

# Certification d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur

Académie de Créteil session 2017

## Mémoire professionnel

<b>CAFIPEMF</b>	Option : Enseignement en maternelle
<b>Titre</b>	Collaboration avec les parents et développement langagier des élèves en maternelle : Comment accompagner un enseignant dans une démarche collaborative avec les parents afin de développer des compétences langagières chez les élèves de maternelle ?
<b>Nom d'usage</b>	MASCARENHAS
<b>Prénom</b>	Céline
<b>Date de naissance</b>	03 juillet 1983
<b>Département</b>	Val de Marne 94

Conformément à ce qui a été mentionné sur la circulaire, le mémoire professionnel devra être établi et relié en 7 exemplaires et envoyé obligatoirement par tous les candidats par courrier, en recommandé simple, avant le :

**20 février 2017 minuit cachet de la poste faisant foi**

à l'adresse suivante :

**DSDEN du Val de Marne, DRHM (bureau 242 ou 244 bis)  
68 avenue du Général De Gaulle, 94 000 Créteil**

(une clé USB doit être jointe à chaque dossier pour les candidats qui ont prévu d'ajouter un document audiovisuel)

Le mémoire devra être envoyé également en version numérique (sans les éventuelles annexes numériques) par mail à l'adresse suivante :

**[cafipemf.creteil@ac-creteil.fr](mailto:cafipemf.creteil@ac-creteil.fr) avant le 20 février 2017 minuit.**

Le mémoire doit être rédigé en utilisant la police Arial 11 et l'interligne 1,15 à 1,5 maximum.

## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>1. CADRE GENERAL</b> .....	2
1.2. <i>Cadre institutionnel et théorique</i> .....	2
1.2.1. Evolution des textes, vers une coopération plus importante avec les parents.....	2
1.2.2. Le langage oral à l'école maternelle.....	4
1.3. <i>Cadre professionnel</i> .....	6
1.3.1. Pratiques personnelles.....	6
1.3.2. Vers une co-éducation au service des apprentissages langagiers.....	8
<b>2. CADRE D'EXPERIMENTATION</b> .....	10
2.2. <i>Cadre pédagogique, hypothèses poursuivies</i> .....	10
2.2.1. Environnement, classe et spécificité.....	10
2.2.2. Hypothèses poursuivies.....	11
2.3. <i>Dispositifs mis en place</i> .....	11
2.3.1. Présentation du dispositif en petite section.....	11
2.3.2. Présentation du dispositif en grande section.....	13
2.3.3. Outils d'observation pour analyser les séquences menées en classes.....	14
2.4. <i>Bilan des actions menées en classe</i> .....	16
2.4.1. Evolution du langage oral des élèves.....	16
2.4.2. Paroles de parents, implication et relation avec ces derniers.....	19
2.4.3. Leviers et obstacles.....	19
<b>3. ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS</b> .....	20
3.1. <i>Besoin de formation</i> .....	20
3.1.1. Cadre du questionnaire.....	20
3.1.2. Analyse des réponses reçues.....	21
3.1.3. Une préoccupation d'enseignants chevronnés ?.....	24
3.2. <i>Accompagner vers une co-éducation au service des apprentissages</i> .....	25
3.2.1. Quels bénéfices à la co-éducation pour les différents acteurs : élèves, enseignants, parents.....	25
3.2.2. Les gestes et postures professionnels que cela développe.....	26
3.2.3. Accompagner en formation initiale et en formation continue.....	27

**CONCLUSION ..... 28**

**BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE**

**ANNEXES**

## **INTRODUCTION**

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013 poursuit un objectif primordial : réduire les inégalités liées à l'origine sociale.

C'est un objectif ambitieux qui s'impose à tous les enseignants afin d'offrir à tous les élèves les mêmes chances de réussite.

L'enjeu est essentiel pour leur scolarité mais difficile à mettre en œuvre par les professeurs. Je me suis donc interrogée sur les points que ces derniers pourraient travailler pour tenter d'atteindre cet objectif. Cela m'a amenée à travers mes différentes lectures, à cibler deux orientations que j'ai souhaitées suivre pour réduire les différences que connaissent les élèves face aux apprentissages scolaires.

Travaillant en réseau d'éducation prioritaire + (REP+), la première priorité poursuivie est « *garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler [...]»*<sup>1</sup>. Elle est également celle de tout enseignant en maternelle puisque *le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition de la réussite de toutes et tous*<sup>2</sup>.

Un axe important de travail également est le fait de : « *Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire.* <sup>3</sup>» Cette coopération avec les parents d'élèves est depuis juillet 2013, une compétence requise pour tous les enseignants. En effet, un « *enseignant doit être capable de coopérer utilement avec les parents d'élèves* <sup>4</sup>». En associant tous les parents à l'action éducative et en faisant de l'école un lieu d'échanges compris par ces derniers, il semble possible de mener chaque élève vers la réussite scolaire.

J'ai ainsi tenté de rapprocher ces deux axes et j'ai émis l'hypothèse qu'en collaborant avec les parents, les enseignants pourraient aider les élèves de maternelle à progresser et acquérir des compétences langagières plus facilement. Au fil de ma réflexion, j'ai aussi cherché à comprendre ce que cette collaboration apporte à un professeur mais surtout comment accompagner les enseignants à développer cette compétence afin de servir les apprentissages des élèves.

Ma problématique s'est ainsi précisée : **Comment accompagner un enseignant dans une démarche collaborative avec les parents afin de développer des compétences langagières chez les élèves de maternelle ?**

---

<sup>1</sup> Référentiel pour l'éducation prioritaire

<sup>2</sup> Programme de l'école maternelle, page 5, 2015

<sup>3</sup> Référentiel de l'éducation prioritaire

<sup>4</sup> Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

Dans un premier temps, je préciserai l'évolution des textes institutionnels au cours de ces dernières années en les articulant autour de références théoriques et de ma réflexion pédagogique. Dans une deuxième partie, je présenterai les dispositifs mis en place au sein de ma classe et les analyserai en mettant en évidence les leviers et les obstacles rencontrés. Pour finir, j'orienterai ma réflexion vers la formation professionnelle en poursuivant un objectif d'accompagnement des enseignants vers une collaboration avec les parents favorisant les apprentissages des élèves.

## **1. CADRE GENERAL**

### *1.1. Cadre institutionnel et théorique*

#### 1.1.1. Evolution des textes, vers une coopération plus importante avec les parents

Deux lois explicitent la nécessité d'associer les parents au fonctionnement de l'école et d'en faire des partenaires à part entière des enseignants. Il s'agit de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 dans laquelle on peut lire : « *Les parents d'élèves sont les partenaires permanents de l'école ou de l'établissement scolaire.* » et de celle d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 dans laquelle il est écrit : "*L'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale*".

Dans cette continuité, la circulaire interministérielle du 15 octobre 2013 propose des pistes de réflexion pour favoriser et développer cette relation. Dès les lignes introductives, nous pouvons lire : « *Pour construire l'École de la réussite de tous les élèves, une coopération renforcée avec les parents, particulièrement avec les parents les plus éloignés de l'institution scolaire, constitue un enjeu majeur.* »

Trois leviers sont précisés dans ce texte afin d'être des objectifs poursuivis par l'ensemble de la communauté éducative :

- rendre effectifs les droits d'information et d'expression des parents [...] ;
- construire de nouvelles modalités de coopération avec les parents pour une école plus accueillante dans une perspective de coéducation ;
- développer des actions d'accompagnement à la parentalité à partir d'un diagnostic partagé avec l'ensemble des partenaires, dans le cadre des projets d'école et d'établissement et notamment des projets éducatifs territoriaux.

Afin de comprendre l'évolution des textes, il est nécessaire d'en préciser certains termes. En 1989, le terme **partenaire** est utilisé dans la loi d'orientation sur l'éducation.

*Dans le champ de l'éducation, il s'agit d'un rapprochement de plusieurs organisations (établissement scolaire, collectivités, associations) qui s'agencent en un système d'actions concret » constitué autour d'un problème à résoudre.*<sup>5</sup>

A travers ce partenariat, trois relations sont explicitées dans les textes.

La **collaboration** signifie faire ou exécuter un travail avec ... Cette forme de partenariat permet aux personnes de participer à des projets communs bien qu'ils ne soient pas forcément réalisés ensemble. C'est un travail dans lequel on privilégie le « faire avec » plutôt que le « faire ensemble ». Par exemple, travailler avec une personne pour élaborer des objectifs mais les mettre en place seul.

La **coopération**, est une forme de partenariat qui fait « œuvre commune ». Elle peut être perçue comme un travail ou un objectif mené conjointement. Chaque membre poursuit une tâche pour obtenir un résultat commun. Chacun agit à sa façon pour atteindre le but fixé. Dans cette forme de relation, chaque partenaire est responsable de sa propre tâche mais doit néanmoins apprendre à interagir avec les autres afin que le but final soit atteint et cohérent. Cette coopération est travaillée dans une perspective de co-éducation.

La **co-éducation** est une *forme d'éducation qui privilégie l'apprentissage en autonomie, par l'expérience collective et la collaboration. Elle ne se limite pas à l'interaction entre l'élève et le pédagogue mais s'appuie aussi sur l'émulation du groupe et prend en compte la situation d'apprentissage dans son ensemble. Elle met l'accent sur le rôle de chacun de ceux qui entourent un enfant dans le processus éducatif.*<sup>6</sup> Au-delà de la coopération, c'est un travail mené étroitement entre les différents acteurs du système éducatif « *dont les parents sont des acteurs majeurs* »<sup>7</sup>. La co-éducation est vue dans la refondation de l'école comme un levier positif pour la réussite de tous les élèves.

Il semble qu'en rendant lisible l'école aux parents, en leur faisant comprendre ses codes, en les invitant à coopérer ou à participer à l'action éducative, la réussite des élèves, en particulier de plus fragiles, soit favorisée.

---

<sup>5</sup> Petit Robert, 1997

<sup>6</sup> Extrait du lexique du site universcience.fr, réseau CANOPE

<sup>7</sup> Circulaire de rentrée 2016

Dans la circulaire d'octobre 2013, le terme « parents éloignés de l'institution scolaire » est employé. Mais, qui sont ces parents éloignés de la culture scolaire ?

D'une part, des parents peuvent être éloignés de l'institution scolaire bien qu'ils aient été scolarisés antérieurement. Une mauvaise expérience avec cette dernière et/ou des échecs scolaires ont pu les en éloigner. De plus, certains ont été scolarisés dans d'autres pays où l'école n'a pas le même fonctionnement et cela engendre une incompréhension passagère du système scolaire français. (Non connaissance des horaires de l'école, emploi du temps d'une journée d'école ou découpage des 3 années de maternelle inconnus...)

D'autre part, je distingue également, les parents n'ayant pas été scolarisés et pour qui les enjeux de l'école sont pour le moment incompréhensibles. Il est donc essentiel de leur rendre l'école lisible et de les inviter à participer à l'action éducative.

Cette coopération se révèle donc être propice aux apprentissages et permet d'instaurer un climat de classe positif. Les recherches<sup>8</sup> démontrent que les élèves connaissent plus de succès à l'école si leurs parents comprennent les enjeux de cette dernière et partagent ses codes (assiduité accrue, attitudes et comportement plus positifs et taux de réussite plus élevé).

Les parents accordent également un meilleur soutien à l'école s'ils possèdent des informations de première main sur ce qu'elle essaie de faire et s'ils perçoivent celle-ci comme un partenaire, partageant la responsabilité de l'éducation de leurs enfants.

### 1.1.2 Le langage oral à l'école maternelle

Entre deux et six ans le langage de l'enfant progresse rapidement. Cela coïncide avec sa scolarisation à l'école maternelle. L'enjeu est donc important pour les enseignants de cette école qui doivent amener tous les élèves à *communiquer avec les adultes et les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre*.<sup>9</sup>

Le langage oral *utilisé dans des interactions, en production et en réception, permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir*.<sup>10</sup>

Pouvoir utiliser aisément le langage aussi bien à l'oral qu'à l'écrit poursuit trois enjeux essentiels<sup>11</sup> :

---

<sup>8</sup> DEVAUX J-M., HAMEL M., VRIGNOND B., 1989, « L'école, les parents et la réussite scolaire ». In Communication et langages. N°79, pp. 40-53.

<sup>9</sup> Programme de l'école maternelle, page 9, 2015

<sup>10</sup> Programme 2015 de l'école maternelle

<sup>11</sup> Conférence de Viviane Bouysson du 12 octobre 2016 ESPE de Bonneuil sur Marne

- la formation de la personne : qui souligne l'importance de la communication. L'enfant est un être capable de penser et de s'exprimer en tant que futur citoyen.

