

éduscol



Ressources maternelle

La scolarisation des enfants de moins de 3 ans

Du langage oral au langage écrit

Retrouvez eduscol sur :



Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Mettre en oeuvre une démarche de construction de l'oral avec les enfants de moins de 3 ans | 4 |
| Établir les conditions de la communication | 4 |
| Organiser la classe pour favoriser l'activité spontanée et les interactions langagières | 5 |
| Intervenir dans les situations langagières ordinaires | 5 |
| Étayer l'oral dans les situations pédagogiques quotidiennes | 5 |
| Concevoir des situations d'apprentissages en langue orale | 6 |
| Des gestes professionnels | 7 |
| | |
| Tableaux des situations langagières avec les enfants de moins de 3 ans | 9 |
| | |
| Activités langagières | 12 |
| Activités langagières incidentes | 12 |
| Activités langagières incidentes liées aux dispositifs pédagogiques | 13 |
| Activités langagières structurées dans le cadre de projets d'apprentissage | 18 |
| | |
| Projets d'apprentissage pour les enfants de moins de 3 ans | 20 |
| Projet : autour du bain | 20 |
| Projet : l'utilisation de la mascotte dans la classe | 26 |
| Projet : comprendre et raconter une histoire autour de l'activité « habiller la mascotte » | 31 |
| | |
| La construction du langage et les interactions avec l'adulte et entre pairs chez les enfants de moins de trois ans | 37 |

Mettre en oeuvre une démarche de construction de l'oral avec les enfants de moins de 3 ans

Avec les enfants de moins de 3 ans, il y a peu de sens à organiser des séances collectives de langage ; qu'elles soient fortuites ou programmées, les activités langagières se développent toujours en interaction individuelle avec l'adulte ou un tout petit groupe d'enfants. Elles doivent être répétées de nombreuses fois et ancrées dans le quotidien de la classe.

Interviews :

Viviane Bouysse, Inspectrice générale de l'Éducation nationale :

- [Vidéo 1 : Les aspects du langage oral à privilégier](#)
- [Vidéo 2 : Des activités riches et répétitives](#)
- [Vidéo 3 : La posture professionnelle de l'enseignant](#)

Michel Grandaty, Professeur des Universités en sciences du langage :

- [Vidéo 1 : Les situations langagières à privilégier](#)
- [Vidéo 2 : La posture et les gestes professionnels des adultes](#)
- [Vidéo 3 : La place de la littérature de jeunesse](#)
- [Vidéo 4.1 : Une didactique de l'enseignement de l'oral pour les enfants dont une partie parle peu ou ne parle pas](#)
- [Vidéo 4.2 : Une didactique de l'enseignement de l'oral pour les enfants dont une partie n'a pas la langue française comme langue maternelle](#)

Établir les conditions de la communication

L'aptitude des enfants de moins de trois ans à prendre la parole et communiquer dépend d'abord des conditions de l'accueil qui leur est fait dès les premières semaines de classe. En effet, la prise de parole requiert dès le plus jeune âge la nécessité d'une sécurité affective et d'une relation fondée sur une extrême bienveillance.

[Une rentrée réussie](#)



L'entrée à l'école implique des changements importants dans le système de communication de l'enfant qui n'a pas vécu dans d'autres structures que sa famille : les adultes qu'il y rencontre ne le comprennent pas nécessairement, contrairement à ceux de son cercle familial. La relation fusionnelle à la mère se passe de tout langage. Le tout petit qui arrive à l'école va devoir s'ajuster à ce nouveau cadre et a besoin pour cela d'être reconnu comme interlocuteur

et compris jusque dans ses expressions non verbales et ses approximations langagières.

En outre, pour développer ses compétences langagières, il a besoin que l'adulte interagisse avec lui par le langage, mette en mots ce qui se passe, ce qu'il fait et ce qu'il éprouve. C'est d'abord dans ce langage en action ancré dans le vécu quotidien que se développe une première maîtrise du langage.



Organiser la classe pour favoriser l'activité spontanée et les interactions langagières

L'organisation du temps, souple et sans contraintes, permet les déambulations, les observations mais aussi les expérimentations libres et favorise les accroches langagières avec l'adulte ou avec les pairs.



L'aménagement de la classe doit pouvoir susciter les activités spontanées, autoriser les initiatives et favoriser les interactions verbales et non verbales entre enfants.

L'imitation réciproque, la répétition des mots de l'autre, l'attention conjointe et l'échange sont les premiers moyens de communication des enfants de moins de trois ans.

Il y a complémentarité entre cette activité spontanée et les échanges qu'elle génère et les interactions langagières avec l'adulte.

Un aménagement de l'espace bien pensé

Intervenir dans les situations langagières ordinaires

Les situations de la vie quotidienne offrent des occurrences privilégiées pour des interactions langagières avec l'étayage du maître et permettent de développer les compétences langagières des enfants : les actes autour de l'hygiène, les déplacements, les moments d'habillage/déshabillage, la régulation des tensions et la gestion des conflits, le coucher.



Il s'agit de mettre en mots la situation voire les émotions, d'interpréter ce que dit l'enfant et d'engager le dialogue.

Dans chacune de ces situations, la correction du langage et la qualité de la diction de l'enseignant, le renvoi à l'enfant de la forme correcte (diction, lexique précis, syntaxe) et l'accompagnement par le geste sont déterminants.

Etayer l'oral dans les situations pédagogiques quotidiennes

L'aménagement de la classe avec des espaces évolutifs de jeux et d'activités ou d'expérimentation, l'apport de matériel et de jouets nouveaux amènent les enfants à développer des activités spontanées qui seront réitérées à de nombreuses reprises, la répétition étant pour eux un facteur de grande sécurité et de développement de compétences à la fois motrices, cognitives et langagières.



Apartir d'une observation fine de cette activité spontanée et des interactions qui s'y produisent, l'enseignant intervient de façon régulière pour engager l'échange, proposer un lexique plus précis soutenu par une syntaxe de qualité, suffisamment proche du niveau de langage de l'enfant pour qu'il puisse l'intégrer.



Utiliser la mascotte comme support des activités langagières

L'introduction assez précoce et l'utilisation de la mascotte peut aider à l'établissement d'une médiation langagière dans de nombreuses activités ou situations. Outre son arrivée dans la classe qui peut donner lieu à des échanges,

sa participation aux activités et événements de la classe fait alors l'objet de verbalisations par le maître qui y associe les enfants, puis par les enfants.

Projet : l'arrivée de la mascotte dans la classe

La mascotte visite l'école que les enfants lui présentent, elle est malade, accompagne les élèves en récréation ou en salle de jeux, a besoin d'être changée...

Les photos qui sont prises et proposées en libre accès aux enfants (affichages, cahier de vie, carnet de voyage ...) sont le support d'activités langagières spontanées, à distance des événements et l'occasion pour l'enseignant de proposer des verbalisations dont les enfants pourront s'emparer.

On lui prépare sa valise pour le week-end, elle a peur, froid ou faim, fait des bêtises, s'ennuie ou est fatiguée ..., les émotions également peuvent être verbalisées par l'adulte grâce au support de la mascotte et permettre ainsi aux élèves de trouver une expression verbale de leurs propres émotions.

Concevoir des situations d'apprentissages en langue orale

En sélectionnant dans les situations de vie de la classe, celles qui sont fortement investies par les enfants, le maître les fait progressivement évoluer pour passer d'un langage ancré dans l'action de l'enfant à un langage explicite qui peut être séparé de la manipulation. Etape par étape, les enfants vont être amenés à revivre ces situations avec une mise à distance progressive de leur action pour une mise en mots efficace de celle-ci. De nouveaux possibles s'ouvrent alors à l'enfant : partager l'action avec d'autres pour échanger avec eux, entrer dans un album pour raconter comment le personnage vit cette même action (ex : *L'heure du bain*, J. Ashbé ou *Petit Ours Brun s'habille tout seul*, Marie Aubinais et Daniel Bour). Ce travail par étape visera progressivement l'enrichissement du lexique, la complexification de syntaxe et la compréhension d'histoires simples.

Projets : autour du bain, habiller la mascotte



Des gestes professionnels

La pédagogie du langage requiert beaucoup de respect et une grande attention aux comportements des enfants. En effet, nul ne peut imposer à des enfants de parler et c'est leur engagement langagier qui doit être recherché à travers les situations proposées.

De même, on ne fera pas répéter une formulation ou une articulation incorrecte ; c'est toujours l'adulte qui prend en charge la reformulation des propos de l'enfant à travers une intervention dialoguée (*si j'ai bien compris, tu veux dire que, ...*).

Il ne saurait y avoir d'obligation à parler, ni même à écouter.

Entrer dans la communication

A travers des mots simples, les salutations, une proposition d'activité ou un commentaire, l'enseignant entre en communication de façon individuelle avec chacun, en veillant à se mettre à la hauteur des enfants.

Reformuler les intentions langagières des enfants

C'est l'activité essentielle et quotidienne avec les enfants de moins de 3 ans. Il s'agit de donner forme à leurs propos, parfois incompréhensibles et par là-même les rendre compréhensibles aux autres, de passer du mot phrase à la phrase tout en restant à leur portée.



