

éduscol



Ressources maternelle

Mobiliser le langage
dans toutes ses dimensions

Partie I.4 - L'oral - Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :



Table des matières

1.	Créer un contexte favorable	4
1.1.	En exploitant le temps de l'accueil qui commence la journée	4
1.2.	En acceptant toutes les modalités d'expression que l'enfant utilise surtout quand le langage est défaillant ou fait défaut	4
1.3.	En établissant des scénarios d'interactions	5
2.	Organiser des ateliers autonomes pour pouvoir mener des ateliers de langage	7
3.	Gérer et aménager des espaces pour parler, échanger, débattre	8
4.	Les « coins » : un dispositif de différenciation. Des échanges provoqués dans les espaces aménagés de la classe	10
4.1.	Principes d'action pour aménager les coins de la classe	11
4.2.	Aménagement d'espaces en lien avec les domaines d'apprentissage	12

Assurer la sécurité affective est une des conditions essentielles pour que les enfants s'engagent dans les apprentissages proposés à l'école maternelle. Plusieurs mois peuvent être nécessaires pour que certains enfants établissent une véritable relation de confiance avec l'enseignant et s'autorisent à prendre la parole en toutes circonstances. Au-delà du contexte général, les dispositifs et les aménagements de la classe sont une aide efficace pour favoriser les interactions langagières dans un climat serein qui permettent les apprentissages.

1. Créer un contexte favorable

1.1. En exploitant le temps de l'accueil qui commence la journée

Pour créer chez les enfants ce sentiment si valorisant d'être attendu et reconnu, il est important de faire commencer la journée de classe par un temps d'échange personnalisé avec les adultes de la classe dans une relation duelle.

- En petite section, l'enseignant et l'ATSEM investissent ce moment des retrouvailles quotidiennes qui marque l'arrivée de chaque enfant. L'enfant peut alors, convaincu que les adultes savent qu'il est là, se sentir en sécurité, à tous niveaux, affectivement et physiquement, dans ce lieu où, « séparé », il n'est pas tout seul.

Cette première reconnaissance de l'enfant comme sujet à part entière participe de la construction progressive du statut de locuteur-interlocuteur dans les situations d'interactions langagières.

- En moyenne et grande sections, ce moment de l'entrée en classe, vécu comme un moment d'échanges privilégiés entre chaque enfant et l'enseignant, garde tout son sens. Jour après jour, les enfants qui ont du mal à trouver leur place de locuteur dans le grand groupe vont puiser dans ce regard bienveillant de l'enseignant porté sur lui, des raisons de s'autoriser à prendre la parole devant la classe réunie.

Au-delà des propos concernant la vie quotidienne et des événements vécus par chaque enfant, il s'agit aussi pour l'enseignant d'échanger avec lui sur certains points concernant sa place et son rôle dans la classe : lui donner une tâche spécifique, lui faire une proposition d'intervention en grand groupe, le féliciter pour ses réussites de la veille, rappeler un projet...

1.2. En acceptant toutes les modalités d'expression que l'enfant utilise surtout quand le langage est défaillant ou fait défaut

Pour s'engager dans des interactions langagières les enfants ont besoin d'être rassurés : toutes les formes d'expression orales et corporelles (regard, pointer du doigt etc.) utilisées par eux seront accueillies et prises en compte. L'enseignant dit ce qu'il a compris, demande confirmation à l'enfant et reformule ou fait reformuler le propos.

- En petite section, les enfants doivent ressentir cette volonté des adultes de la classe et de l'école à interagir avec lui, d'autant que certains enfants ne sont pas familiarisés avec ces modalités

d'échanges adultes-enfants. Pour établir cette communication, les adultes savent se mettre à la hauteur des enfants avant de s'adresser à eux. Plusieurs fois dans la journée, l'enfant doit croiser le regard des adultes pour un échange sur ce qu'il fait, comment il fait, ses intentions, le résultat obtenu ou escompté, son ressenti... Tous les adultes autour des jeunes enfants doivent adopter les mêmes modalités d'interactions rassurantes et bienveillantes. Ils partagent un « parler professionnel » qui utilise un lexique précis et des formulations adaptées. De la même façon, il est important de s'habituer aux difficultés articulatoires de certains enfants, si courantes en petite section, pour comprendre ce qu'ils disent et ne pas freiner leur prise de parole (les pairs y arrivent souvent mieux que les adultes, il ne faut pas hésiter à leur faire reformuler les propos des autres).