- l'efficacité scolaire : en effet, il est difficile de réussir sa scolarité si on ne sait pas s'exprimer, comprendre la langue orale ou lire.

- l'entrée dans la culture : qui permet de partager une culture commune autour des textes littéraires mais également une culture orale : raconter.

L'enfant acquiert spontanément le langage oral dès son plus jeune âge au travers des interactions avec les adultes qui l'entourent. Or, tous les enfants ne sont pas égaux face à ces stimulations et leurs acquis langagiers sont bien différents à leur arrivée à l'école *suivant l'ancrage familial, les habitudes de communication, les types d'échanges et le nombre de partenaires rencontrés*<sup>12</sup>. L'école se doit donc de réduire au maximum les écarts entre les élèves afin de leur permettre d'utiliser le langage oral aisément.

Dans les classes de maternelle, les enseignants font face à une grande hétérogénéité langagière et linguistique chez leurs élèves. Au fil de mes années d'enseignement, j'ai pu observer différentes catégories de parleurs au sein de mes classes. Des enfants peuvent être allophones, mutiques, petits, moyens ou grands parleurs. Mais chez chacun d'entre eux, l'école se doit de développer des compétences liées au langage et à la langue afin de les aider à progresser en prenant appui sur leurs acquis dans ces domaines.

J'utilise la typologie d'Agnès Florin en classe pour mettre en place des ateliers de langage car elle est opérationnelle rapidement. Elle restreint cependant l'observation de l'enseignant à un relevé quantitatif des interventions des élèves. Or, il me semble important de prendre également en considération les difficultés qu'ils rencontrent et leurs causes afin de les analyser.

Les petits parleurs sont des élèves qui parlent peu en petit groupe et presque jamais en grand groupe. Ils s'expriment dans une syntaxe encore imprécise et manquent de vocabulaire. Ils éprouvent des difficultés à entrer en communication avec les autres enfants et l'adulte. Ces difficultés peuvent être liées à une grande timidité, à un manque de confiance en soi, à un refus de parler....

Les moyens parleurs produisent plus d'énoncés, participent un peu plus lors des échanges en grand groupe. Ils communiquent avec les autres adultes et enfants mais font preuve encore d'imprécisions dans leurs tournures syntaxiques et ont encore besoin d'enrichir leur lexique.

---

<sup>12</sup> Ressource maternelle L'oral Cadrage général page 4



Les grands parleurs maîtrisent la fonction de communication du langage oral. Ils s'expriment dans une syntaxe correcte et ont un grand capital mot. Ils doivent cependant pour la plupart d'entre eux développer l'usage des différentes fonctions du langage et continuer à apprendre à respecter les règles conversationnelles.

Les élèves allophones sont des élèves *qui parlent une autre langue ou d'autres langues que le français*. Ce terme *présuppose des compétences dans une autre langue*<sup>13</sup>. L'enjeu va donc être de leur enseigner le français comme langue de scolarisation. L'objectif poursuivi sera de leur permettre de développer des compétences linguistiques qui serviront le langage. Cela leur permettra de poursuivre leur scolarité mais également de pouvoir communiquer avec les autres.

Les élèves mutiques peuvent l'être pour plusieurs raisons. Certains peuvent être allophones et pour un temps plus ou moins long, sont dans l'incapacité de s'exprimer ou dans le refus de communiquer le temps de cette nouvelle acquisition langagière. D'autres restent un certain temps silencieux car ils ressentent une très grande timidité qu'il va leur falloir apprendre à vaincre. Certains demeurent muets car ils éprouvent un *conflit de loyauté* entre leur culture, leur langue familiale et la langue scolaire<sup>14</sup>. D'autres n'ont tout simplement pas envie de parler à l'école pour le moment.

Le rôle du maître va donc être de prendre en compte les besoins de chacun et d'adapter son langage en fonction des compétences individuelles. Il devra instaurer un climat propice aux interactions langagières. Il s'attachera à proposer aux élèves des situations de communication variées inscrites dans la vraie vie<sup>15</sup> afin de permettre à chacun de progresser.

Le maître pourra instaurer cela au sein de sa classe grâce à une observation quotidienne et précise de ses élèves. Cela l'amènera à une connaissance indispensable des capacités de chacun.

## 1.2 *Cadre professionnel*

### 1.2.1 *Pratiques personnelles*

Depuis dix ans, j'exerce en réseau de réussite scolaire et l'école dans laquelle j'enseigne est passée en REP + à la rentrée 2015.

---

<sup>13</sup> Cécile Goï Des élèves venus d'ailleurs, 2015

<sup>14</sup> Cécile Goï Des élèves venus d'ailleurs, 2015

<sup>15</sup> Mireille Brigaudiot, Langage et école maternelle, 2015

Les élèves et les familles que j'accueille au sein de ma classe sont parfois en grande difficulté sociale, financière et familiale. J'ai souhaité faire de ma classe un endroit sécurisant pour chacun des élèves, un lieu d'apprentissage qui permet à tous d'évoluer en tant qu'individu singulier avec ses compétences et ses besoins.

J'ai également désiré faire de cet endroit un lieu lisible pour les parents afin qu'ils aient confiance et qu'ils comprennent les enjeux et le fonctionnement de l'école maternelle. Il m'est évident que le travail avec les élèves est indissociable de celui avec les parents.

J'ai ainsi mis en place dans ma classe, plusieurs dispositifs afin de développer cette relation avec les parents au-delà des rendez-vous obligatoires pour rendre compte des progrès des élèves. Ce travail est long et demande du temps afin d'être fructueux.

La première action est le fait d'accueillir les parents et les enfants le matin à l'accueil. Cela permet dès les premières minutes de classe d'instaurer un climat positif et propice aux apprentissages mais aussi de permettre d'effectuer une transition sereine entre l'école et la maison. Le dialogue est un enjeu essentiel de ce temps de classe.

Les « journées portes ouvertes » font partie intégrante de mon enseignement. Deux fois par an, les parents (2 par heure maximum, 1 par famille) sont invités à venir observer et partager un moment de classe d'une heure. Cela leur permet de visualiser et de comprendre les enseignements et les activités de l'école maternelle. Ils voient leur enfant en position d'élève. Ils sont également confrontés aux exigences de l'école mais aussi à son regard bienveillant porté sur chacun, qu'il est essentiel de leur montrer. Les élèves sont quant à eux très réceptifs à ces moments qui leur permettent d'avoir un regard nouveau de la part de leurs parents.

Des temps consacrés aux jeux de société avec les parents ont ensuite pris place au sein de ma classe. Les parents sont ainsi engagés auprès des élèves et prennent rapidement conscience de l'importance du jeu dans les apprentissages.

Ces différentes actions sont relayées dans l'école par toute la communauté éducative et par ma directrice. Ces dispositifs sont d'autant plus efficaces qu'ils sont un travail d'équipe inscrit au projet d'école. Mes collègues et moi-même avons constaté que plus les parents entrent dans l'école, plus ils prennent conscience des attentes de cette dernière vis-à-vis de leurs enfants. Ils visualisent les activités proposées aux élèves, les différents temps d'apprentissage, les différents moments de la journée. Ils comprennent que leurs enfants sont à l'école pour apprendre. Leur attitude vis-à-vis de l'école change rapidement. Ils acceptent de participer à la vie de la classe et osent poser des questions à l'enseignant. Une relation de confiance s'établit au fur et à mesure des dispositifs mis en place.

En 2011, année où j'ai mis en place ces dispositifs pour la première fois, seules 10 familles avaient participé. Cette année, sur 23 familles, 20 sont venues partager un temps de classe lors de la première session de « portes ouvertes ». Un indicateur important également est le taux de participation aux élections de parents. En 2012, le taux de participation était de 42,7%. Cette année 59.04% des parents ont voté. Dans ma classe, 41 parents sont inscrits sur les listes et nous avons comptabilisé 19 votes. Cela représente 46, 03 %. Cela montre leur implication dans la vie de l'école.

Un impact sur les élèves est perceptible grâce à cet intérêt des parents pour l'école. Ils perçoivent que parents et enseignants travaillent ensemble et sont d'accord pour leur bien-être et leur réussite. Nombreux sont les élèves qui rappellent à leur parents leur venue dans la classe ou qui viennent me voir en témoignant leur plaisir de partager avec eux un moment à l'école.

En parallèle, une des priorités essentielles que je poursuis au sein de mon enseignement est la maîtrise de la langue orale chez mes élèves. Lorsque j'ai débuté ma carrière, je n'ai pas réussi immédiatement à mettre en place de véritables situations langagières qui permettent de faire progresser individuellement les élèves. Effectivement, le langage était de tous les instants au sein de ma pédagogie mais je n'arrivais pas à l'observer, à l'enseigner. Il m'a fallu un certain laps de temps pour m'autoriser à observer et à écouter mes élèves à tout instant afin de cibler leur niveau langagier. Les moments d'accueils, de jeux symboliques ou d'activités physiques sont autant de situations langagières entre élèves riches à observer. Les ateliers de langage<sup>16</sup> quotidiens complètent ces observations afin de favoriser la prise de parole de tous au sein d'un petit groupe.

### 1.2.2 Vers une co-éducation au service des apprentissages langagiers

J'ai été confronté à certaines limites des ateliers de langage. Effectivement, les sujets de conversation manquent à certains moments. Je peux percevoir une certaine lassitude chez les élèves. Certains d'entre eux ne se sentent pas investis dans cet exercice encore trop scolaire pour eux.

---

<sup>16</sup> Mis en place 4 fois par semaine durant 20 minutes environ. Un objectif langagier ou linguistique est poursuivi à chaque séance. Je mets en place des situations langagières favorisant la parole de chaque élève grâce au petit nombre de participants par ateliers (4 à 5 élèves maximum).

D'autres contraintes ont été ressenties également vis-à-vis des dispositifs mis en place en faveur de la relation avec les parents. En effet, j'ai eu l'impression qu'ils ne me permettaient pas d'aller jusqu'au bout de cette collaboration. J'ai eu le désir de développer davantage cette coopération pour qu'elle serve les apprentissages des élèves et ainsi leurs progrès.

Comme le dit Lucette Demouveau, assistante sociale, dans un entretien accordé au café pédagogique « *Les parents doivent être considérés comme des ressources.* » Mireille Brigaudiot souligne cela également : « *Alors qu'on a l'habitude de dire qu'ils [les parents] sont des partenaires, ils sont bien plus si l'école sait créer avec eux une connivence au sujet des progrès de leur enfant* ». <sup>17</sup>

Il m'a donc semblé intéressant de rapprocher les familles du développement langagier des élèves afin de les rendre acteurs et partenaires pour développer des compétences à l'oral chez ces derniers.

Associer les parents à cet apprentissage poursuit un double objectif :

- leur faire percevoir les attentes de l'école vis-à-vis de l'acquisition du langage en maternelle ; leur faire comprendre l'importance d'entrer en communication avec les autres par le biais du langage dans un but social et de bien-être de l'élève. L'objectif premier de l'école étant de réduire les écarts langagiers entre élèves afin que chacun puisse s'exprimer et se faire comprendre, il me semble essentiel de faire comprendre aux parents, que la volonté de l'école est de permettre à chacun de progresser.

- assurer une continuité entre l'école et la famille et ainsi, aider l'élève à donner du sens à ses apprentissages et lui permettre d'évoluer avec l'aide des personnes qui l'entourent. Je souhaite également que cette confiance et ce besoin d'informations réciproques permettent aux élèves d'entrer dans les apprentissages plus aisément.

Les parents deviennent ainsi dans la classe, des vecteurs privilégiés d'apprentissage. Quant à moi, ce pas vers une co-éducation me permet de prendre en compte la diversité culturelle présente au sein de ma classe et ainsi d'appuyer mon enseignement dessus afin de favoriser la réussite de tous et ainsi de réduire les inégalités liées à l'origine sociale.

Dans la deuxième partie de ce mémoire, je m'attacherai à expliciter les hypothèses poursuivies et ainsi à analyser les impacts sur la langue orale des élèves grâce aux indicateurs récoltés et aux outils d'observation mis en place.

---

<sup>17</sup> Mireille Brigaudiot Langage et école maternelle, 2015 page 102

## 2. CADRE D'EXPERIMENTATION

### 2.1. Cadre pédagogique, hypothèses poursuivies

#### 2.1.1. Environnement, classe et spécificité

Cette année, j'exerce dans une classe de petite et grande section à Villeneuve-Saint-Georges dans l'école maternelle Paul Vaillant Couturier située en REP+.

Ma classe se compose de 23 élèves : 6 petits (PS) et 17 grands (GS).

