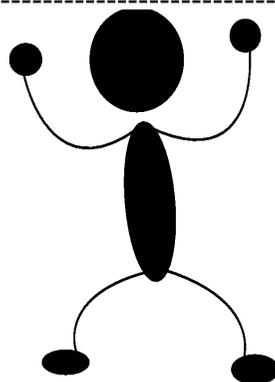


Le langage en maternelle



Le langage oral à l'école maternelle

Érick PONTAIS - IEN pré-élémentaire Manche

Le langage pour apprendre en technologie

Danielle VANDERGUCHT - PEMF IUFM et Nathalie LEBREUILLY- PEMF Groupe scolaire des Tanneries - Coutances

De l'énonciation de proximité à l'énonciation distanciée

Edith KIEFFER - conseillère pédagogique Saint-Lô 3 et Odile LEBLOND - conseillère pédagogique Saint-Lô 2

La construction du principe alphabétique à l'école maternelle

Annie BATIFOL et Catherine FRATISSIER - conseillères pédagogiques Coutances

Sommaire

Le langage oral à l'école maternelle	page 3
Le langage pour apprendre en technologie	page 5
1 - À l'origine du projet	page 5
2 - Des conditions pour faire progresser les élèves dans leurs compétences langagières orales	page 6
3 - Projet d'enseignement en technologie (MS) et objectif langagier	page 8
3.1 Projet d'enseignement en technologie	page 8
3.2 Objectif langagier poursuivi dans ce projet technologique	page 10
4 - Tableau récapitulatif des étapes du projet	page 11
5 - Développement complet du projet technologique et des situations langagières (MS)	page 13
6 - Bilan des apprentissages	page 23
7 - Bibliographie	page 26
8 - Annexes	page 27
De l'énonciation de proximité à l'énonciation distanciée	page 35
Préambule	page 35
1 - Les différents types d'énonciation	page 35
2 - Comment travailler la mobilité énonciative	page 37
Petite section	page 41
Moyenne section	page 46
Grande section	page 51
La construction du principe alphabétique à l'école maternelle	page 59
1 - Définitions	page 60
2 - La conscience phonologique	page 61
3 - Le principe alphabétique	page 65
Conclusion	page 71
Bibliographie	page 72
Annexe 1	page 73
Annexe 2	page 74

Le langage oral à l'école maternelle

L'enseignement de l'oral en tant que lieu de construction sociale et cognitive constitue un des enjeux majeurs de l'école maternelle.

Les documents proposés ici ont été élaborés dans le prolongement de la publication du document d'accompagnement des programmes intitulé « le langage à l'école maternelle » et édité par le CNDP en 2006. De nouveaux programmes ont été établis depuis. Ces derniers précisent les savoirs devant être étudiés, en fournissant des repères de progressions relatifs à l'appropriation du langage et la découverte de l'écrit, et les compétences à atteindre en fin de grande section conçues en cohérence avec le socle commun de connaissances et de compétences. Ceci constitue une évolution notable qu'il convient d'appréhender. Les programmes en vigueur réaffirment l'importance que constitue le langage oral « pivot des apprentissages à l'école maternelle ». Les analyses présentées dans le document d'accompagnement, qui situent le langage comme un puissant instrument du développement de l'enfant, demeurent valides et constituent un point d'appui pour les enseignants. Les travaux élaborés par plusieurs enseignantes de la Manche, coordonnées à l'origine par Mme Le Bas IEN chargée de la mission départementale « maternelle », ont pour objet d'aider les enseignants à concevoir, mettre en œuvre de façon cohérente, réfléchie et évolutive des situations de pratique de classe au service de l'accès de tous au savoir.

Le principe de travail retenu vise à d'apporter une aide pour :

- caractériser le langage du point de vue de ses fonctions et de ses composantes permettant de préciser les apprentissages à effectuer (langage en situation / langage d'évocation, langage pour communiquer, pour penser et réguler ses actions...) ;
- concevoir un projet d'enseignement émanant de situations scolaires présentes à tous les niveaux de la maternelle ;
- envisager des apprentissages langagiers en relation avec des apprentissages dans les autres domaines (approche intégrée /approche structurée) ;
- découvrir le principe alphabétique.

Le premier document intitulé « *Langage pour apprendre en technologie* » montre la relation dialectique entre apprentissages technologiques et apprentissages langagiers. Le langage est à la fois au service des apprentissages en technologie et lui-même objet d'apprentissage.

Le document intitulé « *De l'énonciation de proximité à l'énonciation distanciée* », est centré sur le processus de production langagière objet et moyen de la mise à distance de l'action.

La compréhension de ces travaux suppose que soient rappelées deux notions¹.

Le langage en situation.

C'est le langage en lien avec l'action ou l'événement en cours : le référent est présent, on parle de ce qu'on est en train de faire, « pour de vrai ».

C'est dans cette situation que le lexique s'acquiert, à condition d'être rencontré, utilisé explicitement et fréquemment.

¹ Pour une analyse plus exhaustive nous invitons les lecteurs à se reporter au document d'accompagnement « le langage à l'école maternelle » CNDP avril 2006 et notamment les chapitres « le langage au cœur des apprentissages » p9 à 21 et « le langage oral » p48 à 60

Le langage en situation s'enrichit chez les élèves de grande section (GS) par l'accès à la fonction métalinguistique qui les amène à prendre conscience des modes langagiers et même du fonctionnement de la langue (ils complètent et précisent le lexique, modifient des formes verbales...).

Les différents domaines sont des occasions où le langage en situation se déploie et où des objectifs d'apprentissages langagiers doivent être identifiés. Au maître de s'en saisir et de susciter la communication orale.

Si ce langage doit être perfectionné, il faut construire le second.

Le langage décontextualisé ou langage d'évocation.

C'est le langage qu'on utilise pour communiquer en l'absence du référent. Il suppose et impose de prendre de la distance avec l'action, de nommer, de décrire... Son acquisition est fondamentale pour l'accès à de nouveaux usages de la langue (compréhension du monde par les mots) et les apprentissages scolaires.

C'est le rôle de l'école maternelle, particulièrement dans les sections des moyens et des grands que de conduire une activité de plus en plus consciente pour l'élève, d'élaboration d'un discours précis et structuré pour se faire comprendre.

La pédagogie du langage à l'école maternelle.

Le document d'accompagnement évoque deux facettes :

- une approche intégrée : le langage est mobilisé à l'occasion d'activités et apprentissages dans les activités scolaires.
- Des moments structurés : le langage est objet d'enseignement/apprentissage. Des objectifs ciblés sont travaillés pour eux-mêmes.

Ces travaux, sans contredire cette distinction, se veulent donner plus de force à la notion « d'apprentissage intégré » puisque se mènent de front et de façon interactive des apprentissages référés à tel ou tel domaine (cf. ici technologie, sciences) et la contribution du langage à leur construction ainsi que des apprentissages langagiers explicites (notamment au travers du processus de passage du langage en situation au langage d'évocation).

Le troisième document « *La construction du principe alphabétique à l'école maternelle* » propose une entrée à partir d'une situation d'encodage. Ce travail vise à montrer que la construction du principe alphabétique se réalise prioritairement à partir de situations d'écriture.

Enfin ayons en tête que les enjeux cognitifs des situations scolaires, quelles qu'elles soient, ne sont pas décodés spontanément. C'est la médiation verbale qui contribue fortement à leur compréhension. C'est aussi un des enjeux du « devenir élève ».

Érick Pontais
IEN pré-élémentaire Manche

« *Langage pour apprendre en technologie* »

Nathalie Lebreuilly et Danièle Vandergucht PEMF IUFM de Basse Normandie

« *De l'énonciation de proximité à l'énonciation distanciée* »,

Edith Kieffer CP St Lô3, Odile Leblond CP St Lô2

« *La construction du principe alphabétique à l'école maternelle* »

Annie Batifol et Catherine Fratissier CP Coutances.

« Le langage pour apprendre en technologie »

1 - À L'ORIGINE DU PROJET :

Ce projet, mené en 2008, est le produit d'une réflexion menée dans le cadre d'un travail de la « Commission maternelle », pilotée par Mme Le Bas, IEN à Coutances, à partir du document d'accompagnement « Le langage à l'école maternelle »¹.

Ce document indique de mettre à profit des domaines d'activités et des occasions de jeux pour utiliser, perfectionner le langage dans une approche intégrée². Ceux-ci « *permettent de développer de manière non artificielle des activités langagières à visées diverses : décrire, rendre compte, expliquer, justifier, faire faire, comparer, questionner, exprimer un point de vue ou une préférence, imaginer...* »³.

Pour autant, **certaines des situations mobilisant fortement les élèves dans l'action, ne garantissent pas la verbalisation effective de tous**. En effet, les auteurs du document mentionnent eux-mêmes que « *pour de très jeunes enfants, lorsqu'il y a action ou engagement corporel, la mise en mots, le recours à la parole n'est pas forcément nécessaire. L'action n'a pas toujours besoin de l'encodage des mots, de la mise en signes pour trouver son sens. Le recours aux mots s'avère utile quand il y a problème ou écart par rapport à l'implicite partagé* ».⁴

En conséquence, comment l'enseignant doit-il construire les situations pour qu'il y ait un véritable travail du langage (le langage pour communiquer, le langage pour accompagner l'action et le langage pour évoquer l'action) dans une approche intégrée ?

C'est en vue d'apporter une aide aux enseignants sur cette question, que nous proposons ce document. Le projet présenté s'inspire d'une situation proposée dans le document d'accompagnement. Il s'agit d'une construction de maison au moyen de briques à encastrier en MS⁵. Cependant, cette activité de construction posant elle-même un problème d'ordre technologique à des élèves de cet âge, ce projet intègre deux dimensions complémentaires : l'aspect langagier et l'aspect technologique. En effet, nous avons privilégié le **travail du langage pour apprendre** que les auteurs du document distinguent des « *actes langagiers totalement libres de la cour de récréation ou de certains moments ludiques* »⁶. Le langage est donc utilisé prioritairement ici comme **outil pour apprendre** dans une approche intégrée. Ce faisant, cela va bien au-delà d'un apprentissage incident du langage.

¹ M.E.N-DESCO : Document d'accompagnement des programmes *Le langage à l'école maternelle* , CNDP Avril 2006

² Idem, p 13

³ Idem, p 53

⁴ Idem p 51

⁵ Idem p 62 - 63

⁶ Idem p 51

2 - DES CONDITIONS POUR FAIRE PROGRESSER LES ÉLÈVES DANS LEURS COMPÉTENCES LANGAGIÈRES ORALES :

- Un rôle important de l'enseignant, comme concepteur des situations mais également pilote de l'apprentissage. Pour permettre à ses élèves d'acquérir les compétences attendues par les instructions officielles, il doit faire des choix théoriques et didactiques qui le permettent. Ce sont ces choix qui font que dans une approche intégrée, l'enseignant ne centre pas les élèves prioritairement sur les aspects formels du langage mais sur les aspects fonctionnels. Il s'agit de faire « utiliser le langage pour dire, pour comprendre et pour réfléchir », comme l'indique Mireille Brigaudiot⁷.
- Un mode d'enseignement - apprentissage qui valorise :
 - la confrontation des élèves à une « situation de pratique scolaire »⁸ pensée par l'enseignant, situation qui conserve le caractère global d'une pratique (ici, d'une pratique technologique) et qui constitue un espace problématique pour les élèves ;
 - l'activation par l'enseignant d'une démarche de problématisation⁹ dans laquelle celui-ci pilote l'apprentissage en permettant aux élèves d'identifier le problème, de le reconstruire, de le résoudre, ceci en mobilisant une activité métacognitive sur les procédures mises en œuvre ;
 - l'interaction entre le langage et la pensée¹⁰, dans la communauté discursive de la classe¹¹. C'est en effet au travers des échanges qui se produisent dans l'action et surtout dans la mise à distance de l'action (rappel, réflexion sur l'action, analyse des tentatives, etc) que le langage spécifique à l'activité scolaire proposée (ici, la technologie) non seulement s'acquiert, s'enrichit, prend du sens et s'enracine de façon solide, mais également interfère avec la pensée de l'élève, qui transforme son mode de fonctionnement pour résoudre le problème posé.
- La nécessité d'impliquer chaque élève dans le projet par le biais d'une finalisation qui suscite l'envie de s'engager dans l'activité scolaire prévue et permet de faire émerger le besoin d'apprendre pour réussir¹². Ainsi, écouter ou prendre la parole dans le grand groupe, dans le petit groupe ou en situation duelle avec l'enseignant est alors subordonné à un enjeu de communication repéré et accepté par eux, ainsi qu'à l'apprentissage à faire pour enfin réussir seul (ou presque).

⁷ Brigaudiot Mireille : *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. INRP-Hachette éducation, 2000

⁸ Le Bas Alain, *La situation de pratique scolaire, transposition didactique et problématisation*, . 2008, Colloque Didactiques, Bordeaux. 18, 19 et 20 septembre

⁹ Le Bas Alain, *La situation de pratique scolaire, transposition didactique et problématisation*, 2008, Colloque Didactiques, Bordeaux. 18, 19 et 20 septembre

¹⁰ Vygotski Lev, *Langage et pensée*, La dispute, 1934, "3ème édition de la traduction française, 1998

¹¹ Bernié Jean-Paul, *L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ?* Revue Française de pédagogie, n° 141, 2002 p 77-88.

¹² Le Bas Alain, *La situation de pratique scolaire, transposition didactique et problématisation*, . 2008, Colloque Didactiques, Bordeaux. 18, 19 et 20 septembre

- Une pédagogie du langage qui permet aux élèves de rencontrer des univers langagiers spécifiques aux apprentissages dans des contextes qui font sens, des situations qui nécessitent des conduites discursives plus ou moins contraignantes. Là encore, le rôle de l'enseignant est fondamental dans la construction des situations et dans l'étayage qu'il propose. Le mode d'enseignement apprentissage défini ci-dessus permet aux élèves de s'exercer dans des « scénarios »¹³ répétitifs et améliorent ainsi leurs possibilités langagières. Ainsi, chaque élève a la possibilité « d'enrichir son vocabulaire », « de l'introduire à des usages variés et riches de la langue », et ce, « dans des réalités de moins en moins immédiates »¹⁴.
- Des moments structurés de langage en rapport avec le lexique mobilisé dans le projet, puis en cherchant à décontextualiser l'usage de ce lexique pour en viser une réelle appropriation. Ceci permet de développer les activités méta-lexicales, dont on sait l'importance aujourd'hui pour les apprentissages et qui, pour certains élèves, ne sont exercées qu'en milieu scolaire.

¹³Bruner Jérôme, *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, 1987

¹⁴B.O Hors série n°3 du 19 juin 2008, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*.

3 - PROJET D'ENSEIGNEMENT EN TECHNOLOGIE (MS) ET OBJECTIF LANGAGIER :

Le projet d'activité des élèves est de construire des maisons en « Duplos »¹⁵ pour jouer dans le coin jeu avec des personnages « Duplos ».

3.1 - Projet d'enseignement en technologie :

Objet d'étude : **liaison dans un objet : Assemblage complet de pièces en trois dimensions et démontable** (par encastrement de briques).

Problème : **Gérer la tension entre l'assemblage des pièces en trois dimensions et la solidité de l'ensemble.** Assembler les briques en trois dimensions de sorte que tout tienne ensemble, selon un cahier des charges.

Obstacle : **Considérer la pièce uniquement comme un élément de construction qui s'empile, essentiellement verticalement et ce, de manière plus ou moins aléatoire.**

Indicateurs de l'obstacle :

- Les pièces sont prises de façon aléatoire ou sélectionnées en fonction de leur forme.
- Elles sont prioritairement empilées dans une seule dimension, la verticalité, avec une recherche du « plus haut possible ». Elles sont empilées strictement l'une sur l'autre quand elles sont de même forme.
- Si elles sont de formes différentes, l'élève tente de combler les différences de longueur de briques en juxtaposant d'autres à côté ou en dessous.
- La jonction des empilements entre eux est rarement volontaire ou anticipée.

Transformation à opérer :

- **Passer d'un assemblage complet par empilement aléatoire, en une ou deux dimensions, à un assemblage complet en trois dimensions, organisé par une recherche de solidité de l'ensemble.**

Ruptures à opérer :

- Concevoir la brique « Duplo » non seulement comme un élément de construction mais aussi comme un élément de liaison, orientable dans l'espace.

¹⁵ Nous avons choisi des duplos car ils sont plus facilement manipulables pour des enfants de moyenne section. Les légos pourraient être donnés à des grandes sections

Conditions de la transformation (ce qui va devoir être enseigné) :

- Associer la solidité au chevauchement des deux pièces inférieures à la fois, partiellement ou totalement par une troisième et ce de façon systématique.
- Associer la solidité au choix des briques et à leur positionnement.
- Associer l'absence de trous à une juxtaposition stricte des pièces et à un choix de pièces fondé sur la taille.
- Associer l'absence de débordement à un choix de pièce fondé sur la taille afin de combler l'espace restant.

Compétence : Être capable d'assembler des pièces « Duplos » par chevauchement et de manière systématique pour que la construction soit solide et ce, dans trois dimensions.

Dispositif pour les MS

But de tâche	Fabrication d'une maison en « Duplos ».
Contraintes	Matérielles : <ul style="list-style-type: none">- des briques « Duplos » de deux tailles : 4 et 8 plots (quantité limitée pour une réalisation de 5 à 7 rangées) ;- une porte devant et une fenêtre derrière (obligent à une disposition des briques non due au hasard) ;- deux plaques en plastique de 19 sur 16 cm : une pour le sol, l'autre pour le toit (N.B : Pas de plaque de base « Duplo » pour que la solidité ne soit pas assurée par les plots de la base mais bien par le procédé d'assemblage). Temps de réalisation : 20 à 30 mn.
Critères de réussite	<ul style="list-style-type: none">- C'est réussi si on peut déplacer la maison dans le coin-jeu, sans que rien ne casse ou ne reste sur la table ;- C'est réussi si la maison est vraiment fermée quand on pose le toit en carton dessus : le bonhomme « Duplo » est bien à l'abri (pas de trou).