Toutes les modalités d'expression sont accueillies ; c'est le groupe qui ensuite, avec l'aide de l'enseignant, procède à des tâches de traduction, de formulation, de reformulation dans un langage précis et adapté. Ces mises en mots, ces façons de dire, les enfants les retrouvent chaque jour. Progressivement, ils se les approprient et les utilisent à leur tour sans qu'aucune demande de correction systématique ne leur ait été adressée. Le plus souvent, il n'est pas utile de faire répéter les mots ou les phrases. Cela peut empêcher une tentative, une volonté de communiquer de l'enfant.

- En moyenne et grande sections, les enfants ne doivent pas être inquiets de s'exprimer avec leurs mots, leurs fragments de phrases aux constructions encore incertaines. C'est la condition pour qu'ils osent prendre la parole et s'essaient progressivement à des formulations plus complexes. L'enseignant est le garant de cet espace de parole sans jugement, sans inquiétude, sans moquerie.

Si toutes les formulations sont acceptées dans un premier temps, les enfants savent également que les propos sont régulièrement repris, reformulés collectivement pour être précis, compréhensibles et corrects. Comme en petite section, c'est ce travail quotidien qui garantit l'avancée de chaque enfant dans l'utilisation d'un langage syntaxiquement correct et précis.

Le principe « on a le droit de ne pas encore savoir dire, mais on a aussi le devoir d'apprendre peu à peu à mieux dire » devient une règle de la classe. Pour y parvenir, l'enseignant doit permettre à tous les enfants de connaître ses attentes. Elles correspondent au vocabulaire et aux formulations qu'il utilise en permanence lorsqu'il s'adresse aux enfants. La nécessité d'un « parler professionnel » répond aussi à ce besoin.

1.3. En établissant des scénarios d'interactions

Dès les premiers jours de classe, **l'enseignant exerce une régulation très active** :

- faire respecter l'écoute ;
- distribuer la parole avec équité ;
- écarter progressivement les prises de parole "hors sujet" nombreuses en début d'année ;
- valoriser les apports et reformuler si nécessaire ;
- expliciter pour donner plus de portée quand le propos est confus ("Romain veut dire que... je pense...", "Est-ce que c'est ça, Romain ?"), faire des récapitulations pour relancer l'échange ("Alors, tout le monde est d'accord sur cette solution ? Moi je croyais que..." ; "Alors, certains pensent que..., d'autres disent que... et quelques-uns...; comment pourrait-on faire pour se mettre d'accord et donner une réponse ?").

C'est l'enseignant qui régule, relance, recentre, oriente les échanges : dans cette posture il donne des habitudes dès le début d'année :

- Ne pas parler en même temps qu'un autre : l'enseignant reprend les enfants du groupe qui parlent en même temps que lui et les enfants qui parlent en même temps que d'autres : on ne peut écouter deux propos en même temps.
- Attendre que l'autre ait fini de parler pour prendre ou pour demander la parole devient une habitude. D'autant que lors d'un échange, avant de s'exprimer à son tour, l'enseignant va demander à celui qui parle s'il a fini. Grâce à ces marqueurs de fin de prise de parole, les enfants vont intégrer assez rapidement les règles du jeu de dialogue et développer des postures de gestion des interactions dans le groupe : "tu ne m'as pas laissé terminer... J'ai fini... C'est à toi..." ces formulations sont vite utilisées par les enfants pour réguler leurs échanges.
- Garantir un espace de parole où celui qui a la parole a le temps de tâtonner dans l'élaboration de son propos et est protégé par l'enseignant : pour les enfants il s'agit d'apprendre à accepter le temps de réponse de l'autre même s'il commence par un silence ou s'il n'est pas efficace (ce qui est réalisable parce que je pourrai contredire ou compléter à mon tour).

L'instauration de tours de paroles, quel que soit le propos, rassure et calme un grand nombre d'enfants qui ont tendance à se précipiter pour prendre la parole avant même que l'enseignant ait terminé d'engager l'échange. Au fil des semaines (la dimension temporelle est importante) les enfants comprennent qu'en toutes circonstances tous les points de vue sont entendus, qu'ils sont invités à donner le leur et que chacun a le temps nécessaire pour intervenir. Il n'est pas nécessaire de se précipiter pour prendre la parole le premier ; il devient même très intéressant d'attendre que plusieurs propositions aient été faites pour réagir, reformuler ou récapituler. Cela permet d'explorer de nouveaux statuts valorisants dans le groupe. Une grande partie des enfants s'emparent de ces modalités d'interactions avant la fin du premier trimestre. Progressivement, ces habitudes d'interaction prennent le pas sur les autres modalités et sont reconnues par l'ensemble du groupe comme règles de fonctionnement, même si certains ont encore des difficultés à s'en emparer. Les enfants se régulent alors entre eux.