Au sein de mon école, nous accueillons beaucoup d'élèves allophones et certaines années, les classes de petite section peuvent atteindre 50% d'élèves ne parlant pas et ne comprenant pas le français. Ces élèves ressentent une grande insécurité liée à leur incompréhension de la langue française et communiquer avec eux est difficile. Le petit nombre de PS dans ma classe permet de favoriser les apprentissages avec ces derniers de manière presque individualisée. De plus, les interactions avec les plus grands sont également source de développement langagier.

La moitié des PS accueillis dans ma classe sont des élèves allophones. La langue française est donc pour eux une découverte. L'enjeu est de pouvoir entrer en communication oralement avec eux afin qu'ils puissent dans un premier temps, exprimer leurs besoins et leurs demandes. C'est un objectif décisif afin de créer un environnement sécurisant permettant de les ouvrir aux autres et aux apprentissages. Les autres PS s'expriment peu mais continuent leur développement langagier et ont besoin d'être soutenus pour consolider et dépasser leurs acquis dans ce domaine.

De grands écarts entre les élèves de GS existent. Effectivement, presque toutes les catégories de parleurs définies en première partie de ce mémoire sont présentes au sein de ma classe. Tous les élèves s'expriment en langue française et la communication est établie.

Voici un tableau récapitulatif des catégories de parleurs au sein de ma classe en septembre 2016 (PS et GS) :

Allophone	Petits parleurs	Moyens parleurs	Grands parleurs
3 élèves = 13,04 %	6 + 1 élèves = 30,43 %	4 + 2 élèves = 26,08 %	7 élèves = 30,43 %

### 2.1.2. Hypothèses poursuivies

Pour permettre l'entrée en communication orale des PS, j'ai émis l'hypothèse suivante :

➤ **Créer une relation sécurisante avec ces élèves en travaillant avec leurs familles permet d'instaurer un climat propice à une entrée en communication orale en langue française ainsi qu'à un enrichissement lexical. Cela permet de créer des liens avec l'enseignant qui permettent d'entrer dans les interactions langagières.**

Pour développer l'oral scriptural des GS, enrichir leur lexique et travailler avec eux des fonctions essentielles de la langue orale : relater, expliquer et questionner, j'ai émis l'hypothèse suivante :

➤ **Faire intervenir les parents en classe pour parler de leurs métiers, passions, pays d'origine et/ou de leur culture permet d'investir davantage les élèves dans les ateliers de langage. Ils se sentent valorisés et la prise en compte de la diversité culturelle de leurs familles crée une dynamique d'apprentissage.**

## 2.2 Dispositifs mis en place

### 2.2.1 Présentation du dispositif en petite section (ANNEXE A)

Les familles de 2 élèves allophones de PS ont été invitées à venir sur les temps d'Activités Pédagogiques Complémentaires (APC). De septembre à décembre, 1 fois par semaine durant 30 minutes, enfants, parents et enseignants ont été acteurs au travers d'ateliers de langage. En effet, les parents ont été amenés à jouer dans le coin cuisine avec leurs enfants afin de nommer avec eux les différents objets utilisés en contexte et de mettre des mots sur les actions réalisées. Une complémentarité s'est vite créée entre enseignante et parents puisque la langue maternelle a été utilisée comme soutien à la compréhension de la langue scolaire. Ce passage par la langue maternelle est important selon moi pour entrer dans une langue seconde. Effectivement, cela donne du sens aux mots utilisés dans la langue française et permet aux élèves de comprendre l'action.

Enfin, la verbalisation en action par le maître en langue française constitue un modèle langagier que l'élève entend, intègre et reproduit lorsqu'il se sent prêt.

### Pourquoi ce dispositif ?

- Le coin cuisine a été choisi en premier lieu car la cuisine est une pièce qui se retrouve dans la quasi-totalité des domiciles de mes élèves. Il est donc possible pour les parents de ré exploiter à la maison, à travers d'autres activités, le vocabulaire introduit à l'école en langue maternelle et en langue française s'ils le désirent ou s'ils le peuvent.
- La place du jeu étant au centre de l'apprentissage en maternelle, il m'a semblé évident de passer par ce dernier afin de favoriser l'expression des PS. Le jeu est une forme de pré-conversation<sup>18</sup> et une activité propice aux verbalisations.

### Il favorise :

- Une situation de connivence particulière et privilégiée entre enseignante/élève/parents grâce à la configuration des APC.
- Une modalité de travail qui rend sécurisée l'élève afin de favoriser l'entrée dans les apprentissages : présence du parent, compréhension en lien avec l'usage de la langue maternelle. Aucun autre enfant ne peut monopoliser l'attention. Il n'y a pas de bruits parasites liés à l'effervescence de la classe ni de problème de partage d'objets ou d'attention de l'adulte.

### Au-delà de l'hypothèse poursuivie et exposée précédemment, ce dispositif permet :

- De tisser des liens avec les familles<sup>19</sup>, ce qui permet la sécurité affective nécessaire à l'élève pour entrer dans les apprentissages,
- De tisser des liens maître/élève<sup>20</sup> grâce au dispositif qui permet de favoriser une situation centrée autour de l'élève qui est importante en début de petite section.

Ce dispositif a été complété en classe par des ateliers de langage durant lesquels les élèves ayant participé au APC ont joué avec les autres élèves déjà entrés en communication verbale. Ils ont ainsi pu échanger et communiquer entre eux autour d'objets et d'un coin jeu dont le vocabulaire était connu. Cela a permis de passer au stade suivant de la communication et de tisser des liens enfants/enfants.<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> Jérôme Bruner Comment les enfants apprennent à parler, 1983

<sup>19</sup> Mireille Brigaudiot Langage et école maternelle, 2015

<sup>20</sup> Mireille Brigaudiot Langage et école maternelle, 2015

<sup>21</sup> Mireille Brigaudiot Langage et école maternelle, 2015

## 2.2.2 Présentation du dispositif en grande section (ANNEXE B)

Les familles des élèves de GS sont invitées à venir en classe pour présenter leurs métiers, leurs cultures, leurs pays d'origine ou un voyage réalisé.

Une fois tous les 15 jours, avec l'aide de l'enseignante, les adultes présentent oralement aux élèves en nombre restreint l'après-midi le sujet choisi (lié au double niveau, je n'ai que 17 GS jusque 15h30, les PS étant accueillis au fur et à mesure de leurs réveils dans la classe de petite section pure). Les élèves enregistrent, filment, prennent en photo les interventions des familles grâce aux tablettes numériques de l'école.

Ils peuvent bien sûr interroger les parents et doivent donc se faire comprendre par ces derniers afin d'obtenir une réponse à leurs questions.

Durant les interventions des parents (qui ne durent pas plus de quinze minutes), je prends en note le vocabulaire employé par les intervenants et j'écris les idées essentielles. Ce temps me permet également d'observer mes élèves dans une véritable situation de communication. En effet, les élèves posent des questions, interviennent pour avoir des réponses et des compléments d'informations. Cela me permet également de cibler leurs compétences langagières afin de les faire progresser par la suite.

Grâce aux tablettes numériques, durant les ateliers de langage, les élèves relatent l'intervention des parents en tentant de réemployer le vocabulaire entendu et d'être le plus précis possible pour verbaliser ce qu'ils ont retenu. Les propos des élèves s'appuient sur le visionnage des photos et des vidéos prises.

Les élèves sont enregistrés grâce à mon téléphone portable durant ces ateliers, ce qui me permet de pouvoir réécouter leurs interventions et ainsi noter leurs progrès langagiers.

Enfin, les élèves présentent oralement à l'autre classe de PS/GS, grâce à l'outil numérique, les interventions des parents. Cela les oblige à expliquer précisément ce qu'ils ont vu et entendu et à entrer dans le détail pour se faire comprendre de leurs récepteurs. En effet, les élèves de l'autre classe n'assistent pas aux différentes interventions. Ils jouent ainsi la fonction de locuteur.

Avant l'intervention suivante, une trace écrite (exemple en ANNEXE C) est réalisée dans laquelle je retranscris le discours des élèves. Ils l'emmènent à la maison, ce qui leur permet d'échanger avec leurs familles autour de différents sujets. Ce document mêlant texte et images permet aux familles qu'elles soient lectrices ou non, d'accéder à un événement ayant eu lieu sur le temps scolaire. Grâce aux photos insérées dans le document, les élèves peuvent ainsi relater à leur parents l'intervention vue en classe.



### Pourquoi ce dispositif ?

- Faire intervenir les parents des élèves en classe sur des sujets qui sont importants pour eux, permet de prendre en compte la culture des familles et donc celle des élèves. Cela est source pour eux de motivation et d'intérêt.
- Cela offre un grand nombre de sujets qui permet aux élèves de s'ouvrir à la diversité culturelle. Cela leur apprend à être tolérants et respectueux de la différence de chacun.

### Il favorise :

- La prise de conscience par les élèves de l'importance du langage pour se faire comprendre.

### Au-delà de l'hypothèse poursuivie, ce dispositif permet :

- Aux élèves d'oser prendre la parole devant un grand groupe.
- De les amener vers l'argumentation en leur permettant de s'entraîner à décrire, raconter, expliquer... Les élèves travaillent ainsi leur faculté d'explication.
- De leur faire prendre conscience peu à peu du type de discours qu'ils sont en train de mener.

Les deux dispositifs choisis font intervenir les parents d'élèves car cela permet en parallèle du travail sur la langue orale, le développement de l'autonomie affective des élèves. Effectivement, ce type d'autonomie est essentiel aux élèves qui :

- sont scolarisés pour la première fois et qui n'ont quasiment jamais quitté le milieu familial,
- peuvent ressentir un conflit intérieur entre leur culture d'origine et la culture scolaire.

Cela permet de dissiper cette contrainte et ainsi libérer et autoriser leur parole.

### 2.2.3 Outils d'observation pour analyser les séquences menées en classe (ANNEXES D, E et F)

#### ➤ Avant la mise en place des dispositifs :

J'ai observé les 2 élèves de PS allophones avant le début du dispositif pour savoir s'ils connaissaient les noms des objets que nous allions utiliser. En jouant avec eux, au coin cuisine,

je me suis aperçue qu'aucun des élèves susceptibles de bénéficier du dispositif ne connaissait de mots en français. De plus, aucun d'entre eux n'entrait en communication verbale avec moi mais une communication non-verbale avait été établie. Les élèves exprimaient la volonté de se faire comprendre par des gestes, des mimiques, des regards...

Cela m'a permis de réaliser une progression (cf : Annexe A) et de créer une grille d'observation pour noter les acquisitions lexicales ainsi que l'entrée en communication.

Pour les élèves de GS, j'observe durant les ateliers de langage et dans toute situation de classe, les essais langagiers des élèves. Je les enregistre régulièrement afin de réécouter leurs productions. Cela me permet de noter les progrès et de comparer les productions orales d'une séance à une autre. Dans le cadre de ce mémoire, j'ai suivi en particulier trois élèves pour cibler les évolutions en langue orale (appartenant à chaque groupe présenté).

Ainsi, avant le début du dispositif avec les parents, j'ai réparti mes élèves en trois groupes de parleurs (définis en première partie). Cela m'a permis de mettre en place des ateliers de langage constitués de groupes homogènes d'élèves.

➤ Pendant les dispositifs :

Durant les APC, je n'ai pas enregistré les interactions langagières car beaucoup d'interactions ont été non verbales. Mais, j'ai noté juste après les séances les exploits de chaque élève. J'ai par contre enregistré les GS durant les ateliers de langage faisant suite aux interventions de parents. Cela m'a permis de retranscrire des séances pour pouvoir avoir le recul nécessaire à l'analyse du langage oral des élèves.

Les interventions des élèves en tant que locuteurs dans la classe de ma collègue, ont été filmées et ont servi de support à l'analyse également.

Les grilles d'observations créées pour les PS (ANNEXE D), pour les différents groupes de GS (ANNEXES E et F) ont été un guide pour cibler les compétences langagières visées par les hypothèses poursuivies.

• **L'observation des PS s'est appuyée sur les données suivantes et leur recueil :**

- L'entrée en communication verbale progressive des élèves : regards, sourires, répétition des mots, mot phrase, phrase de deux mots
- La réutilisation du lexique appris dans des situations de jeux avec les autres élèves
- L'autonomie affective des élèves : sollicite l'adulte pour exprimer des besoins, des sentiments, salue l'adulte, accepte d'entrer dans les apprentissages.