3.2 - Objectif langagier poursuivi dans ce projet technologique ¹⁶ :

- Solliciter et perfectionner le langage oral comme outil pour apprendre à construire une maison en « Duplos ».

Compétences langagières visées au cours du projet technologique :

Être capable de comprendre et utiliser à bon escient le lexique en lien avec le projet.

- Champ lexical de la maison : mur, fenêtre, toit, porte, plancher, sol.
- Champ lexical du matériel :
 - Noms : la brique « Duplo », la plaque.
 - Adjectifs : long, court, grand, gros, petit, couleurs des briques.
- Champ lexical lié à l'activité :
 - Noms : une pile, une rangée, le coin, le trou, le plot.
 - Verbes : Attacher ensemble, mettre à cheval, emboîter, empiler, appuyer, enlever, rajouter, poser, dépasser, déborder.
- Lexique spatial :
 - Connecteurs spatiaux : sur, sous, au-dessus, au-dessous, à cheval sur, l'un à côté de l'autre, bord à bord, devant, derrière, entre, au milieu de...

Être capable de produire le discours requis par l'enjeu de la communication.

En contexte (le référent est présent) :

- Décrire les maisons.
- Expliquer des analogies, des différences.
- Expliquer pourquoi ça va ou non.
- Proposer des solutions aux problèmes rencontrés.

Hors contexte : (référent absent ou avec des photos) :

- Rappeler les consignes données par l'enseignant, les contraintes de réalisation et les critères de réussite.
- Rappeler les résultats obtenus lors des premières réalisations, les raisons des réussites ou des non réussites.

¹⁶MEN-DESCO, *Le langage à l'école maternelle*, CNDP 2006, p 53 « il importe que le maître, lorsqu'il prévoit une séquence d'activité, se donne un objectif en matière de langage en plus de l'objectif spécifique au domaine d'activité. »

4 - TABLEAU RECAPITULATIF DES ETAPES DU PROJET :

Fonction pour l'apprentissage en technologie	Étapes détaillées	Organisation pédagogique	Situation de langage
Poser le problème technologique (évaluation diagnostique).	1 - s'approprier le projet technologique : comprendre le but de tâche, les contraintes, les critères de réussite ¹⁷	Tout le groupe classe avec l'enseignant.	Langage en situation et d'évocation (matériel présent, maison à réaliser présentée).
	2 - Mise en action : Construire une maison entière (par deux).	Quatre doublettes d'élèves en atelier. L'enseignante observe les procédures.	Le langage en situation est peu présent. Les élèves sont dans l'action.
Reconstruction du problème.	3 - Évaluer les premières productions	Tout le groupe classe avec l'enseignant.	Langage en situation (les maisons réalisées sont présentes).
	4 - Rappeler ce qui a été fait la première fois, si ça convenait ou non et pourquoi.	Tout le groupe classe avec l'enseignant.	Langage d'évocation, mais avec quelques réalisations ou photos.
Premières hypothèses pour le résoudre (en situation simplifiée).	5 - Rechercher une solution au problème : « faire tenir toutes les briques ensemble ».	Tout le groupe classe avec l'enseignant.	Langage en situation, (avec quelques briques).
	6 - Mise en action : Construire un mur individuel.	6 élèves en atelier avec l'enseignant qui étaye par des questions.	Langage en situation.
	7 - Évaluer la solidité des murs.	Soit tout le groupe, soit le petit groupe qui vient de travailler, avec l'enseignant.	Langage en situation (les murs réalisés sont présents) et d'évocation.
Résoudre le problème (en situation globale)	8 - Rappeler ce qui a été fait la première fois, si ça convenait ou non pourquoi et comment il fallait faire pour que ça tienne.	Petit groupe de niveau technologique	Langage d'évocation (sans aucun support).

¹⁷Une étape ne correspond pas à une séance : une séance peut comporter plusieurs étapes et une étape peut durer plusieurs séances, soit parce que le travail se fait par groupes d'élèves successifs, soit parce qu'il y a nécessité de faire vivre cette étape plusieurs fois aux élèves. À voir en fonction de l'avancement des élèves dans l'apprentissage.

Fonction pour l'apprentissage en technologie	Étapes détaillées	Organisation pédagogique	Situation de langage
Résoudre le problème (en situation globale).	9 - Niveau 1 ¹⁸ : Rappel du projet avec des photos de productions. Puis, mise en action (à quatre) avec étayage de l'enseignant. - Niveau 2 et 3 : observation de représentations de murs (schémas) ¹⁹ . Puis mise en action.	Petits groupes d'élèves, en ateliers.	Langage en situation (avec support).
Résoudre et stabiliser les réponses.	10 -Mise en action : construction individuelle pour stabiliser les réponses. Pour le niveau 1, deux rangées sont déjà mises.	Petits groupes d'élèves, en ateliers.	Langage en situation.
Évaluer	11 -Mise en action : évaluation individuelle (comme en 10).	Petits groupes d'élèves, en ateliers.	Langage en situation.
Institutionnaliser le savoir	12 -Retour sur les progrès réalisés et énonciation des règles d'actions.	Groupe classe.	Langage en situation et d'évocation (supports: photos des premières et dernières productions). ²⁰
Stabiliser le savoir	13 -nouvelle mise en situation : réalisation d'une construction différente.	Petits groupes d'élèves, en ateliers.	Langage en situation.

¹⁸ Nous avons fait des groupes en fonction des problèmes rencontrés.

¹⁹ Voir annexes 2 à 5

²⁰ Voir annexes n°6

5 - DÉVELOPPEMENT COMPLET DU PROJET TECHNOLOGIQUE ET DES SITUATIONS LANGAGIÈRES (MS) :

Fonctions pour l'apprentissage en technologie et étapes du projet ²¹	Activités langagières des élèves, en production et compréhension.	Rôle de l'enseignant pour piloter l'activité cognitive et langagière.	Extraits d'échanges langagiers.
<p>S'approprier le projet</p> <p>1 - <u>Partage du projet</u> :</p> <p>Grand groupe avec l'enseignant. Matériel : une maison déjà construite par l'enseignant.</p>	<p><u>Enjeu de la communication</u> : Comprendre le projet dans lequel l'enseignant les engage.</p> <p><u>Catégorie de langage</u> : Langage en situation et d'évocation (décontextualisé).</p> <p><u>Nature des tâches discursives sollicitées prioritairement</u> : Tâches descriptive et narrative.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nommer et décrire le matériel mis à disposition en utilisant le lexique adapté. 	<p>L'enseignant montre le matériel apporté : des « Duplos », puis la maison de référence.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulation du projet en mobilisant le champ lexical nécessaire et en vérifiant la compréhension de celui-ci auprès des élèves les plus « démunis » sur ce plan. - Repérer quels élèves s'expriment spontanément par rapport à la situation et avec quelle précision lexicale. - Faire reformuler le projet et les conditions de réalisation par plusieurs élèves. 	<p><i>PE (Professeur des Écoles) : Dylan, explique-nous ce qu'il faut faire pour construire la maison.</i> <i>Dylan : il faut faire un tour.</i> <i>PE : il faut faire ?</i> <i>Dylan : un tour</i> <i>PE : autour, il faut construire la maison ici (montre sur la plaque).</i> <i>Élève : faut d'abord faire autour.</i> <i>Dylan : mais on peut faire ici, au milieu (montre avec son doigt).</i> <i>PE : voilà, sur le plancher en tous les cas, qu'est-ce qu'il faudra mettre ?</i> <i>Élève : des bonhommes.</i> <i>PE : ah ? pour construire la maison il faut mettre des bonhommes ?</i> <i>Élèves : non,</i> <i>PE : oh ben non, ce sera quand elle sera finie qu'on mettra les bonhommes, pour construire la maison qu'est-ce qu'il faudra mettre ?</i> <i>Élève : toutes les couleurs.</i> <i>PE : des briques de toutes les couleurs, et puis ? comment est-ce que ça s'appelle ça (montre les murs avec sa main) ?</i> <i>Elèves : les murs.</i></p> <p>...</p>

²¹ Rappel : Une étape ne correspond pas à une séance : une séance peut comporter plusieurs étapes et une étape peut durer plusieurs séances, soit parce que le travail se fait par groupes d'élèves successifs, soit parce qu'il y a nécessité de faire vivre cette étape plusieurs fois aux élèves. À voir en fonction de l'avancement des élèves dans l'apprentissage. Voir le déroulement synthétique du projet en point 4.

Fonctions pour l'apprentissage en technologie et étapes du projet	Activités langagières des élèves, en production et compréhension.	Rôle de l'enseignant pour piloter l'activité cognitive et langagière.	Extraits d'échanges langagiers.
	<ul style="list-style-type: none"> - Évoquer son vécu scolaire et / ou personnel à ce sujet. - Reformuler le projet, les contraintes de réalisation et les critères de réussite. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Étayage langagier</u> : Répéter ou reformuler les propositions d'élèves pour que tous aient entendu et se positionnent par rapport à ce qui a été dit. Apporter un lexique plus précis. 	<p><i>PE : on va faire des murs solides, et qu'est-ce qu'il faut mettre aussi, Léa ?</i></p> <p><i>Léa : une porte.</i></p> <p><i>PE : une porte devant.</i></p> <p><i>Elève : et une fenêtre.</i></p> <p><i>PE : et une fenêtre.</i></p> <p><i>Élèves : derrière.</i></p>
<p>Mise en action pour poser le problème (évaluation diagnostique)</p> <p>2 - <u>Première phase de réalisation</u> :</p> <p>Quatre doublettes d'élèves avec l'enseignant ²² (les autres sont en activités autonomes). Temps : Environ 20 minutes.</p>	<p><u>Enjeu de communication</u> : Parler pour construire ensemble.</p> <p><u>Catégorie de langage</u> : Langage en situation.</p> <p><u>Nature des tâches discursives sollicitées prioritairement</u> : Tâches injonctive, explicative et descriptive.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant observe et note les procédures utilisées, mais aussi le champ lexical utilisé, les injonctions faites et explications données. - Il verbalise l'action des élèves pendant qu'ils agissent. - Il rappelle ce qui doit être fait sans aider à la construction. - À la fin, il photographie les réalisations de chaque doublette pour avoir une trace des premières productions. 	<p><i>P.E : vous essayez un petit peu et tout à l'heure, on ira montrer aux autres ce que vous avez fait.</i></p> <p><i>Auréline et Julie : hein on l'a fait bien notre maison ?</i></p> <p><i>Mathieu à Manon : c'est pas comme ça une maison. (Puis montre au P.E. avec son doigt l'espace où il n'a pas encore mis de Duplos).</i></p> <p><i>P.E : si elle est bien solide, on la mettra dans le coin pour jouer.</i></p> <p><i>Manon : attends, il faut un autre orange.</i></p> <p>...</p> <p><i>P.E, à Mathieu et Manon : alors elle est finie votre maison ? Mathieu : oui.</i></p> <p><i>Manon : ah non, y'a pas de murs.</i></p> <p><i>P.E : donc ça n'est pas fini.</i></p> <p><i>Manon : ah non.</i></p> <p><i>Bastien : regarde moi j'ai fait une cheminée, moi après j'avais faire un loup après, après y va s'brûler dans la cheminée.</i></p> <p><i>Auréline : mais non t'as pas fait de feu.</i></p> <p><i>Océane : y'a pas de cheminée.</i></p>

²²Le choix des doublettes a été fait à cause d'un matériel insuffisant. Du point de vue technologique, il est cependant plus intéressant de faire réaliser la maison seul pour confronter chacun au problème.

Fonctions pour l'apprentissage en technologie et étapes du projet	Activités langagières des élèves, en production et compréhension.	Rôle de l'enseignant pour piloter l'activité cognitive et langagière.	Extraits d'échanges langagiers.
<p>Mise à distance de l'action pour identifier le problème et les causes des difficultés (reconstruction du problème).</p> <p>3 - <u>Évaluation des productions.</u> En collectif</p> <p>Chaque doublette présente sa maison aux autres.</p> <p>(Les phases 2 et 3 devront être refaites avec les autres élèves de la classe.)²³</p>	<p><u>Enjeux de communication</u> : Évaluer collectivement les réalisations et définir le projet d'apprentissage : => dire si les réalisations sont réussies, complètement ou partiellement, si elles sont assez solides pour être mises dans le coin jeu. => dire ce qu'il faut apprendre à faire.</p> <p><u>Catégorie de langage</u> : Langage en situation.</p> <p><u>Nature des tâches discursives sollicitées prioritairement</u> : Tâches descriptive et explicative.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Renvoie les critères de réussite et questionne sur ce qui permet de dire que c'est réussi ou non. - Fait clairement énoncer les problèmes que les élèves ont rencontrés dans cette première réalisation. - Fait définir un projet d'apprentissage aux élèves. - Étayage langagier : idem étape 1. 	<p>P.E. : alors est-ce que je vais pouvoir porter la maison de Manon et de Mathieu ? Elèves : oui / non (Manon et Mathieu pensent que oui) P.E. : pourquoi non ? Elève : parce que elle est pas solide. Mélanie : parce que è sont pas collées les pièces P.E. : les pièces ne sont pas collées ? Mélanie : non (elle vient montrer où ce n ' est pas collé) P.E. qu ' est-ce qu ' elle a dit Mélanie ? Elève: qu ' i sont pas collées Un autre élève, en articulant : qu'ils ne sont pas / collés P.E. ... quand je vais les prendre, qu'est-ce qui va se passer ? Elève : elles vont tomber par terre P.E. (la soulève avec le plancher) est-ce qu'elle va être assez solide la maison de briques ? Elèves : non P.E. alors il va falloir voir comment on fait pour que les briques Elèves : s ' collent P.E. : se collent.</p>
<p>Recherche des causes des difficultés (reconstruction du problème).</p> <p>4 - <u>Rappel du projet et de l'évaluation des premières tentatives.</u></p>	<p><u>Enjeu de communication</u> :</p> <p>Se souvenir de ce qui a été fait lors des séances précédentes et des problèmes rencontrés.</p>	<p>Resituer l'objet de l'échange dans le passé. Questionner et intervenir sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la tâche, les contraintes, les critères de réussite, 	<p>PE: quand vous l'avez fabriquée votre maison, comment est-ce qu'on savait si on pouvait la mettre dans le coin jeu ? Auréline : non parce que la mienne elle était pas solide. PE : elle n'était pas solide la tienne ? qu'est-ce qui s'est passé ? Auréline : elle est tombée. Dylan : ben la mienne elle était pas solide. PE : et qu'est-ce qui s'est passé ?</p>

²³Les phases 2 et 3 ont une fonction d'évaluation diagnostique du problème technologique et renseignent aussi l'enseignant sur les possibilités langagières des élèves. Si sur le plan technologique, il n'y a pas d'étayage de l'enseignant à ce stade (il faut que les élèves rencontrent le problème), sur le plan langagier il y a au contraire un fort étayage, en particulier dans les moments de communication en collectif.

Fonctions pour l'apprentissage en technologie et étapes du projet	Activités langagières des élèves, en production et compréhension.	Rôle de l'enseignant pour piloter l'activité cognitive et langagière.	Extraits d'échanges langagiers.
En collectif.	<p><u>Catégorie de langage</u> : Langage d'évocation : Sans référent, appui sur des photos et sur quelques maisons, si besoin.</p> <p><u>Nature des tâches discursives</u> : Tâches descriptive, narrative et explicative.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - les résultats obtenus ; - les causes d'échec ou de réussite, même partielle. <p><u>Étayage langagier</u> : idem étape 1.</p>	<p><i>Elève : la mienne non plus.</i> <i>Julie : elle est cassée.</i> <i>PE : quand est-ce qu'elle s'est cassée ?</i> <i>Julie : quand tu l'as soulevée, elle s'est cassée en deux.</i></p>
<p>Premières hypothèses pour résoudre le problème (en situation simplifiée).</p> <p>5 - Recherche collective de solutions.</p> <p>N.B : Suite à l'examen des productions et des problèmes rencontrés pour que la maison soit conforme au cahier des charges, nous avons privilégié le problème de la solidité.</p>	<p><u>Enjeu de communication</u> : Trouver ensemble des solutions au problème rencontré.</p> <p><u>Catégorie de langage</u> : Langage en situation.</p> <p><u>Nature des tâches discursives sollicitées en production et en compréhension</u> : Tâches descriptive et explicative.</p>	<p>L'enseignant met à disposition les variables didactiques suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Position des briques les unes par rapport aux autres. - Alignement des briques. - Choix des briques. <p><u>Toujours l'étayage de l'étape 1.</u></p> <p>Il favorise l'expression de l'élève, même si c'est peu construit verbalement, voire, uniquement dans l'action. Il met en mot ce que les élèves montrent ou font, reformule leurs propositions.</p> <p>Il suscite l'attention des autres, la discussion sur les propositions faites</p>	<p><i>PE : comment il a fait Scott ?</i> <i>Léa : il a pris un grand comme ça.</i> <i>PE : tu as dit : « il a pris un grand comme ça », et puis ?</i> <i>Léa : et après il a mis un comme ça (l'aligne à côté).</i> <i>PE : vous avez vu comment elle fait ? un grand et un plus petit, voilà, l'un à côté de l'autre, et puis après comment est-ce qu'il faut faire pour que ça tienne alors ?</i> <i>(Léa pose une autre brique sur une seule brique).</i> <i>PE : il faut mettre une autre brique par-dessus, est-ce que c'est attaché ? (sépare les deux briques juxtaposées).</i> <i>Elèves : non</i> <i>PE : est-ce que ça va aller Scott, si elle met comme ça ?</i> <i>Ophélie : non ça va pas.</i> <i>PE : ça ne va pas, est-ce que tu veux essayer de la mettre autrement toi ?</i> <i>(Ophélie vient placer la brique à cheval sur les deux autres)</i> <i>PE : regardez ce qu'elle a fait Ophélie, (soulève l'ensemble et le montre aux élèves) qu'est-ce qu'elle a fait avec sa brique là ?</i> <i>Julie : elle a posé où l'avait la ligne et après elle a appuyé fort pour que ça tienne.</i></p>