Progressivement, au fur et mesure, les enfants prennent confiance en eux et avec l'aide de l'enseignant s'inscrivent dans le scénario d'interaction, ils apprennent :

- à ne pas redonner une information déjà donnée pour utiliser des formules efficaces dans l'interaction : « c'est ce que je voulais dire... je suis d'accord avec... on l'a déjà dit ». La répétition, qui signifie souvent que l'idée est intéressante pour l'enfant, est une manière de participer qui doit être dépassée progressivement ; ils placent leurs propos par rapport aux autres en enrichissant, en réagissant.
- à moduler et modérer son propos par l'utilisation de formules : « je pense que/je crois que/il me semble que ».

Aider à la prise de paroles. Avec des élèves des classes de moyens ou de grands, l'enseignant peut, quand il voit un enfant habituellement silencieux au sein du groupe se passionner pour une activité et bien réussir là où d'autres tâtonnent, s'installer auprès de lui pour engager l'échange et préparer avec lui ce qu'il va pouvoir en dire aux autres en valorisant ce qu'il peut apporter.

L'enseignant peut ainsi aider les enfants à préparer leur prise de parole : « en secret », ils peuvent dire préalablement ce qu'ils voudraient transmettre au maître qui les aide à mettre en mots leur message. Une « répétition », avant la confrontation avec un petit groupe, voire un grand groupe, peut être tout à fait opératoire. ([Consulter Partie I L'Oral, Section I.3. : section L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage](#)).

2. Organiser des ateliers autonomes pour pouvoir mener des ateliers de langage

Les scénarios varient selon la taille du groupe : un groupe de 4-6 enfants, une demi-classe ou le collectif interagissent selon des modalités différentes. Le nombre d'interlocuteurs peut rendre une interaction plus ou moins complexe :

- Ainsi s'il n'est pas possible de prendre la parole sans lever le doigt en collectif, en revanche il est important d'apprendre à prendre la parole à bon escient dans un petit groupe, c'est-à-dire de suivre le contenu des échanges pour apporter son expérience, sa procédure, ses réfutations, ses questionnements.
- Il est plus aisé pour un enfant qui a peu d'aisance avec le langage d'échanger avec l'appui du maître qui se comporte toujours en interlocuteur qui cherche à comprendre et qui peut jouer le rôle de médiateur par les reformulations qu'il/elle propose.
- L'enseignant doit respecter les phases de « silence actif » de certains enfants qui manifestent par leur regard, qu'ils suivent avec acuité tout ce qui se passe. Il est cependant vigilant - surtout dans le petit groupe - à inviter chacun de ces enfants à entrer dans les échanges : « et toi, es-tu d'accord avec ce qu'il vient de nous dire... Comment as-tu fait ? ».

Le grand groupe est indispensable pour les bilans, les synthèses, le lancement d'activité. Cependant il ne permet que peu de prises de parole individuelles de chaque enfant et rend difficiles les sollicitations des enfants peu à l'aise encore avec les usages langagiers propres à l'école. Devant tous les autres élèves, le risque de perdre la face est important. Impressionnés par ce dispositif, certains enfants refusent pendant longtemps de s'engager oralement dans ce contexte.

Les activités langagières explicitées dans les conduites discursives - expliquer, décrire et raconter nécessitent des temps de travail en petits groupes avec l'étayage de l'enseignant. Il est donc indispensable que les autres élèves soient alors autonomes sur d'autres activités.

Pendant que l'enseignant veille à la prise de parole et soutient chacun des interlocuteurs dans la tâche langagière travaillée, il laisse les autres enfants conduire l'activité en autonomie ou avec le soutien d'un autre adulte.

- **En petite section**

Dès la petite section, l'enseignant choisit avec soin les activités que ses élèves peuvent mener seuls. Les activités à proposer dans les espaces où les enfants sont « en autonomie » sont celles que le

l'enseignant a d'abord dirigées et pratiquées avec les enfants. Dans les choix possibles proposés il y a des activités connues sur table (puzzles /découpage /perles /modelage /pavage ...), mais aussi toutes les activités proposées dans les espaces aménagés (consulter le point 4.3 ci-dessous). Il est très intéressant de laisser les enfants regarder ce qui se passe à la table avec l'enseignant, écouter ce que disent les élèves et le répéter pour soi. Ils perçoivent alors l'enjeu de la tâche, les procédures pour y parvenir et se rassurent sur leur participation future.

