4 documents : 1) peinture d'une « vraie » princesse – 2) dessin d'une princesse du type conte – 3) photo de la princesse Stéphanie de Monaco (robe de bal) – 4) idem en habit de tous les jours)

Jao : y a une princesse

M : une seule ?

Jao : non deux (montre 1 et 2) parce que (montre 3) c'est une reine et (montre 4) un roi

Clé : (montre 4), c'est pas un roi, c'est une dame

M : comment le sais tu ?

Clé : parce que les femmes ont des têtes comme ça

Lau : y a deux princesses (1 et 2)... si des fois elles veulent pas mettre leur couronne, des fois elles peuvent

Max (prend la parole sans attendre son tour) : non ! elle peut pas !

Lau : (montre 4) c'est pas une princesse parce qu'elle a un pantalon et une ceinture

(je rappelle les réponses)

Jus : celle avec la robe rose (3) ça se voit que c'est une princesse

Mic : la 3 c'est une princesse parce qu'elle a une grande robe et l'autre qui a un pantalon et une ceinture c'est un garçon

(je montre 1 et 2 et rappelle que nous avons vu qu'il y a deux types de princesses)

Noé : (montre 2), on l'a trouvé dans une histoire et (montre 1) on l'a trouvé pour de vrai

Jus : la 2 c'est un dessin, la 1 c'est une photo (c'est en fait une peinture)

(...)

M : la princesse (montre le document 1) a vécu il y a longtemps, maintenant elle est morte – et à cette période là les appareils photos n'existaient pas

Noé : comment t'as pu la prendre en photo alors ?

Jus : on l'a fait en peinture

M : tu disais tout à l'heure que c'était une photo ? Pourquoi tout à l'heure, tout le monde disait que c'était une photo ?

Que : t'a fais peinture pour faire ça

Max : c'est pas une photo

Noé : parce que ça ressemble à une photo (réalisation de la première partie de la synthèse : il y a des princesses qu'on trouve dans les contes. Il y a aussi des princesses qui ont vraiment existé)

M : j'ai des photos d'une princesse qui existe aujourd'hui, une à un bal et l'autre lorsqu'elle fait ses courses

(je leur dis que ce sont les photos 3 et 4 → étonnement de tous les enfants)

Que : ça c'est une reine (3), ça c'est un roi (4)

Lau : Quen, je suis pas d'accord avec toi (les enfants cherchent qui peut lui donner la main → « son chéri ? »)

Jus : peut-être qu'elle s'est fait changé de couleur de cheveux

Que : c'est une reine (4)

Mél : c'est un roi (4)

Noé : peut-être elle s'est changée pour pas se faire remarquer

M : est-ce que c'est la même personne ?

Céc : c'est pas la même

(je demande aux enfants d'expliquer pourquoi elle fait encore cette erreur)

Mél : le maître que...

Lau : Céc elle croit que c'est pas la même parce qu'elles sont différentes

Noé : c'est les habits qui changent

Mic : là elle est de mariage, après elle va faire les courses

(...)

ANNEXE 8 : donner clairement la consigne en utilisant le tableau

Présentation des outils à notre disposition et de ce qui a été découvert dans les séances précédentes

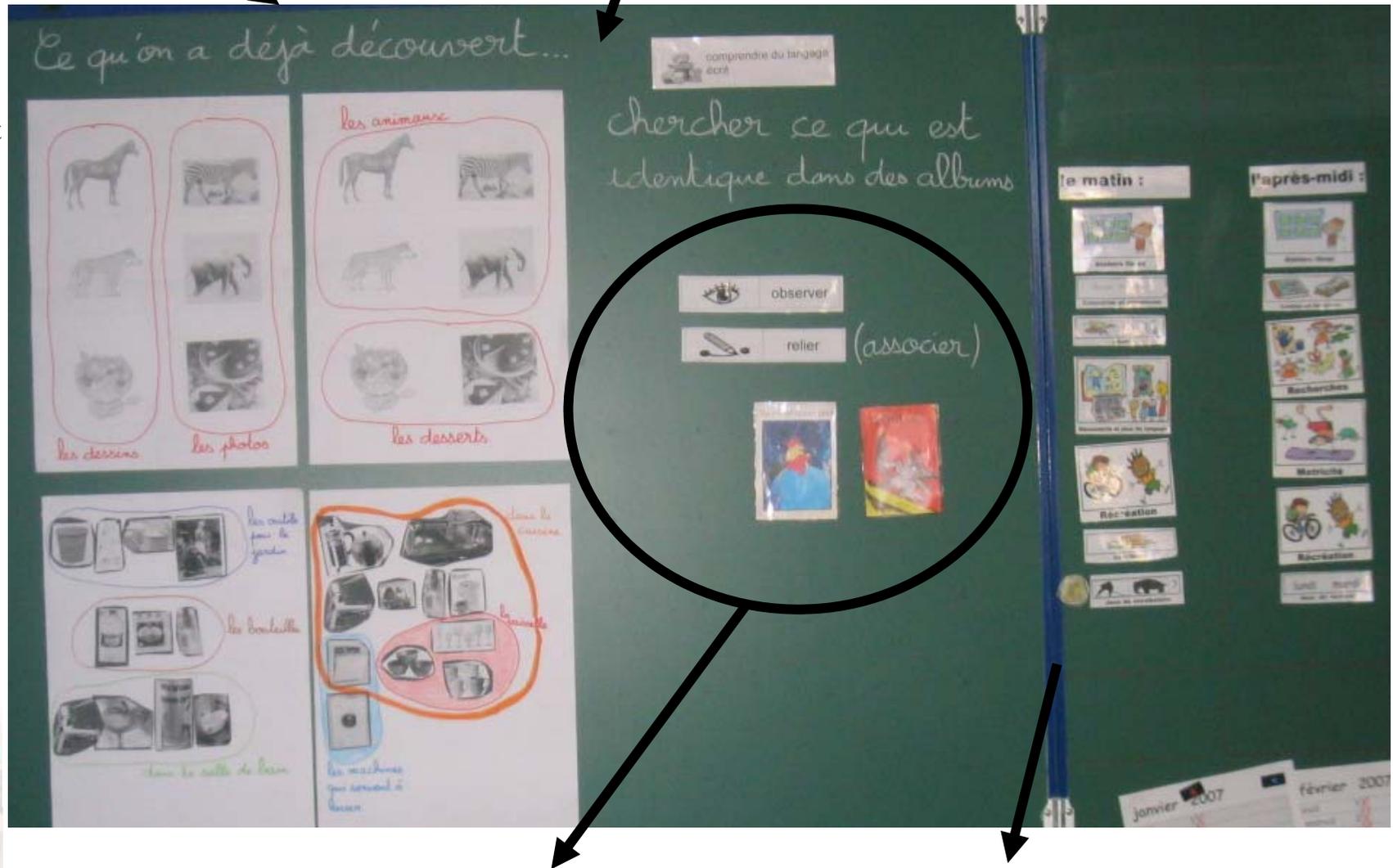


❶ les mêmes cartes peuvent être classées de différentes façons si on change les critères

❷ les familles de cartes peuvent aussi se croiser les unes avec les autres ou se trouver incluses dans d'autres catégories



étiquette avec la visée (ici compréhension) et présentation de l'objectif de la séance (sous forme écrite)



Présentation de la consigne (verbe d'action illustré) avec le matériel et les supports utilisés

Les enfants savent où en est et ce qu'on fait grâce à l'emploi du temps