Produire du langage en accompagnement des activités spontanées des élèves



A partir d'une observation fine, l'enseignant met des mots sur l'activité des enfants et lui donne du sens. Il choisit avec soin le lexique utilisé qui sera réitéré et deviendra le vocabulaire de référence, notamment pour le matériel et les activités de la classe.

Il veille à ce que la syntaxe soit à la fois juste et adaptée au niveau de compréhension des élèves.

La mise en mots des activités des élèves les aide à interagir en articulant leurs modalités d'activité. Enfin, cette mise en mots aide les enfants à construire des cadres de jeu et à organiser leurs activités.

Accompagner, soutenir, encourager, étayer le langage des enfants

Il s'agit d'abord d'accueillir la parole de l'enfant sans aucune exigence, de reformuler ses propos si nécessaire, d'offrir un lexique et une syntaxe adaptée à ses propos et à la situation de communication. Les relances verbales proposées ensuite par l'adulte ont pour objectif le maintien de la communication.

Proposer des comptines, formulettes, chansons

Les comptines et chansons sont à la fois des outils de rituels collectifs, de construction progressive du sentiment d'appartenance au groupe mais aussi d'excellents supports pour la construction du langage. Associant gestes, mélodies simples et paroles adaptées, ils aident à la mémorisation et contribuent à la sécurité affective.

L'enseignant n'exige pas de production des enfants.



Raconter et lire des histoires



Les histoires choisies sont inscrites dans des scénarios du quotidien et fortement en lien avec l'activité de la classe et les intérêts des enfants afin d'en faciliter leur compréhension.

Le « raconté » de l'enseignant, accompagné de marionnettes, de marottes, de mimes, de gestes puis la lecture réitérée, avec l'appui des illustrations et des « pointers du doigt » de l'adulte, permettent aux enfants d'entrer progressivement dans la compréhension de l'histoire.

Les mises en mots successives par le biais de la marotte ou en jouant l'histoire favorisent les premiers essais de rappel de récit par les enfants.

Le matériel didactique utilisé par l'enseignant vise la compréhension des histoires et aide les enfants à la compréhension des situations vécues par les personnages. Il permet aux enfants de jouer les histoires comme dans les albums et est aussi utilisé par l'enseignant lui-même lorsqu'il raconte des histoires.



Il s'agit donc de veiller à concevoir un matériel ressemblant le plus possible aux personnages, décors, et accessoires de ces albums.

(Cf. Tableaux des situations langagières avec les enfants de moins de 3 ans)

Tableaux des situations langagières avec les enfants de moins de 3 ans

| Gestes professionnels : | | Anticiper, prévoir, préparer | Observer, prendre des indices, s'ajuster | Réitérer et structurer | Accompagner |
|---|--|--|--|------------------------|-------------|
| Situations langagières | Caractérisation | Contexte | Exemples | Rôle de l'enseignant | |
| <p>Les mots sont rencontrés en contexte, ils sont insérés dans des phrases. Celle contextualisation facilite la mémorisation. Ils apparaissent de façon aléatoire et pourront être réactivés en fonction du projet d'apprentissage.</p> <p>Toutes ces situations sont l'occasion d'appréhender en compréhension différents types de discours</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raconter - Décrire - Expliquer (dire comment on a fait) <p>lorsque l'enseignant intervient dans l'interaction.</p> <p>Activités langagières incidentes</p> | <p>Les activités langagières se déroulent spontanément avec ou sans l'adulte</p> | <p><u>Événements imprévus</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apport de la maison - Les conflits .../... <p>Un moment particulier dans les actes de la vie quotidienne</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le lavage des mains - L'habillage - Les déplacements - Le rangement - L'accueil - La sieste .../... | <p>L'enseignant s'empare des propositions des enfants. Il détermine le moment et les modalités de son intervention.</p> <p>Il observe et prend des indices pour ultérieurement réitérer le même type d'intervention pour exposer à nouveau les enfants aux mots et aux structures syntaxiques et leur permettre de les utiliser.</p> <p>Il accompagne, entre en communication.</p> <p>Il met en mots, verbalise (dit, redit, reformule, commente) en utilisant les mêmes formulations.</p> | | |
| <p>« La langue parlée par l'enseignant est à considérer comme une cible. Elle doit être exemplaire dans tous les sens du terme : elle constitue un exemple pour les élèves, surtout pour ceux qui ne bénéficient pas d'un langage normé à la maison, et elle est exemplaire car exempte d'erreurs ».</p> | | | | | |

Micheline Cellier, Maître de conférences, ESPE de Montpellier

| Gestes professionnels : | | Anticiper, prévoir, préparer | Observer, prendre des indices, s'ajuster | Réitérer et structurer | Accompagner |
|---|---|---|---|---|-------------|
| Situations langagières | Caractérisation | Contexte | Exemples | Rôle de l'enseignant | |
| <p>L'aménagement de l'espace et le matériel mis à disposition témoignent des intentions pédagogiques de l'enseignant.</p> <p>Les mots sont rencontrés en contexte, ils sont insérés dans des phrases. Cette contextualisation facilite la mémorisation. Ils apparaissent de façon aléatoire et pourront être réactivés en fonction du projet d'apprentissage.</p> <p>Toutes ces situations sont l'occasion de comprendre et d'effectuer les premières tentatives de produire différents types de discours :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raconter - Décrire - Expliquer (dire comment on a fait) | <p>L'aménagement de l'espace et le matériel mis à disposition témoignent des intentions pédagogiques de l'enseignant.</p> <p>Les mots sont rencontrés en contexte, ils sont insérés dans des phrases. Cette contextualisation facilite la mémorisation. Ils apparaissent de façon aléatoire et pourront être réactivés en fonction du projet d'apprentissage.</p> <p>Toutes ces situations sont l'occasion de comprendre et d'effectuer les premières tentatives de produire différents types de discours :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raconter - Décrire - Expliquer (dire comment on a fait) | <p>Les activités langagières se déroulent spontanément avec ou sans l'adulte</p> | <p>Le matériel mis à disposition, l'aménagement de l'espace et les actions des enfants, génèrent du langage spécifique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le téléphone - L'appareil photo - Le bac à semoule <p>Espaces de la classe</p> <ul style="list-style-type: none"> - construction : cubes et autres éléments de construction - manipulation : bac à semoule/à sable/eau... - expérimentation - imagination : tapis de voitures, garage, ferme... - imitation, cuisine, chambre, bain... - déguisement | <p>L'enseignant aménage l'espace, et fait évoluer cet aménagement au fil de l'année en fonction des progrès des enfants et des besoins repérés. Il prévoit le matériel.</p> <p>L'enseignant s'empare des propositions des enfants et détermine le moment et les modalités de son intervention.</p> <p>Il observe et prend des indices pour ultérieurement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reprendre ces mots en proposant une activité structurée. - Réitérer le même type d'intervention pour exposer à nouveau les enfants aux mots, aux structures syntaxiques et ainsi les inciter à les utiliser. <p>L'adulte joue avec les enfants, participe à l'activité. Il initie les élèves au jeu, il les aide à s'en approprier le scénario en agissant et verbalisant.</p> | |
| <p>« L'apprentissage incident se révèle productif lorsqu'il s'articule avec une phase lexicale repérée comme telle. Par exemple, il suffit d'ajouter une étape supplémentaire à une séquence de [...], pour récapituler et capitaliser les nouveaux mots appris. Ainsi simplement, l'apprentissage incident devient opératoire car plus explicite. »</p> <p>Micheline Cellier, maître de conférences, ESPE de Montpellier</p> | | | | | |

| Gestes professionnels : | | Anticiper, prévoir, préparer | Observer, prendre des indices, s'ajuster | Réitérer et structurer | Accompagner |
|---|---|---|---|---|-------------|
| Situations langagières | Caractérisation | Contexte | Exemples | Rôle de l'enseignant | |
| <p>Activités langagières structurées dans le cadre de projets d'apprentissage</p> | <p>En situation, en accompagnement de l'action.</p> <p>A distance de l'action, en évocation.</p> <p>Des situations langagières construites :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à partir des observations lors de situations incidentes ; - en lien avec les activités habituelles des enfants ou les projets de vie de la classe. <p>Toutes ces situations sont l'occasion d'utiliser explicitement différents types de discours :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raconter - Décrire - Expliquer (dire comment on a fait) | <p>Des situations provoquées par l'enseignant qui vont mobiliser les mêmes types de discours, les mêmes mots, et les mêmes structures syntaxiques.</p> <p>Tous les projets de la classe susceptibles d'être porteurs d'apprentissages, permettant de travailler la compréhension, le vocabulaire et la syntaxe.</p> | <p>Se reconnaître et reconnaître les autres : les enfants de la classe, leurs parents (trombinoscope, photos,...)</p> <p>Partir de l'expérience quotidienne pour comprendre des histoires :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habiller la mascotte - Le bain de la poupée - Construire/démolir <p>Découvrir et s'approprier des comptines et des chansons</p> <p>Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire usuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les vêtements de la mascotte - Le spectacle de cirque - La visite de la ferme - La compote de pommes - Les anniversaires - La confection des gâteaux <p>.../...</p> | <p>L'enseignant anticipe la situation (espace, temps, matériel) ainsi que le vocabulaire et la syntaxe dans le cadre de projets de classe.</p> <p>Il prépare le projet d'apprentissage.</p> <p>Il observe, écoute, détermine à quel moment l'étape préparée peut être mise en œuvre (disponibilité des enfants)</p> <p>L'enseignant varie ses modalités d'interventions. Il veille à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dire, redire - Reformuler, relancer - Questionner - Jouer sur la voix, les intonations pour soutenir l'attention des enfants - Se mettre en scène | |

Activités langagières

Activités langagières incidentes

Le lavage des mains, les conduites langagières d'accompagnement



A l'occasion des passages individualisés ou de petits groupes aux toilettes, l'adulte montre et décrit le lavage des mains en décomposant toutes les actions à réaliser. Il se met à la portée des enfants et veille tout particulièrement à la qualité de son oral. Il réitère fréquemment ces moments d'interactions langagières avec le souci d'une syntaxe et d'un lexique précis.