Fonctions pour l'apprentissage en technologie et étapes du projet	Activités langagières des élèves, en production et compréhension.	Rôle de l'enseignant pour piloter l'activité cognitive et langagière.	Extraits d'échanges langagiers.
<p>Résolution du problème (en situations différenciées)²⁴</p> <p>6 - <u>Mise en action pour tester la solution trouvée</u> :</p> <p><u>Niveaux 1 et 2</u> :</p> <p>construction individuelle d'un seul mur de la longueur de la bande de carton (4 briques de 8).</p> <p><u>Niveau 3</u> : construction d'une maison complète, par deux.</p>	<p><u>Enjeu de communication</u> : Échanger avec l'enseignant sur son action et le résultat produit.</p> <p><u>Catégorie de langage</u> Langage en situation : (l'élève est surtout en compréhension du langage de l'enseignant).</p> <p><u>Nature des tâches discursives sollicitées en production et en compréhension</u> : Tâches descriptive et explicative.</p>	<p>Idem étape 5 mais l'échange est en relation duelle.</p> <p>De plus, il interrompt chaque élève dans l'action pour l'obliger à analyser ce qu'il a fait et à modifier sa construction pour assurer la solidité.</p>	<p>PE à Océane : <i>il faut qu'on mette quelque chose pour attacher ces deux là, si tu la mets là, regarde Océane, si tu la mets là, la rouge dessus, est-ce que ça peut attacher la jaune avec ?</i></p> <p>Océane: <i>(signe de tête négatif)</i></p> <p>PE : <i>non, alors comment il faut la mettre la rouge, pour qu'elle attache les deux, toutes les deux ensemble ? (Océane la place correctement).</i></p> <p>PE : <i>voilà, regarde Océane, elle a attaché les deux là ensemble.</i></p> <p>PE à Mathieu : <i>ah, y'en a qui n'tiennent pas très très bien ; et oui parce que, regarde Mathieu, tu as fait encore une pile là, et la pile là, elle n'est pas attachée avec cette pile là.</i></p> <p>Mathieu : <i>va en mettre encore</i></p> <p>PE : <i>je regarde, Mathieu, comment tu fais, attention il faut que tu les attaches ensemble, regarde Mathieu, si tu le mets là, est-ce que tu vas attacher avec la pile là ?</i></p> <p>Mathieu : <i>(signe de tête négatif)</i></p> <p>PE : <i>non, alors comment tu le mets pour l'attacher ? fais-moi voir.</i></p> <p><i>(Mathieu pose la brique au bon endroit).</i></p> <p>PE : <i>est-ce que ça attache les deux piles ?</i></p> <p>Mathieu : <i>oui.</i></p>
<p>Résolution du problème</p>	<p><u>Enjeux de communication</u> : Parler pour évaluer la solidité des murs et donc, la solution trouvée.</p>	<p>Intervenir et questionner les élèves sur la façon dont chacun a mis les briques et sur le résultat produit (procédures).</p>	<p>PE : <i>avec le mur de Mathieu: est-ce que je peux le porter dans ma main ?</i></p> <p>Elèves : <i>oui.</i></p>

²⁴ Au cours du projet, des groupes homogènes ont été faits en fonction de l'apprentissage technologique et non pas en fonction des aptitudes langagières des élèves.

Niveau 1 : les élèves sont le plus souvent dans la juxtaposition d'empilements de briques et/ou détournent la tâche. Niveau 2 : ils juxtaposent des empilements mais cherchent à réaliser la tâche demandée. Niveau 3 : l'assemblage est possible mais de façon aléatoire ou rétro-active, ce qui ne permet pas de réussir.

Fonctions pour l'apprentissage en technologie et étapes du projet	Activités langagières des élèves, en production et compréhension.	Rôle de l'enseignant pour piloter l'activité cognitive et langagière.	Extraits d'échanges langagiers.
<p>7 - <u>Examen des tentatives en collectif ou par petits groupes.</u></p> <p>Voir si les solutions proposées ont été utilisées (partiellement ou totalement) et ce qu'elles produisent.</p>	<p><u>Catégorie de langage</u> Langage en situation et d'évocation.</p> <p><u>Nature des tâches discursives :</u> Tâches descriptive et explicative.</p>	<p><u>Étayage langagier :</u> Il demande des précisions, fait montrer l'élève sur le mur référent, reformule leurs propositions en les corrigeant ou en les complétant, en utilisant le lexique déjà utilisé et en apportant un nouveau si besoin.</p>	<p>PE : c'est vrai que je vois qu'il y a des briques qui ne sont pas toutes, toutes accrochées ensemble. Océane : parce que y'a des piles. ... PE : Mathieu va vous expliquer comment il faut faire pour faire le mur, regardez comment il vous montre avec son doigt (Mathieu trace les rangées du mur) qu'est-ce qu'il vous montre là ? Léa : des piles. PE : c'est des piles ça ? Elève : non c'est des traits. PE : où est-ce que tu as commencé Mathieu ? t'as commencé en haut ? (Mathieu acquiesce) , je crois que tu as commencé ici Mathieu (Mathieu passe le doigt sur chaque rangée, de bas en haut) d'abord ça, après celle -ci. C'est une rangée Mathieu, ça s'appelle une rangée, après une rangée, encore une rangée, voilà , jusqu'en haut.</p>
<p>Résolution du problème en situation globale (la maison entière).</p> <p>8 - <u>Mise à distance de l'action, sans référent :</u> fonction de rappel.</p> <p>Petits groupes d'élèves de même niveau technologique.</p> <p>Puis mise en action par deux.</p>	<p><u>Enjeu de communication :</u> Parler pour se souvenir de ce qui a été fait lors des séances précédentes, des problèmes rencontrés et des solutions partielles trouvées.</p> <p><u>Catégorie de langage</u> Langage d'évocation : L'objet du discours est hors contexte. L'absence de référent oblige les élèves à mettre en mots ou en geste l'expérience vécue.</p>	<p>Demande de rappel de ce qu'ils ont fait les fois précédentes en l'absence de tout référent.</p> <p>Questions sur les réussites ou non, remobilisation des critères de réussite.</p> <p>Fait mettre en relation certaines façons de faire et l'échec (pile = casse), idem pour les réussites (à cheval = solide).</p> <p>Fait rappeler comment on doit faire pour que les briques tiennent ensemble (utilisation de la gestuelle) et apport d'un lexique adapté pour traduire l'action : « à cheval sur »).</p>	<p>PE : ... et toi Mathieu est-ce que j'avais réussi à porter ton mur ? Manon et Mathieu : non Mathieu : non Léa : il était cassé. PE : il s'était cassé. Mathieu : pourquoi est-ce qu'il s'était cassé ? Mathieu : il était pas accroché. Léa : non parce que y'avait des / y'avait des piles. PE : y'avait des piles dedans / dans son mur ? B : plein de piles PE : y'avait plein de piles qui n'étaient pas tout à fait bien accrochées... PE : est-ce que vous vous rappelez comment on fait pour attacher les briques ? Léa : il faut mettre à / il faut mettre, il faut mettre un là et un</p>

Fonctions pour l'apprentissage en technologie et étapes du projet	Activités langagières des élèves, en production et compréhension.	Rôle de l'enseignant pour piloter l'activité cognitive et langagière.	Extraits d'échanges langagiers.
	<p>Nature des tâches discursives : Tâches narrative, prescriptive et explicative.</p>		<p>autre là (montre comment disposer les briques avec ses doigts)... PE : ... mais pourquoi il faut la mettre sur celle-là (La PE montre avec un doigt) et sur celle-là (La PE montre avec l'autre). Léa : pour que ça tienne (secoue des deux mains). PE: pour que ça tienne (Léa fait oui de la tête) Alors tu sais comment on dit Léa / regardez j'veais faire avec ses doigts / voilà une brique / voilà une autre brique / moi je vais faire une autre brique avec mon doigt / et bien on la met à cheval sur les deux briques / d'accord / la brique au-dessus / comment on dit ? comment j'ai dit ? / on la met Manon : attaché PE : ah j'ai dit un autre mot tout à l'heure / j'ai dit on la met ? Léa : à queue d'cheval.</p>
<p>Résolution du problème en situations différenciées. 9 - Niveau 1 : rappel du projet avec des photos puis mise en action : Construire une maison entière à quatre avec étayage de l'enseignant (cette étape nécessite d'être reprise plusieurs fois). Niveau 2 et 3 : retour sur les hypothèses de résolution avec des schémas de murs²⁵</p>	<p><u>Enjeu de communication</u> : parler pour tenter de réussir. <u>Catégorie de langage</u> : Langage d'évocation à partir des supports de représentation puis langage en situation. <u>Nature des tâches discursives</u> : Tâches descriptive, prescriptive et explicative.</p>	<p>Dans l'action, interventions, questions sur les procédures des élèves <u>et</u> ce qu'elles produisent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'endroit où mettre les briques, (chevauchement, alignement, jonction des pièces entre elles), <u>et</u> l'effet produit en terme de solidité ; - le choix de la brique pour qu'il n'y ait pas de trous <u>et</u> l'effet produit en terme de solidité. 	<p><u>Extrait du niveau 1 pendant la phase de construction.</u> PE : Jason tu vas essayer d'attacher la brique jaune avec l'autre brique jaune, vas-y Jason. Jason place la brique. PE : est-ce que ça va ? Marion : non y a un trou. PE : y'a un petit trou, Jason recommence y'a un p'tit trou. Marion : y'a un trou, c'est là , à côté, là. PE : regarde Océane si Jason place bien la brique, (Jason agit) faut pas qu'il y ait de petit trou hein, faut bien le rapprocher de l'autre, est-ce que c'est bien ce qu'a fait Jason ? ... PE : regarder ce qu'à fait Bastien, qu'est-ce qu'il a fait ? Bastien : accroché la porte. PE : ah, votre maison tient bien, tu as vu Océane, elle tient bien.</p>

²⁵ Voir annexes 2 à 5

Fonctions pour l'apprentissage en technologie et étapes du projet	Activités langagières des élèves, en production et compréhension.	Rôle de l'enseignant pour piloter l'activité cognitive et langagière.	Extraits d'échanges langagiers.
<p>puis mise en action : construction d'une maison entière à deux avec plus ou moins d'étaillage de l'enseignant (cette étape nécessite d'être reprise plusieurs fois).</p>		<p>Pour les niveaux 2 et 3 : Sur des schémas, fait anticiper les résultats possibles (utilisation de la structure « si... alors », du futur et du conditionnel).</p>	<p><i>maintenant la porte.</i> <i>Bastien : parce que j'ai accroché les deux.</i> <i>PE : parce que tu as accroché la porte avec la brique jaune.</i></p>
<p>Résolution du problème en situations différenciées. 10 - <u>Entraînement et stabilisation des réponses.</u> Chaque élève se confronte individuellement à la construction d'une maison. Pour les élèves du niveau 1, deux rangées de briques sont déjà mises.</p>	<p><u>Catégorie de langage</u> Langage en situation en relation duelle avec l'enseignante. <u>Nature des tâches discursives</u> : Tâches descriptive, prescriptive et explicative.</p>	<p>Pendant l'action, l'enseignant attire l'attention des élèves sur la solidité de la construction, fait verbaliser les choix. (idem étape 9)</p>	<p>(Pas d'enregistrement)</p>
<p>Résolution du problème en situations différenciées. Idem étape 10. 11 - <u>Situation d'évaluation finale</u> : réalisation individuelle, différenciée en fonction des niveaux puis retour sur les productions en petits groupes.</p>	<p><u>Enjeu de communication</u> : Dans l'action pas d'enjeu de communication. Après l'action : évaluer les réalisations et prendre conscience des progrès de chacun.</p>	<p>Il observe et note les procédures utilisées par chaque élève. Il intervient juste pour la faisabilité de l'action. Il photographie chaque production pour avoir une trace qui servira à évaluer l'apprentissage réalisé au cours de la séquence.²⁶</p>	<p>(Pas d'enregistrement)</p>

²⁶ Voir annexes n°7

Fonctions pour l'apprentissage en technologie et étapes du projet	Activités langagières des élèves, en production et compréhension.	Rôle de l'enseignant pour piloter l'activité cognitive et langagière.	Extraits d'échanges langagiers.
	<p><u>Catégorie de langage</u> : Langage en situation (présence des maisons réalisées).</p> <p><u>Nature des tâches discursives</u> : Tâches descriptive et explicative.</p>	<p>Il fait évaluer les productions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Renvoie les critères de réussite. - Questionne sur ce qui permet de dire que c'est réussi ou non. - En cas de réussite partielle, questionne sur ce qui ne va pas. 	
<p>Formulation des règles d'action pour réussir (institutionnaliser le savoir).</p> <p>12 - Retour sur ce qui a été appris.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En collectif. - Avec supports (photos des productions des étapes 2 et 10). 	<p><u>Enjeu de communication</u> : Mesurer les progrès réalisés et dégager les règles d'action efficaces pour réaliser une maison solide.</p> <p><u>Catégorie de langage</u> : Langage en situation et d'évocation (présence des photos des deux évaluations).</p> <p><u>Nature des tâches discursives</u> : Tâches descriptive (comparer) et prescriptive.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fait comparer les photos des deux étapes et énoncer les constats. - Questionne sur ce que les élèves ont appris pour construire une maison solide en « Duplos ». - Reformule les règles d'actions trouvées, les écrit et associe dessins ou photos de réalisations. <p><u>Étayage langagier</u> : du même type qu'à l'étape 7.</p>	<p>Les élèves ont d'abord expliqué la nécessité du chevauchement des briques.</p> <p>...</p> <p><i>PE : est-ce que ça suffit pour que la maison soit solide ?</i></p> <p><i>Mélanie : non parce <u>il faut qu'il y a 4 murs</u>.</i></p> <p><i>PE : Léa</i></p> <p><i>Léa : quand il y a des trous il faut mettre des carrés.</i></p> <p><i>PE (le note puis rappelle la procédure de Mathieu) ... Comment il avait fait Mathieu ?</i></p> <p><i>Léa : il avait oublié de accrocher, il avait pas fait un carré.</i></p> <p><i>PE : ah, il avait pas fait le tour de la maison... et pour réussir la maison, Ophélie ?</i></p> <p><i>Ophélie : <u>il faut faire un tour</u>.</i></p> <p>Le PE le note.</p> <p><u>Texte définitif</u> :</p> <p>Pour fabriquer des maisons solides il faut :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre deux briques en bas et une au-dessus des deux briques, à cheval. - Quand il y a un trou, on met un cube (une petite brique). - Il faut faire tout le tour pour que les 4 murs soient attachés.

Fonctions pour l'apprentissage en technologie et étapes du projet	Activités langagières des élèves, en production et compréhension.	Rôle de l'enseignant pour piloter l'activité cognitive et langagière.	Extraits d'échanges langagiers.
<p>Stabiliser le savoir : 13 - Nouvelle mise en situation pour reconnaître le problème dans un autre contexte.</p> <p><u>Niveau 2 et 3</u> : le toit de la maison n'est plus donné : les élèves doivent le faire uniquement en « duplos ».</p> <p><u>Niveau 1</u> : Construction d'un garage avec une grande ouverture permettant au camion d'y entrer entièrement. (sol et toit donnés).</p>	<p><u>Enjeu de communication</u> : parler pour réussir dans ce nouveau contexte.</p> <p><u>Catégorie de langage</u> : Langage en situation et d'évocation.</p> <p><u>Nature des tâches discursives</u> : Tâches narrative et prescriptive (éventuellement explicative si on s'intéresse à ce qui permet la liaison dans le matériel « Duplo ». Voir l'extrait.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observer les procédures des élèves pour voir s'ils réinvestissent le savoir construit. - Aider à faire le transfert en remobilisant les règles d'actions du projet de construction des maisons. - Éventuellement, s'interroger sur les raisons propres au « Duplos » qui font que les briques tiennent ensemble. 	<p><i>PE : comment ça se fait que la jaune, elle peut tenir avec la verte ?</i></p> <p><i>Léa : parce que elle tient là (montre le dessus de la brique) PE : à cause de quoi ?</i></p> <p><i>Léa : à cause de la jaune.</i></p> <p><i>PE : oui mais qu'est-ce qu'il y a dans les briques qui fait tenir la brique avec l'autre ?</i></p> <p><i>Julie : des trous.</i></p> <p><i>PE : des trous ?</i></p> <p><i>Mélanie : les trous font tenir.</i> (Julie montre les trous sous la brique)</p> <p><i>PE : est-ce que ce sont les trous en dessous qui font tenir ?</i></p> <p><i>Est-ce qu'il y a quelque chose au-dessus ?</i></p> <p><i>Julie : les petits trous là (montre les trous sous la brique) y rentrent dans le truc là (montre un plot)</i></p> <p><i>PE : est-ce que tu crois que c'est ce trou là ? (assemble deux briques en « escalier »)</i></p> <p><i>Mélanie : non c'est les autres, c'est ça qui tient avec les ronds.</i></p> <p><i>PE : et ça s'accroche avec quoi alors ?</i></p> <p><i>Léa : ah ça s'accroche avec les briques.</i></p> <p><i>Mélanie : avec les plots.</i></p> <p><i>PE : avec les plots des briques.</i></p>

NB : À partir de la troisième séance, et en parallèle avec le projet technologique, les « Duplos » et le matériel (toit, sol) sont à disposition des élèves. Ils y vont librement, sans contraintes (mis à part le nombre d'élèves : 4 maximum). Dans le coin BCD, un ouvrage sur la construction de maisons et un imagier sur la maison sont à disposition. Ils sont souvent regardés par les élèves, seuls, à plusieurs et / ou avec l'enseignante.

Dans le coin jeu, les élèves construisent des maisons. Les élèves du niveau 1 et 2 restent souvent très proches de la situation d'apprentissage. Pour les élèves du niveau 3, de nouvelles structures plus complexes apparaissent : deux pièces qui communiquent, des garages avec une ouverture sans porte... Les élèves collaborent et communiquent pour aboutir à des constructions communes. Les élèves du niveau 1 préfèrent construire seuls.

