

Le langage de l'évocation

Mémoire de CAAPSAIS
Option-E

Patricia Thomas Dufour
Année 2003

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	2
PREMIERE PARTIE : APPUIS THEORIQUES	4
I Qu'est-ce que la langue orale ?	4
a) D'un point de vue sociologique	4
b) D'un point de vue psychologique	4
c) D'un point de vue linguistique.....	5
II Langage intérieur et évocation.....	6
III L'oral, un apprentissage central dans les nouveaux programmes et dans le dispositif AIS	8
IV La didactique de l'oral : une didactique encore peu stabilisée !.....	9
a) Peut-on enseigner l'oral ?	9
b) Le problème de l'évaluation	10
DEUXIEME PARTIE – EXPERIMENTATIONS ET AVANCEES DANS MA PRATIQUE	11
I Evaluation diagnostique nationale: où en sont les enfants?	11
II Première hypothèse : le support visuel, un outil pour développer l'évocation mentale et le langage extérieur.	11
a) Présentation du groupe de CP	11
b) Description et analyse des séances.....	15
c) Réflexions personnelles sur le travail réalisé.....	24
III Deuxième hypothèse : le jeu théâtral, une médiation pour développer le langage du récit	26
a) Présentation du groupe de CE1	26
b) Description et analyse des séances.....	26
c) Réflexions personnelles sur le travail réalisé.....	30
CONCLUSION.....	32

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

INTRODUCTION

Depuis que j'enseigne, la question de la difficulté pour certains élèves d'entrer dans les apprentissages m'a toujours interrogée. Que mettre en œuvre au sein de l'équipe pédagogique pour que leurs difficultés d'apprentissage puissent être surmontées ? pour que leurs capacités et leurs savoirs puissent être mis en valeur afin d'éviter ce qui arrive trop souvent : un sentiment d'échec qui mène déjà à une certaine forme d'exclusion.

J'ai beaucoup enseigné dans le primaire(CM, CE1) et j'ai désiré découvrir la maternelle avant de commencer la formation CAAPSAIS. Cette expérience m'a permis de prendre conscience de l'importance du langage oral dès le plus jeune âge, et la véritable place qu'on devrait lui attribuer tout au long du parcours scolaire de l'enfant.

J'ai donc choisi d'approfondir ma recherche dans le domaine du langage oral. Il est bien reconnu aujourd'hui que la maîtrise de la langue orale a une grande importance dans les apprentissages. « ...c'est dans l'oral d'abord que l'on apprend à lire et à écrire, mais aussi à compter ...la maîtrise du langage oral [...] se renforce dans l'exercice de multiples situations de communication qui structurent la vie de la classe et celle de l'école, mais aussi dans des moments visant explicitement le développement et la structuration du langage de chacun... »¹

Pour les enfants en difficulté, progresser dans la communication et le développement du langage oral c'est le début d'une remédiation aux difficultés dans toutes les disciplines : autant dans le parler lire écrire que dans le raisonnement logique.

J'ai souvent remarqué que la plupart de ces enfants manquent de mots et ont du mal à exprimer leur pensée pour relater un fait vécu ou pour raconter de façon claire une histoire lue..., le langage de l'évocation est difficile pour eux. C'est pourquoi j'ai choisi de travailler sur la problématique suivante :

Etant donné les difficultés des enfants à évoquer, si on considère que l'interaction est une médiation qui permet de développer le langage de l'évocation de l'action,
Alors en tant qu'enseignante spécialisée E,
quelles situations d'apprentissage puis-je mettre en place pour permettre les processus d'interactions nécessaires à l'enrichissement du langage de récit ?

¹ Extraits des nouveaux programmes de l'école primaire 2002
www.ashemine.fr

Pour répondre à cette problématique :

dans une première partie théorique, j'ai exposé mes recherches sur ce qu'est la langue orale, ce qu'en disent les théoriciens, puis j'ai cherché quelques précisions en ce qui concerne plus particulièrement le langage de l'évocation. Ensuite, j'ai résumé ce qui concerne l'oral dans les programmes de l'éducation nationale, puis j'ai évoqué les difficultés de l'enseignement de cette discipline.

dans une deuxième partie pratique, je tente de vérifier les hypothèses suivantes au travers de mises en place de séquences que j'ai analysées:

- le support visuel : un outil pour développer l'évocation mentale et le langage extérieur au travers de l'interaction ?

- le jeu théâtral : une médiation pour développer le langage de récit.

Enfin, pour conclure, j'ai évoqué ce que ce travail d'expérimentation m'a permis de découvrir et ce que j'ai envie de mettre en œuvre dès la rentrée prochaine.

PREMIERE PARTIE : APPUIS THEORIQUES

I Qu'est-ce que la langue orale ?

a) D'un point de vue sociologique

Le langage apparaît comme le fondement de la vie sociale. On ne peut penser « société » sans communication, sans code commun. L'école a un rôle primordial de socialisation au travers du langage oral.

« Découvrir son métier d'écolier sans perdre son statut d'enfant, c'est devenir un acteur dans la communauté scolaire : assumer des responsabilités à sa mesure, expliquer ses actions, écouter le point de vue des autres, apprendre à discuter des problèmes quotidiens, affirmer son identité et apprendre à la faire reconnaître tout en reconnaissant celle des autres. Vivre ensemble, c'est donc apprendre à communiquer. »²

Marek Halter proclame « J'ai découvert que la violence commence là où se termine la parole. »³ il n'y a pas d'ambiguïté : pour lui l'expression orale, la communication sont indispensables à la vie sociale harmonieuse.

b) D'un point de vue psychologique

Le langage est la caractéristique humaine la plus distinctive. D'une part, il est l'instrument essentiel de la pensée, d'autre part, il normalise un mode de communication.

Les moments de communication orale doivent permettre de mieux prendre conscience des fonctions du langage.

Le langage permet :

- D'être un moyen de prise ou d'action sur les choses (les décrire, les expliquer...)
- D'être un moyen de prise sur les autres (demander, interroger, ordonner...)
- D'être un moyen de prise sur soi (s'exprimer, s'expliquer, se justifier...)

1-Langage et pensée

Lev Vygotsky estime que le langage, instrument de développement psychologique, n'est accessible à l'élève « que dans le cadre de la communication avec l'adulte et la collaboration avec ses camarades ».

Pour lui, chaque fonction supérieure se fait en deux temps : elle se manifeste tout d'abord dans une activité collective soutenue par l'adulte et le groupe social. Il ne s'agit pas de transmettre, mais de permettre à l'enfant de construire grâce à un univers qui a été aménagé pour lui . Elle apparaît ensuite lors d'une activité individuelle et devient alors propriété de la pensée de l'enfant. Le langage en est une illustration : il apparaît d'abord comme un moyen de communication. Il se transforme ensuite en langage intérieur, pour redevenir langage extérieur (voir p. 7).

² « Parler ensemble en maternelle » Agnès Florin

³ « L'école contre la violence » Les entretiens Nathan sous la direction d'Alain Bentolila (acte VIII nov. 1997)

Comme le signale J. Bruner, l'acquisition du langage « commence avant que l'enfant prononce sa première parole lexico-grammaticale. Elle commence quand la mère et l'enfant créent un scénario prévisible d'interaction qui peut servir de microcosme pour communiquer et établir une réalité partagée. »⁴ Il parle alors de « scénario transactionnel » qui permet à la fois la construction du langage (comme système sémantique, syntaxique et pragmatique) et la volonté de communiquer. Il préconise l'interaction interpersonnelle entre l'enfant et l'adulte. « Ce système de support fourni par l'adulte à travers le discours, ou la communication plus généralement, est un peu comme un **étayage**, à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul. »⁵

2- Langage et développement personnel

Pour Carl Rogers, la communication orale au sein d'un groupe facilite le développement personnel, aussi bien au niveau affectif qu'intellectuel. Les conditions de communication sont très précises :

- Respect absolu de chacun, « acceptation inconditionnelle » afin qu'il soit non seulement écouté, mais accepté, reconnu et respecté pour ce qu'il est.
- Une interaction réelle dans le groupe afin que chacun puisse découvrir que la relation est créatrice, source d'enrichissement mutuel. Le groupe devient formateur et apprentissage de l'autre.
- L'enseignant doit avoir une attitude empathique (attention centrée sur ce qu'éprouve l'autre, effort de compréhension de ce qu'il exprime) et utiliser la reformulation pour favoriser l'expression de l'élève.

L'enseignant doit provoquer des « feed-back », c'est-à-dire une réaction des membres du groupe après l'intervention de l'un d'eux. C'est ce moment important qui va permettre à l'enfant de mieux se connaître ou d'apprécier à sa juste valeur ce qu'il vient de dire. Les feed-back permettent d'apprécier par l'effet miroir si le message a été compris comme il devait l'être.

c) D'un point de vue linguistique

Pour **Agnès Florin**, l'oral dans les écoles est trop souvent perçu comme étant uniquement la phase préparatoire à l'écrit et donc travaillé dans cet objectif. Loin de nier l'importance du lien entre les deux, elle en prône la différenciation, considérant que l'oral a ses règles et son fonctionnement propre et qu'il n'a pas le même rôle que l'écrit dans les relations sociales. Il est donc primordial de développer l'oral en tant que tel sans oublier pour autant que le langage oral est aussi au service du lire-écrire.