Les productions et réalisations des enfants en autonomie sont régulées par l'enseignant qui passe dans les différents espaces en fin d'activité pour échanger avec les enfants sur leurs actions ou qui organise un temps de retour sur ce qui a été produit à partir des traces disponibles. Ainsi rassurés, les enfants acceptent progressivement de ne plus venir interrompre l'enseignant (qui ne leur répond pas) à sa table. Des modalités et des dispositifs sont présents pour garder trace de l'activité des enfants en vue du retour en grand groupe : pas de destruction des jeux de constructions, objets en pâte à modeler, colliers réalisées, etc., ni de rangement direct.

- **En moyenne et grande sections**

De la même façon, les activités demandées en autonomie doivent être connues ou cadrées par le matériel et la consigne de manière stricte. Elles seront plus souvent des activités d'entraînement qui reprennent des notions et des procédures déjà expérimentées et validées avec l'enseignant.

Au début, les enfants solliciteront parfois l'adulte ou viendront regarder ce qu'il fait, écouter ce qu'il dit. Ils percevront l'intérêt de ce fonctionnement si les règles du jeu sont précisées lors des regroupements et systématiquement rappelées ; il doit être clair pour tous que chacun participera au moins une fois à l'activité gérée par l'enseignant.

3. Gérer et aménager des espaces pour parler, échanger, débattre

Pour bien fonctionner, sans conflit ni exclusion, la classe est organisée comme un réseau d'échanges multiples et variés ; elle l'est réellement si les élèves se voient, s'entendent et s'ils peuvent partager aisément des idées, des avis, des intérêts. Cela requiert des dispositifs matériels adaptés. Ainsi, la disposition des tables et l'organisation du lieu où se déroulent les échanges collectifs, la nature des espaces doivent être réfléchies dans cette perspective. L'enseignant crée les conditions pour que les élèves voient tous ce dont on parle, soient assis confortablement, sachent pourquoi ils sont réunis et ce que l'on attend d'eux. L'aménagement de différents espaces dans la classe aide l'enseignant dans la mise en œuvre de ces apprentissages langagiers.

Aménager un espace spécifique pour mener des échanges oraux en petits groupes

Engager et maintenir les enfants dans des tâches langagières est difficile si les enfants qui les entourent sont agités et bruyants. L'espace investi avec l'enseignant a tout intérêt à être légèrement éloigné des autres tables : un coin de la classe peut être aménagé à cet effet et délimité avec du mobilier bas qui coupe visuellement les enfants des autres groupes sans pour autant empêcher l'enseignant de voir l'ensemble de la classe.

Dans la mesure du possible, il est recommandé de :

- limiter le nombre de tables et veiller à ne pas accoler les tables les unes aux autres, car cette promiscuité crée de l'agitation et fait monter le niveau sonore de la classe. En particulier, en PS, tous les enfants n'ont pas besoin d'être assis en même temps à une table. On peut même débarrasser des tables en début d'année pour les réinstaller au fur et à mesure de besoins en termes d'apprentissage.
- séparer les espaces de travail par du mobilier et de les répartir dans l'espace classe. Les enfants y sont plus calmes et moins bruyants. La disponibilité et l'étayage de l'enseignant avec les enfants qui sont dans son groupe s'en ressentent.
- prévoir, dans l'aménagement de cet espace, un support collectif pour écrire et afficher : le paperboard mobile occupe peu de place ;
- préférer une table ovale qui permet à tous les enfants de se voir et facilite ainsi la circulation de la parole.

Cet aménagement utilisé avec l'enseignant peut être investi pour d'autres usages.

Aménager l'espace regroupement pour des échanges oraux en grand groupe

Pour ces moments où le groupe classe est réuni en vue d'échanges oraux, il est important que l'espace dédié à cette fonction accueille chaque enfant avec une place pour s'asseoir correctement dans une posture adaptée à l'écoute (sièges avec les pieds posés sur le sol).

En petite section, intégrer les enfants dans des interactions langagières qui concernent le grand groupe **ne peut se faire que très progressivement**. L'obligation de fréquentation ne peut pas y être la règle en petite section : les enfants ont toute l'année pour se familiariser avec ce dispositif et y participer. De même, la durée des échanges en grand groupe se doit d'être très courte en début d'année, elle augmentera au fur et à mesure qu'une communauté de discours (buts et intentions partagés) s'installera entre les enfants avec l'étayage de l'enseignant.