Activités langagières incidentes liées aux dispositifs pédagogiques

Les espaces de la classe, les interactions langagières



Espace jeux de construction



Espace jeux d'imitation

L'aménagement des espaces jeux et la richesse des objets génèrent des activités spontanées et des interactions entre enfants. Après observation, l'adulte joue et parle avec les enfants, il décrit et commente ses actions en favorisant les échanges.

Il veille particulièrement à la qualité de son oral avec des objectifs lexicaux et syntaxiques précis. En fonction des progrès constatés, il laisse davantage la place aux interactions langagières entre enfants.



Espace poupées



Le téléphone / l'appareil photo : les conduites langagières d'accompagnement



La mise à disposition de téléphones incite les enfants à parler, d'abord tout seul, puis avec l'intervention de l'adulte, à engager des échanges.

De même, l'utilisation de vrais appareils photo permet une première mise à distance du réel et la constitution d'un répertoire de photos, de nature à déclencher des productions langagières en situation. En différé, les photos obtenues pourront constituer des supports de langage.



Espace observation/exploration : l'exemple de l'escargotière



L'installation d'espaces d'observation et d'exploration permet de générer des interactions langagières à partir d'une découverte sensorielle du monde.

Après observation, l'adulte accompagne et verbalise les découvertes ou les étonnements. Il accueille la parole spontanée des enfants, décrit les phénomènes observés et reformule leurs propos en veillant particulièrement à la qualité de son oral, avec des objectifs lexicaux et syntaxiques précis.



Les conflits : les conduites langagières et la mise en mots des émotions



La frustration de ne pas pouvoir utiliser les jouets convoités, la difficulté à se séparer de ses parents ou à obtenir l'attention de l'adulte, le sentiment d'insécurité amènent souvent l'enfant à produire des gestes « agressifs » envers un autre, ce qui est tout à fait normal. Lorsque cela se produit, les 2 enfants concernés ont besoin d'apaisement, de réconfort et de calme.

L'adulte se met à la portée des enfants et met en mots, sans jugement de valeur ni connotation morale, la colère ou la frustration de l'un ainsi que la douleur et le désarroi de l'autre. Il verbalise de façon explicite les émotions et leur manifestation (tu es en colère, tu as du chagrin...). Il amène le premier à prendre conscience du ressenti de l'autre. L'adulte verbalise également le besoin d'être consolé et montre par ses gestes comment s'y prendre. Il propose le cas échéant aux deux enfants une solution pour résoudre le conflit et l'accompagne.

La réitération de ces conduites langagières apaisantes de gestion de conflit amènera progressivement l'enfant à se les approprier.



L'habillage, les conduites langagières d'accompagnement



L'habillage et le déshabillage quotidiens sont des occasions de mettre en mots les différentes actions en aidant l'enfant à en prendre conscience puis à se les approprier progressivement. Pour cela, l'adulte se met à la portée des enfants et veille tout particulièrement à la qualité de son oral. Il réitère fréquemment ces moments d'interactions langagières avec le souci d'une syntaxe et d'un lexique précis.



Activités langagières structurées dans le cadre de projets d'apprentissage

Se reconnaître et reconnaître les autres : les conduites langagières d'accompagnement



L'installation de photos des enfants de la classe permet d'appivoiser progressivement les autres, seul ou avec l'attention conjointe initiée par l'adulte qui va aider à nommer puis à décrire.

La mise à disposition de photos de leurs parents, de leur famille constitue un outil de réassurance et une modalité d'entrée en dialogue entre enfants et/ou avec l'adulte qui veille particulièrement à la qualité de son oral, avec des objectifs lexicaux et syntaxiques précis.



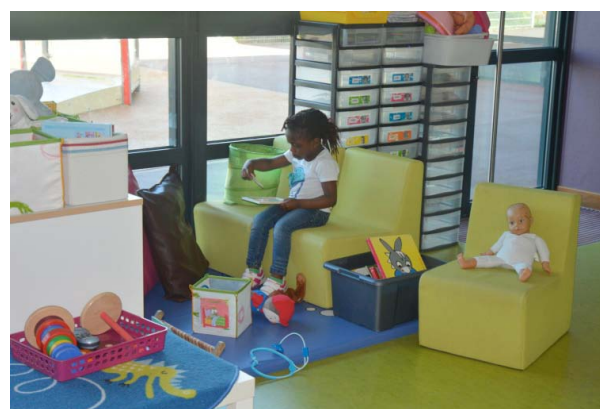
Des outils pour la construction du langage : les boîtes à compte, à histoire



A l'occasion de la présentation d'histoires ou de chansons aux enfants, une boîte est constituée qui va être progressivement enrichie avec eux. Elle réunit le personnage et quelques éléments constitutifs de l'histoire ou de l'environnement narratif.



Ces boîtes sont à la disposition des enfants qui s'en servent pour jouer et se remémorer l'histoire. L'enseignant les utilise pour soutenir les mémorisations et la compréhension des histoires en veillant particulièrement à la qualité de son oral, avec des objectifs lexicaux et syntaxiques précis.

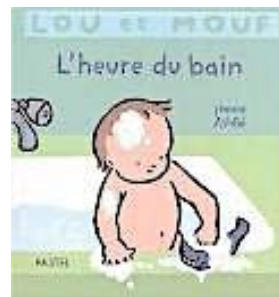


Projets d'apprentissage pour les enfants de moins de 3 ans

Projet : autour du bain

Les différentes étapes du projet d'apprentissage :

- **Verbalisation par l'adulte des jeux spontanés des enfants** dans l'espace poupées/maison de la classe ; reprise et étayage des productions spontanées.
- **Mise en scène du bain** de la poupée.
- Lecture de l'album **L'HEURE DU BAIN** ou récit de l'histoire **par l'enseignant** pour permettre ensuite aux enfants de s'approprier le script à travers différentes activités détaillées dans les séances suivantes.
- **Présentation possible d'autres albums du réseau « bain ».**



Les étapes qui composent ce projet sont mises en œuvre avec les enfants qui le souhaitent et répétées autant de fois que nécessaire à des moments différents de la classe, afin que la grande majorité des enfants puisse en bénéficier.

Le déroulement des étapes est chronologique et pour chaque étape, un choix peut être fait parmi les situations proposées, selon les enfants. Certaines pourront aussi être reprises au cours du projet.

Le déroulement proposé s'inscrit dans une démarche appropriative d'un oral élaboré

- **Etape 1** : avec un tout petit groupe d'enfants, il s'agit de revivre un scénario récurrent proche de leur vécu dans une relation d'attention conjointe. L'enseignant met à profit les actions-réactions de ses élèves pour attirer leur attention sur un lexique et des formulations adaptés tout en garantissant le déroulement du script prévu.
- **Etape 2** : Il s'agit de passer d'un langage lié à l'action à un langage détaché de l'action qui est nécessairement plus élaboré. C'est par un ensemble de situations que l'enseignant y parviendra.

En voici quelques caractéristiques :

- » Proposer un matériel qui oblige les enfants à passer d'une manipulation et d'une expérience sensorielle forte (exemple : l'eau et le savon du bain) à une manipulation d'imitation avec des objets représentés (marottes et décor). Le langage y est plus central pour donner sens à l'action : il s'agit alors de décrire les actions du script travaillé précédemment (exemple : le bain).
- » Raconter et lire des albums autour du même script : pour reconnaître le script travaillé mis à distance par les personnages.
- **Etape 3** : Il s'agit de permettre à l'enfant, de réinvestir ce langage élaboré dans des activités plus individuelles et spontanées. Différentes activités y contribueront.

En voici quelques caractéristiques :

- » jeu d'imitation à plusieurs avec quelques éléments « symboliques » du script ;
- » mise à disposition des albums travaillés ;
- » marottes et décor mis à disposition pour une utilisation individuelle.

Objectifs :

- Écouter et comprendre une histoire.
- Raconter une histoire avec des outils.
- Acquérir un vocabulaire spécifique concernant le bain (noms, verbes)

Ce projet permet d'engager la construction des compétences suivantes, à poursuivre sur la durée de l'école maternelle :

- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.
- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis.

Lexique prioritairement utilisé par l'enseignant :

Noms : les vêtements, le maillot, la culotte, le gilet, le pantalon, les chaussettes, le visage, les bras, le ventre, le dos, les mains, les pieds, le peignoir, la baignoire, le savon, l'éponge, le gant, la serviette, le bateau, le canard.