⁴ « Comment les enfants apprennent à parler » J. Bruner (P.15) RETZ

⁵ « Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire » J. Bruner p. 288 PUF

Alain Bentolila cite lors de sa conférence à Caen⁶ : « Je suis de ceux qui pensent qu'il n'y a pas de pensée sans langage ». et pour permettre à l'enfant de construire son langage, A. Bentolila insiste largement sur le rôle familial et le rôle scolaire, sur leur responsabilité pédagogique ; il faut dire aux jeunes enfants : « Je n'ai pas compris, peux-tu préciser ? ». il faut permettre à l'enfant de comprendre ce que parler veut dire.

Pour **Evelyne Charmeux**, les meilleures situations de prise de parole sont :

- le travail de groupe
- les jeux dramatiques

Le travail à mener pour que les enfants maîtrisent toutes les situations d'oral exige de développer **deux savoirs et quatre compétences** :

- un savoir d'ordre conceptuel (analyse des situations) et un savoir d'ordre opératoire (stratégies à trouver dans l'interaction de groupe)
- des compétences d'ordre physique (voix, articulation, posture...)d'ordre communicationnel et sémiotique (écoute et production), d'ordre langagier (syntaxe, vocabulaire), d'ordre énonciatif (production orale, improvisation), et peut s'ajouter celle d'ordre technique (enregistrement)

II Langage intérieur et évocation.

a) Langage intérieur : L. Vygotsky

Pour L. Vygotsky, Le langage apparaît sous deux formes : le langage intérieur et le langage extérieur .

Le langage intérieur joue un rôle fondamental dans l'apprentissage : « il est un langage pour soi-même [...]comme un laboratoire mental et intime où chacun d'entre nous élabore une parole future, construit des plans d'actions, émet plusieurs hypothèses à propos des problèmes qui lui sont posés. »⁷

« Le langage extérieur est un langage pour autrui. [...] Il est la transformation de la pensée en mots, la matérialisation et l'objectivation de la pensée. Le langage intérieur travaille avec la sémantique, pas avec la phonétique...le passage du langage intérieur au langage extérieur ne représente pas une simple traduction de l'un à l'autre...C'est un processus complexe et dynamique, impliquant la transformation de la structure prédicative et idiomatique du langage intérieur en un langage intelligible pour autrui, articulé selon les règles de la syntaxe. [...]

⁶ « Pouvoir du verbe et inégalités sociales » conférence d'Alain Bentolila à Caen le 4 mai 2001

⁷ Delannoy C., Passegand J. CL., p.83

Les études menées par Baldwin, Rignano, et Piaget ont démontré que la nécessité de mettre en œuvre sa pensée apparaît pour la première fois quand il y a discussion entre enfants et que ce n'est qu'ensuite que la pensée se présente comme activité intérieure (l'enfant raisonne et vérifie les fondements de sa propre pensée)... »⁸

Ainsi, pour Vygotsky, le rôle de l'enseignant sera de développer ce langage intérieur en proposant d'abord des activités d'interaction (pour permettre la discussion entre enfants) mais également en utilisant « **le langage d'évocation ou d'anticipation** de l'action, **puis le langage de récit**, pour entraîner les enfants à l'exercice d'une pensée intérieure détachée des échanges immédiats du dialogue... »⁹

D'autre part Vygotsky détermine au moins deux niveaux de développement, le premier est le développement actuel de l'enfant, l'autre est celui que l'enfant peut atteindre avec l'aide de l'adulte : **l'interaction de tutelle**. Il nomme alors : **Zone Proximale de Développement**, l'espace entre les deux, c'est-à-dire, l'espace où le développement est en devenir. Ceci signifie que l'apprentissage et le développement sont étroitement liés.

Ce qui implique de notre part, enseignants, des **choix judicieux quant à la forme et au fond** des moments de communication orale, ainsi qu'une **interaction fréquente enseignant / élève et entre élèves** permettant des enrichissements mutuels au service du développement du langage.

b) Evoquer selon A. de la Garanderie

D'après A. de La Garanderie, au moment de l'évocation, il y a création d'images mentales, de nature visuelle, auditive, verbale ou kinesthésique (ressenti physique, musculaire ou émotif). Ces images permettent d'avoir conscience d'une image visuelle, de sons entendus, de paroles prononcées, d'émotions ressenties ...

La création d'images mentales ne peut se faire que s'il y a eu images réelles pour pouvoir y faire référence et l'évocation mentale ne peut être réussie que s'il y a attention et mise en projet de réutilisation.

c) Pour synthétiser sur le langage de l'évocation

Lorsque l'on demande à un enfant de raconter aux autres une histoire ou d'imaginer la suite d'un récit, ou de relater une expérience du vécu...on fait appel au langage d'évocation : c'est donc en quelque sorte passer du langage intérieur au langage extérieur, faire ressurgir ses souvenirs, ses images mentales, les ordonner, trouver ensuite le processus complexe de « traduction » lexicale et syntaxique permettant d'être compréhensible par son auditoire ou son interlocuteur.

On pourrait dire que dans le langage d'évocation, 3 processus sont mis en œuvre :

- une organisation mentale (acquisition du sens, organisation chronologique...)
- une production lexicale et syntaxique

⁸ « Pensée et langage » « Vygotsky aujourd'hui » p.67-94 et 111

⁹ « Pratique de l'oral en maternelle » M. F. Jeanjean, J. Massonnet RETZ p. 61

- un désir de communiquer : donc un processus social

III L'oral, un apprentissage central dans les nouveaux programmes et dans le dispositif AIS

a) Dans les nouveaux programmes de l'école primaire et maternelle, le langage (parler-lire-écrire) est « au cœur des apprentissages » C'est une discipline transversale donc qui apparaît dans toutes les matières. En ce qui concerne le langage oral, les compétences devant être acquises en fin de chaque cycle se divisent en deux grands thèmes :

- La communication (écouter, expliquer, argumenter, débattre...)
- La maîtrise du langage de l'évocation (raconter, décrire, rappeler, se projeter, faire des hypothèses, reformuler, oraliser des textes...)

Ces deux grands objectifs ne sont pas parallèles, bien au contraire : si l'évocation permet dans un premier temps de construire sa pensée, de développer le « langage extérieur » c'est pour un objectif de communication.

b) Dans le référentiel métier, parmi les compétences spécifiques à l'option E, on attend de l'enseignant spécialisé qu'il « sache penser des dispositifs de médiation adéquats pour des élèves présentant des difficultés spécifiques dans le domaine de l'expression et de la communication. »¹⁰, on attend également qu'il « prenne en compte les difficultés de langage dans les différentes situations de communication »¹¹

Comme on peut le constater, le rôle du maître E en ce qui concerne le langage oral est bien présent et vise entre autres à réduire les problèmes de communication que rencontrent les enfants en difficultés.

Lors d'un entretien réalisé à l'occasion du XIVème congrès de la Fnaren à Lille, Alain Bentolila en posant la question « est-ce que l'école, oui ou non, a à prendre en charge ces enfants qui ont un déficit de médiation familiale majeur ? » au sujet de la situation de détresse linguistique, expose : « si l'école dit oui, alors elle joue un rôle éducatif et aussi un rôle social ; elle prend ces enfants en charge, compense cette médiation qu'ils n'ont pas reçue : c'est la question fondamentale qui est posée aux réseaux d'aide. » « ...travailler avec beaucoup moins d'enfants, dans d'autres conditions, avec une certaine formation et une vocation différente ».

Le travail en petits groupes se prête bien à la remédiation du langage. Donner des moyens à l'enfant pour qu'il puisse s'exprimer passe déjà par créer un nouveau contexte plus propice à la prise de parole et à l'échange. Et même si on ne parle pas toujours de « détresse linguistique », les enfants

¹⁰ compétence 1-2-6-3 « Adaptation et intégration scolaires textes fondamentaux »CNEFEI p.190

¹¹ compétence 1-2-8-4 idem

en besoin de remédiations langagières sont nombreux. Il s'agit bien pour nous, enseignants spécialisés option E, de combattre les inégalités, de veiller à ce que tous les enfants qui présentent déjà des difficultés langagières dès le plus jeune âge, puissent développer des compétences et prendre conscience de « ce que parler veut dire ».

IV La didactique de l'oral : une didactique encore peu stabilisée !

a) Peut-on enseigner l'oral ?

Pendant longtemps dans les écoles et encore parfois aujourd'hui, lire et écrire restent les objectifs principaux de la langue française. Pourtant à l'heure actuelle, grâce aux travaux de psychologie du langage et de sociologie de l'éducation, on sait que la langue orale, au-delà du fait qu'elle conditionne la capacité à bien lire et à bien écrire, est indispensable à la réussite scolaire et sociale. Développer dès la maternelle les compétences langagières orales, car « une bonne maîtrise de la langue participe aussi de la construction de son identité personnelle »¹², c'est lutter contre l'exclusion et les inégalités.

Pourtant, « enseigner l'oral » n'a rien d'évident. D'un point de vue historique c'est un produit tardif de la culture scolaire. Pourquoi ? Tout d'abord, il faut se mettre d'accord sur les attentes de l'oral. Allons-nous privilégier dans l'expression la qualité syntaxique et lexicale, et dans ce cas, qu'est-ce qui est considéré comme correct ? Y'a t'il une grammaire de l'oral différente de celle de l'écrit ? Ou bien, allons-nous apprendre avant tout aux enfants l'art de la communication ?

Le cadre didactique de l'oral se partage entre deux mouvements :

L'un, informel, s'attache à la fonction sociale de l'oral : « la communication, la mise en conversation, la prise de parole, selon J-F. Simonpoli, n'ont de significations que par rapport à la dynamique de groupe »¹³.