- **L'observation des GS s'est appuyée sur les données suivantes et leur recueil :**

- L'enrichissement lexical et la réutilisation du lexique appris
- L'utilisation du langage pour expliquer, relater, interroger
- La formulation de phrases de plus en plus complexes
- Les interactions entre élèves pour compléter, ajuster leurs propos

- Après les dispositifs :

Les familles ont été interrogées afin d'échanger sur le dispositif. La culture de l'écrit étant très éloignée de certaines familles, j'ai souhaité le faire oralement.

A travers mes questions, j'ai souhaité savoir :

- si cette collaboration en classe avait modifié leur façon de communiquer avec leurs enfants, ce qu'ils en avaient pensé.
- si les sujets abordés en classe, l'avaient été à la maison.
- si les enfants prenaient plus la parole à la maison
- s'ils étaient davantage à l'initiative de conversations
- s'ils avaient utilisé les activités de la classe à la maison.

### 2.3 Bilan des actions menées en classe

#### 2.3.1 Evolution du langage oral des élèves

Les deux élèves de PS ont connu une évolution langagière à peu près similaire. Trois points ont été observés plus précisément :

#### ***-l'entrée en communication verbale progressive des élèves***

Très rapidement, les deux élèves ont montré leur intérêt pour les jeux et activités proposés. Au cours des deux premières séances, les élèves ont sollicité un des adultes présents pour nommer les objets et verbaliser les actions effectuées : *regard insistant, toucher, interpellation en langue maternelle*. La communication verbale a donc été établie.

Dès la deuxième séance, à leur initiative, ils ont nommé en répétition les mots entendus lorsqu'un objet était présenté (*couteau, fourchette, cuiller, verre, assiette*) et exprimait une certaine fierté lorsque enseignant et parent valorisait ces essais langagiers en les applaudissant. Dès les

séances 4 et 5, les élèves ont répété des groupes de mots : *la fourchette pique, le couteau coupe, maman boit...*

La communication verbale a pu donc être établie grâce au jeu d'imitation et au lien tissé avec les familles. Au fur et à mesure des séances, la langue française a pris de plus en plus de place et est devenue un moyen de communication.

#### **-la réutilisation du lexique appris dans des situations de jeux avec les autres élèves**

J'ai observé que ces deux élèves occupent plus facilement le coin cuisine depuis leur participation aux APC. Cela permet de nombreux échanges langagiers avec les autres élèves de la classe, petits ou grands. La communication verbale avec les autres élèves a été facilitée grâce à ce dispositif. Le lexique appris durant les APC est réinvesti dans le coin jeu au travers des interactions entre élèves : *Regarde Sophie<sup>22</sup> fourchette ! ; Tiens cuiller... ; mange ; bois verre...*

#### **-L'autonomie affective des élèves**

Les deux élèves osent désormais parler, exprimer leurs besoins par des mots ou des groupes de mots en français : *pipi ; mal là : boire maîtresse ; mets manteau ; regarde ...* Je m'attache à reformuler systématiquement par des phrases leurs essais langagiers.

Il est important de souligner que l'évolution langagière de ces deux élèves n'est pas seulement liée à la collaboration avec les parents. Effectivement, d'autres variables entrent en compte : le développement de l'enfant, le travail quotidien de reformulation des essais langagiers des élèves que je m'attache à mettre en place... Je pense toutefois que cette coopération prend sens dans une pratique qui est attentive à cette dimension. Ce lien avec les parents a permis d'aider ces deux élèves à oser entrer en communication.

L'analyse des évolutions langagières des GS (Séances de langage retranscrites : ANNEXES G ET H) suite aux interventions des parents est plus mitigée et difficile à analyser. Au départ, j'avais choisi de centrer mon observation sur quatre points mais la motivation engendrée par ce dispositif a été centrale. En effet, les élèves ont tout de suite investi les interventions des parents.

---

<sup>22</sup> Tous les prénoms utilisés dans ce mémoire sont fictifs dans un souci d'anonymat

### ***-l'enrichissement lexical et la réutilisation du lexique appris***

Ce point est indéniable. Les élèves voient leur lexique s'étoffer. Ils enrichissent leur répertoire lexical autour de thèmes variés : les chevaux, les habits traditionnels tunisiens, les habits traditionnels indiens, la Bretagne, les trains, la banque, le Portugal... Lors des ateliers de langage, j'ai été surprise de voir tout ce que retenaient les élèves et tout ce qu'ils étaient capables de restituer. Sur les 3 élèves observés plus particulièrement (dont les parents n'étaient pas intervenus en classe au moment de la rédaction du mémoire), j'ai constaté que les mots entendus étaient restitués et utilisés à bon escient à 75% (utilisation de grilles lexicales).

### ***-L'utilisation du langage pour expliquer, relater, interroger***

Cette modalité de travail a également permis de développer ces types de discours. Les élèves ont utilisé des tournures interrogatives « *est-ce que c'est ton cheval ?* » et explicatives « *c'est pour les femmes mariées les points. Pour qu'on sache qu'elles sont mariées.* ».

Relater les interventions devant des interlocuteurs absents de ces situations langagières a été déclencheur.

### ***-La formulation de phrases de plus en plus complexes***

Suite à l'analyse des séances, je ne trouve pas que ce point linguistique soit amélioré grâce à ce dispositif. En effet, les élèves se concentrent sur la mise en forme de leurs propos, sur l'enchaînement logique des actions et les phrases complexes sont restreintes. Certaines tournures syntaxiques (citées précédemment) sont récurrentes mais elles évoluent peu.

### ***-Les interactions entre élèves pour compléter, ajuster leurs propos***

Il a fallu quelques séances pour que les élèves s'autorisent à intervenir pour ajuster ou compléter le propos des autres. Mais au fil des séances, cela devient une habitude. Les ateliers de langage deviennent de véritables situations de communication.

*Brayan* parlant des chevaux : « *Ce sont des brosses dures, je sais plus comment elle a dit que ça s'appelle la maman d'Alice* » *Yara* : « *Moi je sais c'est des bouchons.* »

*Brayan* « *C'est des boutons, y en a de toutes les couleurs et des rouges* » *Seyhan* : « *C'est pas des boutons, c'est des points* ».

Il est difficile d'observer ce qui est lié au dispositif mis en place et ce qui relève de la collaboration avec les parents.

### 2.3.2 Paroles de parents, implication et relation avec ces derniers

Les parents sont très impliqués et souhaitent participer. Les familles des PS sont venues régulièrement aux séances d'APC. S'ils avaient un empêchement, ils me demandaient à l'avance de décaler la rencontre.

Les parents ont été investis durant les jeux et activités auxquels ils ont participé : en jouant avec leurs enfants, en échangeant en langue française et en langue maternelle, en les félicitant. La mère d'*Adil* (entretien retranscrit, ANNEXE I) m'a dit qu'elle « *avait compris à quoi servait l'école, qu'en fait à l'école ils apprennent* ». Elle dit que « *maintenant elle sait comment faire : tiens ça c'est un couteau* ». En échangeant ensemble, nous avons compris qu'elle met désormais en mots tout ce qu'elle fait avec son enfant aussi bien en langue maternelle qu'en langue française. Le papa de *Christophe* lui dit que même si « *c'est encore difficile pour lui pour parler français, Christophe répète tout en français et que lui (le papa) sait maintenant comment faire à la maison pour l'aider à travailler en français.* » Les deux pensent que ce dispositif a aidé leur enfant à progresser en langue française.

Les élèves de GS ont pu assister à sept interventions de parents en classe. C'est environ 41% des familles. Ce n'est pas la totalité mais ce nombre est encourageant. Effectivement, les parents m'ont avoué qu'il est difficile d'oser venir en classe et de s'exprimer devant les élèves. La maman de *Maéva* (entretien retranscrit, ANNEXE J) grâce à ce dispositif et à sa participation, dit qu'« *elle se sent investie dans l'éducation de sa fille* » et a reconnu que « *c'est Maéva qui l'a poussé à venir en classe et qu'aussi non elle n'aurait pas osé.* » La maman d'*Hayate* explique que « *son fis s'est senti valorisé* ».

### 2.3.3 Leviers et obstacles

#### **Les leviers :**

-Le **soutien de la langue maternelle** qui a favorisé la compréhension des élèves de PS et a permis d'établir une communication verbale entre l'enseignante et les élèves grâce à la traduction en français des paroles des enfants par les parents.

-La **présence du parent** qui a rassuré les élèves de PS et a motivé ceux de GS.

-La **diversité des sujets** amenés par les parents qui permettent de nombreux ateliers de langage et une formation du futur citoyen.

### **Les obstacles :**

-L'**appréhension ressentie** par les élèves de PS lors des premières séances. En effet, les deux élèves ont montré leur inquiétude quant à la venue de leurs parents en classe. Nous avons donc commencé la première séance par leur expliquer pourquoi nous allons faire des activités ensemble.

-Certains **parents n'osent pas venir** malgré mes invitations. Je pense qu'ils ne savent pas comment s'y prendre. Il faut leur laisser du temps et je compte beaucoup sur les autres parents ayant déjà participé pour être des relais afin de leur expliquer à quoi cela sert.

-Les **parents qui ne parlent pas français ou peu**. Nous avons préparé ensemble avec une maman son intervention et une autre a choisi de venir avec une personne traductrice.

-**Les parents qui travaillent aux horaires de l'école et donc qui ne peuvent pas venir**. Une maman a enregistré sur tablette son intervention et je l'ai montré aux élèves. Il n'y a pas de véritable communication orale ici mais une communication à distance puisque les élèves ont enregistré leurs questions à l'aide du même outil.

C'est donc un bilan plutôt positif.

Je tenterai d'analyser comment accompagner les enseignants vers une telle démarche dans la dernière partie de ce mémoire.

## **3. ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS**

### *3.1 Besoin de formation*

Afin d'élargir ma réflexion quant aux pratiques enseignantes en lien avec ma problématique, j'ai choisi de faire passer un questionnaire aux enseignants de maternelle.

#### 3.1.1 Cadre du questionnaire

Le questionnaire a été envoyé à toutes les écoles maternelles de la circonscription dans laquelle j'exerce (11<sup>ème</sup> circonscription) et posté sur une liste de diffusion d'enseignants français <http://listes.cartables.net/sympa/arc/cafipemf>.

Il se compose de 11 questions (voir Annexe K).

Il a été créé en ligne à partir du site google forms. Les enseignants ont pu ainsi facilement répondre en ligne et de manière anonyme. Les seules précisions demandées ont été leur niveau

de classe, leur ancienneté dans l'enseignement et le milieu dans lequel ils exercent. (3 premières questions).

J'ai poursuivi quatre objectifs :

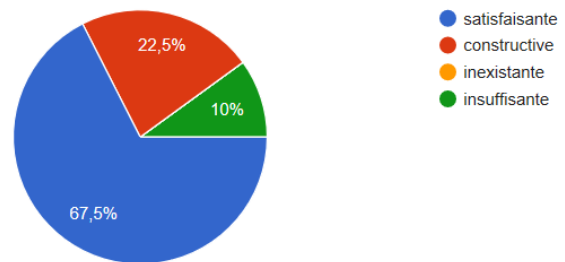
- ✓ Faire un bilan des pratiques existantes en faveur de la coopération avec les parents
- ✓ Faire un bilan des activités langagières proposées aux élèves de maternelle
- ✓ Comprendre si les parents sont perçus comme une ressource au service des apprentissages
- ✓ Comprendre si un besoin de formation existe à ce sujet

### 3.1.2 Analyse des réponses

40 enseignants ont répondu au questionnaire : de jeunes enseignants (T1) comme des enseignants ayant plus d'ancienneté (T28). Cela montre que le thème abordé intéresse aussi bien de jeunes collègues que d'autres plus chevronnés.

Ce panel d'enseignants balaie les 4 années de maternelle et est composé de professeurs exerçant dans tous les milieux sociaux : zone ordinaire, REP, REP +, rural (choix qui n'était pas proposé mais que les enseignants ont souhaité préciser dans « autre »).

Avant de débiter l'analyse du questionnaire, il est important de souligner que la grande majorité des enseignants estiment que les relations qu'ils entretiennent avec les parents sont positives (constructives ou satisfaisante 90%). Seul 10% des personnes ayant participées déplorent une relation insuffisante. Cela montre donc que les relations parents/enseignants font partie de l'enseignement. L'objectif de ce mémoire étant de montrer qu'elles peuvent également faire partie de l'apprentissage et ainsi devenir constructives en visant la coéducation.



Ci-après, je vais tenter d'analyser les réponses obtenues dans un tableau mettant en évidence les pratiques existantes dans la relation aux parents et dans l'enseignement de la langue orale. Cela me permettra d'en dégager des besoins en formation.