Verbes : se déshabiller/s'habiller, entrer/aller dans l'eau, sauter, plonger, glisser, se savonner, frotter, se rincer, se sécher.

Etape 1

Situation : Scénariser le bain de la poupée

Objectif : Revivre le scénario du bain de la poupée.

Matériel : 1 poupée, les accessoires du bain (baignoire, éponge/ gant, jouets pour le bain, serviette, savon)

Modalité : 2 à 4 enfants

Durée : 10 min répétées plusieurs fois.



| Tâches des enfants | Tâches de l'enseignant |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Réaliser les actions du bain de la poupée | <ul style="list-style-type: none">• Présenter le matériel (pour le groupe).• Demander aux enfants de laver la poupée à tour de rôle.• Aider au déshabillage de la poupée et aux actions pour laver la poupée si nécessaire.• Introduire des mots de vocabulaire si nécessaire, décrire, reformuler, commenter.• Reformuler les propos des enfants en utilisant une syntaxe et un lexique précis. |

Activité autonome : dans le même temps, pour permettre à tous les enfants de satisfaire leur envie de manipuler, une activité libre **Bain du canard** leur est proposée avec le même matériel pour chaque enfant.



Matériel : 4 fois les accessoires du bain (canard, baignoire, éponge, serviette)

Modalité : 4 enfants

Etape 2

Situation A : Découvrir une histoire

Objectif : Écouter une histoire racontée et lue.

Matériel : raconter : poupée Lou, accessoires / lire : album *L'heure du bain* Jeanne Ashbé édition Pastel

Modalité : petit groupe



| Tâches des enfants | Tâches de l'enseignant |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Écouter et participer au « raconté » de l'histoire (imiter, répéter ce que dit l'enseignant) • Écouter et participer à la lecture de l'histoire (imiter, répéter ce que dit l'enseignant) • Identifier le personnage. • Repérer les actions du personnage dans l'histoire. | <p>Récit oral :</p> <p>Sans le livre, raconter l'histoire à l'aide de la mascotte et des accessoires comme dans l'histoire.</p> <p>Lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter l'album. Le regarder avec les enfants • Lire le texte en pointant les illustrations avec les enfants. • Laisser les enfants feuilleter les pages du livre. • Reformuler les propos des enfants <p>Remarque : il est important que l'enseignant montre aux enfants ce que signifie raconter une histoire.</p> |

Situation B : repérer et identifier le script de l'histoire de *L'heure du bain* avec le décor et les marottes (un exemplaire par élève)

Objectif : S'approprier le script de l'histoire *L'heure du bain*.

Matériel : 4 fois le même décor de la salle de bain, 4 fois la même marotte de Lou, 4 fois les mêmes accessoires du bain, l'album *L'heure du bain*

Modalité : 2 à 4 enfants

Durée : 10 min répétées de nombreuses fois



| Tâches des enfants | Tâches de l'enseignant |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Décrire les actions du personnage en manipulant le matériel. • Utiliser progressivement le lexique des verbes d'actions, vêtements et accessoires | <ul style="list-style-type: none"> • Relire l'histoire avec les enfants. • Donner à chaque enfant un décor de l'histoire (salle de bains), une marotte, les accessoires. • Page après page, pointer les actions de Lou et proposer aux enfants de les jouer comme dans l'histoire. • Donner les mots de vocabulaire si nécessaire, aider à décrire. • Reformuler les propos des enfants en utilisant une syntaxe et un lexique précis. |

Situation C : Produire un rappel du script du récit à l'aide du matériel (commun au groupe)

Objectif : Relater, raconter le script de l'histoire *L'heure du bain*

Matériel : un décor de la salle de bain, une marotte de Lou, les accessoires du bain, l'album *L'heure du bain*

Modalité : 2 à 4 enfants

Durée : 10 min répétées plusieurs fois

| Tâches des enfants | Tâches de l'enseignant |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Raconter l'histoire de Lou en manipulant les accessoires dans le décor collectif. • Utiliser progressivement le lexique des verbes d'actions, vêtements et accessoires. | <ul style="list-style-type: none"> • Relire l'histoire avec les enfants. • Afficher au tableau le décor de l'histoire, la marotte du personnage. • Demander aux enfants de jouer les actions de Lou comme dans l'histoire. • Donner les mots de vocabulaire si nécessaire, aider à décrire. • Reformuler les propos des enfants en utilisant une syntaxe et un lexique précis. |

Etape 3

Situation : Raconter l'histoire *L'heure du bain* dans un jeu d'imitation

Objectif : S'approprier le script de l'histoire.

Matériel : 4 fois la même poupée Lou, 4 fois les accessoires du bain, l'album *L'heure du bain*

Modalité : 2 à 4 enfants

Durée : 10 min répétées plusieurs fois



| Tâches des enfants | Tâches de l'enseignant |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Imiter et raconter l'histoire de Lou.• Utiliser le lexique des verbes d'actions, vêtements et accessoires. | <ul style="list-style-type: none">• Demander aux enfants de raconter l'histoire avec le matériel.• Faire appel à des commentaires des actions des uns et des autres, faire reprendre, compléter les propos des uns et des autres• Aider à la réalisation des actions si nécessaire.• Introduire des mots de vocabulaire si nécessaire, décrire, reformuler, commenter.• Reformuler les propos des enfants en utilisant une syntaxe et un lexique précis. |

Activité ritualisée : Bain de la poupée à la maison


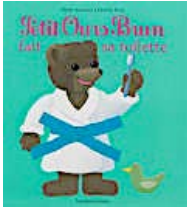

Objectifs :

- Acquérir un répertoire lexical sur le bain
- Revivre le scénario du bain

Chaque fin de semaine, la poupée part chez un enfant de la classe pour le week-end. Pour cela, il faut préparer sa valise à l'aide d'un adulte avec les accessoires de bain afin de lui faire la toilette à la maison. Ce sera l'occasion de verbalisations et d'interactions adulte/enfant et enfant/enfant.

| Tâches des enfants | Tâches de l'enseignant |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Nommer progressivement les accessoires et vêtements mis dans la valise.• Utiliser si possible le lexique des vêtements et accessoires pour le bain. | <ul style="list-style-type: none">• Questionner les enfants pour choisir les vêtements et accessoires à emporter à la maison.• Donner les mots de vocabulaire si nécessaire, aider à décrire.• Reformuler les propos des enfants en utilisant une syntaxe et un lexique précis. |

Albums possibles à utiliser autour de l'activité du bain

| Couverture | Auteur / Illustrateur / Editeur | Obstacles à la compréhension de l'histoire |
|--|---|---|
|  | <p>Jeanne Ashbé Ecole des loisirs Pastel</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Relation texte/image : <ul style="list-style-type: none"> » action visible sur l'illustration mais non exprimée dans le texte (se sécher) » accessoires visibles sur l'illustration mais non nommés dans le texte (éponge, serviette) |
|  | <p>Marie Aubinais Danièle Bour Bayard</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Relation texte/image : accessoires visibles sur l'illustration mais non nommés dans le texte (shampooing, brosse à dents) • Lexique des verbes élaboré : flotter, barboter |
|  | <p>Bénédicte Guettier Gallimard jeunesse</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Lexique élaboré : faire sa toilette, se débarbouiller, crinière, figure • Lexique des accessoires utilisés par le personnage non énoncé dans le texte : savon, gant, brosse, brosse à dents, gobelet |

Projet : l'utilisation de la mascotte dans la classe

La présence d'une marionnette ou mascotte en classe suscite des jeux de « faire semblant » importants pour le développement de l'imaginaire et l'apprentissage de la langue.

La marionnette amie participe à la vie de la classe. Elle favorise l'écoute quand elle raconte et elle encourage les élèves à la prise de parole.

Son utilisation au quotidien permet d'engager des apprentissages dans tous les domaines mais c'est le domaine du langage qui constitue l'objet principal de ce projet.



Avec les enfants de moins de 3 ans, l'introduction d'une mascotte dans la classe dès le début de l'année permet bien souvent aux plus timides de s'engager dans une relation de communication verbale ou non verbale avec l'adulte ou avec un pair. Dans un premier temps, c'est l'enseignant qui prête sa voix à la mascotte qui est alors médiateur dans des échanges ludiques. Il conduit la communication, raconte une histoire, propose une activité, s'adresse nominativement à chaque enfant, pose des questions simples dans l'attente patiente d'une prise de parole de ceux qui n'osent pas encore le faire. Il s'étonne, dit sa joie ou sa tristesse, sa fatigue ou son enthousiasme.

Lorsque l'adulte prête sa voix à la mascotte devant le groupe, la marionnette apporte des surprises en classe, un nouveau jeu, une nouvelle comptine, une histoire, un secret, une lettre, un objet extraordinaire... ; il lui est arrivé une histoire incroyable qu'elle raconte aux enfants ; elle a fait une bêtise et dit « Je ne l'ai pas fait exprès... » ce qui permet d'engager une discussion sur les bêtises dans la cour de récréation.