6 - BILAN DES APPRENTISSAGES :

Par la médiation du langage produit en interaction et dans une « communauté discursive »²⁷, les élèves ont mobilisé une activité cognitive qui leur a permis de progresser en technologie, mais également en langage.

- Du point technologique :

- la plupart des élèves ont opéré la transformation prévue : ils sont passés d'un mode de construction par empilement ou par liaison aléatoire à un mode de construction par liaison prédictive et quasiment systématique. Pour quelques-uns, la transformation n'a pas été complète. En effet, la liaison reste réactive mais elle est consciente, ce qui constitue un réel progrès par rapport à leur mode de construction de départ.

- Du point de vue langagier :

- Des enjeux de communication généralement bien identifiés par les élèves : À quelques rares exceptions près, les élèves sont toujours restés dans le thème des échanges proposés, que le référent soit présent ou non, concret ou simplement représenté par une photo, un schéma. Pourquoi ? C'est parce que les élèves ont adhéré fortement au projet proposé par l'enseignant et que la situation de construction leur a « résisté » puisqu'ils n'ont pas réussi du premier coup²⁸, que les moments d'échanges prévus ont eu du sens pour les élèves. L'enseignant les a aidés à identifier l'enjeu de communication de ces différents moments d'échanges et a veillé à ce que tous les élèves y prennent part, avec les moyens langagiers dont ils disposaient.
- Selon l'enjeu de communication, les tâches discursives ont été parfois différentes et les élèves s'y sont investis plus ou moins. **C'est surtout dans les situations de mise à distance de l'action que les élèves ont pu s'engager dans les tâches de description, de comparaison, d'explication, de prescription, de narration.** En effet, quand les élèves construisent, ils sont concentrés sur l'action et parlent peu, sauf si la construction se fait à deux ou plus, avec ou sans l'enseignante. On a pu remarquer que ces deux paramètres étaient importants dans les situations. S'ils favorisent la compréhension et la production langagière, le langage joue ici un rôle essentiel dans la construction de la pensée technologique. Si nous n'avons pas les moyens d'indiquer les progrès réalisés sur ce point, les dispositifs ont permis de solliciter tous les élèves de façon régulière, en alternant les moments en petits groupes et en grands groupes. Les petits groupes ont donc facilité la verbalisation de tous dans les types de discours sollicités. Cependant, ces groupes ayant été organisés plutôt en fonction des possibilités technologiques, certains élèves peu parleurs ont peu verbalisé mais ont été très actifs en compréhension. Nous en avons fait le constat dans l'évolution de leurs possibilités à construire la maison.

²⁷Bernié Jean-Paul, *L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ?* Revue Française de pédagogie, n° 141, 2002 p 77-88.

²⁸Le Bas A., 1998, « La Situation de Pratique Scolaire en E.P.S. » *Actes du colloque international Recherches et formation des maîtres, I.U.F.M. Grenoble*,

- La syntaxe utilisée par les élèves pour prendre en charge ces tâches discursives est celle du langage oral dont on sait, par les linguistes, que les normes ne sont pas exactement celles du langage écrit²⁹. Ceci explique parfois l'absence du « ne » de la négation dans la phrase, le redoublement de la désignation des personnes par l'usage du pronom personnel ou d'autres petits écarts à la langue écrite. Elle est également une syntaxe en construction³⁰ chez ces élèves de MS, dans des usages du langage qui ne sont pas toujours pratiqués en dehors du cadre scolaire. Les travaux en sociologie de l'éducation³¹ ont ainsi montré que des usages scolaires du langage nécessitent une acculturation chez certains élèves qui, si elle n'est pas faite peut avoir des conséquences négatives sur leurs apprentissages. Enfin, le langage souvent utilisé ici est un langage oral réflexif, témoin de l'activité de pensée en train de se faire et de ce fait, ne répondant pas nécessairement à la fluidité et à l'agencement syntaxique proche d'une pensée « aboutie ». Pour toutes ces raisons, l'enseignant a privilégié la prise de parole de tous, telle qu'elle est, en s'attachant à faire avancer la construction du savoir par les interactions.

- L'enseignant a reformulé aussi souvent qu'il l'a pu les propos des élèves dans une syntaxe plus aboutie, en vue d'être compris de tous et de leur proposer un modèle langagier. Nous avons constaté que les tentatives de répétition de phrases plus abouties au plan syntaxique proposées dans ce cadre, ont été bien souvent soldées d'échecs. Il nous semble qu'elles constituaient un brouillage de l'activité cognitive sollicitée chez les élèves. Concernant l'enseignant, dont nous avons retranscrit ici les propos de façon très fidèle, sa syntaxe n'échappe pas aux écarts entre normes de l'oral et normes de l'écrit mentionnées plus haut. Même s'il est soucieux d'utiliser une syntaxe la plus aboutie dans les échanges, conscient de son rôle de modèle langagier pour les élèves, on y voit souvent une adaptation du langage juste au-dessus des possibilités de production des élèves mais suffisamment proche pour être compris de tous³².

- En fin de projet, le lexique de travail est largement utilisé par l'ensemble des élèves (cf. annexe 6). Les mots qui restent peu utilisés par certains sont souvent en lien avec le fait qu'ils ont été moins utilisés dans les situations présentées. C'est le cas, par exemple de « plancher », « plot », et « tourner ». Comment a-t-il été acquis ?

²⁹François Frédéric : *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, PUF, 1984

³⁰MEN - DESCO, *Le langage à l'école maternelle, Document 1 : Repères relatifs au développement du langage*, p 19, Scéren CNDP, avril 2006.

³¹Équipe ESCOL (sous la direction de Elisabeth Bautier) *Apprendre l'école, Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Chroniques sociales, 2006.

³²Florin Agnès : *Pratiques du langage et prédiction de la réussite scolaire*, PUF, 1991

- Au cours du projet, quand ils ne disposaient pas du lexique adéquat, ils n'hésitaient pas à utiliser des mots proches au plan conceptuel pour s'expliquer (ex : « coller » au lieu de « attacher ensemble »). L'usage des gestes a été également souvent un moyen de traduire sa pensée en construction. Face à cela, l'enseignant a fait preuve d'attention et de bienveillance pour accepter, dans un premier temps, toutes ses manifestations de la compréhension de ces jeunes élèves qui veulent communiquer leur pensée mais ne disposent pas encore de tout l'appareil linguistique nécessaire³³.
- L'étayage langagier de l'enseignant a visé la compréhension par tous des propos tenus mais a constitué dans le même temps, un étayage cognitif³⁴. C'est donc progressivement que les mots justes ont été apportés par l'enseignant. D'autre part, celui-ci a choisi le moment où il a pu attirer l'attention des élèves sur l'appropriation du lexique nouveau, n'hésitant pas alors à inclure des moments d'ordre métalinguistique. Par exemple, l'expression « mettre à cheval sur » n'était pas connue des élèves ou entrait en conflit avec une autre expression connue « une queue de cheval », ce qui amenait notamment Léa à dire « il faut les mettre à queue de cheval ». Il a fallu prendre le temps d'expliquer les différences de sens pour lever la confusion et installer l'usage adéquat de l'expression utile dans notre projet.

³³Brigaudiot Mirelle, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, INRP - Hachette éducation, 2000

³⁴Bruner Jérôme, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire* PUF 1983

7 - BIBLIOGRAPHIE :

Bernié Jean-Paul, *L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive »* : un apport à la didactique comparée ?
Revue Française de pédagogie, n° 141, 2002.

Brigaudiot Mirelle, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, INRP - Hachette éducation, 2000.

Bruner Jérôme, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire* PUF 1983.

Bruner Jérôme, *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, 1987.

Equipe ESCOL (sous la direction de Elisabeth Bautier) *Apprendre l'école, Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*.
Chroniques sociales, 2006.

François Frédéric : *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, PUF, 1984

Florin Agnès : *Pratiques du langage et prédiction de la réussite scolaire*, PUF, 1991.

Le Bas Alain, *La situation de pratique scolaire, transposition didactique et problématisation*, . 2008, Colloque Didactiques, Bordeaux. 18, 19 et 20 septembre

MEN, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. B.O Hors série n°3 du 19 juin 2008,

MEN - DESCO, *Le langage à l'école maternelle, Document 1 : Repères relatifs au développement du langage*, Scéren CNDP, avril 2006.

Vygotski Lev, *Langage et pensée, La dispute*, 1934, 3ème édition de la traduction française, 1998.

8 - ANNEXES :

Annexe 1



Annexe 2

Annexe 3

Annexe 4

Annexe 5

Annexe 6 - Évaluation terminale du lexique : projet construction maison en duplos.

	Regarde et dis-moi ce que je montre.								Dis comment je mets les briques		Dis ce que je fais		
	maison	mur	fenêtre	porte	toit	plancher	brique	plot	en pile	à cheval	tourner	empiler	mettre à cheval
Dylan													
Scott	maison	mur	fenêtre	porte	toit	plancher	brique	X	empilées	à cheval	X	empilées	à cheval
Cassandra	maison	mur	fenêtre	porte	plafond	X	X	des petits ronds pour attacher	en pile	à cheval	X	une pile	à cheval
Sélim	maison	mur	fenêtre	porte	toit	par terre	Légo brique	des points (pour attacher)	en pile	à cheval	X	ça fait une pile	tu mets à cheval
Jérémy	maison	mur	fenêtre	porte	toit	X	Légo brique	X	empilées	attachées	X	tu as fait des piles	le vert attache le rouge le jaune
Alexis	maison	mur	fenêtre	porte	toit	X	brique	des points (pour accrocher)	empilées	attachées à cheval	X	empiler	accrocher à cheval
Mathieu	maison	mur	fenêtre	porte	toit	X	Légo	les trous	une pile	à cheval	le tour tourner	X	à cheval
Mélanie	maison	mur	fenêtre	porte	toit	plancher	brique	des trous	empilées	à cheval	tu l'as tournée	tu l'as empilées	tu en mets une à cheval
Marion	maison	X	fenêtre	porte	X	X	Légo	X	X	à cheval	X	attacher	attacher à cheval
Manon	maison	mur	fenêtre	porte	toit	sol	brique	X	empilées	à cheval	tu tournes	une pile	à cheval
Maxime	maison	mur	fenêtre	porte	toit	plancher	brique	X	empilées	à cheval	X	tu empiles	tu l'as attachée avec la vert et la bleue
Joshua	maison	mur	fenêtre	porte	toit	toit mur	cube	des points	empilées	à cheval	tu fais ça (montre)	empilées comme l'autre	X
Ophélie	maison	mur	fenêtre	porte	toit	bas de la maison	brique Légo	X	attachées	à cheval	X	tu les attaches	tu les attaches ensemble à cheval
Océane	maison	X	fenêtre	porte	X	X	brique	X	X	attachées	X	X	X
Bastien	maison	mur	fenêtre	porte	toit	Un par terre	cube	X	X	à cheval	tout droit	comme ça	à cheval
Julie	maison	mur	fenêtre	porte	toit	carrelage le par terre	brique cube Légo	des petits ronds	empilées	à cheval	tu fais le contour	tu empiles	à cheval
Léa	maison	mur	fenêtre	porte	toit	sol	brique	X	en pile empilées	à cheval	tu tournes	tu mets en pile	tu mets à cheval
Jason	maison	mur	fenêtre	porte	X	X	cube brique	X	à cheval	à cheval	X	à cheval	à cheval

Annexe 7 : photos des réalisations



Évaluation de départ
Bastien



Évaluation finale
Bastien



Évaluation de départ
Joshua et Sélim



Évaluation finale
Joshua



Évaluation finale
Sélim



Évaluation de départ
Scott et Mélanie



Évaluation finale
Scott



Évaluation finale
Mélanie



Évaluation de départ
Auréline et Julie



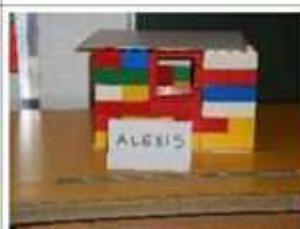
Évaluation finale
Julie



Évaluation de départ
Alexis et Léa



Évaluation finale
Léa



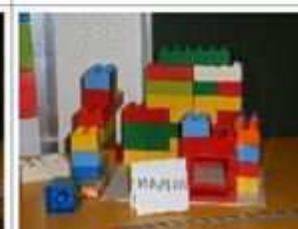
Évaluation finale
Alexis



Évaluation de départ
Mathieu et Manon



Évaluation finale
Mathieu



Évaluation finale
Manon

« De l'énonciation de proximité à l'énonciation distanciée »

PRÉAMBULE :

Selon les programmes de l'école maternelle, la pédagogie du langage présente deux facettes :

- *une approche intégrée* : le langage n'est pas alors l'objet sur lequel on travaille mais ce qui progresse de manière naturelle et incidente ; il est le véhicule pour partager découvertes, idées, connaissances dans les activités scolaires ;
- *des moments structurés* où des objectifs ciblés sont travaillés pour eux-mêmes : le langage est alors objet de l'apprentissage.

Nos propositions d'enseignement / apprentissage de l'oral s'appuient sur des travaux conduits par une équipe de recherche de l'INRP de Limoges, selon laquelle il est possible de travailler l'oral de manière intégrée dans tous les apprentissages disciplinaires. Dans ce contexte, il s'agit d'un travail par l'oral et sur l'oral intégrant la mobilité énonciative comme condition de la réussite scolaire.¹

Se posent alors les interrogations suivantes :

- Quelles articulations entre situations d'apprentissages disciplinaires et situations d'apprentissages de l'oral ?
- Quelles interventions didactiques de l'enseignant ?

1 - LES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉNONCIATION :

a) Une illustration

Pour les caractériser, nous allons nous appuyer sur deux productions langagières d'élèves de CE1¹ obtenues dans le cadre d'une même situation de communication.

→ Présentation de cette situation

On a demandé à deux élèves de produire un récit oral à partir d'images séquentielles, à destination de pairs ne possédant pas ces images.

Premier récit :

« *Trois enfants jouent au football et un enfant donne un coup de pied au ballon et il tape dans la fenêtre le ballon casse la vitre et les enfants la regarde et un homme sort et les gronde parce qu'ils ont cassé la vitre alors ils s'enfuient et puis cette dame regarde par la fenêtre et gronde les enfants* ».

Deuxième récit :

« *Ils jouent au football et il lui donne un coup de pied et il part jusque-là il casse la fenêtre et ils regardent ça et il sort et les gronde parce qu'ils l'ont cassée alors ils s'enfuient puis elle regarde et elle les gronde* ».

¹ PROUILHAC Micheline - « *Du proche au lointain... ou comment travailler la mobilité énonciative en classe ?* » - IUFM de Limoges et INRP oral

→ **Caractéristiques de ces deux productions langagières :**

- Le premier récit est autonome : il se comprend hors-contexte. Les paramètres de la situation (personnes, temps, espace) s'inscrivent linguistiquement dans le discours énoncé.
En conséquence, cet élève introduit une distance énonciative : c'est ce qu'on appelle une « **énonciation distanciée** » ou « **langage d'évocation** », ou encore « **langage décontextualisé** ».
- Le deuxième récit ne possède pas les éléments linguistiques nécessaires à la compréhension hors contexte : les trois paramètres (personnes, temps, espace) qu'il faut rendre explicites pour l'interlocuteur sont absents.
En conséquence, cet élève s'exprime dans une énonciation du « je / ici / maintenant » : c'est ce qu'on appelle une « **énonciation de proximité** » ou « **langage en situation** », ou encore « **langage contextualisé** ».

→ **Conclusion :**

Le travail d'apprentissage consiste donc à faire passer les élèves d'une énonciation de proximité à une énonciation distanciée.

Il ne s'agit pas de dévaloriser ni d'abandonner l'énonciation de proximité (qui est le langage premier) au profit de l'énonciation distanciée. L'une et l'autre peuvent coexister selon les situations.

Le problème est que certains enfants restent " bloqués " dans cette énonciation de proximité alors que la culture scolaire renvoie à la signification sociale du langage.

Pour ces enfants , il appartient à l'école de leur apprendre, à partir de l'action, les manières de dire.

b) Quel est l'objet du travail dans ce cadre ?

L'enseignement du langage doit permettre :

- de perfectionner ce premier langage (langage d'action / langage en situation) en l'enrichissant du point de vue lexical et syntaxique mais aussi en le diversifiant dans ses fonctions : les enfants doivent être capables de dire ce qu'ils font ou ce que fait un camarade ;
- de construire le second langage (langage décontextualisé / langage d'évocation).²

Pour cela, il faut rendre les élèves capables de faire des **choix énonciatifs adaptés** à la situation, ces choix entraînant des mises en mots différentes : c'est ce qu'on appelle la **mobilité énonciative**.

² « *Le langage à l'école maternelle* » - Documents d'accompagnement des programmes, CNDP, p. 49 (« Le langage oral, § des compétences à construire »).

2 - COMMENT TRAVAILLER LA MOBILITÉ ÉNONCIATIVE ?

Travailler la mobilité énonciative, c'est permettre aux élèves de prendre de plus en plus de distance avec l'action ou la situation, en agissant sur des variables relatives aux paramètres de la situation de communication.

a) Quelles variables de mise à distance ?

Des variables qui ont trait :

- *à l'éloignement de l'action :*
 - action présente
 - action passée mais représentée (photos, dessins...)
 - action passée sans référents.

- *à la prise en charge du discours :*
 - discours polygéré
 - discours monogéré
 - étayage ou non de l'enseignant.