	Pratiques et dispositifs favorisant la collaboration avec les parents	Pratiques dans l'enseignement de la langue orale	Collaboration avec les parents au profit du développement langagier des élèves
Réponses obtenues	<p><i>Rencontres obligatoires</i> 22,5%</p> <p><i>Rencontres festives</i> 32.5% : marché d'hiver, fête de fin d'année, sorties scolaires, carnaval</p> <p><i>Relations à distance</i> 27.5 % : blog, journal de bord numérique, ENT, échange de mails, cahier de vie voyageur</p> <p><i>Ouverture des portes de l'école</i>, 32,5 % : jeux de société, jeux de construction, atelier lecture, atelier langage, atelier culinaire</p> <p><i>Ouverture des portes de l'école, lisibilité de la maternelle</i> 25 % : portes ouvertes, quinzaine de la maternelle, café des parents</p>	<p>Place centrale du langage oral</p> <p><u>Modalités de mise en œuvre :</u> grand groupe (17,5%), petit groupe (12,5%), groupe de besoin (10%), ateliers de langage (30%), situation duelle (5%)</p> <p><u>Dispositifs et outils :</u> Rituels (2,5%), cahier de vie (10%), albums échos (10%), oralbums (2,5%), marottes, marionnettes (7,5%), coins jeux (7,5%), APC (5%), dictée à l'adulte (7,5%), quoi de neuf (2,5%), conseil et café philo (10%)</p> <p><u>-Obstacles rencontrés :</u></p> <p><i>Organisationnels et matériels :</i> nombre d'élèves importants (35%), bruit dans la classe (10%), manque d'autonomie des enfants seuls en activité (20%), manque matériel (2,5%)</p> <p><i>Pédagogiques :</i> progressivité des apprentissages,</p>	<p>-2 types de collaboration :</p> <p><u>Par des outils :</u> affichages, cahier de progrès, objet transitionnel qui passe de l'école à la famille, journal numérique, sac à albums, cahier de vie, album écho numérique, prêt d'outils, de livres, de jeux, vidéos et enregistrements d'élèves.</p> <p><u>Par des dispositifs :</u> Intervention des parents en classe pour expliquer une règle de jeu,</p> <p>-30% des personnes ayant répondu disent qu'elles ne savent pas quelles activités ou quels outils mettre en place. Deux enseignants soulignent le fait que certains parents ayant peu de vocabulaire ou ne parlant pas français sont un frein à cette collaboration.</p>

		<p>outils pour observer (grilles), compétences difficiles à enseigner, manque de formation (respectivement 2,5%)</p> <p><i>Langagiers</i> : manque de vocabulaire (5%), élèves allophones (12,5%), non parleurs (17,5%), enfants incompréhensibles (7,5%), élèves timides (5%)</p>	
<b>Analyse et constat</b>	-De nombreuses actions sont mises en place par les collègues	<p>-Aucun dispositif n'implique les parents dans cet enseignement</p> <p>-Peu d'enseignants exposent des difficultés pédagogiques. Nombreux sont ceux qui mettent en cause les élèves et leurs difficultés langagières. Les enseignants ne rencontrent-ils pas de difficultés pédagogiques et/ou didactiques ? Les difficultés sont perçues comme extérieures et elles ne remettent pas en cause les pratiques enseignantes.</p>	<p>-La majorité des activités sont proposées par l'école et en faveur de l'école.</p> <p>-Une grande partie des enseignants (30%) ne savent pas comment mettre en œuvre cette compétence professionnelle (la collaboration avec les parents) qui est pourtant obligatoire (référentiel de compétences des professeurs).</p>
<b>Besoins de formation</b>	-Sensibiliser les collègues aux bénéfices de cette collaboration pour les différents acteurs semblent important.	-Accompagner les enseignants à collaborer avec les parents et pour qu'ils soient vecteurs d'apprentissages langagiers, à changer les pratiques habituelles.	<p>-90 % des enseignants interrogés pensent qu'une collaboration avec les parents dans ce but est possible.</p> <p>-Il semble intéressant d'engager une réflexion en</p>

		-Engager une réflexion sur les dispositifs mis en place pour pallier certaines difficultés rencontrées par les professeurs -90 % des enseignants sondés sont intéressés par une action de formation ayant ce thème.	formation, sur la prise en compte de la diversité culturelle des familles pour favoriser un climat propice aux apprentissages. -D'offrir en formation un panel d'activités possibles en faveur de cette relation.
--	--	--	--

### 3.1.3 Une préoccupation d'enseignants chevronnés ?

Un point qui a rapidement attiré mon attention est que la majorité des enseignants ayant répondu au questionnaire sont des professeurs ayant entre 5 et 28 ans d'ancienneté. Seuls trois enseignants débutants (T1 à T3) ont participé. Cela a ouvert ma réflexion et m'a amené à interroger les enseignants débutants travaillant dans mon école. J'ai ainsi interrogé deux collègues T2.

Les points qui sont ressortis de ces entretiens sont :

- ✓ qu'elles éprouvent une certaine crainte quant au fait d'ouvrir leurs classes aux parents. Elles redoutent le jugement de ces derniers sur leur travail. Le manque de confiance en soi lorsque l'on débute est souvent en cause dans ce genre de représentation. Elles éprouvent le sentiment qu'elles ne sont pas assez à l'aise avec leur métier pour s'exposer ainsi aux yeux d'autres partenaires.
- ✓ qu'elles ne trouvent pas que cela ait une grande incidence dans les apprentissages des élèves. Elles n'en perçoivent pas les enjeux.
- ✓ qu'elles ont d'autres préoccupations plus importantes avant la coopération avec les parents : le programme à respecter, la gestion de classe, l'enseignement....

En parallèle, grâce à mes fonctions de Maître d'Accueil Temporaire et de tutrice d'un Etudiant Apprenti Professeur, j'ai pu constater que cette coopération avec les parents interrogeait tout de même les collègues en devenir. Une étudiante en Master 1 accueillie dans ma classe cette année s'est intéressée au dispositif qu'elle a pu y observer. Elle a souhaité à la suite de son stage

d'observation, traiter de ce sujet dans son mémoire de recherche. L'EAP que j'accueille, rédige également un devoir qui l'interroge sur les relations école/famille.

Il est important je pense en formation initiale de sensibiliser les futurs enseignants aux enjeux de cette relation.

### *3.2 Accompagner vers la coéducation au service des apprentissages*

#### *3.2.1 Quels bénéfices à la coéducation pour les différents acteurs : élèves, enseignants, parents ?*

Il semble donc essentiel de faire prendre conscience aux jeunes enseignants, des bénéfices que cette collaboration engendre pour les principaux partenaires : les élèves, les enseignants, les parents.

#### ***Pour les élèves, cela permet :***

- d'instaurer un climat positif propice aux apprentissages car cela développe leur autonomie affective,
- de les motiver : leur culture est prise en compte et valorisée
- d'établir une sécurité affective mais aussi de provoquer un sentiment d'intégration mais aussi d'appartenance au groupe classe
- d'avoir un enrichissement linguistique, culturel qui permet de développer les acquisitions lexicales mais aussi syntaxiques
- de multiplier les répétitions langagières à l'école et à la maison
- de réduire les inégalités langagières

#### ***Pour le professeur, mettre en place de telles actions permet :***

- de connaître davantage ses élèves, leurs besoins
- d'instaurer une école bienveillante prenant en compte et surtout s'appuyant sur la diversité culturelle des familles
- de faire progresser rapidement les élèves qui trouvent une motivation dans cette co-éducation avec leurs parents. Rappelons que la co-éducation met l'accent sur le rôle de chacun de ceux qui entourent les enfants dans le processus éducatif
- d'observer finement ses élèves sur le plan langagier afin de les faire progresser
- de réfléchir à une séquence avec des objectifs langagiers précis

- d'instaurer une relation de confiance avec les parents qui leur permet de comprendre les attentes de l'école
- de rendre l'école lisible aux parents
- d'assurer une continuité entre l'école et la maison quand la coopération fonctionne réellement.

***Pour les parents, cela permet :***

- d'avoir confiance en l'école
- d'en comprendre les enjeux,
- de développer l'intérêt pour l'école,
- de créer l'habitude d'y venir,
- de mettre en place ou de renforcer des habitudes langagières à la maison.

Il s'agit de faire de la relation aux parents une véritable culture scolaire.

### 3.2.2 Les gestes et postures professionnels que cela développe

Cette relation avec les parents développe chez les enseignants des gestes et des postures professionnels transférables à toutes situations d'enseignement. Voici selon moi, les plus importants :

**-la réflexion professionnelle** : la collaboration avec les parents demande à l'enseignant **d'anticiper et de préparer ses séances**. Il est nécessaire de prévoir les activités, les jeux et les contenus pour que cette collaboration soit fructueuse. De plus, tout rendez-vous avec les parents doit être préparé afin de se positionner en tant que professionnel.

**-L'observation** : l'enseignant doit observer ses élèves afin de connaître leurs besoins langagiers. De plus, durant les activités avec les parents, l'enseignant doit s'autoriser à se placer en tant qu'observateur pour **analyser** la situation.

**-La gestion des différents niveaux de la classe** : accepter cette collaboration, c'est accepter et prendre en compte les différentes cultures familiales. C'est prendre en compte les différentes compétences des élèves afin de réduire les écarts et les inégalités.

**-La posture de tissage** : c'est ainsi créer du lien entre l'école et la maison. C'est donner du sens aux apprentissages et à l'école. C'est montrer comment parents et enseignants peuvent collaborer ensemble sans jamais prendre la place l'un de l'autre.

**-La posture d'étayage :** le professeur fait en sorte que les différents acteurs s'impliquent dans la tâche et qu'ils prennent conscience de l'importance de l'objectif à atteindre.

### 3.2.3 Accompagner en formation initiale et en formation continue

Je vais tenter dans le tableau suivant de présenter la façon dont j'accompagnerai des enseignants en formation initiale et en formation continue.

	Formation initiale	Formation continue
<b>Objectifs pour les formés</b>	Prendre conscience des enjeux et des bénéfices liés à cette collaboration	Echanger, mutualiser ses pratiques et investir une démarche co-éducative.
<b>Durée</b>	Année scolaire	6 heures de formation (animation pédagogique), suivi sur le terrain,
<b>Lieu</b>	Classe des formés Classe du formateur	Ecoles des formés Classe des formés
<b>Action 1</b>	Aide à la préparation de la réunion de rentrée : <i>anticiper, agir en tant que professionnel de l'enseignement</i>	Action de formation : <i>exposer ses besoins de formations, échanger et mutualiser les pratiques, analyser les pratiques enseignantes</i> Construction d'un projet pour favoriser au sein des classes une démarche co-éducative : <i>concevoir des outils.</i>
<b>Action 2</b>	Aide à la préparation des rendez-vous avec les parents : <i>anticiper, s'adapter à ses interlocuteurs, rendre les enjeux de l'école lisibles.</i>	Suivi sur le terrain, aide à la mise en place des dispositifs : <i>analyser, réajuster.</i>
<b>Action 3</b>	Stages d'observations pour assister aux dispositifs mis en place dans la classe du formateur : <i>analyser une séance, développement de la réflexion professionnelle, percevoir les objectifs d'une séance</i>	Action de formation, Bilan des dispositifs : <i>analyser, évaluer et transférer.</i>

## **CONCLUSION**

Tous les enseignants quel que soit leur lieu d'exercice doivent collaborer avec les parents d'élèves.

Aux prémices de ma réflexion, je pensais accompagner tous les enseignants, débutant ou non, de la même façon. Je souhaitais les orienter vers une démarche co-éducative pour favoriser les apprentissages langagiers des élèves. Or, au fil de mes recherches, une différence s'est révélée entre ces deux groupes d'enseignants.

En effet, les professeurs débutants ont d'autres préoccupations liées au tissage et au pilotage qui n'impliquent pas la relation aux parents. Cette collaboration est vue comme étant obligatoire mais sans intérêt par ces derniers. Or, coopérer avec ces partenaires permet, il me semble, de pallier certaines difficultés rencontrées par les jeunes collègues pour la gestion de leur classe. La prise en compte de la diversité culturelle et sa compréhension en collaborant avec les familles, peut les aider à faire entrer dans les apprentissages des élèves qui semblent en être totalement éloignés. Je me suis ainsi rendue compte qu'accompagner un enseignant débutant vers une telle démarche ne peut se faire que sur un temps long qui amène réflexion, analyse et discussion.

Les enseignants plus expérimentés mettent déjà en place plusieurs dispositifs. Il me semble important de les amener à une mutualisation de leurs pratiques afin d'ouvrir une réflexion sur les véritables objectifs et enjeux poursuivis. C'est également un accompagnement qui s'inscrit dans le temps et qui ne peut se restreindre à une action de formation.