Son utilisation quotidienne conduit les enfants à entrer dans le jeu symbolique. Progressivement, certains s'en saisissent et, dans une relation de complicité, imitent l'adulte. Ils engagent des monologues, prêtant à leur tour leur voix à la marionnette, seuls dans un des coins de la classe. Ils la mettent en scène en reproduisant des situations connues ou en inventant d'autres. De petits scénarios différents sont créés par quelques enfants qui jouent ensemble avec une puis plusieurs mascottes.

Des mascottes :

Elles doivent être suffisamment grandes pour que l'identification avec les enfants soit possible et les manipulations faciles.



Etape 1

Situation : L'arrivée de la mascotte dans la classe

Objectif : Emettre des hypothèses sur le contenu du carton.

Modalité : groupe classe.

Déroulement :

1/ *La surprise* : La mascotte arrive dans la classe (ici, dans un gros carton).



| Tâches des enfants | Tâches de l'enseignant |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Manipuler le carton pour essayer d'en deviner le contenu.• Formuler les hypothèses sur le contenu du carton. | <ul style="list-style-type: none">• Déposer un gros carton dans la classe contenant la mascotte : théâtraliser pour générer un effet de surprise.• Demander aux enfants de deviner ce qu'il y a dedans. Leur permettre de secouer, toucher sans regarder.• Reformuler leurs propos en veillant à utiliser une syntaxe et un lexique précis. |

2/ Découverte de la mascotte et mise en récit de son arrivée dans la classe.

Objectifs :

- Valider les hypothèses émises.
- Décrire.
- S'approprier la mascotte.

Modalité : groupe classe.



| Tâches des enfants | Tâches de l'enseignant |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ouvrir le carton pour découvrir la mascotte. • Manipuler la mascotte. • Décrire la mascotte. | <ul style="list-style-type: none"> • Reformuler les propos des enfants et les descriptions de la mascotte en utilisant une syntaxe simple et un lexique précis. • Contextualiser la présence de la mascotte dans la classe : Exemples : <ul style="list-style-type: none"> » Petit Ours Brun s'ennuyait tout seul chez lui alors sa maman l'a amené à l'école » J'ai apporté une surprise, c'est Petit Ours Brun et il va rester avec nous dans la classe. » .../.... |

Etape 2

Situation : Tout au long de l'année, la mascotte participe à la vie de la classe

La mascotte vit les aventures et les émotions des enfants, elle découvre ce qu'ils découvrent, la classe puis l'école et ses différents espaces : couloir, salle de jeux, toilettes, cour de récréation, cantine...

Elle accompagne les enfants dans leurs activités quotidiennes : à l'espace lecture mais aussi jeux de construction, d'imitation...

C'est l'occasion de mettre en mots les événements qui les concernent : l'arrivée en classe d'un nouveau matériel, les explorations, les anniversaires, une sortie...



Objectifs :

- Entrer progressivement dans la communication verbale.
- Mettre en mot le vécu.
- Décrire et commenter.

Modalité : petits groupes ou groupe classe avec un ou plusieurs adultes.





| Tâches des enfants | Tâches de l'enseignant |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Nommer les lieux et les objets découverts avec la mascotte en situation réelle puis à partir des photos qui auront été prises et qui sont mises à disposition. • S'intéresser à l'évènement et le verbaliser en s'appuyant sur les photos. | <ul style="list-style-type: none"> • Faire visiter l'école à la mascotte : ne pas oublier la cour, la salle de repos, la cantine, la salle de jeux. • Demander aux enfants d'expliquer à la mascotte où on est, où on va... • Introduire le lexique précis, reformuler, commenter. • Verbaliser les émotions, intentions ou expériences de la mascotte. • Prendre des photos de la mascotte dans les différents lieux et situations, supports de langage. <p><i>Même démarche pour chaque évènement qui arrive à la mascotte.</i></p> |



Etape 3

Situations : La mascotte outil, support d'apprentissages langagiers dans différents domaines et selon les projets de la classe.

Exemple 1 : Dans la salle de jeux.

Objectifs : Verbaliser et décrire les actions de la mascotte.



Exemple : monter à l'échelle, glisser sur le toboggan.

La mascotte montre aux enfants comment elle s'y prend, l'enseignant verbalise les actions et, le cas échéant, les émotions.

Les actions et les émotions sont à nouveau décrites en classe à plusieurs reprises en s'appuyant sur les photos laissées en libre accès dans la classe.

La mascotte pourra ainsi être utilisée par l'enseignant comme support de langage dans de nombreuses situations de classe à la fois pour créer des événements, mettre en mots le vécu mais aussi verbaliser les émotions.



| Tâches des enfants | Tâches de l'enseignant |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Décrire les actions de la mascotte en situation réelle puis sur les photos. | <ul style="list-style-type: none">• Mettre en scène la mascotte dans les différentes activités.• Verbaliser ses actions, ses émotions.• Introduire le lexique précis, reformuler, commenter.• Prendre des photos de la mascotte dans les activités (supports de futures situations de langage). |

Exemple 2 : Habiller la mascotte.



Projet : comprendre et raconter une histoire autour de l'activité « habiller la mascotte »

Les différentes étapes du projet d'apprentissage

- **Verbalisation et scénarisation par l'adulte des jeux spontanés des enfants autour de l'habillage des poupées et/ou de la mascotte ;** reprise et étayage des productions spontanées. (en amont et de façon réitérée).
- **Mise en place de séances d'habillage de la mascotte**
- **Découverte de la valise de la mascotte**
- **Présentation de l'album *Petit Ours Brun s'habille tout seul***
- **Appropriation du script « s'habiller »** avec l'album **Petit ours Brun s'habille tout seul**
- **Présentation d'autres albums du réseau « s'habiller »**



Les étapes qui composent ce projet sont mises en œuvre avec les enfants qui le souhaitent et réitérées autant de fois que nécessaire à des moments différents de la classe, afin que la grande majorité des enfants puisse en bénéficier. Le déroulement est chronologique mais les différentes étapes peuvent se chevaucher. Pour chaque étape, un choix peut être fait parmi les situations proposées, selon les enfants.

Le déroulement proposé s'inscrit une démarche appropriative d'un oral élaboré.

Interview de Michel Granday, Professeur des Universités en sciences du langage

- **Etape 1 :** avec un tout petit groupe d'enfants, il s'agit de revivre un scénario récurrent proche de leur vécu dans une relation d'attention conjointe. L'enseignant met à profit les actions-réactions de ses enfants pour attirer leur attention sur un lexique et des formulations adaptés tout en garantissant le déroulement du script prévu.
- **Etape 2 :** Il s'agit de passer d'un langage lié à l'action à un langage détaché de l'action qui est nécessairement plus élaboré. C'est par un ensemble de situations que l'enseignant y parviendra.

En voici quelques caractéristiques :

- » Proposer un matériel qui oblige les enfants à passer d'une manipulation sensorielle forte (exemple : la mascotte et ses vêtements) à une manipulation d'imitation avec des objets représentés (marottes et décor). Le langage y est plus central pour donner sens à l'action : il s'agit alors de décrire les actions du script travaillé précédemment (exemple : Petit ours Brun s'habille).
- » Raconter et lire des albums autour du même script : pour reconnaître le script travaillé mis à distance par les personnages.
- **Etape 3 :** Permettre à l'enfant de réinvestir ce langage élaboré dans des activités plus individuelles, spontanées ou ritualisées, par exemple :
 - » jeu d'imitation à plusieurs avec quelques éléments « symboliques » du script ;
 - » mise à disposition des albums travaillés ;
 - » marottes et décor mis à disposition pour une utilisation individuelle.

Objectifs :

- Écouter et comprendre une histoire.
- Raconter une histoire avec des outils.
- Acquérir un vocabulaire spécifique concernant l'habillement (noms, adjectifs, verbes).

Ce projet permettra d'engager la construction des compétences suivantes, à poursuivre sur la durée de l'école maternelle :

- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.
- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis.



Tout au long de ce projet, les situations nécessitent l'utilisation de la mascotte, ses vêtements, l'album puis progressivement les illustrations de l'album et des photos de vêtements pour permettre aux enfants de jouer librement avec le script habiller/déshabiller.



Objectifs :

- Écouter et comprendre une histoire.
- Acquérir un vocabulaire spécifique concernant l'habillement (noms, verbes).

La mascotte choisie par l'enseignante de la classe est une grosse peluche d'ours, ce qui l'a conduite à privilégier la série d'albums : *Petit Ours Brun*.

La même démarche est possible avec une grosse peluche de souris et la série des *Mimi* ou un âne et la série des *Trotro*.



Lexique utilisé prioritairement par l'enseignant :

Noms : le pyjama, la culotte, le maillot, le tee-shirt, le short, la chemise, la chaussette, la chaussure, la casquette, le pull, le manteau, le chapeau,...

Verbes : se déshabiller / s'habiller, mettre, enfiler

Etape 1

Situation : Scénariser l'habillage de la mascotte.

Objectif : Mettre en scène l'habillage de la mascotte.

Matériel : mascotte Petit Ours Brun, des vêtements adaptés à sa taille.

Modalité : 4 enfants.

Durée : 10 min répétées de nombreuses fois avec les enfants volontaires.