- *au partage ou non de l'expérience (l'objet du discours) par les interlocuteurs ;*

- *au choix de la conduite discursive.*

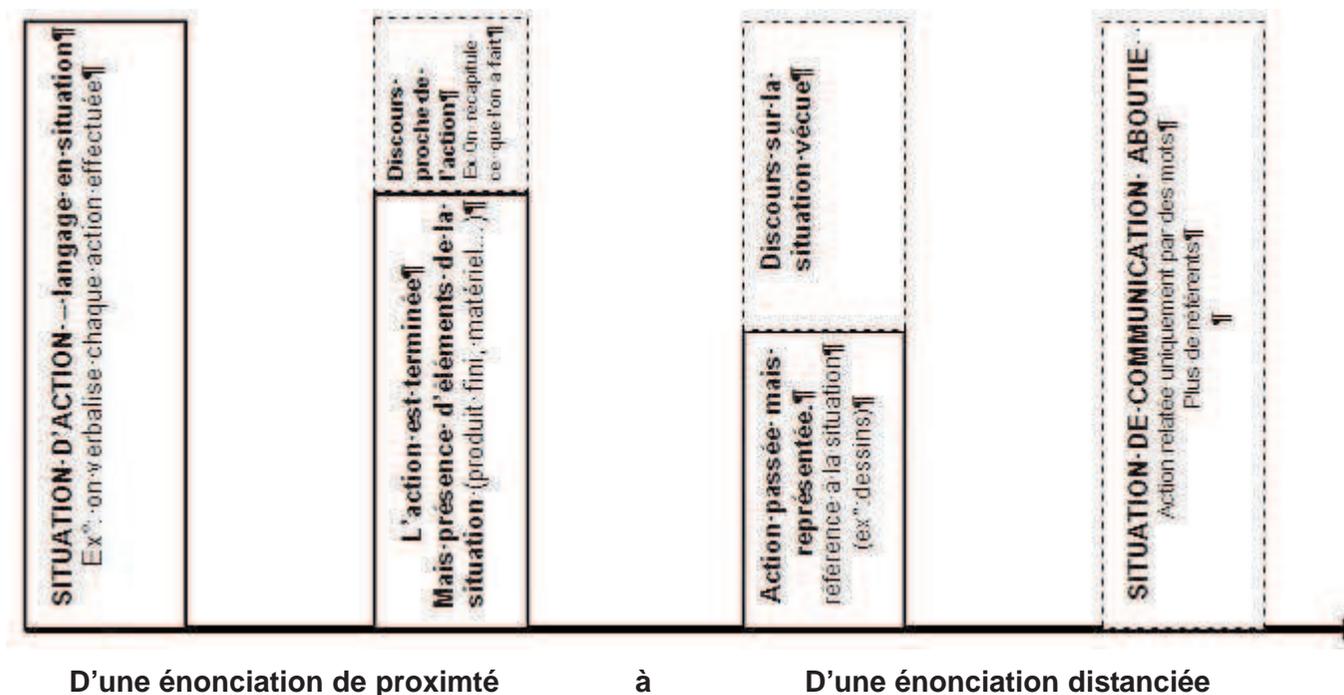
Savoirs et savoir-faire nécessaires pour maîtriser une conduite langagière	Paramètres d'une situation de communication	Variables de mise à distance
<ul style="list-style-type: none"> ■ oser parler (« travail sur soi ») ■ savoir qui parle ? ■ savoir de quoi on parle ? (aspect pragmatique : sens de la prise de parole). ■ savoir à qui on parle ? (aspect métalinguistique : adaptation à l'interlocuteur) 	<p>→ <i>l'énonciateur</i> :</p> <p>→ <i>l'objet du discours</i> :</p> <p>→ <i>l'interlocuteur</i> (le récepteur) :</p> <ul style="list-style-type: none"> . <u>le nombre</u> : seul ou multiple ; . connu / pas connu ; . présent / absent par rapport à la situation vécue (objet du discours) ; . possédant peu les connaissances du monde / par rapport au sujet évoqué (ou pas) / <i>ayant les connaissances nécessaires à la compréhension de la situation.</i> 	<p>→ le degré de prise en charge de la <i>tâche d'énonciation</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> . discours polygéré : qui parle ? à quel moment ? . discours monogéré ; . avec étayage de l'enseignant ou non. <p>- <i>en contexte</i> (réfèrent : visible/caché/partiel)</p> <ul style="list-style-type: none"> . l'enseignant dit en même temps que l'élève fait ; . dire juste après avoir fait (récapitulation de l'action) ; . dire plus tard (reformulation). <p>- <i>hors contexte</i> (réfèrent absent) :</p> <ul style="list-style-type: none"> . avec réfèrent de substitution (ex. photos retraçant une sortie) ; . sans réfèrent (mais renvoyant à une action ou une situation vécue) ; <ul style="list-style-type: none"> - avec étayage de l'enseignant, - sans étayage de l'enseignant. <ul style="list-style-type: none"> . le nombre d'interlocuteurs : seul ou multiple . connu / pas connu ; . présent / absent par rapport à la situation vécue (objet du discours) ; . possédant peu les connaissances du monde / par rapport au sujet évoqué (ou pas) / <i>ayant les connaissances nécessaires à la compréhension de la situation.</i>

Savoirs et savoir-faire nécessaires pour maîtriser une conduite langagière	Paramètres d'une situation de communication	Variables de mise à distance
<ul style="list-style-type: none"> ■ savoir pourquoi on parle ? (aspect pragmatique : enjeu, tâche langagière, type de conduite discursive) ■ savoir comment on en parle ? (aspect linguistique) 	<ul style="list-style-type: none"> → <i>l'enjeu de communication en lien avec le type de conduite discursive</i> <ul style="list-style-type: none"> - décrire ; - prescrire ; - raconter ; - expliquer ; - justifier ; - argumenter. → <i>le contenu linguistique de l'énoncé :</i> <ul style="list-style-type: none"> - mise en mots adaptée : <ul style="list-style-type: none"> . à la conduite discursive ; . à l'interlocuteur (qui ne sait pas ou peu de chose + qui est plus jeune). - ajustement et réajustement du propos pour se faire comprendre. 	<ul style="list-style-type: none"> . l'interlocuteur peut avoir connaissance / ou pas du sujet ; . étayage ou non de l'enseignant ; . en fonction des réactions de l'enseignant qui joue le rôle de l'interlocuteur ; . en fonction des réactions d'un autre interlocuteur (élèves de la classe, autre enseignant...) ; . se corriger seul.

b) Caractéristiques d'un dispositif d'apprentissage de l'oral intégrant une mise à distance progressive dans le cadre d'un projet d'enseignement disciplinaire :

Ce dispositif met en jeu une conduite langagière qui, à la fois, servira de support aux apprentissages disciplinaires et où l'oral sera objet d'apprentissage, par une mise à distance énonciative, en faisant « bouger » un certain nombre de variables de la situation discursive (cf. ci-dessus).

Ce dispositif pourrait être schématisé comme suit :



c) Propositions de projets d'enseignement en sciences intégrant ce dispositif d'apprentissage de l'oral :

... / ...

PETITE SECTION

- **Projet d'activité** : Faire des plantations.
- **Objectifs de compétence** :
 - **En sciences** :
 - Comprendre que les graines deviennent des plantes ;
 - Comprendre que les plantes grandissent et produisent tiges, feuilles.
 - **En langage** :
 - Être capable d'utiliser un lexique lié aux objets du jardinage, aux actions de plantation et aux composantes aériennes de la plante (tige, feuilles) ;
 - Oser s'exprimer devant des pairs : monologue (soit en autonomie, soit avec le guidage de l'adulte) ;
 - Être capable de décrire quelques actions / une suite d'actions.
- **Tâche langagière** :

DÉCRIRE les étapes d'une plantation, à partir de graines.

- **Situation de départ** :
 - Apporter une plante pour décorer la classe.
 - Qu'est-ce que c'est ?
 - Que faut-il faire pour avoir une plante comme celle-là ?
 - . propositions des élèves ;
 - . dire que chacun va planter des graines dans un pot.

Étapes de la situation d'apprentissage	Paramètres de la situation d'énonciation	Variables de mise à distance
<p>➤ Présentation du projet d'activité /projet d'apprentissage : « On va apprendre à semer des graines. Tout le monde va le faire par petits groupes avec moi. Quand tout le monde aura semé ses graines, on fera un petit livre pour dire aux correspondants (ou à papa et maman) comment on a planté. »</p>	<p>■ enjeu de communication : lié à la tâche langagière : dire aux élèves qui n'ont pas vécu la situation ce que l'on a fait.</p>	<p>Collectif</p>
<p>➤ Dispositif de mise à distance :</p> <p>❶ Chaque action se déroule en 3 temps :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - l'enseignant dit aux élèves ce qu'il faut faire ; 2 - les élèves exécutent l'action ; 3 - juste après, chaque élève verbalise l'action effectuée (en réponse à la question : « qu'est-ce que tu as fait ? »), avant de réaliser l'action suivante, etc. . l'élève ne peut pas faire et parler en même temps. <p><i>Pour que cette verbalisation ait un sens pour l'élève, lui attribuer une fonction : « pour se rappeler ce que l'on a fait pour pouvoir le dessiner ensuite ».</i></p>	<p>■ énonciateurs : chaque élève, tour à tour, désigné par l'enseignant.</p> <p>■ degré de prise en charge de la tâche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - discours monogéré ; - avec étayage de l'enseignant. <p>■ objet du discours :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en contexte : les objets sont présents ; - on est dans l'immédiateté de l'action. <p>■ l'interlocuteur : enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> - connu ; - présent ; - qui possède le savoir. <p>■ le contenu linguistique de l'énoncé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>le discours</i> : renvoie à du déjà-dit de l'enseignant ; - <i>Le lexique</i> : le sens est construit en situation. - Maniement du « je ». <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p style="text-align: center;">Degré de mise à distance :</p> <p>Degré 0 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le « dire » colle au « faire » : on évoque ce qu'on est en train de faire ; - l'interlocuteur sait tout. </div>	<ul style="list-style-type: none"> - groupe de 6 élèves - niveau : hétérogène

Étapes de la situation d'apprentissage	Paramètres de la situation d'énonciation	Variables de mise à distance
<p>② <u>Phase de récapitulation</u> :</p> <p>Lorsque la plantation est terminée, récapitulation par le groupe de la chronologie des actions réalisées, à destination de l'enseignant.</p> <p>→ Celui-ci schématise au fur et à mesure les différentes étapes du semis, dans le but d'aider à la reformulation.</p> <p>③ <u>Proposer un travail spécifique sur le LEXIQUE lié</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - aux objets ; - aux actions. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ énonciateurs : chaque élève, tour à tour, désigné par l'enseignant. ■ degré de prise en charge de la tâche : <ul style="list-style-type: none"> - discours polygéré ; - avec étayage de l'enseignant. ■ objet du discours : <ul style="list-style-type: none"> - <i>en contexte</i> : le pot de graines est présent. ■ l'interlocuteur : enseignant <ul style="list-style-type: none"> - connu ; - présent ; - qui possède le savoir. ■ le contenu linguistique de l'énoncé : <ul style="list-style-type: none"> - <i>le discours</i> : renvoie à du vécu, déjà-dit de l'enseignant et de l'élève ; - <i>la mise en mots</i> nécessite une mobilisation de sa mémoire pour reconstituer les enchaînements : <ul style="list-style-type: none"> → il faut tout dire : les actions + les objets ; - maniement du « je » et du « tu » ; <ul style="list-style-type: none"> ↳ installation des rôles « je » et « tu », dans une relation duelle. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p style="text-align: center;">Degré de mise à distance :</p> <p>1^{er} degré de mise à distance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les étapes du semis ne sont pas visibles ; - l'action est terminée ; - prise en compte du discours des élèves précédents pour inscrire le sien dans la continuité. </div>	<p>Ces 2 étapes sont vécues par les différents groupes de la classe.</p>

Étapes de la situation d'apprentissage	Paramètres de la situation d'énonciation	Variables de mise à distance
<p>④ <u>Phase de reformulation pour élaborer la suite chronologique des étapes du semis</u> :</p> <p>Lorsque tous les groupes ont réalisé leur semis, collectivement on va élaborer les légendes correspondant aux schémas (ou photos) réalisé(e)s par l'enseignant :</p> <p>1 - <i>phase de déballage</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « qu'est-ce qu'on a fait ? » ; - « comment on a fait ? » <p>2 - <i>Mise en place de l'activité d'évocation</i> :</p> <p>→ l'enseignant fait référence au destinataire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - qui n'est pas là ; - qui n'a pas vécu la situation ; - donc, qui ne sait pas. <p>↳ amener les élèves à prendre conscience qu'il faut tout expliciter.</p> <p>→ récapitulation de la chronologie des étapes de la situation passée par les élèves en les amenant à préciser le plus possible les différentes actions (étayage de l'enseignant) ; Au fur et à mesure, l'enseignante dispose au tableau l'image correspondant à l'action énoncée ;</p> <p>→ parallèlement, l'enseignant reformule dans un langage plus approprié l'énoncé des élèves, en construisant les articulations.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ énonciateurs : quelques élèves volontaires / et / ou sollicités par l'enseignant. ■ degré de prise en charge de la tâche : <ul style="list-style-type: none"> - discours polygéré ; - avec étayage de l'enseignant. ■ objet du discours : <ul style="list-style-type: none"> - <i>hors contexte</i> : <ul style="list-style-type: none"> . pas de présence du référent, . on est plus éloigné du moment de l'action. ■ l'interlocuteur : le destinataire de l'écrit par la médiation de l'enseignant : <ul style="list-style-type: none"> - absent ; - connu ; - possède le savoir (parents)/qui ne le possède pas (correspondants). ■ le contenu linguistique de l'énoncé : <ul style="list-style-type: none"> - <i>le discours</i> : renvoie à du vécu, déjà-dit de l'enseignant et de l'élève ; - maniement du « on » : celui qui parle le fait au nom de tous. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p style="text-align: center;">Degré de mise à distance :</p> <p>2^{ème} degré de mise à distance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le temps qui sépare le moment de l'action du moment où la situation est évoquée ; - pas de support de représentation ; - l'interlocuteur absent ; - l'utilisation du « on » <p style="margin-left: 20px;">→ langage décontextualisé.</p> <p>EN CONCLUSION : de plus en plus de distance par rapport :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à la situation ; - à soi ; - à l'interlocuteur. </div>	<p>collectif</p>

Étapes de la situation d'apprentissage	Paramètres de la situation d'énonciation	Variables de mise à distance
<p>⑤ <u>Phase d'écriture</u> :</p> <p>Un autre jour, l'enseignant écrira, devant les élèves, les légendes correspondant aux différentes étapes, sans insister sur le passage de l'oral à l'écrit.</p> <p>→ <i>Il suffit que les enfants comprennent que ce qui est écrit correspond à ce qui a été dit.</i></p> <p>⑥ Prolongements possibles : lexique</p> <p>Accroître le lexique relatif au jardinage (utilisation d'imagiers, de documentaires...)</p>		

↳ Chacune des phases du dispositif instaure un effet de distance par rapport à la précédente.

■ **Conseils pratiques :**

- pots individuels, marqués au nom de chaque enfant ;
- utiliser plutôt des pots peu profonds (ex. pots de fromage blanc, emballages de hamburgers, boîtes à croissants → petites serres...)

MOYENNE SECTION

- **Projet d'activité** : Faire des plantations.

- **Objectifs de compétence** :

- **En sciences** :

- Comprendre qu'une graine germe et donne une plante ;
- Comprendre que les plantes grandissent et produisent tiges, feuilles et racines ;
- Comprendre que la croissance des plantes demande du temps.

- **En langage** :

- Être capable d'utiliser un lexique lié aux objets du jardinage, aux actions de plantation et aux composantes aériennes de la plante (tige, feuilles) et souterraines (racines) ;
- Être capable de prescrire : prendre en compte la chronologie des actions pour organiser son propos ;
- Prendre l'initiative d'un échange et le conduire à son terme en prenant en compte son interlocuteur.

- **Tâche langagière** :

PRESCRIRE : faire exécuter des semis à d'autres élèves.

- **Situation de départ** :

Apporter une plante pour décorer la classe et questionner les élèves :

- Que faut-il faire pour avoir une plante comme celle-là ?

- ↳ propositions : semer des graines.

- Qu'est-ce qu'une graine ? En avez-vous déjà vu ?

- ↳ propositions des élèves.

- Projet de plantation - Comment faire ?

- ↳ propositions.

- Que faut-il ?

- ↳ hypothèses...