L'autre, formel, s'attache à la contrainte discursive que les discussions libres ne peuvent seules donner.

Le mouvement pédagogique vers l'oral doit articuler ces deux moments à travers les situations. Il s'agit bien d'enseigner en mettant en valeur à la fois les dimensions d'échange et d'étayages et les dimensions pragmatiques et sémantiques pour que l'enfant devienne donneur de sens et donneur de mots.

¹² « Enseigner l'oral à l'école primaire » groupe Oral-Créteil, Hachette éducation p. 9

¹³ « Apprendre à communiquer à l'école maternelle » J-F Simonpoli in « l'oral en maternelle » de A. Martin, R. La Borderie

b) Le problème de l'évaluation

L'oral est fugace, dans l'immédiateté, alors que pouvons-nous évaluer ? Et comment le faire ?

Depuis qu'on se penche sur l'enseignement de la langue orale, différents types de grilles d'évaluation ont été mis à l'essai. On va du plus simple : observations sur le vif, au plus complexe avec des tests de langage pointus.

Une réflexion a retenu mon attention :

«L'évaluation est qualifiée de pédagogique quand elle établit un rapport humain avec la réalité de l'enfant. Elle permet de négocier des attentes et de poursuivre des buts réfléchis en commun. [...] les grilles d'observation et les objectifs bien critériés sont des soutiens, mais ils ne sauraient remplacer l'attention affectueuse et empathique qui caractérise l'échange humain harmonieux»¹⁴

Ce qui nous importe, c'est de vérifier les progrès des enfants, de leur permettre d'en être les auteurs et acteurs. L'évaluation consiste à comparer les performances de l'enfant pour mettre en évidence l'évolution de son langage et en déduire la dynamique des compétences à mettre en œuvre.

Pour une évaluation fiable, l'enregistrement est nécessaire(le dictaphone est l'outil audio que je privilégie, ou l'outil vidéo dans certains cas).

L'objectif d'une évaluation qui rend l'enfant acteur, c'est aussi lui permettre de se construire une image positive de lui-même. En prenant conscience de ses progrès, il retrouve confiance en lui, il se motive, il retrouve l'estime de soi.

¹⁴ « Oral et intégration des discours » F.V. Tochon I.C. Druc éditions du CRP(p. 50 et 60)
www.ashemine.fr

DEUXIEME PARTIE – EXPERIMENTATIONS ET AVANCEES DANS MA PRATIQUE

I Evaluation diagnostique nationale: où en sont les enfants?

Comme le démontrent les résultats des validations des tests sur le langage d'évocation proposés par la direction de la programmation et du développement (DP&D) du ministère de l'éducation nationale, (il s'agit de raconter la suite d'une histoire déjà lue par l'enseignante, ou de répondre à des questions) 20% à un quart des enfants de CP :

- produisent des récits incomplets ou dans le désordre,
- proposent une fin partiellement exacte, donnent des réponses incomplètes sur la fin du récit n'utilisent aucun connecteur syntaxique.
- ne savent pas mettre en ordre chronologique les images évocatrices.
- ne savent pas justifier leur choix.

L'école se doit de mettre en place les moyens nécessaires pour vaincre ces échecs. C'est au sein de petits groupes, organisation qu'autorise l'enseignement en pédagogie différenciée et également en regroupement d'adaptation, que ce langage peut se développer.

Comme le dit Jack Lang dans sa préface des nouveaux programmes : « L'égalité des chances est le premier pari qu'il nous faut gagner en permanence et dès le début ».

II Première hypothèse : le support visuel, un outil pour développer l'évocation mentale et le langage extérieur.

a) Présentation du groupe de CP

Le premier groupe avec lequel j'ai travaillé se constitue de 5 enfants : 4 enfants de deux CP différents et un enfant de CE2 . Ils sont pris en charge par l'enseignant en adaptation pour résoudre leurs difficultés de langage et parce qu'ils ne rentrent pas dans la lecture.

Voici quelques appréciations globales dans l'observation des conduites orales de ces enfants :

(voir tableau page suivante)

Les difficultés sont diverses , un de ces enfants est confronté aux problèmes que pose le bilinguisme. (Dahab). Un enfant est passif ou dans la crainte de s'exprimer ?(Brandon). Les autres aiment prendre la parole. Deux enfants ont des difficultés de socialisation.

	Difficultés	Atouts
Dylan N.	Pauvreté lexicale, confusion dans les articles le, la. Expression confuse et désordonnée Problèmes de socialisation	prend facilement la parole
Dylan D.	Problèmes essentiellement liés à l'imaturité, problèmes de socialisation. Expression orale non construite. (suit un programme de GS dans sa classe)	possède un champ lexical normal, semble mémoriser les mots assez facilement. Aime prendre la parole.
Farah	petits problèmes d'articulation, pauvreté lexicale	écoute attentive prend facilement la parole
Brandon	manque de confiance, difficultés pour prendre la parole, manque de participation, pauvreté lexicale (suit un programme de GS dans sa classe)	écoute attentive désir de bien faire
Dahab	champs lexical et syntaxique limités. Difficultés à structurer.	très motivée, aime participer sait écouter

Dahab : Enfant arrivée en France en février 2002 (Tchadienne), ne parlant pas français à son arrivée et n'ayant jamais été scolarisée au Tchad.

1- Que signifie « parler » pour toi ?

(en individuel)

Dylan D : On parle doucement, on parle pour apprendre à bien parler.

Brandon : ... J'sais p(l)us....

Farah : Dès fois on peut faire « CH ». et ma copine aussi elle l'a fait... On parle arabe, on peut parler français, mon père il est Arabe et ma mère elle est moitié Française et moitié Arabe... On peut parler des animaux, on peut parler des...filles, on peut parler des ...des pères et des messieurs. Mais c'est pareil !... pac'que les pères et messieurs c'est des messieurs qui sont très méchants, pac'que y'en a qui sont méchants... la nuit. Pac'que ils embarquent les enfants, moi, demain ..après j'vais d'mander à ma mère si j'peux aller chez une copine...quand ça s'ra fini l'école.

Dylan N : quand on parle il faut qu'on parle à les autres... dès fois « est-ce que...est-ce que tu peux prêter ton feutre velleda et i(l) dit « non » et i prête pas et (i) dit à la maîtresse et après i(ls) rentrent chez eux. quand on parle on dit on dit on dit toujours à les gens ce qu'ils veut. Si les gens veut parler , il parle quand il a fini de parler. Quand on veut parler on lève la main.

Dahab : j'ai li frizapla et je sais parler un ti peu... Apprendre à lire avec Agnès¹⁵. Ça sert pour lire et pour l'écrire et...c'est tout. Et ça sert à écrire des mots. Dès fois je parle avec mon père et mes sœurs et ça sert à rien.

2- Observations, analyses :

Dylan D évoque une compétence d'ordre physique (doucement) et d'ordre langagier (bien parler)

¹⁵ Agnès est l'enseignante spécialisée en adaptation qui m'accueille pour mon stage
www.ashemine.fr

Brandon ne donne aucune réponse

Farah évoque une compétence d'ordre physique, phonologique (« ch ») et communicationnel (« ma copine elle le fait »), elle fait référence aux langues (arabe, française). Elle évoque aussi implicitement que parler c'est dire des angoisses : le langage est aussi « message » et l'enseignante spécialisée se doit d'entendre derrière les mots , au-delà de la structure syntaxique et lexicale...

Dylan N évoque la compétence d'ordre communicationnel (questions, règles de prise de parole.)

Dahab évoque l'objectif lire –écrire, pour elle, parler ne sert à rien d'autres. Elle est la seule à faire le lien entre le langage oral et l'écrit, probablement parce qu'elle est la seule à commencer à lire. Il faut rappeler qu'elle est en CE2, mais ne vit en France que depuis un an. Un PPAP (Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès) lui a permis de progresser énormément, avec la prise en charge en adaptation et parfois en soutien, tout en continuant à travailler dans sa classe de référence.

En résumé :

On pourra constater que presque toutes les compétences langagières ont été énoncées. Après cet échange individuel sur le rôle de la parole, nous avons mis nos idées en commun. L'objectif était de prendre conscience de cet acte de parler et de son importance, de savoir en quoi chacun peut progresser, pour rendre l'enfant acteur de ses apprentissages.

3- Evaluation diagnostique

(Voir la présentation du support en ANNEXE 1 et 9 et le déroulement ANNEXE 2)

Dans un premier temps, j'ai organisé la prise de parole autour de questions que j'ai posées pour permettre aux enfants un temps de récupération des informations qu'ils ont pu saisir.

Les questions posées sont ouvertes et je laisse les enfants s'exprimer librement tout en faisant respecter les règles de la prise de parole en groupe.

Résultats :

	A compris l'essentiel formule les bonnes réponses	Reste toujours dans le sujet	Champ lexical et syntaxique
Farah	0	+	--
Dylan N.	--	--	0
Dylan D.	--	0	--
Dahab	0	0	0
Brandon	Ne participe pas	?	?

0 : insuffisant

-- : assez bien

+ : oui

Bilan : Cette première phase d'évocation met en évidence le fait que les enfants ont encore besoin de temps pour s'approprier le sens de l'histoire et ses éléments essentiels. Elle ne peut être considérée comme une évaluation diagnostique.

J'ai proposé après une seconde lecture de l'histoire un deuxième temps pour relever plus précisément les difficultés des enfants. J'ai supposé qu'en racontant encore deux fois l'histoire (récit appuyé d'images sélectionnées comme les plus évocatrices) avec des gestuelles pour permettre une sorte de traduction simultanée(pour Dahab qui ne vit en France que depuis 1 an), les conditions seraient favorables à un diagnostic précis.