Se rendre dans les classes des collègues, les aider à préparer, organiser et analyser leurs pratiques semblent être important en formation. Certains échos de collègues viennent ainsi résonner à mon esprit : *les formations c'est bien, mais on est toujours seuls sur le terrain avec nos problèmes.....C'est de la théorie, on aimerait plus de pratiques.*

Au-delà de la réflexion engagée dans ce mémoire, analyser ma pratique enseignante et approcher la formation, m'a amené à appréhender plus précisément le métier de formateur. S'adapter aux publics suivis, reconstruire ses représentations, sécuriser, analyser, réajuster, motiver sont des compétences nécessaires à un formateur et elles ne sont sûrement pas les seules.

## BIBLIOGRAPHIE

BRIGAUDIOT, Mireille. *Langage et école maternelle*. Paris : Editions Hatier, 2015. 255 p.

BRUNER, Jérôme. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz, 2012. 127 p.

BUCHETON, Dominique. *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares, 2009. 284 p.

Bulletin Officiel de l'Education Nationale, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, n°2 spécial, 26 mars 2015

Bulletin Officiel de l'Education Nationale, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, n°30, 25 juillet 2013

Bulletin officiel de l'Education Nationale, *Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires*, n° 38, 18 octobre 2013

Bulletin officiel de l'Education Nationale, *circulaire de rentrée 2016*, 14 avril 2016

DEVAUX Jean-Michel., HAMEL Michèle VRIGNOND Bernard. *L'école, les parents et la réussite scolaire*. In : **Communication et langages**, N°79, 1<sup>er</sup> trimestre 1989. pp. 40-53.

FLORIN, Agnès. *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, Initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses, 1995.189 p.

GOÏ, Cécile. *Des élèves venus d'ailleurs*. Réseau Canopé. Paris : Editions Eclairer, 2015. 118 p.



*Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 14 juillet 1989*

*Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école et de la République, n°2013-595 du 8 juillet 2013*

*Référentiel pour l'éducation prioritaire, 4 juin 2014*

Ressources pour l'école maternelle, l'oral (différents documents)

### **SITOGRAFIE**

<http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/axeld/coeducation/ressourceld/la-coeducation-avec-les-familles.html>

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-ecole-et-les-familles-les-plus-eloignees-de-la-culture-scolaire>

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/perspectives-relatives-au-travail-en-equipe-en-reseau-en-partenariat/renforcer-les-relations-parents-ecol>

## **SOMMAIRE DES ANNEXES**

**ANNEXE A** : Dispositif en petite section

**ANNEXE B** : Dispositif en grande section

**ANNEXE C** : Exemple de fiche établie après l'intervention d'un parent de grande section en classe

**ANNEXE D** : Grille d'observation utilisée pour noter les acquis langagiers des élèves allophones de petite section

**ANNEXE E** : Grille d'observation utilisée pour noter les acquis langagiers des élèves petits et moyens parleurs de grande section

**ANNEXE F** : Grille d'observation utilisée pour noter les acquis langagiers des élèves grands parleurs de grande section

**ANNEXE G** : Retranscription séance de langage en grande section (grands parleurs)

**ANNEXE H** : Retranscription séance de langage en grande section (petits parleurs)

**ANNEXE I** : Retranscription de l'entretien réalisé avec la maman d'Adil

**ANNEXE J** : Retranscription de l'entretien réalisé avec la maman de Maéva

**ANNEXE K** : Questionnaire proposé aux enseignants de ma circonscription et poster sur cartable.net

## **ANNEXE A : Dispositif en petite section**

### **Activités pédagogiques complémentaires avec les parents**

**Niveau concerné** : Petite section

**Quand** : Les mardis et jeudis de 12h à 12h30

**Dispositif** : Présence d'un parent, de l'enfant et de la maîtresse

**Où** : Dans la classe, au coin cuisine.

#### **Objectifs de la séquence** :

##### ***Pour l'élève :***

- Acquérir du lexique de base et le réinvestir dans ses énoncés : verre, assiette, cuiller, fourchette, couteau puis table, chaise, manger, boire, couper, piquer
- Oser parler dans une autre langue que sa langue maternelle

##### ***Pour les parents :***

- Comprendre l'importance d'entrer en communication en langue française à l'école
- Comprendre comment aider son enfant à développer des compétences langagières en français
- Réinvestir à la maison les jeux faits en classe

##### ***Pour l'enseignante :***

- Instaurer une relation de confiance entre les parents et l'enseignante et entre l'enfant et l'enseignante
- Créer une autonomie affective chez l'élève
- Connaître les spécificités de chaque enfant afin de l'aider au mieux
- Réduire les écarts de langage entre les élèves et ainsi les inégalités

-Collaborer avec les parents afin d'assurer une continuité pédagogique entre la maison et l'école

### **Séances 1 et 2**

**Objectif spécifique** : Introduire du lexique et le faire comprendre à l'élève

*En amont, le vocabulaire a été donné aux parents. L'enfant a été interrogé pour savoir s'il connaissait des noms d'objets ou non.*

-Présentation de la séquence aux parents et à l'enfant (dans les deux langues) afin de donner du sens aux apprentissages.

-Découverte des objets et de leur utilisation, explication en langue maternelle et en langue française  
(Répétition ou non par l'enfant)

-Replacer les objets nommés dans les deux langues sur un set de table plastifié en A3

-Ranger les objets en regardant les photos et en écoutant les énoncés des parents et de l'enseignante

### **Séances 3 et 4**

**Objectif spécifique** : Faire apprendre du vocabulaire dans une langue différente de la langue maternelle.

*Aucun réinvestissement pour le moment en classe, par contre suggestion faite aux parents de faire mettre la table aux enfants ou qu'ils les assistent dans la cuisine quotidienne et ainsi réemployer le vocabulaire vu en classe.*

-Demander à l'élève de nommer les objets en langue maternelle puis lui demander en français

-Mettre la table en nommant en français les objets déposés sur les sets de table (enseignante et parents collaborent en français et invitent l'élève à faire de même)

-Jouer et faire semblant de prendre un repas à trois (vocabulaire en français)

-Débarrasser et ranger en regardant les photos

Durant la séance, inviter l'élève à nommer les objets utilisés.

### **Séances 5 et 6**

**Objectif spécifique** : Faire comprendre à l'élève l'effet produit sur les autres lorsqu'il parle en français. Lui faire comprendre que le langage est un outil de communication.

*Réinvestissement en classe lors d'ateliers de langage complémentaires avec les autres élèves de petite section qui eux sont francophones pour que les élèves concernés prennent conscience petit à petit de leur emprise sur le langage et ainsi de leur pouvoir sur la langue pour se faire comprendre Les parents continuent de réinvestir les situations vécues en classe à la maison (avec des objets réels) et ainsi continuent de réemployer le vocabulaire vu en classe.*

-Demander à l'élève de nommer les objets en français

-Mettre la table sans les sets de table juste en respectant les demandes de l'adulte (parent ou enseignante)

-Découverte de l'imagier (réalisé en 2 exemplaires) créé par l'enseignante avec des représentations des différents objets utilisés (réduit, réel, dessin) et à la fin des photos des séances de langage avec les parents.

-Elève nomme les différents objets en français.

-Rangement en nommant les objets rangés

### **Séances 8 et 9**

**Objectif spécifique** : Consolider les nouvelles acquisitions lexicales.

*Réinvestissement en classe lors d'ateliers de langage complémentaires avec les autres élèves de petite section qui eux sont francophones pour que les élèves concernés prennent conscience petit à petit de leur emprise sur le langage et ainsi de leur pouvoir sur la langue pour se faire comprendre Les parents continuent de réinvestir les situations vécues en classe à la maison (avec des objets réels) et ainsi continuent de réemployer le vocabulaire vu en classe. De plus, un imagier reste à la maison afin qu'il soit utilisé aussi dans le milieu familial.*

- Jeu du : Quel objet ? Nommer l'objet décrit par la maîtresse ou par le parent
- Raconter ce que l'enfant voit sur les différentes photos présentes dans l'imagier.
- Bilan avec les parents et l'enfant sur l'échange de pratique

**Prolongement possible**

- Réinvestir dans d'autres coins jeux

## **ANNEXE B: Dispositif en grande section**

### **Collaboration avec les parents et ateliers de langage**

**Niveau concerné** : Grande section

**Quand** : 1 intervention tous les 15 jours entre 14h et 15h30, intervention de 15 minutes maximum.

**Dispositif** : Un parent ou deux présentent un thème (passion pour les chevaux, conducteur de train, le Sri Lanka et habits traditionnels, Bretagne et habits traditionnels, travailler dans une banque...) au groupe de 17 enfants de grande section.

**Où** : Dans la classe, au coin regroupement, tablettes numériques utilisées par les élèves pour prendre des photos, recueillir les données essentielles et filmer.

#### **Objectifs de la séquence** :

##### ***Pour l'élève :***

- Diversifier son lexique et enrichir sa syntaxe
- S'éveiller à d'autres cultures
- Oser poser des questions et demander des explications
- Eveiller sa curiosité
- Pouvoir s'exprimer sur des thèmes proches de son quotidien
- S'exprimer devant un grand groupe
- Pratiquer diverses fonctions du langage

##### ***Pour les parents :***

- Comprendre l'importance d'entrer en communication en langue française à l'école
- Comprendre comment aider son enfant à développer des compétences langagières

-Réinvestir à la maison le vocabulaire employé et les thèmes abordés, faire des recherches avec son enfant, dialoguer avec lui

***Pour l'enseignante :***

- Instaurer une relation de confiance entre les parents et l'enseignante et entre l'enfant et l'enseignante
- Créer une autonomie affective chez l'élève
- Créer une motivation qui favorise les apprentissages
- Eveiller les élèves à la diversité culturelle et au respect de chacun
- Réduire les écarts de langage entre élève et ainsi offrir les mêmes chances à chacun
- Collaborer avec les parents afin d'assurer une continuité pédagogique entre la maison et l'école
- Observer ses élèves dans une véritable situation de langage

**Séance 1**

**Objectifs spécifiques :**

- Faire vivre une réelle situation de langage aux élèves
- Observer durant 15 minutes ses élèves et noter leurs acquisitions langagières

*En amont, le thème sera donné à la maîtresse par les parents et s'ils le souhaitent, la présentation pourra être préparée ensemble.*

- Présentation de la séance par les parents aux élèves
- Découverte des objets et photos apportés par les parents
- Questions posées par les élèves avec reformulation par l'enseignante si besoin

Deux élèves sont chargés durant la séance de prendre des photos et de filmer, les responsables « tablettes » changeront à chaque nouvelle présentation.



***Durant la séance, la maîtresse note le lexique découvert par les élèves afin de leur faire apprendre et ainsi réinvestir.***

### **Séances 2 à 4**

#### **Objectifs spécifiques :**

- Faire acquérir un nouveau lexique aux élèves
- Leur faire produire des phrases pour raconter, décrire, expliquer, reformuler avec support visuel puis sans support
- Favoriser la prise de parole des élèves par le petit groupe homogène
  
- Demander aux élèves de rappeler oralement le thème présenté lors de la séance précédente, de dire ce qu'ils en ont retenu
- Visionnage du film et des photos, tri des photos
- Création d'un reportage « oral » avec enrichissement langagier entre élèves et aide de l'enseignante
- Enregistrement sur la tablette. Ainsi, les élèves peuvent réécouter les propositions
- Entraînement dans la classe

### **Séances 5 et 7**

#### **Objectifs spécifiques :**

- Permettre à chaque élève de s'entraîner à raconter une expérience vécue collectivement en faisant le lien entre l'école et la maison
- Assurer une continuité entre l'école et la maison, ce qui donne du sens aux apprentissages
- Permettre à tous de s'exprimer devant un grand groupe en s'étant préparé

*Réinvestissement à la maison car enseignante donne à chaque élève une feuille avec les photos de la séance et des phrases tirées du langage oral des élèves afin qu'ils présentent à la maison ce qui s'est passé en classe.*

-Demander à deux élèves volontaires (changés à chaque présentation afin de faire passer tous les élèves, inviter petit à petit les élèves les plus timides, les petits parleurs et leur laisser plus de temps de préparation) de présenter à une autre classe l'intervention du parent et ainsi s'exprimer oralement pour se faire comprendre.