Étapes de la situation d'apprentissage	Paramètres de la situation d'énonciation	Variables de mise à distance
<p>➤ Présentation du projet d'activité /projet d'apprentissage : « On va apprendre à semer des graines. Tout le monde le fera par petits groupes à des moments différents. Aujourd'hui, c'est moi qui vais dire à un groupe comment faire ; puis, ceux qui ont fait avec moi le feront faire à un autre groupe, etc. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ enjeu de communication : lié à la tâche langagière : dire aux autres ce qu'il faut faire. 	<p>Collectif</p>
<p>➤ Dispositif de mise à distance :</p> <p>① <u>Chaque action se déroule en 3 temps :</u> 1 -l'enseignant dit aux élèves ce qu'il faut faire ; 2 -les élèves exécutent l'action ; 3 -chaque élève verbalise l'action effectuée (en réponse à la question : « qu'est-ce qu'il faut faire d'abord.... »), avant de réaliser l'action suivante, etc. ↳ <i>l'élève ne peut pas faire et parler en même temps.</i></p> <p><i>Pour que cette verbalisation ait un sens pour l'élève, lui attribuer une fonction : « pour se rappeler ce que l'on a fait pour pouvoir le dessiner ensuite ».</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ énonciateurs : chaque élève, tour à tour, désigné par l'enseignant. ■ degré de prise en charge de la tâche : <ul style="list-style-type: none"> - discours monogéré ; - avec étayage de l'enseignant. ■ objet du discours : <ul style="list-style-type: none"> - en contexte : les objets sont présents ; - on est dans l'immédiateté de l'action. ■ l'interlocuteur : enseignant <ul style="list-style-type: none"> - connu ; - présent ; - qui possède le savoir. ■ le contenu linguistique de l'énoncé : <ul style="list-style-type: none"> - <i>le discours :</i> renvoie à du déjà-dit de l'enseignant. - <i>Le lexique :</i> le sens est construit en situation. - <i>Utilisation d'une tournure impersonnelle et injonctive :</i> « il faut ... » <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p style="text-align: center;">Degré de mise à distance :</p> <p>Degré 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'énonciateur doit dépersonnaliser son discours (centration sur l'action et non sur l'acteur) </div>	<p>- groupe de 6 élèves</p>

Étapes de la situation d'apprentissage	Paramètres de la situation d'énonciation	Variables de mise à distance
<p>② <u>Phase de récapitulation</u> :</p> <p>Lorsque la plantation est terminée, les élèves, sollicités tour à tour, doivent dire à l'enseignant tout ce qu'il faut faire, dans l'ordre, pour semer des graines (le matériel est caché) :</p> <p>→ le but est d'empêcher les élèves de montrer, obliger à tout dire avec des mots. ↳ changement de rôle.</p> <p>→ L'enseignant exécute la plantation au fur et à mesure des étapes énoncées, dans le but d'aider les élèves à utiliser un discours injonctif (semis expérimentaux pour la classe).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ énonciateurs : chaque élève, tour à tour, désigné par l'enseignant. ■ degré de prise en charge de la tâche : <ul style="list-style-type: none"> - discours polygéré ; - avec étayage de l'enseignant. ■ objet du discours : <ul style="list-style-type: none"> - <i>en contexte</i> : le pot de graines est présent ■ l'interlocuteur : l'enseignant, qui joue le rôle des futurs exécutants. <ul style="list-style-type: none"> - connu ; - présent ; - qui fait semblant de ne pas savoir. ■ le contenu linguistique de l'énoncé : <ul style="list-style-type: none"> - <i>le discours</i> : renvoie à du vécu, déjà-dit de l'enseignant et de l'élève. - <i>La mise en mots</i> nécessite une mobilisation de sa mémoire pour reconstituer les enchaînements : <ul style="list-style-type: none"> → il faut tout dire : les actions + les objets. - maniement du « je » et du « tu » ↳ installation des rôles « je » et « tu », dans une relation duelle. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p style="text-align: center;">Degré de mise à distance :</p> <p>2^{ème} degré de mise à distance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les étapes du semis ne sont pas visibles ; - l'action est terminée ; - prise en compte du discours des élèves précédents pour inscrire le sien dans la continuité ; - l'interlocuteur permet un retour réflexif sur la mise en mots. </div>	<p style="text-align: center;">Ces 2 étapes sont vécues par les différents groupes de la classe.</p>

Étapes de la situation d'apprentissage	Paramètres de la situation d'énonciation	Variables de mise à distance
<p>③ <u>Proposer un travail spécifique sur le LEXIQUE</u> lié :</p> <ul style="list-style-type: none"> - aux objets ; - aux actions possibles avec ceux-ci. 	<p>→ l'acquisition de lexique rend l'élève - guide plus disponible pour l'explication des différentes tâches à accomplir.</p>	<p>Collectif</p>
<p>④ <u>Phase de reformulation pour s'entraîner à une conduite prescriptive</u> :</p> <p>Lorsque tous les groupes ont réalisé leur semis, et joué les deux rôles, les porte-paroles vont s'entraîner devant le groupe - classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - qui jugera de la prestation ; - qui devra formuler des améliorations possibles. <p>1 - <i>phase de déballage</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « qu'est-ce qu'on a fait ? » - « comment a-t-on fait ? » <p>2 - <i>Reformulation collective</i> :</p> <p>→ récapitulation par les élèves de la chronologie des étapes de la situation passée en les amenant à préciser le plus possible les différentes actions (étayage de l'enseignant) ; au fur et à mesure, l'enseignant dessine au tableau les images correspondant aux actions énoncées.</p> <p>3 - <i>Jeu de rôle</i> : « on fait comme si... »</p> <p>En s'appuyant -ou non- sur les images séquentielles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les porte-paroles désignés sont amenés, tour à tour, à énoncer la totalité des actions à faire réaliser ; - les observateurs essaient de déterminer ce qui est erroné ou ce qui manque dans l'explication et proposent des améliorations (avec l'aide de l'enseignant). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ énonciateurs : quelques élèves désignés par l'enseignant. ■ degré de prise en charge de la tâche : <ul style="list-style-type: none"> - discours monogéré. ■ objet du discours : <ul style="list-style-type: none"> - <i>hors contexte</i> : <ul style="list-style-type: none"> . pas de présence du référent ; . on est plus éloigné du moment de l'action. ■ les interlocuteurs : <ul style="list-style-type: none"> - les élèves de la classe qui jouent le rôle des futurs exécutants : <ul style="list-style-type: none"> → ayant vécu la situation, l'ayant déjà mise en mots, ils vont permettre un retour réflexif sur les discours proposés. ■ le contenu linguistique de l'énoncé : <ul style="list-style-type: none"> - <i>le discours</i> : renvoie à du vécu, déjà-dit de l'enseignant et de l'élève. - <i>utilisation de l'impératif, de connecteurs chronologiques</i> ; - <i>précision lexicale</i>. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p style="text-align: center;">Degré de mise à distance :</p> <p>3^{ème} degré de mise à distance :</p> <p>→ <i>pour les énonciateurs</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prise en charge totale de la tâche énonciative ; - le temps qui sépare le moment de l'action du moment où la situation est évoquée ; - les interlocuteurs jouent le rôle des absents (retour réflexif sur les différentes mises en mots). ↳ langage décontextualisé. <p>→ <i>pour les interlocuteurs</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - regard critique sur le discours d'autrui. </div>	<p>Collectif</p> <ul style="list-style-type: none"> - quelques locuteurs ; - le reste de la classe : interlocuteurs « critiques ».

Étapes de la situation d'apprentissage	Paramètres de la situation d'énonciation	Variables de mise à distance
<p>⑤ <u>Mise à l'épreuve</u> :</p> <p>Chaque élève-guide, avec l'appui éventuel de deux co-équipiers, énonce à deux ou trois élèves de la classe de GS ce qu'il faut faire pour réaliser les semis.</p> <p>+ étayage de l'enseignant pour faire passer l'élève - guide d'un discours descriptif / explicatif à un discours injonctif : donner des consignes.</p>		

Ces différentes étapes montrent une décentration progressive : **de l'objet réalisé par soi à la prise en compte de l'interlocuteur en train de réaliser le même objet.**

- **Projet d'activité** : Faire des plantations.
- **Objectifs de compétence** :
 - **En sciences** :
 - Les manifestations de la vie végétale :
 - comprendre les conditions nécessaires à la croissance d'une plante (nutrition : eau / air / lumière).
 - **En langage** :
 - Être capable d'utiliser un lexique lié :
 - . à l'activité de plantation (objets, actions)
 - . aux raisons du développement / du non-développement de la plante
 - Être capable de produire une conduite explicative : articuler « faits » et « conséquences ».

I - Présentation du projet scientifique

- **Situation de départ** :

L'enseignant distribue à chaque élève une graine de lentille comportant une racine, une tige et des petites feuilles.
- 1) Qu'est-ce que c'est ?
- ↳ propositions des élèves.
- L'enseignant explique que c'est une graine de lentille qu'il a fait pousser.***

2) Comment la lentille a t-elle poussé ?

↳ hypothèses formulées par les élèves :

- Tu l'as mise dans l'eau ;
- Tu l'as mise dans la terre ;
- Tu l'as mise dans du coton ;
- Tu l'as arrosée ;
- Tu l'as mise près de la fenêtre ;
- Tu l'as mise à côté du radiateur ;
- ...

3) Protocole d'expériences proposé par l'enseignant :

On décide de faire pousser nos graines de lentilles dans différentes conditions afin de pouvoir mettre en évidence :

- qu'une plante a besoin d'eau ;
- qu'une plante a besoin de lumière ;
- qu'une plante a besoin d'air.

■ **Mise en place des expériences.**

à partir des questions posées par l'enseignant :

→ comment faire pour savoir si la plante a besoin d'eau ou pas pour pousser ?

↳ *hypothèses expérimentales : plantations arrosées régulièrement / plantations sans eau ;*

→ comment faire pour savoir si la plante a besoin de lumière ou pas pour pousser ?

↳ *3 boîtes en carton faisant office de cloche :*

. une, complètement close, dont les faces intérieures sont peintes en noir ,

. les deux autres ayant une ouverture sur une face, mais orientée différemment.

Sous chaque boîte, placer un pot avec semis et terre humide.

→ Comment faire pour savoir si la plante a besoin d'air ?

↳ *pot avec couvercle / pot sans couvercle.*

■ **Organisation pédagogique :**

Un axe expérimental par groupe.

■ **Observations / conclusions.**

Situations expérimentales	Observations	Conclusions
<p>Groupe « EAU » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - plantes dans la terre, arrosées régulièrement ; - plantes dans la terre, sans eau. 	<ul style="list-style-type: none"> → les plantes poussent : la tige a grandi, le nombre de feuilles a augmenté ; tout est bien vert ; → les plantes ne poussent pas ; elles se dessèchent et meurent. 	<ul style="list-style-type: none"> → les plantes ont besoin d'être arrosées pour pousser.
<p>Groupe « AIR »</p> <ul style="list-style-type: none"> - plantes dans la terre humide, enfermées dans un bocal hermétique ; - plantes dans la terre humide, dans un pot non fermé, dans la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> → les plantes ne poussent pas ; elles dépérissent ; → les plantes poussent : la tige a grandi, des feuilles ont poussé ; tout est bien vert. 	<p>Il ne faut pas mettre de couvercle sur le pot pour que les plantes poussent.</p> <ul style="list-style-type: none"> → les plantes ont besoin d'être à l'air pour pousser.
<p>Groupe « LUMIÈRE »</p> <ul style="list-style-type: none"> - plantes dans la terre humide, sous la boîte peinte en noir ; - plantes dans la terre humide, dans chacune des boîtes ayant une petite ouverture sur l'une des faces. 	<ul style="list-style-type: none"> → les plantes deviennent toutes blanches ; → les plantes sont penchées du côté où arrive la lumière dans le carton. 	<ul style="list-style-type: none"> → les plantes ont besoin de lumière pour garder leur couleur verte et pour pousser.
<p><u>BILAN</u></p> <p>Pour pousser, les plantes ont besoin :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'eau ; - de lumière ; - d'air. 		

■ **Tâche langagière :**

EXPLIQUER comment on a fait pour savoir ce dont les plantes ont besoin pour bien pousser.

Étapes de la situation d'apprentissage	Paramètres de la situation d'énonciation	Organisation pédagogique
<p>➤ Présentation du projet d'activité / projet d'apprentissage :</p> <p>« Pour pouvoir expliquer aux élèves de CP comment faire pousser leurs plantes, il va falloir que l'on apprenne à dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - quelles expériences on a faites ; - ce que cela a donné ; - et enfin, ce qu'il faut faire. <p>Chaque groupe parlera des expériences qu'il a menées et ce qu'il en a conclu. »</p>	<p>■ enjeu de communication :</p> <p>lié à la tâche langagière : expliquer en mettant en relation faits et résultats.</p>	<p>Collectif</p>
<p>➤ Dispositif de mise à distance :</p> <p>① <u>Rappel des expériences menées dans chaque groupe :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 groupes : 1 par type d'expérience ; - Tâche : en présence du dispositif expérimental, dire à l'enseignant : <ul style="list-style-type: none"> . la question que l'on s'est posée, . les expériences que l'on a faites, . les résultats de ces expériences. <p>- Questions :</p> <p><u>G1</u> : « Comment faire pour savoir si la plante a besoin d'eau ou pas pour pousser ? »</p> <p><u>G2</u> : « Comment faire pour savoir si la plante a besoin de lumière ou pas pour pousser ? »</p> <p><u>G3</u> : « Comment faire pour savoir si la plante a besoin d'air ou pas pour pousser ? »</p>	<p>■ énonciateurs : chaque élève, tour à tour, désigné par l'enseignant.</p> <p>■ degré de prise en charge de la tâche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - discours polygéré ; - avec étayage de l'enseignant. <p>■ objet du discours :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>en contexte</i> : le référent (plantations) est constitué du résultat des expériences ; <ul style="list-style-type: none"> → on est à distance de l'action. <p>■ l'interlocuteur : enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> - connu ; - présent ; - qui possède le savoir. <p>■ le contenu linguistique de l'énoncé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le discours : renvoie à du déjà-dit ; - le lexique : réutilisation d'un lexique construit en situation. 	<p>- Par groupe expérimental.</p>

Étapes de la situation d'apprentissage	Paramètres de la situation d'énonciation	Organisation pédagogique
<p>- En fin de séance, l'enseignant désigne un rapporteur qui expliquera l'expérience réalisée par son groupe aux autres élèves de la classe.</p> <p>⊗ <u>Phase de reformulation à destination des autres groupes de la classe</u> :</p> <p>→ par l'élève rapporteur.</p> <p>Cette situation de restitution a fonction d'évaluation diagnostique.</p> <p>Des variables seront introduites en fonction des difficultés qui apparaîtront.</p> <p><i>Critères de réussite annoncés :</i></p> <p>« On aura réussi si on dit :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - la question que l'on s'est posé au début ; 2 - le déroulement de chaque expérience réalisée, et le résultat que cela a donné ; 3 - de quoi a besoin la plante pour bien pousser. » 	<p>- Aide de l'enseignant pour articuler « question / faits / conséquences » : utilisation des connecteurs logiques « donc », « alors »...</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Degré de mise à distance :</p> <p>Degré 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les étapes du travail ne sont pas visibles ; - la mise en mots nécessite la mise en relation d'actions et de discours sur l'action ayant eu lieu à différents moments. </div> <ul style="list-style-type: none"> ■ énonciateur : le rapporteur désigné. ■ degré de prise en charge de la tâche : <ul style="list-style-type: none"> - discours monogéré. ■ objet du discours : <ul style="list-style-type: none"> - référent (matériel) absent ; - la situation a déjà été mise en mots lors de la phase précédente. ■ les interlocuteurs : les autres élèves de la classe qui jouent le rôle des futurs CP. <ul style="list-style-type: none"> - connus ; - présents ; - qui partagent le même savoir ; - et évaluent au regard des critères de réussite énoncés. ■ le contenu linguistique de l'énoncé : <ul style="list-style-type: none"> - <i>le discours</i> : renvoie à du vécu, déjà-dit de l'enseignant et de l'élève ; - La mise en mots nécessite une mobilisation de sa mémoire pour reconstituer la chronologie des étapes et les enchaînements logiques : 	<p style="text-align: center;">Ces 2 étapes sont vécues par les différents groupes de la classe.</p>

Étapes de la situation d'apprentissage	Paramètres de la situation d'énonciation	Organisation pédagogique
	<p>→ il faut tout dire : les actions + les objets + les relations de causalité.</p> <p>→ le sujet de la phrase n'est plus l'enfant, mais l'objet d'étude (le dispositif expérimental).</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Degré de mise à distance :</p> <p>2^{ème} degré de mise à distance :</p> <p>→ <i>pour les énonciateurs</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - absence du référent ; - les interlocuteurs permettent un retour réflexif sur la mise en mots ; - passage progressif d'un « langage événementiel » à « un » « langage scientifique ». <p>→ <i>pour les interlocuteurs</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - absence du référent ; - analyse critique du discours des autres. </div>	
<p>③ <u>Phase de résolution des problèmes rencontrés</u> :</p> <p>L'enseignant récapitule les difficultés rencontrées lors des restitutions précédentes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - on a du mal à suivre le plan défini au départ ; - on a du mal à tout dire pour que les autres comprennent... <p>→ proposition : dessiner les étapes de chaque expérience :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le protocole expérimental ; - les résultats de l'expérimentation. 		
<p>④ <u>Phase de reformulation pour s'entraîner à une conduite explicative</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - À l'aide des schématisations réalisées, les porte-paroles vont s'entraîner devant le groupe - classe : - qui jugera de la prestation ; - qui devra formuler les améliorations possibles. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Idem, phase précédente</p> <p>→ l'apport des schémas vise à faciliter le passage du discours événementiel au discours scientifique.</p> <p>(le langage devient outil de la pensée).</p> </div>	collectif

Ces différentes étapes montrent une décentration progressive : **de l'expérience réalisée par soi à sa formulation scientifique.**

b) Synthèse :

On peut déduire de ces 3 dispositifs un certain nombre de caractéristiques communes :

■ du point de vue de leur but :

Quelle que soit la discipline, il est une aide sur les deux versants de l'apprentissage :

- **l'oral comme outil** sert à l'appropriation des notions scientifiques ;
- cet oral - outil est lui même retravaillé comme **objet d'apprentissage.**

■ du point de vue de leur conception :

Ils sont conçus comme un travail d'apprentissage, de préparation pour maîtriser une conduite langagière à venir et annoncée.

- Cela signifie que l'on peut concevoir à l'école des **activités d'oral intermédiaires** qui seraient à l'oral ce qu'est le brouillon à l'écrit : un travail préparatoire.

■ du point de vue de leur progressivité :

La progressivité du dispositif permet aux élèves, dans chacune de ces phases, d'**affronter l'intégralité de la conduite langagière.** Il s'appuie sur une mise à distance énonciative en jouant sur un certain nombre de **variables :**

➤ **les modalités de discours :**

- des reprises : verbalisation juste après chaque action ;
- des récapitulations : verbalisation de l'ensemble des actions réalisées ;
- des reformulations : des formulations différentes d'une même situation (chaque élève retraduit la situation avec ses propres mots) ;
- des retours réflexifs sur les différentes mises en mots.

➤ **les paramètres de la situation de communication :**

- *de l'objet présent à l'objet absent* : ce qui induit un discours que les programmes appellent « langage d'évocation », différent du « langage d'accompagnement de l'action » ;
- *des énonciateurs multiples, puis en petit nombre, à l'énonciateur unique* : qui fait passer d'un discours polygéré à discours monogéré ;
- *de l'interlocuteur présent à l'interlocuteur absent* de la situation vécue ;
- *de l'interlocuteur connu à l'interlocuteur inconnu* ;
- *d'un genre discursif à un autre.*

- **Ce travail de l'oral par une mise à distance progressive vise l'apprentissage d'une certaine mobilité énonciative, dans des conduites langagières diverses.**



Par ce dispositif, -à la fois intégré et structuré-, on a mis en évidence qu'il était possible d'envisager un travail « par l'oral » et « sur l'oral » au travers d'apprentissages disciplinaires.

« La construction du principe alphabétique à l'école maternelle »

INTRODUCTION

Le document « Le langage à l'école maternelle »¹ présente le langage oral et écrit sous trois aspects :

- instrument de communication ;
- instrument de représentation du monde ;
- objet d'étude.