Les questions de compréhension du récit seront choisies pour me permettre de mieux évaluer la véritable capacité d'évocation des enfants et donc de pouvoir trouver des outils de remédiation propres à chaque difficulté.

4- Analyse des résultats (Tableau des résultats en ANNEXE 2)

Il y a des erreurs de compréhension, de chronologie. Le vocabulaire est souvent imprécis. Les liens entre les événements ne sont pas toujours faits : Dahab n'a pas acquis le sens de « parce que », « pour que ». Elle utilise essentiellement le féminin (elle pour Théo...). Dahab et Dylan N. produisent des énoncés non construits, du registre de l'implicite, non reliés par des connecteurs syntaxiques justifiés mais simplement juxtaposés.

Farah et Dylan D. utilisent essentiellement des connecteurs de juxtapositions d'évènements « d'abord », « et puis ».

Presque tous les enfants ont repéré les deux personnages principaux, sauf Brandon qui les confond. Aucun enfant n'a su expliquer comment on sait que Kévin est devenu gentil avec Théo. (implicite). Cette question était peut-être en dehors de leur Z.P.D. (Zone Proximale de Développement) donc inadaptée.

Brandon n'ose pas prendre la parole.

Pour permettre une meilleure évocation mentale :

Je pense qu'en travaillant sur la description d' images sélectionnées évocatrices, les enfants pourront mieux évoquer les moments clés qui donnent du sens à l'histoire. Des supports visuels variés, dans les activités de langage, pourront permettre d'installer, par le jeu, des compétences langagières nécessaires au langage de l'évocation.

Je fais l'hypothèse que le support visuel ciblé permet de développer le langage de l'évocation. Pour vérifier cette hypothèse j'ai mis en place 8 séances, suivant une progression. Chaque séance a été construite en fonction des analyses de la précédente.

b) Description et analyse des séances

(voir tableau récapitulatif en ANNEXE 3)

Séance 1

Objectifs de la séance	Déroulement
Développer le langage d'évocation pour décrire l'événement qui correspond à l'image séquentielle.	- Ecoute de l'histoire sans les images. - Se mettre par 2 ou par 3 pour préparer la lecture d'images : 1 image par enfant (reproduction des illustrations clefs du livre : images évocatrices) <i>(consigne : mettez-vous par deux ou trois, pour vous aider à raconter l'image de l'histoire de Théo que vous avez eue puis ensuite vous raconterez votre image en groupe chacun votre tour. Vous pouvez me demander de l'aide si vous en avez besoin.)</i> - raconter devant tout le groupe son image, chacun son tour

Observations et analyse : (voir résultats en corpus 1 en ANNEXE 5 p. 1)

Pendant le travail en petits groupes, j'ai constaté un bon échange. Farah qui a mémorisé le lexique avec plus de facilité, aide Dahab à trouver ses mots. De même Dylan encourage Brandon.

Dahab et Dylan sont très hésitants, il y a beaucoup de répétitions, cet exercice oblige à structurer la pensée. Pour eux cette obligation est un frein à leur expression spontanée et désordonnée.

Brandon, à l'inverse, prend le temps de chercher ses mots ; on sent qu'il construit sa phrase en pensée avant de la vocaliser. Il semble avoir du mal à trouver le lexique.

Dylan D. et Farah ont produit une phrase orale syntaxiquement correcte en employant un vocabulaire approprié et en utilisant des connecteurs syntaxiques (et, parce que).

L'image séquentielle et le travail par deux ont permis un léger enrichissement du champ lexical, on remarque par exemple les petites améliorations suivantes :

<u>AVANT</u> : En individuel après lecture de l'histoire	<u>APRES</u> échange par deux avec l'image pour support
	Apparition du lexique « maître nageur »
Serviette, bonnet	Serviette de bain, bonnet de bain
Piquer la serviette	Arracher la serviette de bain

Une deuxième séance en groupe pour permettre à chacun de décrire une autre image séquentielle a encore un peu enrichi le vocabulaire de chacun. Brandon qui ne participait pas aux premières séances est devenu souriant et participe un peu plus, il se sent en réussite et valorisé.

Les enfants aiment bien cette histoire et ne semblent pas s'en lasser. Dahab me confie qu'elle s'est achetée le livre et qu'elle le regarde souvent.

La description semble montrer que la compréhension est bonne. Je peux supposer qu'après cette séance, les enfants ont commencé à s'appropriier les différents événements clés de l'histoire par la description qu'en a fait chaque enfant.

Mais n'oublions pas que les supports ont été décrits un à un sans ordonnancement.

Les enfants sont-ils capables de ranger dans l'ordre chronologique chaque image et de raconter l'histoire à l'aide de ce support ?

Je prévois donc une nouvelle séance dans laquelle les enfants travailleront avec toutes les images séquentielles réunies pour leur permettre la reconstruction de l'histoire.

Séance 2

Objectifs de la séance	Déroulement
Ranger dans l'ordre chronologique les différentes images évocatrices et justifier ses choix	- Faire évoquer ce que nous avons fait hier. - Travailler par groupe de deux ou trois .Consigne : <i>il faut remettre les images dans l'ordre pour reconstruire l'histoire de Théo.</i> (Je propose un support vierge avec un point rouge pour le point de départ et une flèche indiquant le sens de lecture (linéarité). Je demande aux enfants de me montrer où ils vont poser leur première image pour m'assurer qu'il n'y aura pas d'erreur de sens de lecture)

Observations et analyse :

Le groupe 1 a rangé correctement : les discussions ont été difficiles. Dylan N. a eu du mal à se mettre en accord avec les deux autres enfants du groupe et ce, sans pouvoir justifier ses choix. Il s'agissait davantage d'un désir d'opposition que d'une attitude issue d'une véritable réflexion. On est là dans l'apprentissage de la socialisation.

Le groupe 2 a rangé avec une erreur.

- *est-ce que tout le monde est d'accord ?*

- oui (ensemble)

- *bon, quelqu'un peut me raconter l'histoire ? à l'aide des images ainsi rangées ?*

Dylan D. me raconte sans être gêné par le fait que Kévin puisse arracher la serviette de Théo à la fin de l'histoire. Personne ne voit le problème.

- *vous êtes d'accord, tout va bien ?*

- oui

- *pourquoi les filles rient-elles ici déjà ?*

- pac'qu'il est méchant Kévin

- ah oui c'est vrai ! et comment sait-on qu'il est méchant ?

- Parce qu'il a arraché la serviette de bain de Théo.... Ah oui ! On s'est trompé i(l) faut met(tre) celle-là avant.

- Je vous laisse réfléchir ensemble

Ils décalent l'image d'un cran mais font encore une erreur, il faudra deux essais et discussions pour placer finalement la première image correctement.

Lorsque je demande de raconter l'histoire, les images sont bien décrites, cependant, je remarque que les enfants ne font aucun lien entre elles à l'aide d'un connecteur. On a l'impression qu'ils racontent une succession de moments.

C' est peut-être ce qui a provoqué l'erreur du groupe 2. puisque c'est la question de causalité qui a permis de corriger l'erreur.

Je pense que proposer un jeu de cartes permettant la structuration d'une phrase complexe (avec subordonnée causale, ou temporelle) permettra de mettre en place la construction des liens qui peuvent exister d'un évènement à l'autre . En cherchant le connecteur, les enfants seront amenés à rechercher le lien, et à prendre conscience de l'importance de chacun de ceux-ci pour la mise en mots de la construction du sens.

Séance 3

Objectifs de la séance	Déroulement
Accéder à la structuration d'une phrase complexe en utilisant à bon escient le connecteur de causalité « parce que »	Découverte du jeu Première formule : avec un animateur (moi au début puis les enfants à tour de rôle) Consigne : <i>nous allons jouer au jeu des paires. Je vais décrire une carte, celui qui possède la même la pose devant lui et gagne un jeton vert si c'est bien la bonne. Si ce n'est pas la bonne carte, il a un jeton rouge.</i> <i>C'est celui qui a le plus de jetons verts qui a gagné.</i> <i>Ex : « Est-ce que quelqu'un a la carte qui représente un petit garçon qui pleure parce que son ballon s'est envolé ? »</i> Les enfants animent à tour de rôle Autre formule de jeu : avec les mêmes cartes, chacun fait une demande à tour de rôle pour obtenir une paire. ex : « Farah, est-ce que tu as le petit garçon qui est content parce que c'est son anniversaire ? »

Observations et analyse :

Le jeu de cartes présente des ressemblances pour permettre aux enfants d'entrer dans la précision.
(voir annexe 7)

Les erreurs :

Description de la carte demandée	Description de la carte montrée	Justification ou réflexion des enfants
Le petit garçon est content parce que quelqu'un lui donne un ballon	Le petit garçon pleure parce que son ballon s'est envolé (carte présentée par Dylan D.)	« Ah non là il pleure. Je me suis trompé. »
Le petit garçon est content parce qu'il a reçu un cadeau	Le petit garçon est content parce que c'est son anniversaire (on voit un gâteau) (carte présentée par Dahab)	« Quand c'est l'anniversaire on a un cadeau » <i>il est où le cadeau ?.</i> les autres enfants : « tu vois, là c'est un gâteau, c'est pas un cadeau. »

Au regard de l'image posée par Farah (qui avait la bonne image) Dylan D. a su corriger son erreur en émettant de lui-même ce qui n'allait pas : « ah non là il pleure ».