Dans la mesure du possible, il est recommandé de :

- prévoir de marquer les places avec les photos des enfants. Leur réserver une place les rassure sur la position qu'ils occupent dans le collectif et peut s'avérer judicieux pour éloigner des enfants ayant des relations conflictuelles ou trop exclusives ;
- veiller au confort de l'enfant afin de favoriser son écoute : un dossier est indispensable si l'on utilise des bancs pour que les enfants ne tombent pas en arrière ;
- prévoir plusieurs chaises pour les enfants qui ont des difficultés à accepter la promiscuité inévitable des enfants assis sur les bancs ou qui ont encore besoin d'aller et venir pendant un temps de regroupement.

En moyenne et grande section, il est nécessaire que les enfants soient tous assis au même niveau, car le système des places a une grande **importance** pour l'apprentissage de l'oral ; il joue un rôle majeur dans la construction du statut locuteur-interlocuteur.

Dans la mesure du possible, il est recommandé :

- d'éviter les places assises au sol ; elles ne sont pas adaptées à l'enjeu de ces moments, elles n'aident pas les enfants à interagir entre eux, ni à garder une posture favorable à une attention active et participative ;
- de prévoir d'ajouter temporairement pour ce moment un banc ou des chaises qui retrouveront ensuite leur place au sein de la classe, quand le nombre d'enfants est élevé par rapport à la taille de la classe ;
- de permettre à tous les enfants de se voir dans ces moments d'échanges.

Cet espace de regroupement est polyvalent : on s'y installe pour chanter, raconter des histoires, expliquer les consignes, réguler des projets, relater... L'engagement des enfants dans ces différents moments passe par la lisibilité de l'affichage dans cet espace.

([Consulter dans les ressources pour la classe : Fiche Propositions d'aménagements « Aménager le coin regroupement pour favoriser les interactions langagières »](#)) : Les photos présentées donnent des exemples d'organisation et de gestion de l'affichage au coin regroupement. Elles illustrent également les différentes activités qui y ont lieu et donnent des exemples de supports adaptés.

4. Les « coins » : un dispositif de différenciation. Des échanges provoqués dans les espaces aménagés de la classe

Le travail en classe dans les différents domaines des programmes de l'école maternelle conduit les enfants à expérimenter, avec leur enseignant, de nombreuses formes culturelles du langage oral (listes, commentaires, comptes rendus, modes d'emploi, devinettes, récits, configurations, règles de jeu, chansons, comptines, poésies...). Progressivement dans le cycle, les enfants vont ainsi faire l'inventaire des usages d'un oral scriptural adapté ([Consulter la fiche repère n° 2 : L'oral scriptural](#)). Cependant ce travail de l'oral avec l'enseignant est forcément limité dans le temps de la journée et de la semaine. Ce temps de travail de l'oral peut s'avérer insuffisant pour les enfants qui découvrent ces usages, ces formes culturelles d'oral à l'école. D'autant que le danger est toujours grand que cette absence de repères et de maîtrise les conduise rapidement à des postures de retrait et d'effacement qui les empêche de continuer à expérimenter et s'approprier les usages scolaires d'un oral élaboré.

Il convient donc de trouver à l'intérieur du fonctionnement même de la classe des dispositifs et des modalités qui ouvrent à une différenciation. La diversité des coins de la classe peut tout à fait être repensée dans ce sens. **La différenciation vise ici à démultiplier le temps et les modalités d'apprentissages et d'exercices des usages et des formes de l'oral travaillés avec l'enseignant.**

Il s'agit d'aménager certains espaces de la classe pour que, à l'aide des outils et des supports mis à disposition, les enfants puissent revenir seuls et/ou avec quelques autres sur ces formes de l'oral scriptural.

L'intérêt de ce dispositif est directement lié à une **reprise plus libre de situations expérimentées au préalable avec l'enseignant**. Dans ce contexte, les enfants adaptent peu à peu les enjeux et les critères de réussite pour sécuriser leur prise de parole sans perdre la face. Les systèmes d'imitation et de coopération entre les pairs jouent pleinement leurs rôles ; les apprentissages engagés avec l'enseignant continuent ainsi d'être travaillés sans besoin de sa présence.

Les paragraphes suivants proposent des solutions pour concevoir un aménagement afin que les enfants réutilisent un oral élaboré travaillé avec l'enseignant.