C'est plus particulièrement ce dernier aspect qui fait l'objet de notre travail. L'approche structurée de la langue renvoie en effet aux compétences définies dans les programmes de 2008² « pour se préparer à apprendre à lire et à écrire ».

Pour apprendre à lire et à écrire, l'enfant doit comprendre le fonctionnement du système qui code les sons de l'oral. C'est pourquoi il est nécessaire à l'école maternelle de considérer le langage comme objet d'étude afin que l'élève soit capable de :

→ Distinguer les sons de la parole :

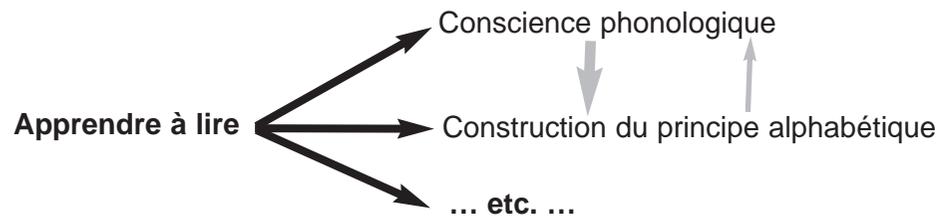
- différencier les sons ;
- distinguer les syllabes d'un mot prononcé ;
- reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés.

→ Aborder le principe alphabétique :

- mettre en relation des sons et des lettres ;
- faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit ;
- reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet.

Pourquoi travailler la phonologie et la découverte du principe alphabétique à l'école maternelle ?

Les recherches menées en psychologie cognitive ont permis d'établir que l'apprentissage de la lecture **est fortement corrélé** avec la conscience phonologique et la compréhension du principe alphabétique :



¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Documents d'accompagnement des programmes- Le langage à l'école maternelle (2006)

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire

Ces 2 composantes de l'acte de lire (conscience phonologique et construction du principe alphabétique) agissent en interaction :
L'élève doit percevoir et se représenter la langue orale comme une séquence d'unités phonologiques pour établir des relations entre les constituants de l'oral (phonèmes) et ceux de l'écrit (graphèmes).
Il doit également comprendre que les lettres ont une valeur sonore.

En d'autres termes, pour apprendre à lire, l'élève doit savoir que **ce qui se dit s'écrit**, savoir que **l'écrit traduit du sonore**.

Dès le début du CP, les élèves qui ont compris le fonctionnement du principe alphabétique peuvent s'engager dans la lecture de mots nouveaux, même s'ils ne connaissent pas toutes les correspondances grapho-phonémiques. Les enseignants de maternelle doivent donc concevoir et mettre en œuvre des situations qui permettent à chaque élève de passer progressivement de la langue outil de communication à **la langue objet d'étude (avec observations et manipulations de la langue)**.

Avant de poursuivre ce travail, il nous semble indispensable de définir les quelques notions et concepts que nous allons utiliser dans ce document.

1. DÉFINITIONS

Conscience phonologique : « conscience de la structure segmentale de la parole qui aboutit à la conscience des phonèmes et à leur discrimination fine »³.
Elle se traduit par la capacité à identifier les composantes phonologiques de la langue et à pratiquer des opérations sur ces composantes :

- localiser ;
- enlever ;
- inverser ;
- ajouter ;
- combiner ...

Construction du principe alphabétique : « première compréhension du fonctionnement des relations entre oral et écrit propre à un système alphabétique »⁴. Autrement dit, c'est comprendre que :

- ce qui se dit se code avec des lettres ;
- ce qui est écrit se traduit par du sonore.

³ MEN - Documents d'accompagnement des programmes- Le langage à l'école maternelle page 95 (2006)

⁴ MEN - Documents d'accompagnement des programmes- Le langage à l'école maternelle page 94 (2006)

Capacité métalinguistique : Selon J.E. Gombert⁵, ce serait la possibilité d'adopter une **attitude réflexive** sur les objets langagiers et leur manipulation. Celle-ci se décompose en plusieurs domaines et nous traiterons plus particulièrement ici des capacités **métaphonologiques** qui peuvent se définir comme suit : capacités qui permettent d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée.

À titre d'exemple, les activités métaphonologiques qu'on peut mener en Grande Section peuvent consister en :

- le dénombrement de syllabes orales dans un mot donné ;
- le repérage d'une syllabe donnée dans un mot (la localiser en position initiale, finale ou médiane) ;
- l'ajout ou la suppression d'une syllabe dans un mot ;
- la recherche d'une syllabe commune à plusieurs mots ;
- l'ajout ou la suppression d'un phonème en attaque ;
- la comparaison de mots pour extraire un phonème commun...

2. LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

A/ QUELQUES ÉLÉMENTS DE PROGRESSION

Afin d'accéder à la conscience phonologique et d'atteindre les compétences attendues à la fin de l'école maternelle, il est important de proposer tout au long des trois années de maternelle, des moments de traitement de l'oral courts et réguliers en explicitant l'objectif visé, en utilisant un vocabulaire rigoureux, en veillant à ce que les consignes soient claires. Comme le souligne le document d'accompagnement⁶, « le dispositif proposé devra être structuré, précis et répétitif pour faciliter des habitudes... »

L'enseignant centrera l'attention des élèves de la signification des mots (langue outil de communication) vers les procédures à mobiliser pour mener une analyse phonologique (langue objet).

Les activités proposées ci-après sont quelques exemples d'activités qui peuvent être menées en classe tout au long de l'école maternelle.

Elles sont à réaliser **exclusivement à l'oral**, tout en sachant que l'épellation phonétique n'est pas du ressort de l'école maternelle.

⁵ GOMBERT J.E. Le développement métalinguistique, PUF, (1990)

⁶ MEN- Documents d'accompagnement des programmes- Le langage à l'école maternelle page 97 (2006)

Quelques éléments de progressions possibles de la PS à la GS :

Petite Section	Moyenne Section	Grande Section
<ul style="list-style-type: none"> - Comptines (développement de la sensibilité des élèves à la structure phonologique du langage, en particulier à la rime : prosodie). - Chants et danses (travail sur les rythmes). - Jeux d'écoute (perception et discrimination auditives). 	<ul style="list-style-type: none"> - Segmentation d'un mot en syllabes orales. - Jeux phoniques (manipulation de syllabes et de rimes). 	<ul style="list-style-type: none"> - Manipulation consciente de syllabes (dénombrer, supprimer, isoler une syllabe commune,...). - Manipulation consciente de phonèmes en partant d'abord de la rime, puis de l'attaque (plus facilement repérables).

Afin d'illustrer notre propos, et en cohérence avec les principes énoncés dans le document d'accompagnement (passage du jeu spontané aux activités réflexives, nécessité d'une progressivité dans les apprentissages, importance de l'étayage de l'enseignant), nous vous présentons une séquence extraite de PHONO, outil élaboré par GOIGOUX, CEBE et PAOUR⁷ qui vise le développement de compétences phonologiques en GS.

Décontextualisé des projets menés en classe, cet outil amène les élèves à se dégager de l'aspect sémantique du langage (sens) au profit d'un traitement exclusivement phonologique.

Selon ces auteurs, « L'ensemble des recherches en psychologie et en sciences du langage justifie de sensibiliser très tôt les jeunes enfants (dès la petite et la moyenne section) aux réalités sonores de la langue et de commencer à leur proposer des activités phonologiques effectuées sans contrôle conscient (des jeux avec les sons, des jeux sur les sons), pour ensuite chercher à atteindre, en grande section, le niveau métalinguistique qui suppose au contraire une prise de conscience des unités traitées. » (p 9)

B/ PRÉSENTATION D'UNE SÉQUENCE EXTRAITE DE PHONO

Les **éléments de progressivité** retenus reposent sur la connaissance du développement de l'enfant ainsi que sur trois types de critères :

- des critères relatifs à la nature des unités linguistiques traitées (phonèmes, syllabes, rimes, attaques) et à leur position (syllabe en position initiale, interne, finale ; phonème en attaque ou en rime...) ;
- des critères relatifs à la nature du lexique et en tout premier lieu à un lexique connu des élèves (par exemple, le travail sur les prénoms des élèves) ;
- des critères relatifs à la nature des opérations intellectuelles mobilisées (en compréhension et/ou en production) : alternance de tâches de comparaison, de catégorisation, de transformation (segmentation, fusion, suppression, ajout, substitution...)

⁷ GOIGOUX.R, CEBE.S, PAOUR J.L-PHONO : Développer les compétences phonologiques, HATIER (2004)

Présentation de la séance	Commentaires
<p>Les tâches de transposition consistent à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - inverser la démarche : on demande aux élèves de trouver le mot qu'on a entré dans la machine si elle répond lapinpin (si la règle de la machine est toujours « je double la dernière syllabe ») ; - anticiper le résultat : demander aux élèves de prévoir ce que va répondre la boîte si on y entre tel ou tel mot ; - changer la règle : expliquer que la machine peut changer la règle ; c'est aux élèves de trouver les règles appliquées ; pour chacune de ces règles, il faut bien à chaque fois, dire le mot tel qu'il a été entré et tel que la machine l'a transformé. De la même manière, il ne faut pas oublier d'inverser systématiquement la démarche. <p>La réflexion méta : la centration des élèves est axée sur la mise en mémoire du mot rentré pour pouvoir le comparer au mot transformé.</p> <p>Les tâches de transfert proposées s'organisent autour de jeux divers de compréhension ou de production ; les mots emmêlés (mots dont les syllabes sont dans le désordre en donnant le contexte, puis sans contexte). Ensuite, les élèves peuvent éventuellement essayer de fabriquer des mots emmêlés en s'aidant des cartes de l'imagier.</p>	<p><i>On ne demande aux élèves de produire qu'à cette phase-là du travail.</i></p> <p><i>Les nouvelles règles doivent bien entendu être en relation avec les compétences construites lors des séquences précédentes. Ces tâches permettent donc de mobiliser des acquis, obligent les élèves à gérer une grande quantité d'informations et les amènent vers l'abstraction (du cas particulier à la généralisation).</i></p> <p><i>On peut s'appuyer, pour cette phase, sur les élèves qui réussissent bien la tâche en leur demandant d'expliquer leur procédure pour réussir. Ceci permet, avec l'étayage de l'enseignant, si besoin est :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>de rendre cette procédure explicite, donc de prendre de la distance par rapport à leur production ;</i> - <i>d'aider les élèves plus en difficulté.</i>

Tout le travail réalisé à l'oral amène les élèves à comprendre que les mots sont constitués d'éléments sonores segmentables (syllabes, rimes, attaques, voire phonèmes) et à les manipuler consciemment. Pour autant, il ne permet pas aux élèves de découvrir les relations entre oral et écrit, découverte nécessaire à l'acquisition du principe alphabétique.

3 LE PRINCIPE ALPHABÉTIQUE

Grâce au travail réalisé en phonologie, les élèves ont pris conscience que les mots que l'on entend sont composés d'éléments pouvant être isolés à l'oral.

Pour construire le principe alphabétique, l'enseignant doit désormais amener les élèves à comprendre les liens existant entre langage oral et langage écrit : les segments oraux sont représentés à l'écrit par des lettres ou suites de lettres (activité d'encodage), les signes linguistiques écrits ont une valeur sonore⁸ (activité de décodage).

La mise en œuvre de situations d'écriture est à encourager car c'est dans les activités d'écriture que les élèves vont s'interroger sur les composantes de l'écrit. Elles confrontent donc les élèves à des problèmes et permettent à l'enseignant de situer leur niveau de conceptualisation de l'écrit (cf. annexe 1) et tout particulièrement les correspondances entre les sons et les lettres.

A/ UNE SITUATION D'ENCODAGE EN G.S (*mise en place en avril*).

1. **Présentation du projet d'enseignement**

Discipline : Maîtrise de la langue (le code écrit)	Niveau : G.S.
--	----------------------

Organisation : 4 élèves (en atelier).

Projet d'activité : encoder quelques mots d'une comptine inventée par l'enseignante.

Au pays i i des animaux o o
L'otarie i i met son chapeau o o
La fourmi i i fait du judo o o
Moi je dis i i qu'c'est rigolo o o

Le choix du texte est fondé sur :

- le travail mené parallèlement en phonologie sur les rimes à ce moment-là de l'année ;
- l'utilisation possible des référentiels de la classe pour en extraire des syllabes.

Objectifs visés :

→ Objectifs de compétences :

Dans le domaine métaphonologique :

- être capable d'utiliser les référentiels de la classe (au niveau syllabique, notamment) pour encoder des mots comportant les mêmes syllabes ;

⁸ KIEFFER.E, LEBLOND.O, - Écrire dès l'école maternelle pour aider à la construction du principe alphabétique

- commencer à analyser un énoncé en phonèmes et établir des relations avec les graphèmes correspondants.

→ Objectifs de transformation :

- passer d'un encodage qui mobilise de façon aléatoire des connaissances minimales sur le code à un encodage organisé par des tentatives conscientes de mise en relation de l'oral et de l'écrit.

Fonction de la séance :

- évaluation du niveau de conceptualisation de l'écrit (cf. Annexe 1) ;
- apprentissage par la résolution du problème.

Matériel :

- cahier d'écriture (dans sa partie « encodage ») avec les photocopies des dessins correspondant aux 2 mots (chapeau, otarie) à encoder (aide à la mémorisation des mots à écrire) ;
- tous les référentiels présents dans la classe sont à disposition des élèves (ces référentiels sont écrits en script ; un outil de mise en relation des écritures en capitales d'imprimerie, script et cursive est affiché dans la classe).

N.B. : Les élèves sont libres d'écrire en capitales, en script ou en cursive.

2. Déroulement de la séance

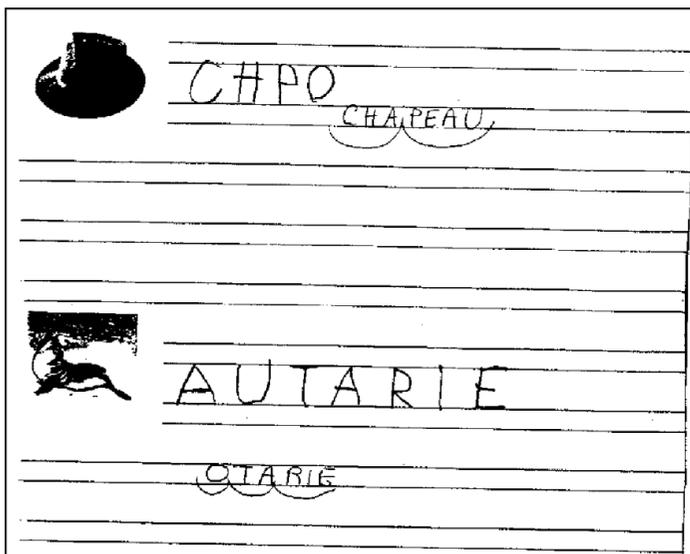
Déroulement	Rôle de l'enseignante	Mode de travail	Extraits de la transcription des échanges
<p>1 - Rappel de la comptine ;</p> <p>2 - Rappel du projet d'activité ;</p> <p>3 - Confrontation à la situation problème :</p> <p>Encodage des deux mots, successivement</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ chapeau ✓ otarie 	<p>Faire verbaliser les élèves dans leur activité de recherche pour les amener à une mise à distance de leur action ou verbaliser pour eux (« miroir cognitif »).</p> <p>Questionner (Qu'as-tu écrit ? Que dois-tu encore écrire ? Comment fais-tu ? Que regardes-tu ?)</p>	<p>groupe (4 élèves)</p> <p>Individuel</p>	<p>« - Alors toi, Samuel, qu'est ce que tu t'es dit ?</p> <p>- J'ai mis le C et le H.</p> <p>- Pourquoi tu as mis un C et un H ?</p> <p>- Parce que ça fait [ʃ].</p> <p>- Oui, mais pourquoi ?</p> <p>- Parce qu'il y a [ʃ] dans « chapeau ».</p> <p>- Tu penses avoir écrit « chapeau ».</p> <p>- Oui, [ʃa] [pɔ] (<i>en montrant CH-PO</i>) ».</p> <p>- Coline, qu'est-ce que tu as écrit là ?</p> <p>- « chat ».</p> <p>- Et qu'est-ce que tu dois écrire ?</p> <p>- « chapeau ».</p> <p>- Et maintenant ?</p> <p>- [pɔ]... mais je ne sais pas comment écrire le [ɔ]</p> <p>- Tu sais, c'est la lettre toute ronde.</p> <p>- Ah oui ! »</p> <p><i>Coline écrit « chato ».</i></p>
<p>4 - Situation d'apprentissage</p> <p>Recherche collective pour résoudre le problème :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rappel du mot à écrire ; - confrontation des productions ; 	<p>Faire constater que les productions sont différentes les unes des autres par la lecture à voix haute.</p> <p>Favoriser les interactions entre élèves (nos productions sont différentes, nos procédures aussi).</p>	<p>Groupe</p>	<p>« - Samuel, tiens, est ce qu'il a écrit comme vous ?</p> <p>- (les autres) Non !</p> <p>- Allez, Samuel, tu nous expliques comment tu as fait ?</p> <p>- En fait, j'ai pris le A et le U pour faire [ɔ]...</p> <p>- Oui, tu as raison le [ɔ] de Augustin s'écrit avec les lettres A et U. Julien, tu peux t'asseoir et écouter les explications de Samuel. Ca pourra t'aider. Ensuite ?</p> <p>- (Julien) Comme dans Augustin !</p>

Déroulement	Rôle de l'enseignante	Mode de travail	Extraits de la transcription des échanges
<p>- recherche et élaboration de stratégies pour encoder les mots : segmentation en syllabes, recherche du « matériau » éventuellement existant dans la classe pour écrire - notamment les syllabes : prénoms..., recherche des phonèmes (pour les syllabes non présentes dans la classe) et mise en correspondance avec les graphèmes .</p> <p>5 - Écriture (en capitales d'imprimerie), par l'enseignante, des deux mots sur le cahier (renvoi de la norme) avec codage par arcs de cercle des syllabes (référence à Phono).</p> <p>6 - Copie des deux mots écrits par les élèves (respect du modèle).</p>	<p>À partir de la plaquette du prénom de Marie, demander à Samuel comment il trouve ce qui fait [ri] pour permettre aux autres de voir comment il a procédé.</p> <p>Explicitation de mon activité d'écriture (je verbalise sur mon action).</p>	<p>Groupe</p> <p>Individuel</p>	<p>« - Comment sais tu que cela fait [ri] ?</p> <p>- J'ai mis le T et le A car ça fait [ta] et le R, le I et le E pour faire [ri].</p> <p>- Et « Marie » ça finit par [ri] d'accord.</p> <p>- Parce que j'ai regardé sur « Marie » au tableau des prénoms ».</p> <p>- Va chercher la plaquette de Marie et montre-nous comment tu t'y es pris.</p> <p>- J'ai pris le R, le I et le E parce que le M et le A, ça fait [ma].</p> <p>- Maintenant, je vais aller chercher mon tableau et je vais écrire. Vous allez m'aider à écrire les mots « en vrai ».</p> <p>(...) Alors, qu'est ce qu'on entend dans le début de « chapeau » ?</p> <p>- (Samuel) [ʃ].</p> <p>- Oui, mais si on veut écrire [ʃa].</p> <p>- (Coline) avec un A comme dans « chat » là bas, mais il y a un T.</p> <p>- Est ce qu'on entend le T ?</p> <p>- (Cloé) Non.</p> <p>- Pour écrire [ʃa] on va prendre le C et le H qui chantent [ʃ] et le A.</p> <p><i>L'enseignante écrit.</i></p> <p>- Et pour écrire «[pɔ] ?</p> <p>- (Julien) un O.</p> <p>- Oui, on entend [ɔ], mais on entend quelque chose d'autre avant...</p> <p>- (Coline) un P.</p>

3. Analyse de deux productions d'élèves

Les essais ci-dessous ont été produits par deux des élèves du groupe observé.