Des rangements pour les vêtements de la mascotte et des photos sont progressivement installés avec les enfants permettant, au fil des activités, de les catégoriser (shorts, chaussettes, pulls...).



| Tâches des enfants | Tâches de l'enseignant |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Décrire les actions de la mascotte en situation réelle : s'habiller, mettre, enfiler... • Utiliser progressivement le lexique des verbes d'actions, vêtements. | <ul style="list-style-type: none"> • Aider à l'habillage de la mascotte si nécessaire. • Introduire des mots de vocabulaire si nécessaire, décrire, reformuler, commenter. • Reformuler les propos des enfants en utilisant une syntaxe et un lexique précis. |

Etape 2

Situation A : Lire/raconter l'histoire **Petit ours Brun s'habille tout seul**

Objectif : Écouter une histoire lue ou racontée jusqu'au bout.

Matériel :

- si l'histoire est racontée : mascotte Petit Ours Brun, vêtements.
- si lecture : album Petit ours Brun s'habille tout seul.

Modalité : de petits groupes à groupe classe, répétées plusieurs fois.

Durée : 15 mn répétées de nombreuses fois avec les enfants volontaires.



| Tâches des enfants | Tâches de l'enseignant |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Écouter et participer au « raconté » de l'histoire (imiter, répéter ce que dit l'enseignant). • Écouter et participer à la lecture de l'histoire (imiter, répéter ce que dit l'enseignant). • Identifier le personnage et les vêtements de l'histoire. • Repérer les actions du personnage dans l'histoire. | <p>Récit oral : Sans le livre, raconter l'histoire à l'aide de la mascotte en l'habillant comme dans l'histoire.</p> <p>Lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter l'album. Le regarder avec les enfants, • Lire le texte en pointant les illustrations avec les enfants. • Laisser les enfants feuilleter les pages du livre. • Reformuler les propos des enfants ? <p>Remarque : il est important que l'enseignant montre aux enfants ce que signifie raconter une histoire.</p> |

Situation B : Mettre en scène l'histoire *Petit ours Brun s'habille tout seul*

Objectif : Jouer l'histoire avec le support album.

Matériel : La mascotte de Petit Ours Brun, les vêtements.

Modalité : 2 à 4 enfants.

Durée : 10 min répétées plusieurs fois.



| Tâches des enfants | Tâches de l'enseignant |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Décrire les actions de Petit ours Brun sur les illustrations de l'album. • Jouer les actions de Petit ours Brun comme dans l'album. • Utiliser progressivement le lexique des verbes d'actions et des vêtements (cf. lexique). | <ul style="list-style-type: none"> • Relire l'histoire avec les enfants. • Feuilleter l'album page à page et s'arrêter sur chacune, pointer les actions de Petit Ours brun (« Que fait Petit Ours Brun ? »). • Proposer aux enfants d'habiller Petit Ours Brun comme dans l'histoire. • Aider à l'habillage de la mascotte si nécessaire. • Donner les mots de vocabulaire si nécessaire, aider à décrire, commenter. • Reformuler les propos des enfants en utilisant une syntaxe et un lexique précis. |

Situation C : Produire un rappel du script de l'album à partir d'un matériel (commun au groupe).

Objectif : Relater, raconter le script de l'histoire *Petit ours Brun s'habille tout seul*.

Matériel : les photos de l'histoire mise en scène avec la mascotte de la classe.

Modalité : 4 enfants.

Durée : 10 min répétées de nombreuses fois.



| Tâches des enfants | Tâches de l'enseignant |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Raconter l'histoire de Petit ours Brun à partir des photos. • Utiliser progressivement le lexique des verbes d'action et des vêtements (cf. lexique). | <ul style="list-style-type: none"> • Relire l'histoire avec les enfants. • Afficher chronologiquement au tableau les photos de l'histoire mise en scène avec la mascotte. • Demander aux enfants de jouer les actions de Petit ours Brun comme dans l'histoire. • Donner les mots de vocabulaire si nécessaire, aider à décrire. • Reformuler les propos des élèves en utilisant une syntaxe et un lexique précis. |

Etape 3

Mise à disposition du livre *Petit ours Brun s'habille tout seul* en plusieurs exemplaires avec le matériel utilisé lors des activités de l'étape 2 dans un espace dédié afin que les enfants puissent s'en emparer lorsqu'ils le souhaitent.

Activité ritualisée : la valise de la mascotte

Cette activité ritualisée, peut être réalisée dès la fin de l'étape 1 et poursuivie tout au long de l'année avec les enfants qui le souhaitent.

Objectif : Faire émerger un premier répertoire lexical, l'enrichir.

Matériel : la mascotte, des vêtements, un panier ou une valise

Modalité : 4 enfants.

Durée : 10 min répétées plusieurs fois.






Chaque fin de semaine, la mascotte part chez un enfant de la classe pour le week-end. Pour cela, il faut préparer sa valise à l'aide d'un adulte avec les vêtements et les accessoires présents dans la classe. Ce sera l'occasion de verbalisations et d'interactions adulte/enfant et enfant/enfant.

Ce rituel qui va s'installer progressivement permet l'acquisition progressive d'un vocabulaire de plus en plus riche et autour des vêtements.

Cette activité sera ritualisée toute l'année.

| Tâches des enfants | Tâches de l'enseignant |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Identifier les vêtements nécessaires• Nommer progressivement les vêtements mis dans la valise.• Utiliser si possible le lexique les vêtements rencontrés dans les étapes 1 et 2, puis au fil du temps les noms de vêtements découverts à l'occasion du changement de saisons (les vêtements de la valise changent) ou dans les autres albums du réseau (<i>Trotro va à l'école ; Brr il fait froid</i>). | <ul style="list-style-type: none">• Verbaliser la situation : <i>la mascotte va aller dormir chez toi, il faut lui préparer sa valise.</i>• Questionner les enfants pour choisir les vêtements à emporter à la maison.• Donner les mots de vocabulaire si nécessaire, aider à décrire, commenter.• Reformuler les propos des enfants en utilisant une syntaxe et un lexique précis.• S'appuyer sur un outil (ex : affichage) pour mémoriser les vêtements. |

Proposition d'albums autour de l'activité l'habillement :

| Couverture | Auteur / Illustrateur / Editeur | Structure du récit | Obstacles / Tâches |
|---|---|---|---|
|  | Bénédicte Guettier Gallimard Jeunesse | Narration primaire : Situation initiale, structure répétitive, situation finale | <ul style="list-style-type: none"> • Un seul personnage • Lexique : petit déjeuner, enfiler • Actions implicites non visibles sur l'illustration et non formulées dans le texte (il enlève son pyjama pour s'habiller ensuite) • Chronologie de l'habillement : superposition de vêtements |
|  | Marie Aubinais Danièle Bour Bayard | Structure répétitive : Petit Ours brun s'habille | <ul style="list-style-type: none"> • Noms des vêtements (maillot,...) • Chronologie de l'habillement • Actions implicites non visibles sur l'illustration et non formulées dans le texte (il enlève son pyjama pour s'habiller ensuite / il met sa casquette, ses chaussettes, ses chaussures) • Superposition de vêtements |
|  | Géraldine Collet Aurélié Abolivier Éditions amaterra | Narration primaire : maman ours fait habiller son petit | <ul style="list-style-type: none"> • Lexique : bise (vent), banquise, combinaison de ski, bottes fourrées, écharpe tricotée • Deux personnages qui se ressemblent • Dialogues sans incise • Superposition de vêtements |

La construction du langage et les interactions avec l'adulte et entre pairs chez les enfants de moins de trois ans

Journées nationales de l'innovation
27 - 28 mars 2013, palais de l'UNESCO

Texte issu de la table ronde :

Michel Grandaty

Professeur des Universités en sciences du langage
Université de Toulouse 2. UMR EFTS

[Vidéo 1 : Les situations langagières à privilégier](#)

[Vidéo 2 : La posture et les gestes professionnels des adultes](#)

[Vidéo 3 : La place de la littérature de jeunesse](#)

[Vidéo 4.1 : Une didactique de l'enseignement de l'oral pour les enfants dont une partie parle peu ou ne parle pas](#)

[Vidéo 4.2 : Une didactique de l'enseignement de l'oral pour les enfants dont une partie n'a pas la langue française comme langue maternelle](#)

À quelles conditions scolariser des enfants de moins de trois ans influe sur la qualité des apprentissages et augmente les chances de meilleure réussite pour la suite du parcours scolaire ?¹

Dans cette intervention nous aborderons la partie qui concerne « la construction du langage et les interactions avec l'adulte et entre pairs ». Sous ce seul angle, dans le cadre de l'éducation prioritaire, le choix de scolariser des enfants de deux ans est utile.

Quatre points à retenir dans cette présentation

- Le langage (oral et écrit) est à concevoir comme un outil de pensée et pas seulement un moyen de communication. L'être humain communique depuis des millions d'années, mais n'a créé ses outils de pensée que depuis quelques milliers d'années.
- Il est possible d'apprendre à utiliser cet outil oral en classe dès 2 ans.
- Nous connaissons les procédures pour accomplir cette tâche.
- La construction du vocabulaire chez le tout petit induit des contraintes spécifiques et amène l'école à opérer la distinction entre objet langagier « travaillé » et objet langagier « enseigné ».