En ce qui concerne l'erreur de Dahab, les questions posées pour lui permettre de justifier l'ont amenée à réfléchir sur le lexique cadeau = gâteau.

Description de Dahab :

Aucun connecteur de causalité n'a été émis. A priori, Dahab n'a toujours pas intégré le sens de la locution « parce que ».

Après chacune de ses descriptions, je lui pose la question « pourquoi ? » pour lui permettre de compléter sa description avec « parce que ».

Extraits :

- Le petit garçon, il a pleuré, son pantalon est déchiré.
- *Pourquoi il pleure ?*
- C'est son pantalon, il est déchiré.
- *Il pleure parce que son pantalon est déchiré ?*
- Oui.

Ce n'est pas le fait d'avoir deux images qui la gêne pour faire le lien, mais bien un manque au niveau du champ lexical de connecteurs.

En ce qui concerne les autres enfants le connecteur de causalité a été bien utilisé.

Pour permettre une évocation plus créatrice, je proposerai dans une séance suivante un jeu de cartes qui permettra de créer une mini histoire à partir des deux principaux personnages de l'histoire de

Théo. En reprenant ces deux personnages j'espère permettre le lien entre notre histoire et les jeux syntaxiques.

Le fait de parler avec deux cartes provoquera peut-être plus naturellement le lien entre les deux.

Séance 4

Objectifs de la séance	Déroulement
<ul style="list-style-type: none">- Accéder à la structuration d'une phrase complexe en utilisant à bon escient le connecteur de causalité « parce que » ou/et d'autres connecteurs.- Créer des scénarii à partir de deux images entre lesquelles il faut créer un lien.	<ul style="list-style-type: none">- Montrer les cartes puis disposer les deux paquets de cartes retournés sur la table et poser la question : « qu'est-ce qu'on pourrait faire avec ces deux paquets de cartes ? »- Jouer : à tour de rôle on tire deux cartes (une du paquet personnages et l'autre du paquet objet ou lieux), faire une petite histoire avec ces deux supports visuels.

Observations , analyse (voir corpus 2 en ANNEXE 5 p. 1) :

Je remarque que Dahab, pour la première fois, a utilisé le connecteur « parce que ». C'est le début de l'installation de la causalité. On peut noter d'autres progrès : l'emploi de « il » alors qu'au début des séances elle utilisait essentiellement le féminin.

L'auto - correction « son dent → sa dent » qui s'est faite naturellement grâce à l'interaction.

Elle intervient de plus en plus et semble prendre un véritable plaisir à s'exprimer en Français.

Elle est cependant encore très hésitante à cause de son manque de vocabulaire. Je profite de sa récente entrée dans la lecture combinatoire (dont elle est très fière) pour lui montrer qu'elle peut utiliser l'écrit pour trouver le vocabulaire correspondant au dessin.

Dans les propositions de Dylan N., je remarque l'importance de l'affectif ou du lien avec le vécu : « il fait semblant d'pleurer », « il est parti, il voulait pas d'lui ». L'expression est plus ordonnée.

Brandon essaie de réutiliser du vocabulaire émis par l'adulte : « joyeux », il hésite beaucoup mais ses silences semblent porteurs de réflexions. Sa diction reste hachée et donne l'impression qu'il imite un lecteur débutant (déchiffrage).

Cet exercice n'est pas facile, il oblige les enfants à aller au-delà de la description et à imaginer une scène que l'objet peut évoquer. On entre vraiment ici dans un travail plus mental.

On peut remarquer sur les dernières cartes l'ébauche de petites histoires de plus en plus riches.

Dans ce jeu, l'interaction s'est progressivement installée et a permis l'enrichissement mutuel aussi bien au niveau de l'évocation créatrice qu'au niveau du langage et de la structuration. Les enfants ont beaucoup aimé ce jeu et il a été me semble -t-il très positif pour tous.

Cette séance sera reprise plusieurs fois en variant les cartes « objets ».

Séance 5

Objectifs de la séance	Déroulement
Accéder à la structuration d'une phrase complexe en utilisant à bon escient un connecteur de temporalité (pendant que, en même temps...)	idem séance 3

Observations analyse : (voir corpus 3 en ANNEXE 5 p. 2)

Pendant la majeure partie du jeu, le connecteur de temporalité « pendant que » n'a pas été réutilisé par les enfants. Le lien entre les images a été exprimé par le connecteur « et ». A la fin de la séance, Dylan D. a utilisé « pendant ce temps » et Dylan N. a repris cette formule.

On peut supposer que deux des enfants commencent à s'approprier une autre façon de relier deux événements qu'avec « et » en utilisant l'expression « pendant ce temps » plus riche. C'est bien à l'écoute de l'enseignante et des autres enfants que peut s'installer un nouveau vocabulaire, une nouvelle syntaxe. Cependant, il faut du temps pour l'imprégnation, et ce n'est pas en une seule séance que l'on peut considérer que c'est acquis.

Séance 6

Objectifs de la séance	Déroulement
- Réinvestir les structurations syntaxiques : causalité et temporalité - Inventer une petite histoire reliant 4 cartes	Qu'avons-nous fait la dernière fois ? Aujourd'hui nous allons jouer avec quatre cartes pour raconter une petite histoire. Ex : Théo pleure (carte 1) parce que sa glace à la fraise (carte 2) est tombée par terre, mais <u>sa maman lui en a acheté une autre</u> (carte blanche) et maintenant Théo est content (carte 4)!

Observations analyse : (voir corpus 4 en ANNEXE 5 p.3 et 4)

La carte blanche est la carte de la libre imagination permettant de relier les différentes cartes objet entre elles. Il faut donc du sens pour permettre la construction de l'histoire.

Dans cet exercice je remarque que chaque enfant a apporté des éléments intéressants dans les petites histoires inventées. Chacun essaie de trouver une suite logique avec les cartes posées. On peut donc considérer que l'évocation mentale et la construction logique se sont bien installées. Par contre les petits mots qui font liens entre les événements (induits par les cartes) sont toujours les mêmes : « parce que », « et ».

L'emploi de « ensuite », « et puis », « alors » « mais » « après » « maintenant »..., n'est jamais utilisé.

Je suppose que c'est un manque lexical qui est à l'origine de cette absence, car le sens et la chronologie ont bien été respectées dans chaque histoire inventée.

Je propose donc dans une séance suivante, une activité qui aura pour objectif la prise de conscience de l'existence de ces connecteurs qui relient les événements entre eux dans une histoire. Et si possible, avec cette prise de conscience, une imprégnation de ces connecteurs pour en permettre la réutilisation.

Séances 7 et 8

Objectifs de la séance	Déroulement
Prendre conscience et s'imprégner des petits mots (connecteurs syntaxiques et temporels) qui relient les événements entre eux.	- Disposer des posters issus de deux histoires mélangées au tableau. <i>Consigne : mettre en ordre les images séquentielles et raconter l'histoire en proposant un mot - lien entre chaque poster , ce lien est matérialisé par un bâtonnet appelé le « bâton-lien » qui doit être verbalisé par un connecteur à mesure qu'il est posé pour accrocher les images.</i>

Observations analyse :

Le rangement d'images séquentielles étant simple a été bien réussi. L'objectif premier de cette séance était la prise de conscience des liens existants entre chaque image pour permettre la construction de l'histoire. L'utilisation du « bâton-lien » comme support kinesthésique et visuel du lien entre les images a obligé les enfants à rechercher ensemble le connecteur le plus adapté.

Dahab et Farah ont utilisé « ensuite », « mais » « et puis », Dahab s'est particulièrement investie dans cette activité. Elle a plaisir à dire des mots nouveaux et est très fière de ses réussites. Dylan et Dylan N. ont beaucoup de mal à se concentrer pour cette séance, ils n'entrent pas dans ce travail plus scolaire. Brandon a encore des difficultés à s'appropriier les petits mots. Il a réutilisé essentiellement le mot « ensuite », ce qui est un effort pour lui, puisque c'est un mot nouveau dans son vocabulaire.

Est-ce que cet exercice a réellement permis la prise de conscience des liens pour construire une histoire ainsi que le début d'une imprégnation des connecteurs permettant ces liens ?

Lors de la deuxième séance, de nouveaux connecteurs se sont installés (voir corpus 5 en ANNEXE 5 p. 4). Dylan, Dahab et Brandon utilisent « maintenant », Farah, Brandon et Dahab utilisent « alors ».

En laissant les petits « bâtons - liens » à leur disposition, en y faisant référence dans chaque activité d'évocation orale, on peut peut-être permettre l'enrichissement de cette évocation.

Séance 9

Objectifs de la séance	Déroulement
évaluation : enregistrer chacun qui raconte l'histoire de Théo pour préparer le jeu	<ul style="list-style-type: none">- Montrer le jeu réalisé avec l'histoire de Louise, y jouer ensemble. Puis annoncer : « nous allons réaliser le même jeu pour l'histoire de Théo, mais ce sera vous qui raconterez l'histoire. On entendra votre voix dans l'ordinateur.- Consigne 1: « remets les images de l'histoire de Théo dans l'ordre »- Consigne 2 : « raconte bien l'histoire pour que les enfants qui feront le jeu puissent gagner du premier coup. Tu peux t'aider des images » premier essai sur magnétophone.- Ecouter l'enregistrement. Dire ce qui est bien et ce qui est à améliorer.

Observations analyses :

Les enfants sont très motivés pour réaliser le jeu.