Si on peut y repérer des représentations du fonctionnement du système d'écriture plus ou moins avancées, on constate également que ces deux élèves ont découvert le principe alphabétique : on peut dire qu'ils ont « franchi le mur du son ».



Pour Samuel : si la syllabe [Ha] du mot « chapeau » n'a été qu'en partie encodée, le reste de ses essais montre qu'il propose une écriture phonétique. Pour cela, il utilise différentes procédures :
> soit il cherche à analyser les mots en phonèmes, puis à établir un lien entre les phonèmes entendus et les graphèmes connus :

- Maîtresse : Samuel, tu nous expliques comment tu as fait ?
- Samuel : en fait, j'ai pris le A et le U pour faire [o]... comme dans Augustin.

Maîtresse : oui, tu as raison le [o] de Augustin s'écrit avec les lettres A et U et ensuite ?

- Samuel : j'ai mis le T et le A car ça fait [ta].

> soit il procède par analogie en utilisant des « morceaux » de mots appartenant aux référentiels de la classe :

- Samuel : ... j'ai mis le R et le I et le E pour faire [ri].
- Maîtresse : comment sais tu que cela fait [ri]?
- Samuel : parce que j'ai regardé sur « Marie » au tableau des prénoms...

Pour Coline : elle aussi utilise plusieurs procédures, même si certaines ne sont pas entièrement abouties.

Ce qui est important, c'est bien de faire comprendre à l'élève le lien existant entre l'oral et l'écrit, et non de construire le code alphabétique. Les erreurs faites par Coline permettent à l'enseignante de mieux comprendre où se situe son élève dans cette découverte et donc de lui proposer ensuite des situations lui permettant de progresser.

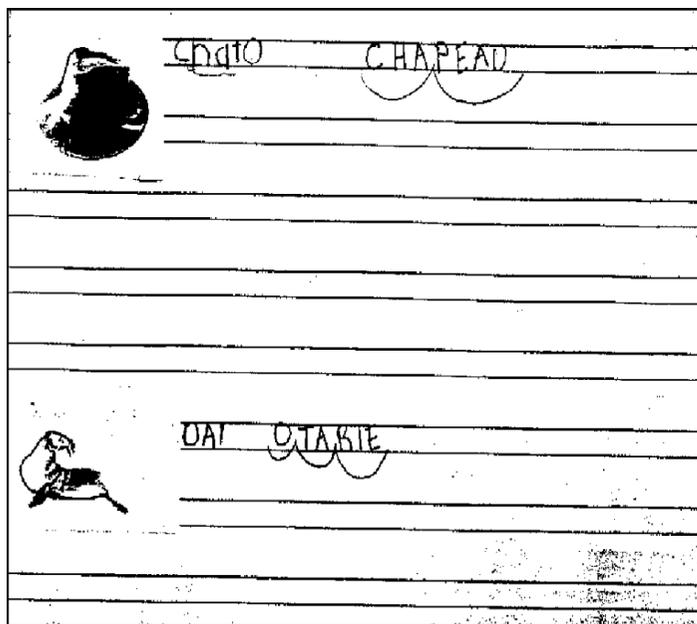
> soit elle utilise des fragments de mots affichés dans la classe :

- Maîtresse : tu as écrit quoi ?
- Coline : « chapeau ».
- Maîtresse : comment as-tu fait ?
- Coline : j'ai entendu « chat » comme le mot de la classe...

> soit elle commence à analyser le mot en phonèmes, mais elle n'entend principalement que les phonèmes voyelles dans les syllabes (elle écrit par exemple « O » pour « peau » et pour le mot otarie « OAI »).

(Plus tard lors de la confrontation des productions) :

- Maîtresse : ...Coline, toi tu n'as pas mis de P, tu ne l'entends pas ?
- Coline : Non, j'entends [o] seulement...



B/ COMMENTAIRES SUR LES PROCÉDURES UTILISÉES PAR LES ÉLÈVES DU GROUPE :

L'observation de ces quatre élèves en situation d'encodage montre qu'ils utilisent diverses procédures: analogies au niveau syllabique à l'aide des référentiels de la classe, analyse phonémique (décomposition totale ou partielle du mot en phonèmes) et mise en correspondance phonème/graphème.

- Samuel et Cloé ont compris le principe alphabétique ; Samuel emprunte des fragments de mots dans les référentiels affichés dans la classe : il procède par analogies. Il est également capable, comme Cloé, d'analyser les mots en phonèmes. Ils cherchent tous les deux à établir le lien entre les phonèmes et les graphèmes ; ils sont capables de verbaliser sur leur action.
- Coline n'entend principalement que les phonèmes voyelles dans les syllabes (elle écrit otarie « OAI », ce qui renvoie au niveau syllabique décrit par Emilia Ferreiro) ; elle utilise des fragments de mots affichés dans la classe. Elle verbalise aussi sur son action.
- Julien perçoit quelques phonèmes (il dit j'entends [a]), mais ne connaît pas les graphèmes qui vont permettre de les transcrire ; il cherche à utiliser les référentiels de la classe mais fait des erreurs (écrit « le » au lieu de « chat »).

C/ PISTES POUR LES FAIRE TOUS PROGRESSER : (voir Annexe 2)

● ***Pour les élèves qui ont déjà construit le principe alphabétique, on peut élargir leur connaissance du code :***

Pour Samuel et Cloé, on peut envisager de proposer des situations visant à approfondir leurs connaissances sur les valeurs sonores des lettres en encodant des mots comportant des consonnes non continues (occlusives orales [p], [t], [k], [b], [d], [g]) et/ou des mots dont les phonèmes se transcrivent par plusieurs lettres (in, on, ou...).

● ***Pour les élèves qui ont commencé à construire le principe alphabétique, il est nécessaire de poursuivre cette construction, sans chercher à brûler les étapes :***

Pour Coline, on peut lui proposer des mots à encoder comportant le même nombre de syllabes, les mêmes phonèmes voyelles mais dont les phonèmes consonantiques diffèrent (par exemple, papa/tata).

Pour Julien, il est nécessaire de poursuivre les activités d'encodage en utilisant une partie du capital de mots de la classe (à sélectionner en fonction des mots à écrire). Les mots ainsi écrits pourraient être soumis à lecture par d'autres élèves de la classe, ce qui permettrait de favoriser des échanges orientés sur la valeur sonore des lettres.

CONCLUSION

La **conscience phonologique** ne doit pas être travaillée pour elle-même, mais elle doit être envisagée comme un **moyen** permettant à tous les élèves de **construire le principe alphabétique**.

Par ailleurs, tous les didacticiens s'accordent à considérer que cette construction se fait prioritairement par le biais des situations d'écriture qui :

- amènent les élèves à se poser des **problèmes d'analyse de l'écrit** ;
- permettent le passage de la confusion à la **clarté cognitive** : les élèves, confrontés à une tâche d'écriture, ont la possibilité de prendre conscience de la nature langagière de l'écrit ; ils s'aperçoivent qu'écrire consiste d'abord à coder ce que l'on dit ;
- rendent les élèves plus **actifs** qu'en situation de lecture puisqu'ils ont à construire l'écrit.

Concernant ce dernier point, l'observation des travaux de Cloé nous semble particulièrement intéressante ; en effet, c'est une élève qui fait souvent des erreurs quand elle est confrontée à la tâche de lecture qui consiste à coller des étiquettes mots sous les dessins en utilisant un référentiel. Or, quand elle doit encoder des mots, ses productions et les procédures qu'elle met en œuvre montrent qu'elle est très avancée dans la construction du principe alphabétique.

Au regard de cet exemple et de différentes expériences menées dans les classes, il nous paraît indispensable de se garder d'interprétations hâtives sur les produits des travaux des élèves pour s'intéresser à leurs procédures.

Si les situations d'écriture peuvent permettre à tous les élèves de découvrir le principe alphabétique, la responsabilité de l'enseignant dans cette découverte est primordiale.

Il est important qu'il :

- maîtrise les savoirs à enseigner ;
- conçoive des situations d'apprentissage adaptées aux élèves en fonction de l'objectif visé et analyse les procédures et les productions des élèves ;
- évalue ;
- anticipe son type d'intervention lors de la mise en œuvre des situations...

BIBLIOGRAPHIE

BRIGAUDIOT M. - Apprentissages progressifs de l'écrit en maternelle- Hachette Education (2004)

CHAUVEAU G. - Comprendre l'enfant apprenti-lecteur : recherches actuelles en psychologie de l'écrit - Retz (2001)

FERREIRO E., GOMEZ-PALLACIO M.- Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? -Lyon CRDP (1988)

GOIGOUX R., CEBE S. et PAOUR J.L. - Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves de Grande Section Maternelle *in Repères n°28 (2003)*

GOIGOUX R., CEBE S., PAOUR J.L. - PHONO : Développer les compétences phonologiques - Editions Hatier (2004)

GOMBERT J.E. - Le développement métalinguistique - PUF (1990)

GOMBERT J.E. - Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite *in Repères n°3 (1991)*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE - Documents d'accompagnement des programmes - Le langage à l'école maternelle (2006)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE Les nouveaux programmes de l'école primaire - Mai 2008

SITE INSPECTION ACADÉMIQUE DE LA CIRCONSCRIPTION DE SAINT-LÔ - Phonologie en maternelle - KIEFFER.E., LEBLOND.O (2008)

Ecrire dès l'école maternelle pour aider à la construction du principe alphabétique - KIEFFER.E., LEBLOND.O (2008)

ANNEXE 1 - LES ÉTAPES DE CONCEPTUALISATION DE L'ÉCRIT

Les travaux d'Emilia Ferreiro ont mis en évidence des étapes dans la conceptualisation de l'écrit ; elle a été sans conteste un précurseur dans ce domaine.

Emilia Ferreiro montre que, tout petits, les enfants s'intéressent aux écritures qui les entourent : ils essaient d'en connaître les propriétés en agissant sur eux, ils posent des questions, ils les manipulent et les explorent.

Pour mener ses recherches à bien, Emilia Ferreiro a placé de jeunes enfants dans des situations d'écriture « inventée », c'est-à-dire qu'elle leur a demandé d'écrire des mots, sans modèle.

Elle décrit l'évolution conceptuelle de l'écrit chez l'enfant selon le « modèle » suivant en quatre étapes successives et ordonnées :

- **le niveau pré-syllabique**

L'enfant fait la différence entre le dessin et l'écriture. Le trait dominant de ce niveau se manifeste par l'intention de signifier : il n'y a aucun lien entre ce qu'il trace et les aspects sonores de la langue, c'est-à-dire que l'enfant s'attache avant tout aux propriétés physiques des objets dont il écrit le nom (en général, il n'écrit que des noms) ; il va donc écrire le mot « ours » en utilisant plus de lettres que pour le mot « papillon ».

Le matériau que l'enfant va utiliser au début importe peu : gribouillages, graphismes inventés, pseudo-lettres, lettres.

Au sein de cette étape, l'enfant va dépasser la seule intention de signifier. Il va chercher des solutions pour différencier les mots qu'il veut écrire. Pour ce faire, il va par exemple modifier l'ordre ou le nombre de signes qu'il utilise.

- **le niveau syllabique**

Cette étape est essentielle car elle montre un début de mise en correspondance entre les aspects sonores du langage oral et l'écrit. La première valeur sonore des lettres est syllabique. L'hypothèse que tout élément graphique encode une syllabe orale va entrer en conflit cognitif avec une autre hypothèse de l'enfant : celle de la quantité minimale de graphies. L'enfant pense que pour constituer un mot, il faut au moins trois éléments. Dès lors, les mots mono-syllabiques ou bi-syllabiques ne peuvent être encodés. Ces deux hypothèses étant inconciliables, l'enfant élabore un nouveau système explicatif, d'où l'entrée dans un troisième niveau.

- **le niveau syllabico-alphabétique**

L'enfant résout momentanément ce conflit en pensant que certains éléments graphiques correspondent à des syllabes, et d'autres à des phonèmes.

- **le niveau alphabétique**

Une observation répétée d'écrit oblige l'enfant à abandonner ce système complexe pour entrer dans le principe alphabétique : l'écrit encode l'oral, à tous les phonèmes, correspondent des graphèmes.

ANNEXE 2 - (Manch'écoles n°19 - Avril 2005)

DE LA DÉCOUVERTE DU LANGAGE ÉCRIT À LA CONSTRUCTION DU PRINCIPE ALPHABÉTIQUE À L'ÉCOLE MATERNELLE

LIRE : c'est construire le *sens d'un texte* à partir de *l'identification des mots* qui le composent.

Deux axes de travail sont à développer : **L'axe du sens**

L'axe du code

<p>Développer des capacités de compréhension du langage écrit et se construire des représentations de l'acte de lire.</p>	<p>I - Développer des capacités d'identification et de production des mots écrits.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ● comprendre des textes longs et complexes lus par le maître et adaptés à l'age des élèves. ● découvrir le sens d'un texte court et explicite, en relation ou non avec une image (activité de questionnement de textes). → dans ce cadre il faut aider les élèves à mettre en œuvre des stratégies, pour prélever des indices, élaborer des hypothèses de sens et les vérifier à l'aide de l'écrit. <p><i>Remarque : selon l'âge des enfants, ou leurs possibilités, l'étayage de l'enseignant est plus ou moins important.</i></p> <p>Les activités de questionnement de textes permettent :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.d'aider les élèves à clarifier la nature de l'activité de lecture (lire ce n'est pas raconter, réciter, deviner..). 2.d'aider les élèves à comprendre que l'écrit est porteur de sens. 3.d'amener les élèves à mettre en œuvre différentes stratégies pour construire ce sens. <p><i>Remarques :</i> Cet axe du sens concerne autant le cycle 1 que le cycle 2. Toutefois il doit être prioritaire à l'école maternelle.</p>	<p>À l'école maternelle : construire le principe alphabétique</p>	<p>À partir du CP : construire le code alphabétique</p>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. savoir qu'un énoncé écrit traduit un énoncé oral. 2. savoir qu'un énoncé écrit est constitué d'unités séparées par des « blancs ». 3. savoir que ces unités écrites (mots) représentent les unités signifiantes de l'oral. 4. savoir qu'un mot écrit est composé d'unités plus petites : les lettres. 5. savoir qu'un mot à l'oral est constitué d'unités plus petites : les phonèmes, syllabes, mot dans le mot (ex : « main » dans Romain). 6. savoir que les lettres ou groupes de lettres (graphèmes) codent du sonore. 7. savoir que les mêmes lettres peuvent être utilisées pour écrire des mots de significations différentes : avoir compris l'importance de l'ordre des lettres dans le mot. 	<ul style="list-style-type: none"> → savoir identifier dans un mot écrit les graphèmes simples (une lettre) et complexes (plusieurs lettres, ex : au, eau, etc.) ; → savoir identifier dans un mot à l'oral les phonèmes successifs ; → savoir établir des correspondances entre unités orthographiques et unités phonologiques : relations graphèmes / phonèmes → savoir fusionner les phonèmes pour construire des syllabes lisibles ; → savoir assembler les syllabes pour reconstruire la forme sonore du mot.
	<p>En conclusion, il s'agit pour les élèves de comprendre les liens entre langage parlé et langage écrit, c'est à dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ savoir que l'écrit traduit du sonore ; ⇒ savoir que ce qui se dit s'écrit. <p><i>Remarque : le développement des compétences d'analyse des mots doit être étroitement articulé avec les situations de construction de sens. Ces liens doivent être clairement explicités aux élèves.</i></p>	<p>En conclusion, il s'agit pour les élèves d'être capables de faire une épellation phonétique :</p> <p style="text-align: center;"><u>un graphème = un phonème</u></p>
<p>II - Développer des capacités de reconnaissance immédiate de mots écrits :</p>		
<p>Mémorisation de la forme orthographique des mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ avoir mémorisé les différentes lettres qui composent le mot : leurs formes et leurs noms ; ⇒ avoir mémorisé l'ordre des lettres dans le mot (épellation des lettres du mot) ; ⇒ avoir mémorisé les graphèmes spécifiques à ce mot (savoir que le [é] de maison s'écrit « ai ») ; <p>En conclusion, cette capacité de reconnaissance immédiate des mots mémorisés est nécessaire pour parvenir à une lecture aisée et rapide.</p>		