Point 1 : Le lien de solidarité oral/écrit et la notion d'outil de pensée

Roger Chartier, historien qui s'est intéressé à la matérialité du texte, insiste sur l'évolution des formes de présentation de l'écriture (du papyrus, au codex et au message hypermédia) et sur l'influence de celles-ci sur la cognition. Par exemple, l'apparition du blanc entre les mots, facilitée par le codex, va permettre de diviser par 10 le temps de lecture et amener ainsi la disparition de la lecture à voix haute et de l'épellation qui étaient incontournables. Ce chercheur est convaincu que la structure même du message hypermédia va restructurer nos modes de raisonnement et ouvrir de nouveaux modes de pensée et de résolution de problèmes que nos sociétés ne font qu'entrevoir aujourd'hui. Stanislas Dehaene, chercheur en neurosciences, dans une recherche menée au Brésil a cherché à comprendre le fonctionnement des neurones et leur organisation en comparant des adultes lecteurs et des analphabètes afin d'en saisir les différences. Retenons de ces deux approches de chercheurs que l'écrit est un outil, crée il y a 6000 ans environ, qui transforme/modèle l'activité cognitive. Les ouvrages de J. Goody² sont très éclairants sur ce point.

1 Table ronde des « Journées de l'innovation » des 27 et 28 mars, palais de l'UNESCO, Paris.

2 J. Goody : *La raison graphique*, 1979, Ed. de Minuit.

J. Goody : *Entre l'oralité et l'écriture*, 1994, PUF.

Comment fonctionne l'oral par rapport à l'écrit ? Nous en avons une connaissance beaucoup moins partagée par les acteurs du système éducatif et des représentations parfois même très datées (I.O de 1923 et I.O. de 1972). Bernard Lahire³ distingue deux types de rapport oral au monde : un premier rapport « **oral pratique** », partagé par tous et qui est inhérent à son apparition chez l'homme et un second rapport qu'il nomme « **oral scriptural** » nettement moins partagé qui comme son nom l'indique est issu d'une appropriation précoce de formes écrites. L'écrit influence dans nos sociétés les pratiques orales de certains groupes sociaux et ces pratiques précèdent chez certains enfants l'apprentissage de la lecture. C'est une analyse capitale ! Il y a bien deux types de rapports oraux et le second génère des formes plus structurées et précises sur le plan lexical. Capitale aussi parce que certains psychologues cognitivistes distinguent les connaissances premières et les connaissances secondes⁴ et confirment que seules les connaissances secondes nécessitent un enseignement. On pourrait alors être tenté de classer hâtivement tout l'oral dans les connaissances premières et l'écrit, bien entendu, dans les secondes. Or **l'oral scriptural peut et doit s'enseigner** car c'est une connaissance seconde en ce sens que son organisation linguistique participe de l'univers discursif de l'écrit ; c'est notre point suivant.

Retenons l'idée que l'oral scriptural est un outil qui transforme/modèle l'activité cognitive et peut et doit s'enseigner. Il y a beaucoup à gagner à relire P. Ricoeur⁵ qui montre que la gestion du « raconter » va entraîner chez le jeune être humain la prise de conscience de la distinction fondamentale « action/événement » et qu'à travers cette prise de conscience des buts et intentions de nos actions c'est la notion de responsabilité qui se construit, responsabilité de nos actes et donc émergence concomitante d'une morale.

Point 2 : L'appropriation par le jeune enfant de l'oral scriptural

L'oral scriptural de B. Lahire a été observé en classe par la recherche nationale INRP qui s'est déroulée de 1995 à 1998 et qui portait sur 3 cycles de l'école⁶. Elle s'est poursuivie en 1998 à 2001 sur son versant didactique⁷. Parmi les questions posées : qui fait usage de l'oral scriptural en classe ? À partir de quel âge les enfants l'utilisent-ils en classe ?

Recoupant les descriptions de B. Lahire, il apparaît que cet usage de l'oral scriptural est partagé par l'enseignant et certains élèves de la classe. Dès la P.S. de maternelle certains enfants l'utilisent déjà. Il y a donc un « enseignement » familial, par l'usage, avant 3 ans et des reprises par reformulations explicites exigées de l'enfant. C'est tout à fait possible car la syntaxe apparaît chez l'être humain aux alentours de 20-24 mois⁸. Mais les observations menées par la recherche INRP ont permis de constater que cet usage de l'oral scriptural peut rester absent au cycle 2, en particulier en zones d'éducatrices prioritaires (ECLAIR).

3 B. Lahire : *Culture écrite et inégalité scolaire*, 1993, PUL.

4 D.C. Geary : An evolutionarily informed education science, 2008. *Educational Psychologist*, 43, 279-295.

5 P. Ricoeur : *Temps et récit*, 1984, 1985. Seuil

6 M. Grandaty, G. Turcot (Coordination) : *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, 2001. Rapport de recherche INRP, 436 p.)

7 M. Grandaty M., M.T. Chemla : Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages, 2005. *L'oral pour apprendre*. Coordination C. Garcia-Debanco, S. Plane. Hatier. Revue REPERES N°17 (1998) et N°24-25 (2001-2002)

8 M. Kail, M. Fayol : *L'acquisition du langage*. Vol 1, 2000. Puf
T. Givon : *The Genesis of Syntactic Complexity*, 2009. John Benjamins Publishing Company.

Voici un court extrait d'une interaction, en technologie, entre deux élèves de CE2 qui tentent de guider deux élèves de CE1 qui ont fabriqué une voiture en carton et qui sont donc censés faire usage d'un discours scolaire organisé. La coopération langagière entre E1 et E2 est la suivante :

Élève 1, CE2 - ta voiture/elle peut pas rouler/ya le scotch qui colle au carton

Élève 2, CE2 - oui/la maîtresse l'a bien expliqué/là/tu vois (geste de pointer du doigt)/l'axe il est fixe sur l'essieu/ça ne peut pas faire tourner les roues.

Elève1 CE2 – (haussement d'épaules en réaction à la reformulation de E2) oui/si tu veux.

Le premier élève établit un rapport oral pratique pour aider le CE1 à améliorer la construction de sa voiture. Le second élève fait usage d'un oral scriptural utilisé par la maîtresse. Il en est conscient par l'utilisation du lexique de spécialité qu'il réutilise. « Axe » et « essieu » renvoient à un niveau de formulation de concept qui révèle la compréhension d'un mécanisme, du processus de tourner. La réaction du premier élève (« si tu veux ») est informative : si tu veux, tu peux le dire avec ces mots, d'une autre façon, tu peux le dire avec les mots de la maîtresse. Mais il n'est pas certain que cet élève comprenne l'intérêt cognitif de rentrer dans un rapport oral scriptural au langage. Il va en découler de nombreuses incompréhensions sur les tâches à accomplir.

Le langage est ici à concevoir comme un outil qui transforme/modèle l'activité cognitive (second élève) et non pas seulement comme un outil relationnel de communication (premier élève). Vygotski⁹ a bien montré que le langage est un outil psychique, similaire aux outils concrets, il est culturel par nature et donc artificiel. Il transforme l'activité humaine, la rend plus efficiente. Ce langage est délégué par co-construction et nécessite des collaborations adulte/enfant, mais aussi enfant/enfant

Point 3 : Quelle est la nature de cette co-construction et quelles sont les procédures d'apprentissage chez le très jeune enfant ?

Les procédures d'entrée dans le langage chez le tout petit ont été décrites aux U.S.A. par J. Bruner¹⁰ dès 1966. Il met en avant le **triplet : attention conjointe / co-action / scénario d'interaction**. Le parent attire l'attention, le regard de son enfant, souvent par pointer du doigt, vers un élément du monde puis il co-agit par le langage et l'action sur cet élément afin de l'explorer en coopération. Il le fait de manière répétée à l'intérieur de scénarios prévisibles pour l'enfant. L'étayage « réussi » de l'adulte consiste toujours à enrôler l'enfant dans le jeu d'interaction, à maintenir son orientation, à signaler les caractéristiques déterminantes et à présenter des modèles. On insiste trop, dans ces travaux, sur la seule procédure d'étayage ce qui pourrait amener à penser que la relation à l'adulte est centrale et que, peut-être, la relation entre pairs est prématurée en P.S. de maternelle. Édouard Gentaz, dans sa conférence de la matinée aux journées de l'innovation, a confirmé que les interactions entre pairs sont aussi importantes. L'adulte prend seulement en charge les éléments de la tâche que l'enfant ne peut réaliser seul.

9 B. Schneuwly : *Vygotski, l'école et l'écriture*, 2008. Cahiers de la section des sciences de l'éducation (Université de Genève) N° 118

10 J. Bruner : *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*, 1981 .PUF

Retenons que les conditions pour que ces interactions aient lieu positivement sont :

- Une empathie forte,
- une temporalité longue,
- un guidage attentif,
- une solide confiance réciproque.

Ce sont ces attitudes professionnelles qu'il faudrait reproduire dans la classe de maternelle des deux ans.