4.1. Principes d'action pour aménager les coins de la classe

- Délimiter clairement les différents espaces par l'agencement du mobilier : l'organisation de la classe doit être lisible et matérialisée pour les enfants.
- Expliciter les modalités de fréquentation ; les enfants doivent pouvoir se réguler entre eux sans intervention systématique de l'adulte : des outils de régulation sont possibles : les colliers, les bracelets, les cartes... qui définissent le nombre maximum. D'ailleurs, les enfants les utilisent aussi pour faire des invitations et partager à un moment une activité avec un camarade.
- Rendre le fonctionnement des lieux lisible par les enfants : le rangement du matériel est prévu et organisé (photos...). Les règles d'utilisation sont apprises en début d'année avec l'enseignant et l'ATSEM : on apprend à ranger le matériel avant de quitter l'espace.
- Varier, dans l'année, le matériel de chaque espace. Le matériel est proposé en fonction de l'exploration souhaitée par l'enseignant.
- Associer les espaces à des **apprentissages** et des tâches travaillées avec l'enseignant : par exemple en moyenne et grande sections, au coin écriture, un enfant peut écrire le mot qu'il a choisi dans la boîte à mots avec les lettres magnétiques en commençant au point qui est sur l'ardoise et en vérifiant bien l'ordre des lettres. Cette tâche connue de tous ouvre à des échanges entre les enfants pour de l'entraide, des justifications, des commentaires.
- Associer la tâche à des **outils** qui mobilisent et soutiennent l'enfant pendant sa réalisation. Exemple : pour relater les actions réalisées par le petit personnage au fur et à mesure de leur réalisation, un enfant a besoin des miniatures du matériel utilisé dans le parcours d'activité physique.
- Proposer des **procédures** de travail et d'organisation : elles permettent une autonomie, une responsabilisation et une intentionnalité effective de chaque enfant dans la tâche. Exemple : Pour raconter l'histoire de tel album avec les marottes, l'enfant sait qu'il tourne les pages de l'album au fur et à mesure qu'il raconte ce que font les personnages.

Les espaces ainsi aménagés posent **des cadres réguliers d'apprentissage qui donnent aux enfants le temps de se les approprier** : ils ont le temps d'inscrire leur action individuelle dans une réalisation collective.

4.2. Aménagement d'espaces en lien avec les domaines d'apprentissage

L'espace livres :

Les livres mis à disposition des enfants sont à organiser. Il vaut mieux limiter le nombre de livres sur le présentoir pour mettre en valeur les albums travaillés de la période. Chez les plus petits, une affichette avec photocopie de la couverture pour retrouver la place de l'album est efficace lorsque sa fonction est explicitée régulièrement.

Une table pour poser l'album à plat libère les mains des enfants qui peuvent pointer du doigt directement sur l'album et commenter les images avec un camarade. De même, des chaises qui permettent d'être bien assis facilitent, surtout en petite section, les échanges autour d'un album.



Autant que possible, il faut prévoir **un espace pour « raconter »**, avec ses outils : marottes, miniatures des personnages des séries ou collections d'histoires, petits objets, décor, cartes du script/scénario, livrets pour raconter... La constitution de **boîtes à raconter** autour d'un album travaillé qui centralise l'album et tous les outils utilisés avec l'enseignant offre une grande disponibilité d'exploration tout au long de l'année.

(Consulter dans les ressources pour la classe :

- Vidéo « Raconter avec des outils en classe de petite section. » *Des enfants de petite section s'emparent librement des outils mis à disposition pour se raconter les albums travaillés en classe, L'utilisation de ces outils ayant déjà été expérimentée avec l'enseignant.*
- [Consulter dans Partie I l'Oral, Section I.2. L'oral travaillé dans des situations pédagogiques régulières : « Activités ritualisées du « raconter » avec outils et supports »](#)

De nombreux exemples d'élaboration des outils composant des boîtes à raconter de la petite à la grande section. Et des indications de mises en œuvre dans les classes, articulant activités autonomes et activités structurées par l'enseignant.)

Monde du vivant, objet et matière

- Monde du vivant



Les enfants retrouvent dans cet espace les activités en cours : plantations/élevage... Les outils déjà utilisés avec l'enseignant (loupe, balance, sablier ...) sont également à disposition en nombre suffisant pour des explorations conjointes. Les traces en lien avec les activités du moment sont affichées et sont accessibles : calendrier/dessins d'observations/photos/écrits. Ils peuvent également y trouver les documentaires et les imagiers déjà consultés.