***Demander aux parents, ce que ces présentations ont changé à la maison, plus de dialogue et d'échanges ou non.  
Demander aux élèves et aux parents d'exprimer leur ressenti.***

### **Prolongement possible**

-Création d'un livre regroupant tous les thèmes découverts

**ANNEXE C: Exemple de fiche établie après l'intervention d'un parent de grande section en classe**

**LES CHEVAUX**



La maman d'Alice est venue dans notre classe nous donner des explications sur les chevaux. Les gens qui montent à cheval sont des **cavaliers**.



Les cavaliers portent des bottes mais aussi un casque pour protéger leur tête qui s'appelle une **bombe**.



Pour que les chevaux soient beaux, on doit les brosser. Il existe des brosses douces et des brosses dures (**bouchons**). Ces brosses enlèvent la poussière des chevaux. On peut aussi brosser leur **crinière** et leur queue. Ce sont les poils qu'ils ont sur leur tête.

La femelle du cheval s'appelle la **jument** et le bébé : le **poulain**.  
Le cheval **hennit**.  
Il aime manger des carottes, des pommes, de l'herbe et surtout du **foin**.

---

## ANNEXE D : Grille d'observation utilisée pour noter les acquis langagiers des élèves allophones de petite section

### Grille d'observation « APC langage élèves allophones avec parents »

	Situation/remarque/séance n°	Organisation de l'APC
<b>Non parleurs/ élèves allophones</b>		
⑩ Porter son attention/ comprendre		
⑩ Solliciter les adultes pour qu'ils nomment		
⑩ Entrer en communication avec l'adulte (non verbale)		
⑩ Nommer en répétition (mots, groupes de mots, phrases)		
⑩ Reconnaître les ustensiles et objets nommés		
⑩ Nommer sans aide les ustensiles et objets nommés <i>verre, assiette, couteau, fourchette, cuiller, table, chaise</i>		
⑩ Produire des groupes de mots, phrases		
⑩ Comprendre les verbes d'action utilisés <i>manger, boire, couper, piquer</i>		
⑩ Produire une phrase de deux mots « <i>couteau couper</i> »		
⑩ Entrer en communication verbale avec les adultes		

**ANNEXE E : Grille d'observation utilisée pour noter les acquis langagiers des élèves petits et moyens parleurs de grande section**

**Grille d'observation « ateliers langage : intervention des parents dans la classe »**

	Situation	Organisation de classe
<b>Petits parleurs/ moyens parleurs</b>		
⑩ Je montre mon intérêt envers l'intervention écoutée		
⑩ J'ose poser une question		
⑩ J'ose prendre la parole devant le petit groupe		
⑩ J'ose prendre la parole devant le grand groupe		
⑩ Je pratique divers usages de langage (R, Ex)		
⑩ Je produis une phrase simple		
⑩ J'utilise les trois temps simples des verbes : <i>passé, présent, futur simple</i>		
⑩ J'utilise les pronoms <i>il, elle, je, tu, on, ils, elles</i>		
⑩ Je réutilise la plupart du lexique appris lors des interventions des parents et je le comprends		
⑩ J'utilise des : <i>pour + infinitif, parce que,</i>		
⑩ Je raconte grâce à des images ce que j'ai vu et entendu		
⑩ Je l'explique à mes camarades et je comprends pourquoi		

**Ex** Expliquer, **R** Relater

**ANNEXE F : Grille d'observation utilisée pour noter les acquis langagiers des élèves grands parleurs de grande section**

**Grille d'observation « ateliers langage : intervention des parents dans la classe»**

	Situation	Organisation de classe
<b>Grands parleurs</b>		
⑩ Je pose une question pour avoir un complément d'informations, parce que je n'ai pas compris		
⑩ Je prends la parole en grand groupe en appliquant les règles de communication		
⑩ Je pratique divers usages du langage oral ((D, R, Ex, Ev)		
⑩ Je produis une phrase complexe		
⑩ J'utilise des temps plus complexes : plus que parfait, futur dans le passé, imparfait		
⑩ J'utilise les pronoms <i>tu, nous, vous</i>		
⑩ Je réutilise le lexique appris lors des interventions des parents et je le comprends		
⑩ J'utilise des : <i>pour que, quand + gérondif</i>		
⑩ Je raconte sans support ce que j'ai vu et entendu		
⑩ Je l'explique à mes camarades en structurant mon propos et je comprends pourquoi		

**D** décrire, **R** Relater **Ev** Evoquer, **Ex** expliquer

Phrases complexes : pronoms, temps des verbes, prépositions

## **ANNEXE G : Retranscription séance de langage en grande section (grands parleurs)**

### **Retranscription langage groupe grands parleurs 1 (cheval 10 octobre)**

M : Est-ce que vous pouvez me dire ce qu'est venue faire la maman d'Alice ?

**Yara** : Elle est venue nous expliquer ce qu'elle a fait avec les chevaux.

M : Elle est venue nous expliquer ce qu'elle faisait avec les chevaux.

**Jesse** : Les poneys.

M : Et avec les poneys.

M : Alors je vous montre des photos, je vous montre les photos avec la tablette et vous me dites ce que vous voyez sur les photos.

**Hadhemi** : Je vois la maman d'Alice.

M : Oui, qu'est-ce qu'elle a dans les mains la maman d'Alice ?

**Jesse** : Une bombe.

M : Et qu'est-ce que c'est une bombe ? C'est quoi une bombe ?

**Yara** : C'est un casque pour protéger la tête.

M : C'est un casque oui et on le met tout le temps ou que pour l'utiliser avec les chevaux

**Yara** : Que pour l'utiliser avec les chevaux et pour dormir aussi.

M : Pour dormir, on le met aussi pour dormir ce casque ?

Enfants : Non.

M : Vous avez raison Jesse et Yara, c'est un casque que tient la maman d'Alice dans les mains et ce casque lorsque l'on fait du cheval, ça s'appelle une bombe.

M : Ensuite la maman d'Alice nous a montré beaucoup de choses. Qu'est-ce qu'elle nous a montré Christopher ? Est-ce que tu t'en souviens ? Tu ne t'en souviens pas ? Tu veux qu'on t'aide ? Hadhemi, est-ce que tu te souviens ce que nous a montré la maman d'Alice ?

**Hadhemi** : Les brosses des chevaux.

M : Les brosses des chevaux. A quoi ça sert les brosses des chevaux ?

**Jesse** : C'est pour brosser les chevaux.

M : C'est pour brosser les chevaux (interrompue par Jesse) Les poneys aussi.

M ; Les chevaux, les poneys tout à fait. Est-ce que vous vous souvenez ? Elle nous a dit que ça portait un nom ? Comment ça s'appelle ?

**Hadhemi** : C'est pour gratter les chevaux,

M : Pour gratter les chevaux, les gratter.

**Yara** : En fait ce qu'elle a dans l'autre main ça s'appelle un bouchon.

M : Un bouchon tu as raison, elle a dit que c'était un bouchon (brosse dure)

M : Il y avait la brosse dure et la brosse douce. Vous vous en souvenez ?

Pour brosser les chevaux. On regarde la photo suivante ?

Qu'est-ce qu'elle fait la maman d'Alice sur cette photo ?

**Yara** : Elle le touche

M : Elle le touche. Qu'est-ce qu'elle vous montre ?

**Jesse** : Elle brosse.

M : Oui, elle fait semblant de brosser. Elle vous montre comment on brosse un cheval. Comment on brosse un cheval. Est-ce que vous vous en souvenez ?

**Jesse** : C'est pour brosser tout comme ça ? on sera beau et propre.

M : Pour enlever toutes les poussières on brosse en rond, en faisant des ronds.

**Hadhemi** : Et pas sur la tête mais sur la crinière.

M : Oui tu as raison. Qu'est-ce que c'est la crinière ?

**Hadhemi** : C'est les cheveux, c'est comme des cheveux mais ils sont devant les yeux

M : C'est comme des cheveux. Est-ce que ce sont des cheveux ? Elle vous a fait toucher les crins la maman d'Alice. C'est très dur, ce sont de longs poils. La crinière

du cheval est composée de longs poils qu'il a sur la tête. La crinière.

Enfants répètent le mot crinière.

M : Très bien, on continue. Alors que voit-on sur cette autre photo.

**Hadhemi** : Elle nous montre un livre des chevaux.

M : Elle nous a montré le livre des chevaux. Très bien.

Qu'est-ce qu'on a vu sur le livre des chevaux ?

**Christopher** : On a vu des chevaux sauter. Ils peuvent même faire la course.

M : Oui tu as raison, ils peuvent même faire la course.

**Yara** : Y avait même des acrobates pour sauter.

M : Des acrobates qui sautaient sur les chevaux. Tu as raison.

**Jesse** : Ils faisaient la gymnastique sur les chevaux.

**Hadhemi** : Il y avait 3 garçons qui faisaient les acrobates.

M : Il y avait 3 garçons qui faisaient des acrobaties. C'était des...

**Yara** : Des acrobates, oui.

M : La maman d'Alice elle nous a parlé de tous les activités, de tous les sports que l'on pouvait faire avec les chevaux. Comment ça s'appelle un monsieur qui monte un cheval ? Est-ce que vous savez ?



La maman d'Alice elle nous a dit comment ça s'appelait.  
Elle nous a dit un mot. Ça s'appelle un cavalier.

Enfant répètent le mot : Cavaliers.

M : Celui qui monte à cheval, on monte à cheval, ça s'appelle un cavalier.

Est-ce que vous vous souvenez ? Jesse nous a dit, il y a les chevaux, il y a les poneys. Comment ça s'appelle la femelle du cheval, non de l'étalon ? C'est important de le savoir.

La ju...

Jesse : la jumelle

M : Pas la jumelle, tu y es presque : la jument. La femelle du cheval elle s'appelle la jument

Dites-moi le bébé de la jument comment il s'appelle ?

Jesse : le poney.

M : Ce n'est pas le poney, le poney c'est un petit cheval qui ne grandira jamais.

Vous ne savez pas ? Le poulain.

Et ce que mangent les chevaux ?

Hadhemi : La carotte et l'herbe.

Yara : Des herbes

M : Ils aiment quelque chose en particulier

Le foin

**ANNEXE H : Retranscription séance de langage en grande section (petits parleurs)**

**Retranscription langage groupe petits parleurs 5 (tenues indiennes 2 décembre)**

M : Alors, vous vous rappelez ? Alors allez-y je vous écoute ....

E : La maman de Maeva, elle est venue.

M : Pourquoi elle est venue ? Qu'est-ce qu'elle est venue faire dans la classe ?

**Maelys** : Elle est venue pour parler du Sri Lanka.

**Veniamin** : Elle a montré le costume.

M : Oui, elle nous a montré un costume.

**Veniamin** : Et elle a fait habiller aussi.

M : Elle a habillé qui ?

**Veniamin** : Nous, tout le monde.

M : Tout le monde, est-ce que vous vous rappelez c'était un costume de quoi ?

**Maëlys** : C'était un costume du Sri Lanka.

M : Oui, mais comment elle appelle les habitants du Sri Lanka la maman de Maeva ? Les In.....

E : ...diens

M : Les indiens. Est-ce que vous vous souvenez comment s'appelle le costume que porte les femmes

indiennes ? Les indiennes d'Asie ? Je vous montre une photo. Comment il s'appelle ce costume ? Le sari. Vous répétez ?

E : Le sari

M : Alors les femmes indiennes d'Asie, lorsqu'elles vont à une fête ou qu'elles se marient, elles portent le sari. D'accord ? Et les garçons ? Les garçons, qu'est-ce qu'ils portent les garçons ?

**Nabitou** : Ils portent le kurto.

M : Ah c'est presque ça, ce n'est pas le kurto, c'est le kurta. Très bien bravo. La Kurta. Ils portent un habit traditionnel qui s'appelle la kurta. Avec un petit r qui roulllllee dans la bouche. Qu'est-ce qu'elle nous a expliqué d'autre la maman de Maéva ? Elle vous a montré comment on mettait le sari. Regardez après qu'est-ce qu'elle a fait ? Qu'est-ce qu'elle vous a montré ? Et elle l'a essayé à qui ?

E : A la maîtresse.

M : A la maîtresse. Elle vous a montré comment on mettait un sari. Et elle me l'a fait essayer. D'accord ? Ensuite elle nous a expliqué d'autres choses. Quand les femmes vont aux mariages ou quand elles vont à une fête. Elles s'habillent mais qu'est-ce qu'elles mettent aussi ?

**Maëlys** : Elles mettent des boutons.

M : ça ne s'appelle pas des boutons. Comment elle a dit que ça s'appelle ?

E : Des points.

Piravin : Ma mère elle a un point rouge.

M : Ah, et pourquoi elle porte un point rouge maman ? Quand les femmes elles portent un point rouge qu'est-ce que ça veut dire ? Ça veut dire qu'elles sont....