Point 4 : Scolariser les enfants dès 2 ans, c'est leur permettre d'avoir tous accès à ces outils langagiers. Mais du coup : « Qu'est-ce que ça veut dire de faire classe à des enfants qui n'ont pas le langage ? » (Question posée par V. Bouysse, I.G., lors d'une de ses conférences en 2012)

Pour répondre nous sommes amenés à décrire rapidement une partie du fonctionnement de la mémoire à long terme. Elle contient, entre autres, une mémoire épisodique d'une part et une mémoire sémantique et lexicale d'autre part. Il existe un lien de solidarité entre ces deux types de mémoire.

Comment les mots sont-ils compris puis mémorisés chez le tout petit quand l'étayage familial est réussi ? Nous ferons référence, ici, aux travaux de Katherine Nelson¹¹. Elle fait l'hypothèse que le mot a d'abord une fonction indicative (Ex : le signifiant « pomme » a pour signifié « ça se mange »). C'est une étape de pensée concrète qui fonctionne :

- par association (à table),
- par collection (tout ce qui se mange),
- par point commun (tout ce qui possède une couleur rouge avec des pépins).

Ces procédures révèlent un stade de pensée qu'elle nomme « pré-sémantique ». Le mot acquiert ensuite et seulement ensuite une signification (Ex : « pomme » possède un signifié stable : fruit rond, du pommier, à pulpe juteuse, etc.). L'enfant accède alors à une pensée « sémantique », celle de l'adulte. Comment se fait ce passage de l'une à l'autre pensée ? K. Nelson élabore le modèle suivant : l'enfant, à partir de son vécu, de l'évènementiel, construit des scripts. Précisons qu'il a été démontré que le script n'est pas seulement une notion utilisée par l'homme pour décrire la structure des événements, mais qu'il a une existence cognitive attestée. Il est présent dans le traitement de l'information qu'opère notre cerveau.

Le script consiste à se souvenir d'un vécu et donc à pouvoir l'anticiper, le planifier. Son existence permet à l'enfant d'élaborer un premier niveau catégoriel (pré-sémantique) qui fonctionne par associations, par collections, par points communs (Sur Eduscol l'I.G. a mis en ligne depuis 2011 des fiches de structuration du vocabulaire qui vont en ce sens). C'est l'existence de ces catégories qui va favoriser dans un deuxième temps un apprentissage formel qui se fera, lui, par enseignement explicite (connaissance

11 K. Nelson : Le développement de la représentation sémantique chez l'enfant, 1985. Psychologie française N°30.

K. Nelson : Language in cognitive development, The emergence of the mediated mind, 1998. Cambridge University Press.

V. Tartas : La construction du temps social par l'enfant, 2009. Peter Lang. (Préfaces de J. Bruner et M. Brossard).

formellement organisée). C'est-à-dire que ce qui est alimenté par certaines familles, avant 3 ans, c'est cette pensée pré-sémantique, elle se trouve enrichie d'événements multiples vécus par l'enfant et initiés par les parents par des coopérations régulières autour de petits événements comme le goûter, la sortie au jardin d'enfants, etc. C'est là que s'opère une première distinction entre les enfants entrant en petite section. Certains pourront directement accéder à un enseignement explicite et asseoir rapidement un rapport oral scriptural. C'est ce changement de rapport au langage qui leur permettra de rentrer dans les apprentissages scolaires établissant ainsi leur statut d'élève. D'autres enfants ont encore besoin d'asseoir cette pensée pré-sémantique par des activités concrètes comme le jardinage, les arts visuels, les sports collectifs, le coin dinette, etc. qui leur permettront de construire ces premières catégorisations de l'expérience : associer, trouver des points communs, établir des collections.

Il faut donc distinguer clairement, dans une classe de 2-3 ans, les objets langagiers travaillés et les objets langagiers enseignés¹². Aux premiers la construction nécessaire d'une pensée pré-sémantique à travers des activités qui se répètent et qui sont étayées en petit groupe ou individuellement, aux seconds un enseignement explicite tel qu'il est présenté dans les documents d'EDUSCOL depuis septembre 2010.

Quelques points de vigilances, en conclusion

Importance de l'oral

Des recherches ont déjà montré que les humains apprennent les mots qu'ils peuvent articuler. Une recherche récente élaborée au King's College de Londres vient d'être publiée¹³ qui renforce ces résultats. Elle montre une corrélation forte entre la capacité de se rappeler des mots et la structure qui connecte deux zones cérébrales, l'une liée au décodage de langue auditif et l'autre qui coordonne les mouvements associés à la production du langage. Ce seraient moins les interactions via l'écran, le texte et le courrier électronique que les interactions orales qui seraient efficaces. Enrichissement du vocabulaire et langage oral sont liés.

Les objectifs d'apprentissage

À notre sens, dans le domaine du langage, les objectifs d'apprentissage pour les 2-3 ans devraient être :

- **enrichir la mémoire épisodique des enfants par la mise en place d'événements collectifs vécus et récurrents (projets où l'enfant agit)**. En ce sens nous rejoignons les analyses d'Édouard Gentaz portant sur le rôle de l'action et y rajoutons la nécessité d'un étayage de l'enseignant, un étayage bienveillant ;
- **favoriser l'établissement de scripts à partir de ces activités**, c'est-à-dire la mise en place d'activités par l'enseignant amenant les élèves à se souvenir (avec des outils de mémorisation, par petits groupes et avec l'aide de l'adulte) afin de se construire des intentions et de rendre son action plus efficace (anticiper et planifier des procédures).
- **mettre en place des activités de structuration** - et pas encore l'apprentissage formel - par catégorisations pré-sémantiques. C'est-à-dire en travaillant la fonction indicative des mots.

12 M. Grandaty : Place et rôle des conduites discursives orales dans le système de médiations en classe : des objets travaillés aux objets enseignés. *Analyse des objets enseignés, le cas du français*. Dir. B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen, 2006. De boeck.

13 *Proceedings of the National Academy of Sciences* (PNAS)

En résumé, un objectif principal d'enrichissement de l'expérience individuelle par des activités collectives et de petits groupes, étayées par l'enseignant. L'ensemble des domaines disciplinaires favorise ces procédures d'entrée dans le langage scolarisé et la polyvalence est donc ici un atout majeur pour construire le langage et générer des activités langagières scolarisées.

Cela pose le problème abordé plusieurs fois dans notre table ronde de l'identité professionnelle de l'enseignant(e) de la P.S. à 2 ans. Des problèmes aussi de dispositifs et de nombre d'élèves ainsi qu'une gestion de la temporalité particulière. Résoudre ces problèmes pourra aider à une reconstruction de l'organisation générale du cycle 1 qui est en chantier. Nous pensons qu'un découpage en semestres faciliterait la mise en place d'une programmation et éclairerait différemment la nature des évaluations à mener. Six semestres donc pour une maternelle en 3 ans et huit semestres pour une maternelle en zone défavorisée comme envisagée par le M.E.N.

Nous terminerons sur ce qui fonde pour nous la distinction crèche/école à 2 ans dans le domaine du langage. La crèche est plus centrée sur la communication, l'école est en plus centrée sur la délégation d'outils langagiers. C'est ce dernier objectif qui fonde la nécessité d'avoir des enseignants formés. Au-delà des théories interactionnistes, certains cognitivistes admettent que le lexique peut restructurer et influencer la cognition¹⁴. **L'école des enfants de deux ans, si elle n'enseigne pas directement l'oral scriptural le travaille (objectif scolaire explicite). C'est une étape vers un enseignement explicite.** Tous les élèves entrant en C.P. devraient avoir pu entrer dans un rapport oral scriptural au monde, c'est-à-dire gérer des conduites discursives comme décrire, relater un événement, raconter... Nous sommes donc bien dans l'école. Dans cette perspective nous gagnerions à revisiter et relativiser les catégories de « petits et grands parleurs » (Lecture dévoyée des travaux d'Agnès Florin qui amène certains enseignants à minorer le potentiel langagier que tout enfant possède malgré son environnement socio-culturel) en amenant chaque enseignant à percevoir ces enfants comme « mal outillés » par leur famille, c'est-à-dire privés, à leur arrivée à l'école, de certaines procédures.

La refondation de l'école passe par un changement de paradigme ce qui ne sera facile pour personne. Deux exemples :

- Pourquoi continuer à exploiter, pour décrire le réel, les travaux de B. Bernstein¹⁵ des années 70 qui mettaient en lumière des codes langagiers restreints chez certaines populations induisant ainsi le paradigme d'un « enseignement compensatoire » alors que ses travaux postérieurs ouvrent des perspectives plus fructueuses pour qui travaille sur les inégalités scolaires. Il montre en quoi les processus étudiés ne sont liés à aucune forme de déterminisme et qu'ils n'obèrent en rien des changements possibles.
- Pour interroger l'activité en classe et les pratiques effectives, nous aurions besoin de trois entrées complémentaires :
 - » celle des sciences de l'enseignement
 - » celle des sciences de l'apprentissage
 - » celle de l'entrée didactique par l'étude du contenu de savoir et des obstacles à son enseignement/apprentissage.

14 M. Bowerman et S. Levinson : *Language acquisition and conceptual development*, 2000. Cambridge University Press.

15 B. Bernstein : *Langage et classe sociale*, 1975. ED de Minuit
B. Bernstein : *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, 2007. Presses universitaires de Laval. (Traduction de G. Ramognino-Le Déroff, P. Vitale).