Les élèves y viennent alors pour effectuer des tâches d'entretien ou de nourrissage. Ils observent à plusieurs pour commenter l'évolution des plantations ou des élevages. Ils s'essaient à annoter le calendrier avec les relevés du jour, ils y dessinent leurs observations. Ces productions seront reprises en plus grand groupe avec l'enseignant.

- Manipulation et construction

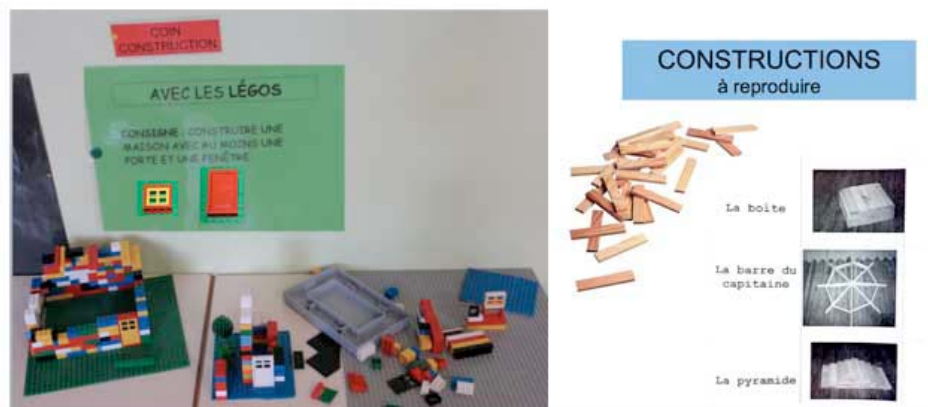


En toute petite et petite sections, des bacs avec semoule, graines, farine, sable, eau... sont très investis par les enfants. Plusieurs bacs sont souvent préférables à un bac collectif ; en effet, le matériel et les outils (cuillères, verre, fourchette, spatule, entonnoir ...) ainsi réparti équitablement entre les enfants les invite à des actions partagées, des imitations et provoque des échanges langagiers entre eux.

De la même façon, les jeux de construction, les matériaux répartis dans des barquettes garantissent la quantité de matériel nécessaire pour conduire leur propre exploration, observer l'autre, l'imiter, répéter ce qu'il dit, le solliciter, et progressivement le questionner.

Ces organisations instaurent, dès la petite section, un climat qui multiplie les modalités de communication indispensables à la construction d'une communauté discursive (buts et intentions partagés). Ils apprennent et vivent avec les autres, notamment en échangeant avec eux.

(Consulter dans les ressources pour la classe la Vidéo « jeux d'eau ») : deux enfants de toutes sections s'installent l'un en face de l'autre pour échanger par la parole et agir en commun à l'aide d'une éponge qui doit être pressée pour faire couler l'eau sur un canard qui flotte.



Dans l'espace construction, les jeux proposés évoluent dans l'année en fonction des projets et des apprentissages réalisés. Les défis du moment ou les photos des réalisations des enfants y sont affichés et éventuellement commentés.

Précédemment, dans le cadre des activités menées avec l'étayage de l'enseignant, les procédures, les modalités de construction, les actions, le nom des pièces ont été décrits et expliqués avec le lexique de spécialité. Ainsi quand les enfants reviennent dans cet espace, peu à peu, ils peuvent réinvestir le lexique et les conduites déjà travaillées : nommer, expliquer et décrire pour coopérer dans leurs réalisations.

La quantité de matériel disponible doit permettre de garder sur la journée ou la demi-journée plusieurs réalisations réussies avant d'être présentées en collectif et éventuellement archivées avec une photo pour témoigner de la réussite de la réalisation de l'élève. **Cette condition est importante pour créer une réelle dynamique dans cet espace.** Si toute construction est détruite dans l'instant où l'enfant quitte le lieu, les intentions des enfants se modifient : la fréquentation, alors, correspond davantage à un moment de détente. Les échanges langagiers sont plus informels et reprennent beaucoup moins les conduites langagières déjà travaillées.

Découvrir les nombres

Les enfants viennent dans ce coin pour retrouver les jeux à règles qu'ils ont travaillés et qu'ils se sont appropriés avec l'enseignant (puis avec l'ATSEM éventuellement). Le but, les modalités, les procédures ont été expérimentés, décrits et expliqués avec un lexique notionnel précis lors d'activités dirigées visant des apprentissages numériques. Les traces produites (schéma, dessin, écrits...) lors de ces séances sont affichées.