Maëlys : Mariées.

M : Qu'elles sont mariées et quand elles portent des points comme ceux-là de toutes les couleurs, ça veut dire qu'elles ne sont pas mariées, qu'elles n'ont pas de maris. Vous vous en souvenez ? On nous a parlé aussi de choses qu'elles mettaient pour être jolies, pour se faire belles. Regardez. Qu'est-ce qu'elles mettent ?

Veniamin : Ah je sais.

M : Vas- y.

Veniamin : Euh euh c'est pour la tête.

M : Des choses pour la tête, des boucles d'oreille, des choses pour décorer la tête des serre-tête et aussi des ...(+ geste)

Veniamin : Colliers.

M : Colliers, elles mettent des bijoux et pour sentir très bon ?

Maëlys : Faut mettre ici.

Veniamin : Des fleurs.

M : Où ici ?

Maëlys : Dans les cheveux.

M : Dans les cheveux.

Piravin : C'est un collier.

Seyhan : C'est un collier de fleurs.

M : Oui, c'est un collier de fleurs, très bien Seyhan. Et qu'est-ce qu'elles mettent aussi ici. Regardez...

Maëlys : Des bracelets.

M : Des bracelets. Les femmes aiment porter des bijoux, des fleurs, des bracelets pour être belles et sentir bon. Tout à fait. Et ensuite qu'est-ce qu'elle a fait ?

Veniamin : T'as fait des photos.

M : Des photos de qui ?

E : De Maëlys.

M : Pas que de Maëlys. De qui d'autre ?

E : De tous les enfants.

M : De tous les enfants. Vous avez essayé quoi ? Comment ça s'appelle pour les filles déjà ? Des.....

E : Kurta, non des saris.

M : Et pour les garçons ? Des...

E : Kurta.

M : Des kurtas, et vous avez aussi mis des ?

Maëlys : des points.

M : Des points. Les filles ont aussi mis des points. Les points étaient de quelle couleur les filles ?

Maëlys : Ils étaient de toutes les couleurs.

M : Ils étaient de toutes les couleurs. Pourquoi ils étaient de toutes les couleurs ?

Maëlys : Parce que ....

M : Parce que vous n'êtes pas...

Maëlys : Mariées.

M : Parce que vous n'êtes pas mariées.

## **ANNEXE I : Retranscription de l'entretien réalisé avec la maman d'Adil**

M : Tout d'abord, je voulais vous remercier d'avoir travaillé avec moi.

Maman Adil : Bah non, c'est pour nous.

M : Non, ça a été très productif et ça a porté ses fruits avec Adil. Je voulais vous demander si ce que l'on a fait du coup en classe ensemble a modifié votre façon de parler avec Adil à la maison ou votre façon de faire.

Maman : Bah oui parce qu'avant on lui disait en arabe et vu qu'il comprenait pas en français. Maintenant genre quand il prend un truc, il dit à son grand-père la fourchette, le couteau.

M : Du coup ça lui a permis d'entrer en verba...En communication en français.

Maman : Bah oui, aujourd'hui i nous dit bah ça c'est jaune.

M : C'est bien. C'est bien Adil, bravo. Qu'est-ce que vous avez pensé de cette collaboration si vous avez pensé que ça l'a aidé.

Maman : Ça l'a aidé en fait, j'aimerais bien continuer.

M : D'accord.

Maman : En fait ça l'a aidé et comme il apprend et tout. Et bah ça nous aide pour nous et pour lui.

M : Et pour vous dans quel sens ?

Maman : Bah pour nous parce que en fait chez moi je vais pas penser à lui dire ça c'est rouge, ça c'est vert.

M : A verbaliser avec lui en fait.

Maman : Moi j'me disais en fait à l'école ils apprennent rien. Ils apprennent rien, c'est plus des jeux qui font que apprendre.

M : Ca a aussi changé votre vision de l'école du coup.

Maman : Bah oui, moi j'savais pas. Par exemple là quand j'ai vu dans un jeu ils apprennent les rectangles, les figures...Ah bah ils apprennent ça je savais même pas. Quand j'ai vu dans les cahiers, je me suis dit mais comment je vais faire moi, j'ai pas par exemple des triangles, des rectangles, des cœurs, des ronds.

M : Du coup le travail que l'on a fait ensemble ça vous a permis de comprendre un peu plus le travail que l'on fait à l'école.

Maman : Bah oui, j'ai vu et en fait je me suis dit ils apprennent des choses.

M : C'est bien? c'était le but.

Maman : Bah oui.

M : Est-ce qu'il prend plus la parole à la maison ?

Maman : Oui il dit « non ça c'est à moi ça ». Il dit ce qu'il prend

M : C'est bien Adil. même dans la classe maintenant, il prend plus la parole.

Maman : Il dit maintenant j'ai faim, j'ai soif. Avant il disait rien du tout. Avant c'est moi qui lui mettait et quand il avait envie de manger, il mangeait.

M : Il exprime ses besoins. En français et en arabe aussi ?

Maman : Les deux.

M : C'est bien.

Maman : Plus avec son père, en arabe et avec moi plus en français. Je lui dis en français.

M : C'est vrai que vous vous exprimez mieux en français alors que votre mari est plus à l'aise en langue maternelle. C'est important pour Adil de privilégier les deux langues. On en avait déjà discuté.

Maman : Moi l'arabe, moi j'parle pas trop arabe. Je parle en français.

M : Il faut rester dans la langue avec laquelle vous vous sentez le plus à l'aise. Le papa se sent à l'aise en arabe bah c'est bien. De toute façon ça sera une richesse pour lui plus tard.

Maman : Même à la télé on essaie de regarder en français.

M : Je voulais savoir mais vous avez déjà répondu. Est-ce que vous avez utilisé les jeux qu'on a fait en classe à la maison ?

Maman : Bah ouai, Maintenant quand je lui dis ramène une assiette il ramène une assiette, quand je lui dis ramène un couteau, il ramène un couteau.

M : C'est très bien, Ça lui a permis aussi de prendre plus d'initiatives à la maison aussi. Je voulais vous remercier encore une fois de tout le travail que l'on a fait ensemble.

## **ANNEXE J : Retranscription de l'entretien réalisé avec la maman de Maéva**

Maman Maéva : Est-ce que c'est intéressant comme thème pour les enfants ? J'en suis pas persuadée. Le thème moi je vous ai dit, La culture, enfin les habits traditionnels, j'me suis dit pour les gamins est-ce que c'est intéressant ou pas.

M : Moi par rapport au ressenti que j'ai eu dans la classe, ils ont tous adoré, ils ont beaucoup appris, ils ont retenu tout le vocabulaire. Ils ont réussi à faire des liens avec l'habit traditionnel tunisien aussi et en fait comme Piravin, bah tu sais ma maman aussi, elle s'habille comme ça. Du coup, ça permet de valoriser certaines cultures et certains enfants.

Maman : Bah oui, ça c'est vrai elle, elle était motivée. Elle voulait qu'on s'habille en traditionnel, elle voulait faire la présentation. C'est moi qui ramène, c'est moi qui fait. Elle était super contente, elle en parlait durant toute la semaine. J'sais plus j'suis passé un jeudi ou un vendredi et toute la semaine d'après, elle en parlait et même au niveau de la famille, elle a dit ouai moi j'suis allée avec maman ceci cela. Puis, elle me demandait comme quoi ses copines avaient perdu leurs points. Qu'elles en voulaient. Franchement, au niveau satisfaction de Maéva, oui. Elle était très très très contente. De toute façon, dès que maman arrive dans la classe, c'est super pour elle.

M : Bah en fait dès qu'il y a un lien entre l'école et la maison Pour eux.....

Maman : Elle se sent valorisée.

M : Voilà. Moi le but escompté, c'est qu'ils s'impliquent plus dans les apprentissages. En favorisant ce lien avec les familles, c'est vrai que les grands je les ai trouvés plus ouverts. Est-ce qu'elle vous a parlé des autres interventions à la maison ?

Maman : Elle m'a parlé de l'intervention de la maman d'Hadhemi. Et puis, quand elle voyait des gens passés dans la rue, elle faisait toujours la comparaison. Et ensuite, elle m'a parlé des trains. La maman d'Alice.

M : Oui, il y en a eu 5 pour l'instant.

Maman : C'est tout elle m'a parlé que de ça. Mais, oui. Elle voulait que je prépare le truc. Elle m'a dit est-ce que t'as pris des photos. Il faut des photos de mariage. Elle m'a dit, tu ramènes ça, tu ramènes ça. Elle s'est vraiment investie. Elle voulait que ça soit ressenti au niveau des classes, euh de la classe.

M : C'est le ressenti général. J'ai deux autres mamans qui vont venir aussi après les vacances. Parce que moi, je fais tout un travail derrière du coup sur le vocabulaire forcément. Enfin, c'est pas une intervention pour une intervention. On travaille beaucoup dessus. L'objectif aussi c'est qu'ils soient capables d'expliquer ensuite et relater ce qu'ils ont vu à une classe qui n'a pas vu l'intervention. Donc là forcément, il faut utiliser le langage comme moyen de communication, comme moyen d'expression, comme moyen de compréhension. Donc

pour eux, ça leur demande de mobiliser plus de compétences langagières. Et puis moi c'est vrai que j'ai ressenti par rapport aux élèves une implication, une motivation...

Maman : Ils ont l'impression d'être valorisés, elle était super contente. Elle aimerait bien qu'on le refasse.

M : Et puis les autres enfants de la classe sont demandeurs aussi. Ils en parlent aussi à leurs parents. Ça leur permet aussi de comprendre que l'école et les familles.

Maman : C'est la même chose.

M : Que l'on travaille ensemble. C'est un peu le ressenti général.

Maman : De toute façon ça c'est sûr elle, dès qu'il y a un truc maman faut que tu t'inscrives. Mais moi je travaille.

M : Ça c'est certain c'est une des contraintes. J'ai essayé de trouver une façon de pallier cela. Les tablettes. Des parents qui s'enregistrent sur tablette, qu'on peut regarder ensuite. On essaie aussi de trouver avec les parents qui parlent pas beaucoup. La maman d'Hadhemi, je sais qu'elle n'osait pas venir dans la classe parce qu'elle me disait : oui moi je m'exprime pas bien. Je lui ai dit que ce n'était pas grave car c'était mon travail de revoir cela avec eux après. Donc pour l'instant c'est plutôt positif.

Maman : Oui très positif. C'est très très positif. Franchement. Puis même vis-à-vis des parents, après on

se sent aussi investi dans l'éducation de l'enfant. On se dit bon on a pu servir à quelque chose. C'est bien. Après il faut le vouloir. Il faut le vouloir et oser et faut être pousser derrière parce qu'aussi non, on s'inscrit pas forcément. Là, je pense que c'est Maéva qui m'a énormément poussée.

M : C'est bien Maéva. Merci encore



## ANNEXE K : Questionnaire proposé aux enseignants de ma circonscription et poster sur cartable.net

QUESTIONS

RÉPONSES

40

### Démarche collaborative avec les parents et développement de compétences langagières chez les élèves de maternelle

Préparant un mémoire professionnel pour le présenter au CAFIPEMF avec spécialité maternelle, je souhaiterais justifier ma problématique en m'appuyant sur les besoins réels des enseignants de maternelle sur un point qui me semble essentiel : la collaboration avec les parents au service des apprentissages langagiers des élèves.  
Merci par avance de votre contribution et de m'accorder de votre temps.  
Céline Mascarenhas

Quel est votre niveau de classe? \*

Quelle est votre ancienneté dans l'enseignement ?

Réponse courte

Dans quel milieu exercez-vous ? \*

BANAL

REP

REP+

Autre...

Comment qualifiez-vous votre relation avec les parents d'élèves ? \*

satisfaisante

constructive

inexistante

insuffisante

Mettez-vous en place au sein de votre classe des actions permettant de développer une relation avec les parents d'élèves ? Si oui, lesquelles ?

Réponse longue

Quelle place accordez-vous au langage oral dans votre classe?

Réponse longue

Quels dispositifs mettez-vous en place dans votre classe afin d'enseigner la langue orale ?

Réponse longue

Quels sont les éventuels obstacles que vous rencontrez pour cet enseignement ?

Réponse longue

Seriez-vous intéressés par une action de formation ayant comme sujet : la collaboration avec les parents au service des apprentissages des élèves ? \*

OUI

NON

Pensez-vous qu'il soit possible de collaborer avec les parents en classe afin de développer les compétences langagières des élèves? \*

OUI

NON

Si oui, quel(s) dispositif(s) mettez-vous en place dans votre classe pour atteindre cet objectif? \*

Réponse longue