Si l'on compare l'évaluation diagnostique et le bilan final, on constate des progrès plus ou moins importants dans le langage de l'évocation pour chaque enfant de ce groupe. Les plus flagrants sont ceux de Dahab, mais n'oublions pas qu'elle a deux ans de plus et que son profil est différent de celui des autres enfants. (voir présentation du groupe p.9)

En passation individuelle (enregistrement final 1 en ANNEXE 5 p.5) on peut remarquer les améliorations synthétisées dans le tableau de la page suivante :

	Le récit est compréhensible	Respecte l'ordre chronologique	Dans son récit, reprend bien les événements principaux de l'histoire	Lexique et syntaxe adaptés et bien choisis	Relie les parties du récit entre elles : avec les connecteurs syntaxiques
Dahab	Assez bien	oui	oui	une seule erreur dans l'utilisation d'un pronom (la pour le)	Utilise « mais », « alors », « et puis », « aujourd'hui », « ensuite » « parce que »
Brandon	Assez difficilement	oui	oui	oui	Utilise « mais », « et » « parce que »
Dylan N	oui	oui	oui	oui	Utilise « et », « parce que » à bon escient, « mais », « maintenant » « après »
Farah	oui	oui	oui	oui	Utilise « Et puis », « maintenant », « mais après », « et puis après », « parce que », « et »
Dylan D.	non	oui	oui	Assez bien	« parce que » « alors »

Les enfants se sont tous appropriés le sens du récit et sont capables de raconter en respectant la chronologie. On constate également une nette amélioration de l'utilisation des connecteurs syntaxiques. Les enfants ont tous réinvesti les fonctionnels.

Cependant, l'expression reste encore difficile surtout pour Brandon et Dylan D.. En ce qui concerne Brandon, il y a pourtant de réels progrès : on peut comprendre le récit même s'il manque des mots. Mais son expression orale est particulière : curieusement il semble lire. Sa diction hachée est-elle une imitation de ses camarades de classe quand il les entend en activité de lecture(ou déchiffrage) ? Cela signifie-t-il que Brandon assimile cet exercice : raconter une histoire, à la lecture de l'histoire ? L'expression de Dylan D. reste également peu compréhensible, mais plus confuse, c'est un langage implicite, comme s'il se racontait l'histoire à lui-même sans objectif de la communiquer.

Il semble que ce ne sont pas les mots qui lui manquent, ni la compréhension, mais la concentration, l'ancrage, la stabilité pour lui permettre d'ordonner et de fixer sa pensée. Pour réajuster ma pédagogie je pourrais proposer pour lui des exercices corporels de motricité et de relaxation. Pour Dahab, Farah et Dylan N. des acquisitions semblent se mettre en place.

Ce début de réussite conditionnera-t-il de nouvelles réussites pour d'autres histoires à évoquer ? On peut penser qu'en proposant régulièrement l'écoute de contes, ou histoires ou lectures de

documents...avec temps d'évocation individuel avec support image, contribuera à une mise en place de la construction mentale avec un réel enrichissement de la capacité à évoquer.

Deux séances pour mettre en place un troisième jeu :

Objectif : Evoquer en se faisant comprendre, un ensemble d'activités qui a été vécu par le petit groupe

Pour la réalisation de ce projet, les enfants ont organisé une séance bilan qui avait pour objectif de refaire l'ensemble des jeux et activités vécus depuis le début du travail sur le langage de l'évocation. Ils ont réfléchi ensemble à l'organisation de cette séance, puis l'ont mise en place. J'ai photographié les différentes étapes de la séance. L'objectif annoncé était de réaliser un troisième jeu (comme celui de Louise et Théo), pour montrer à la classe et aux familles le travail fait ensemble.

Lors de la séance suivante, avec les photos en main, les enfants ont évoqué le travail réalisé en rangeant dans l'ordre chronologique les images, en utilisant les connecteurs temporels pour relier les photos entre elles, en expliquant brièvement les activités.

Après un travail collectif, nous avons décidé ensemble que ce serait Farah qui serait enregistrée pour le jeu.

c) Réflexions personnelles sur le travail réalisé.

Lors de ces différentes activités, les moyens mis en œuvre pour rendre mon enseignement efficient étaient basés sur le support visuel. En quoi ces outils ont-ils pu aider au développement de l'évocation et du langage extérieur ?

En proposant des activités qui ont permis à la fois un travail formel (dimension sémantique dans les exercices de structuration) et informel (dimension sociale dans les activités ludiques : jeu de cartes...) (voir p. 10), j'ai voulu aborder les trois processus mis en œuvre dans le langage de l'évocation (voir p.7).

- Les images évocatrices des différents événements de l'histoire et le travail de chronologie ont aidé à **la compréhension** : elles ont permis d'aider au fonctionnement du « laboratoire mental » ou « langage intérieur » comme le décrit L. Vygotsky (voir p. 5 et 6).
- Les exercices de structuration ont permis d'améliorer la **production syntaxique et lexicale** pour une expression compréhensible, c'est-à-dire un « langage intelligible pour autrui, articulé selon les règles de la syntaxe », c'est le langage extérieur défini ainsi par L. Vygotsky.
- Pendant toute activité, il y a eu **communication** (avant dans l'écoute de l'histoire, pendant lors des jeux et interactions, et après comme objectif final: jeu pour la classe).

Et c'est bien par les **interactions** autour de ces supports images que les enfants ont pu enrichir leur expression orale . (voir les corpus en annexe 5 et 6)

Différentes formes d'interactions sont intervenues lors des activités que j'ai proposées :

- l'interaction de tutelle ou l'étayage
- l'interaction entre enfants ou le conflit socio-cognitif

«**L'interaction de tutelle** »selon L . Vygotsky, ou l'étayage selon J. Bruner ont le même objectif : « restreindre la complexité de la tâche pour permettre à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul.¹⁶ ». Ainsi il ne s'agit pas de reprendre l'enfant pour le corriger, mais de reformuler en améliorant le contenu ou la syntaxe de manière à rendre la parole structurée et compréhensible par tous, et ceci sans pesanteur et avec délicatesse.

De même en pratiquant « **l'étayage** » selon J. Bruner, (voir p. 6) j'aide les enfants à préciser leur pensée (c'est qui « il » ?, pourquoi ?...), j'apporte des précisions lexicales en reformulant toujours avec une attitude bienveillante, non correctrice, sans jugement, comme le préconise C. Rogers (voir p. 6).

Les interactions entre élèves ont permis également un enrichissement de l'expression. Elles instaurent la notion d'entraide et d'écoute. J'ai pu remarquer que celles-ci commençaient tout juste à se mettre en place.

Les progrès sémantiques, les structures langagières qui semblent en voie d'acquisition lors des activités spécifiques décrites auparavant, sont-elles transférées et transférables à l'oral de chaque jour ?

En tout cas, j'ai pu constater pendant ces activités, qu'il était parfois difficile de ne pas « dire » à la place de l'enfant. Le privilège que nous offre le regroupement d'adaptation, c'est cette possibilité d'offrir du temps à l'enfant : le temps de penser, de réfléchir, de parler. C'est bien en **toute** occasion d'échange, d'interaction, que l'enrichissement progressif de l'oral peut avoir lieu. Pour cela, dès le plus jeune âge de l'enfant, le rôle de l'adulte est primordial, comme le soulignent A. Florin et A. Bentolila.

« L'école ne saurait accepter qu'une partie des élèves soit vouée à l'insécurité linguistique et à l'enfermement culturel. »¹⁷.

¹⁶ « Le développement de l'enfant » J. S. Bruner « savoir faire savoir dire » PUF Paris, p. 288

¹⁷ « L'école contre l'exclusion » Les entretiens Nathan sous la direction d'A. Bentolila, Actes VIII nov. 1997

III Deuxième hypothèse : le jeu théâtral, une médiation pour développer le langage du récit

a) Présentation du groupe de CE1

Ce deuxième groupe est constitué d'enfants de CE1 venant de deux classes différentes. Ils sont suivis en adaptation pour des problèmes de lecture et de compréhension globale.

	<u>Difficultés</u>	<u>Atouts</u>
Alan (07-95)	Difficultés en lecture Très inhibé Manque d'autonomie Passif, mutique	Sait écouter, attentif
Brindeline (09-95)	Difficultés en lecture Manque de participation et de motivation Manque de confiance en soi	Est capable d'efforts si relation de confiance
Estelle (12-94)	Capacités en représentation mentale déficitaires difficultés en lecture	Bonne expression orale mature, responsable, volontaire,
Priska (04-94)	Problèmes pour l'apprentissage de la lecture :ne met pas de sens	Aime s'exprimer Attirée par les livres

Mon objectif pour Alan et Brindeline sera différent de celui visé pour Estelle et Priska. Pour ces deux dernières, s'exprimer en soi n'est un problème, c'est donc un « dire » pour comprendre le « lire » que je vise, tandis que pour Alan et Brindeline, mon premier objectif sera la prise de parole : oser s'exprimer, y prendre goût. Du moins essayer de tendre vers un début de motivation à l'expression.

b) Description et analyse des séances

(voir tableau récapitulatif des séances en ANNEXE 4 et présentation du support en ANNEXE 9)

Séance 1

Observations analyses (voir corpus 1 et 2 en ANNEXE 6 p.1) :

Priska et Estelle racontent l'histoire avec quelques erreurs de compréhension :

« la maîtresse est fâchée parce que les enfants ne travaillent pas »

« les enfants se moquent quand Théo a fini de raconter son histoire et la maîtresse rigole aussi »

« y'a un enfant qui va tomber dans son cartable »

La chronologie est respectée, les détails du dénouement ne sont pas tous évoqués. Les enfants ont retenu « le papa il est en pyjama chez le directeur ».