Les jeux disponibles sont donc limités et ciblés par l'enseignant ; le rangement dans des boîtes transparentes est très pratique pour l'utilisation.

Cet espace peut se mettre très simplement en place avec une ou deux petites tables pour accueillir un petit groupe de 2 à 4 enfants. Le petit matériel (jetons, ours, petits objets ...) utilisé comme outil dans les activités avec l'enseignant est également disponible, de même que les outils construits (bande numérique, cartes de décomposition...).

L'affichage est progressif (chiffres/constellations)... et temporaire (formalisation, schématisations, etc.) ; il est lié aux apprentissages en cours ou ayant déjà eu lieu et il est régulièrement repris et interrogé .

L'ensemble de ces conditions favorise l'appropriation (compréhension et production) entre pairs des formulations et du lexique notionnel en jeux donnés par l'enseignant.

Jeux d'imitations

La superficie des classes oblige à bien penser l'agencement du mobilier pour y varier les « coins » potentiellement si riches d'un point de vue langagier. Ainsi un seul espace consacré aux jeux d'imitations se révèle tout à fait suffisant. Les propositions de jeux d'imitation (cuisine, poupée, voitures, marchande, déguisement...) peuvent y tourner sur l'année et sur le cycle. On peut prévoir 2 à 3 rotations sur l'année.

L'organisation de ces espaces doit rendre leur fonction clairement identifiable : cuisine, voitures, faire les courses, poupées, déguisement... Le rangement du matériel est prévu et organisé (photos pour les petits). Il fait l'objet d'un apprentissage en début d'année.

Le matériel de chaque espace est modifié régulièrement pour y relancer les échanges entre les enfants. Toutefois, l'excès de matériel surtout en début d'année peut conduire à de la manipulation sans interactions (par exemple : la prolifération des fruits et légumes plastiques dans le coin-cuisine n'induit pas d'échanges, mais plutôt des comportements de possession...).

Ainsi ces coins s'enrichissent au fil de l'année des activités et des projets de la classe.

- **Le coin-cuisine** : le matériel, les écrits et l'affichage réalisés lors de l'élaboration d'une recette se retrouvent dans le coin-cuisine. Les enfants ont, alors, tout le plaisir de reprendre les conduites langagières travaillées avec l'enseignant pour les intégrer dans leur jeu et nourrir ainsi leurs échanges. Si cet espace très proche du quotidien des enfants a toute son utilité en petite section, il peut être moins présent, voire absent en grande section. (Consulter dans les ressources pour la classe la [Vidéo : « Salade de fruits au coin-cuisine en petite section »](#)) : *dans cette vidéo, trois enfants de petite section intègrent librement dans leur jeu, à la dînette, le travail qu'ils ont réalisé précédemment avec l'enseignant qui consistait à préparer une salade de fruits, à écrire le livret de la recette, à faire faire la recette à d'autres qui ne l'avaient jamais faite.*

- **Le coin poupée** : veiller au nombre suffisant de poupées et d'accessoires (brosses, biberons, couverture ...) pour que chaque enfant puisse s'engager dans une activité. Lors de l'installation de l'activité, limiter le matériel disponible. Exemple : ne pas donner toute la garde-robe et bien la choisir ; en effet, habiller et déshabiller une poupée est difficile en petite section. Ce sont les projets de la classe, comme le travail autour d'albums traitant du bain du bébé, de la maladie, de l'habillage et du déshabillage... qui vont conduire à proposer le matériel du bain, la trousse de docteur ou les vêtements dans ce coin.

Les enfants peuvent alors revivre avec un ou deux de leurs pairs les scénarios et les échanges langagiers qui y sont associés.

- **Le coin « faire les courses »** : cet espace plus présent en MS et GS donne lieu à d'autres types d'explorations et d'interactions langagières. L'aménagement peut être lié à un projet où il est fait appel aux parents pour récupérer des emballages vides.

Le rangement peut reprendre un travail sur les mots génériques (hyperonymes) : fruits / légumes / poissons / viande / gâteaux / friandises... Il nécessite une bonne connaissance du nom des différents éléments de chaque catégorie.

Les enfants viennent pour entrer dans un jeu de rôle d'acheteur ou de vendeur. Ils vont pouvoir passer d'une commande libre à des dispositifs où les commandes sont préparées sur des fiches ; reste alors à l'acheteur à faire sa commande déjà prescrite.