Elles utilisent un seul type de connecteurs : « après » « et après ». Priska utilise également « donc après ».

Brindeline ne s'exprime qu'à partir de mes questions.

Seule la dernière réponse est erronée. (On peut supposer qu'elle rassure Brindeline ou que c'est une réponse qu'elle a déjà entendu chez elle). Elle omet le fait que la police ait retrouvé les voleurs puisque les voleurs « ça n'existe pas » (voir corpus 1 groupe 2).

Toutes les étapes sont racontées. Brindeline a saisi le sens global du récit. Le vocabulaire et la syntaxe sont corrects. On peut supposer que Brindeline est timide et manque de confiance en elle. Les questions de l'adulte lui permettent de prendre appui sur chaque bonne réponse pour s'encourager à dire la suite.

Alan quant à lui reste muet quand je lui demande de raconter l'histoire. Même avec des questions, je ne reçois aucune réponse. Je lui demande alors pourquoi il ne répond pas.

« pac'que j'sais p(l)us. » Je lui propose alors les images supports.

- *Si je te donne des images de l'histoire, penses-tu que ça pourra t'aider à te souvenir ? Tu veux bien essayer ?*

- Oui.

Alan réussit sans difficultés à ranger les images évocatrices dans l'ordre. Je lui demande s'il veut bien me raconter chaque image. Il accepte seulement de répondre aux questions que je pose pour guider le récit. (voir corpus 2 groupe 2)

Les réponses sont justes sauf une « les enfants font de la lecture » alors qu'ils sont en train d'écrire leur histoire vécue. Quand à la fin de l'histoire « le directeur est content », la réponse est insuffisante. De plus , Alan n'évoque pas les sentiments de Théo. Mes questions n'étaient pas assez ouvertes à l'implicite.

Alan économise ses mots encore plus que Brindeline. J'ai l'impression de lui arracher les mots de la bouche.

Séance 2

Observations analyses

Découverte du jeu de cartes.

Les expressions représentent les sentiments suivants : la honte, la peur, la moquerie, l'étonnement, l'admiration, la joie, la colère, la fierté, la timidité... tous ces sentiments sont présents dans l'histoire.(voir annexe 6 p.2)

Les enfants retrouvent assez facilement la colère, la tristesse, la peur, la moquerie. ils aiment beaucoup imiter les expressions du visage représentant ces sentiments, même Brindeline et Alan qui semblent timides, osent rapidement s'essayer à ce jeu, et s'y amusent beaucoup.

Je pense que les jeux de rôles peuvent permettre à ces deux enfants de prendre confiance et d'oser plus facilement s'exprimer devant les autres, « cachés » derrière le rôle qu'ils joueront. Pour Prisca et Estelle, c'est un objectif d'oralisation que je vise pour développer le « lire-écrire » qui est leur problématique.

Je fais donc l'hypothèse que le jeu théâtral permet de se représenter l'action, les émotions, de s'approprier le message. Je crois que, comme le dit Joëlle Pojé¹⁸ :

« Comprendre c'est à un certain niveau être capable d'imiter [...] une participation physique concourt à l'appropriation des messages linguistiques. »

Dans le même temps, je fais l'hypothèse que le jeu dramatique partant d'un récit lu, va permettre de mettre du sens et de développer la motivation du « lire, écrire ».

Séance 3

Observations analyses (voir corpus 3 en ANNEXE 6 p.2)

Présentation du jeu : les cartes sont retournées et numérotées de 1 à 6 (elles sont en plusieurs exemplaires et les mêmes modèles n'ont pas toujours le même numéro). A tour de rôle un enfant lance le dé, prend la carte qui correspond au numéro et imite l'expression. Les autres doivent nommer le sentiment évoqué en utilisant la formule : « tu exprimes le sentiments de ... »

Même jeu mais en faisant référence à l'histoire. Par exemple :

« tu exprimes le sentiment de fierté comme Théo quand il est applaudi pour son courage ».

Progressivement les enfants ont essayé de s'approprier la formule « tu exprimes un sentiment de.. » mais le sentiment évoqué n'est pas souvent bien formulé :

Ex : Brindeline : « tu exprimes un sentiment de **joyeux** » .

Les enfants ont pris plaisir à ce jeu, nous avons beaucoup ri des expressions du visage. Alan est devenu actif et s'est désinhibé. Le contexte du groupe restreint et le caractère non scolaire de l'activité lui ont permis cette attitude plus détendue que son maître (classe de référence) ne lui connaît pas. (il n'a jamais entendu le son de sa voix !)

Priska s'est beaucoup exprimée, il a fallu qu'elle apprenne à laisser la parole à Brindeline et Alan. Le langage , s'exprimer oralement ,c'est aussi savoir écouter et laisser la parole aux autres.

La deuxième partie de la séance (faire référence à l'histoire à chaque expression du visage évoquant une émotion) a été plus difficile. Les enfants, à la fin de la séance, ont désiré écouter l'enregistrement. Ils ont émis quelques remarques naturellement :

« tu parles beaucoup Prisca. »

« Alan, t'as dit *esprimes* au lieu de *exprimes*. »

Ces réflexions que j'ai laissées libres, m'ont permis d'annoncer le projet :

« Je trouve que vous réussissez bien à mimer les expressions. Que pensez-vous de mettre en spectacle la petite histoire de Théo, pour la présenter à vos classes respectives, et pourquoi pas aux parents ? Pour s'entraîner, ce sera bien si vous faites comme maintenant, c'est à dire si vous faites des remarques pour améliorer votre expression. Si vous le voulez bien, la prochaine fois, nous

¹⁸ « Elèves en difficulté : Les aides spécialisées à dominante pédagogique » CNEFEI 2001 p.120

filmerons et nous regarderons ce qui est bien réussi et ce qu'il faut améliorer pour mettre en place notre jeu théâtral. »

Les enfants semblent enthousiastes sauf Alan qui ne dit rien, mais je vois que quelque chose ne lui plaît pas. J'annonce que rien n'est encore défini, qu'on peut très bien ne faire le spectacle que pour nous seuls. Il semble rassuré. Je demande s'ils sont d'accord pour que je les filme. Ils sont tous ravis. C'est donc bien la crainte de s'exprimer devant un grand groupe, la classe, qui est à l'origine de l'angoisse d'Alan (exprimée par un soudain mutisme). Je lui demanderai une réponse explicite à ce sujet lors d'un moment en entretien individuel.

Séance 4

Observations analyses

Alan est redevenu distant et méfiant devant la caméra, il met son doigt devant sa bouche, pour évoquer, il ne s'exprime que si je lui demande. Au moment de la mise en scène, Alan reste très timide, son expression est figée.

Brindeline prend plaisir au jeu de la mise en scène.

Estelle et Priska sont à l'aise.

Au moment de la co-critique, Brindeline et Alan s'expriment peu.

Le résultat des réflexions sur les prestations de chacun donne la grille suivante :

Grille de critères pour une expression théâtrale réussie	Mes progrès		
	1	2	3
Exprimer avec son visage			
Mettre le ton			
Ne pas mettre ses doigts devant la bouche			
Savoir mieux son texte			
Parler plus fort			

Chacun remplit sa grille personnelle pour voir ses progrès.

Séance 5

Observations analyses

Alan et Brindeline au début travaillent individuellement, puis en observant comment font les filles ils se lancent dans l'essai, Alan utilise la grille de critères, il demande à Brindeline de parler plus fort.

Lors de la mise en commun, il y a un bon échange, Alan s'investit, Brindeline a du mal avec les expressions du visage. Les autres l'encouragent. Alan et Brindeline font un réel effort pour parler plus fort.

Deux critères ont été ajoutés : « Faire des gestes », « rester dans la peau des personnages même si on ne parle pas ». Chaque enfant a rempli la première colonne de sa grille de critères.

Séance 6 et 7

Observations analyses

Lors de ces séances, les enfants sont filmés quand ils se sentent prêts. Ensuite, nous regardons à la télévision le résultat de l'expression. Après un moment d'échange collectif, chacun complète sa grille.(colonne 2 puis 3)

Matériel :

un caméscope, une télévision

Observations analyse (voir corpus 4 en ANNEXE 6 p .3)

Rappel des critères :

Les enfants proposent les critères dont ils se souviennent et font des réflexions sur ce qu'ils ont remarqué lors du visionnement à la télévision de leur prestation.

Alan « On les entend bien ! » (en parlant de Priska et Estelle)

Au film suivant, Alan s'exprime beaucoup plus fort.

Les enfants expriment le désir de changer les rôles pour jouer un autre personnage.

Lors de cette séance non filmée, Brindeline et Alan ont été encore plus performants. Brindeline a envie de jouer l' enfant qui se moque ; quand elle joue , je m'aperçois qu'elle a très bien mémorisé le texte.

Enthousiasmée par leur prestation, je leur ai proposé de la refaire devant le caméscope pour montrer le film à la classe. Ils ont accepté, mais le résultat a été beaucoup moins réussi (surtout par Brindeline et Alan). On pourrait supposer que Brindeline et Alan sont intimidés par le caméscope, et que la proposition de montrer le film à la classe provoque également le retour de l'intimidation.

Malgré cela, après ces quelques séances, j'ai pu constater que Brindeline et Alan ont pris autant de plaisir à s'investir dans cet exercice de jeu dramatique que Priska et Estelle. Preuve de l'investissement d'Alan : lors du dernier tournage, il dit aux autres ce qu'il faut faire. Le voilà devenu metteur en scène. Son attitude est vraiment transformée.

c) Réflexions personnelles sur le travail réalisé.

Réussir l'évocation au travers du jeu théâtral nécessite :

- une entrée dans la compréhension du texte.
- une production orale compréhensible (lexique et syntaxe)(mémorisation ou improvisation)
- dans l'objectif d'intéresser son auditoire.

On retrouve là, les trois processus mis en œuvre décrits par les théoriciens du langage (voir p. 8)

Nous avons essayé de développer les **deux savoirs** et les **quatre compétences** décrites par E.

Charmeux (voir p. 7). Mais le manque de temps lié au cadre de ce travail (stage limité dans le

temps) ne nous a pas permis d'approfondir et d'aller jusqu'au bout du projet. Cependant, lors de la www.ashemine.fr

dernière séance, nous avons fait le bilan avec les grilles d'observations. Chacun a remarqué ses progrès. (voir corpus 5 et tableau en ANNEXE 6 p.3). J'ai noté une véritable évolution du comportement d'Alan. De l'enfant mutique et passif de la première séance (et ainsi décrit par l'enseignant en ce qui concerne son comportement en classe), Alan s'est révélé actif et motivé. Brindeline s'est motivée, Prisa et Estelle se sont investies dans la lecture (le rôle de Théo l'exige à un moment donné).

Tous ont réussi à reproduire ou à improviser leur texte avec un langage évocateur.

On peut confirmer je crois que l'activité de jeux de rôle permet de développer le langage de l'évocation. Mais des paramètres sont indispensables :

- le travail en binôme ou en petit groupe permettant une **interaction entre enfants** efficace (L. Vygotsky) et une participation de tous.
- un respect absolu de chacun (C. Rogers, voir p.6)
- l'auto- évaluation avec les feed-back pour permettre à l'enfant d'être doublement impliqué.
- un contexte propice (créer un cadre hors scolaire, ne pas toujours filmer ...)

Je crois vraiment que comme le dit C. Page, le jeu dramatique « permet d'enrichir le travail sur le sens des représentations , d'introduire à la pensée critique...de mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté. »¹⁹. C'est une technique d'expression qui contribue au développement de la personnalité tout en permettant l' « acquisition de savoir-faire, de références, de techniques, ce qui est de l'ordre du pédagogique, et (l')expérience de la création, de l'aventure ,de la recherche qui est de l'ordre de l'artistique. »²⁰

C'est un travail de longue haleine, qui nécessite de la part de l'enseignant des connaissances particulières sur cette activité spécifique et si riche ! Connaissances que j'ai très envie d'approfondir.

Mais comment les enfants peuvent-ils en tirer bénéfice au sein de la classe ? Si Alan retrouve son mutisme, si Brindeline reprend son attitude indifférente, à quoi aura servi ce début de travail ?

Je pose là le problème du transfert. Le travail du maître E ne peut être un travail de solitaire, mais un travail qui nécessite une véritable entreprise d'équipe.

¹⁹ « Du jeu pour soi au travail pour dire aux autres : l'expérience du jeu dramatique » Suzanne Page dans « la nouvelle revue de l'AIS » n° 10, 2^{ème} trimestre 2000

²⁰ « Du théâtre à l'école » G. Caillat, R. Citterio, D. Gaspard-Huit, C. Marion , Hachette éducation

CONCLUSION

Les expérimentations m'ont permis de découvrir combien l'interaction dans toute activité était importante. Avec des situations d'apprentissages autour du support visuel et par l'intermédiaire du jeu , ou autour de l'expression et le jeu théâtral, je pense réellement que les enfants pourront développer le langage de l'évocation.

Durant tout ce travail, j'ai réalisé l'importance de l'écoute, du respect des silences riches, de l'importance de l'installation des interactions entre enfants.

Je crois aussi qu'un cheminement didactique précis avec des objectifs bien définis en fonction des besoins des enfants permet un travail efficace, pour que chaque enfant puisse être acteur de sa réussite.

Durant ces expérimentations, il m'est également apparu de plus en plus évident que tout travail sur le langage était au service de la socialisation. Du jeu de cartes pour apprendre à respecter des règles (attendre son tour, écouter l'autre...) au jeu de rôle pour mieux comprendre les émotions, les sentiments au service de la non violence et, en passant par toutes les interactions invitant au respect, à l'écoute, à l'entraide...le langage apparaît bien comme le fondement de la vie sociale.

A cette étape de conclusion, il me semble essentiel de rappeler les liens entre « lire, écrire, parler » car même si mon travail s'est en priorité orienté sur le langage oral de l'évocation de l'action, tout au long de ces expérimentations, le langage comme préparation aux apprentissages du « lire-écrire » est toujours resté présent :

- Par l'approche du livre comme outil de départ à l'évocation d'une histoire lue (les deux livres utilisés pour chaque groupe sont toujours restés à la disposition des enfants qui ont pris plaisir à les consulter dès qu'un moment le permettait)
- Par la possibilité de se référer à l'écrit (mot écrit dans le jeu de cartes, lecture dans le scénario)
- Avec le projet de continuer le travail par la création d'une histoire (en dictée à l'adulte pour les CP pour créer un 4^{ème} jeu) ou l'écriture d'une nouvelle saynète à interpréter (pour les CE1).

Je sais que dans ma pratique de future enseignante spécialisée option E, je ne manquerai pas de travailler sur le langage oral. J'aimerais développer ce travail dès la moyenne section auprès d'enfants présentant déjà des difficultés langagières.

A ce jour, mes objectifs, à l'issue de cet écrit sont :

- continuer mes recherches sur l'oral, approfondir l'entrée dans l'écrit, et approfondir l'acte de communiquer, en savoir plus sur le langage interactif...
- m'investir dans la prévention, car je pense que c'est dès la M.S. qu'il faut pouvoir diagnostiquer les problèmes de langage pour y remédier avec tous les partenaires qui s'imposent.

L'expérience vécue au travers de l'écriture de ce mémoire, a été riche de rencontres : rencontres d'enfants, d'adultes entourant l'enfant (enseignants, psychologue), de formateurs à l'écoute, tous m'ont beaucoup appris ! rencontres aussi d'auteurs (pédagogue, psychologues, sociologues...) au travers de leurs livres, rencontre enfin avec moi-même et mes difficultés, mes besoins, mes limites, mes soifs d'apprendre pour être mieux au service de l'enseignement spécialisé.

BIBLIOGRAPHIE

- BENTOLILA Alain** (1997) « L'école contre l'exclusion » Les entretiens Nathan sous la direction d'A. Bentolila (acte VIII)
- BRUNER Jérôme**(nouvelle édition 2002) « Comment les enfants apprennent à parler » RETZ
- BRUNER Jérôme**(1983) « Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire » PUF
- CAILLAT G., CITTERIO R., GASPARD-HUIT D., MARION C.**(1994) «Du théâtre à l'école » Hachette Education, Ressources Formation
- CHICH J. P., JACQUET M., MERIAUX N., VERNEYRE M.** (1991) Pratique pédagogique de la gestion mentale RETZ pédagogie
- CNEFEI** (mise à jour 2001)« Adaptation et intégration scolaires textes fondamentaux »
- COLLECTIF** (2001) sous la direction de Joëlle POJE et José SEKNADJE-ASKENAZI « Elèves en difficultés : les aides spécialisées à dominante pédagogique » CNEFEI
- DOLZ Joaquim et SCHNEUWLY Bernard** (1998) « Pour un enseignement de l'oral » ESF
- JEANJEAN Marie-Françoise, MASSONNET J.** (2001) « Pratique de l'oral en maternelle » RETZ
- FLORIN Agnès** (réédition 1999)« Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit. » Paris, Ellipses
- GROUPE-ORAL CRETEIL** (1999) « Enseigner l'oral à l'Ecole Primaire ». Paris Hachette éducation didactiques
- KUHL-AUBERTIN Mireille** (1997) « Apprendre la grammaire dès la maternelle » RETZ
- MARTIN Annie** (2002) « L'oral en maternelle » NATHAN pédagogie
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE** (1992)« La maîtrise de la langue à l'école» Paris : Hachette C.N.D.P
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE** « Evaluation et aide aux apprentissages en grande section de maternelle et au cours préparatoire »
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE**(2002) « Nouveaux programmes 2002 » C.N.D.P.
- ORAL-CRETEIL** « Enseigner l'oral à l'école primaire » Hachette éducation
- POJE Joëlle** « Elèves en difficultés : les aides spécialisées à dominante pédagogique »
- SIMONPOLI J. F.** « Ateliers de langage pour l'école maternelle » Paris : Hachette

TOCHON François et Druc Isabelle (1992) « Oral et intégration des discours » CRP

Université de Sherbrooke

RIVAIS Yak (1995) « Théâtre et langage à l'école » RETZ

WIRTHNER Martine, MARTIN Daniel et PERRENOUD Philippe,(1991) « Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral » , Delacheux, Niestlé

REVUES :

Cahiers pédagogiques « Oser l'oral » n°400 (2002)

La nouvelle revue de l'AIS n° 10 (2000) « du jeu pour soi au travail pour dire aux autres : l'expérience du jeu dramatique »

Les cahiers de l'A.I.R.I.P. « La pratique de l'oral » n°15 janvier 2002

Sciences humaines « Le langage, nature, histoire et usage » (2001) ouvrage reprenant des articles de la revue, coordonné par Jean-François Dortier, Editions SCIENCES HUMAINES