HAL open science

Langage oral et jeux dramatiques en cycle 1

Mégane Carette

To cite this version:

Mégane Carette. Langage oral et jeux dramatiques en cycle 1. Education. 2019. hal-02385806

HAL Id: hal-02385806

https://univ-fcomte.hal.science/hal-02385806

Submitted on 29 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER II

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1er degré, Professeur des Écoles

Titre : Langage oral et jeux dramatiques en cycle 1.

présenté par
CARETTE Mégane

Sous la direction de :
Madame ROUBIN Marie-Claire,

Année universitaire 2018-2019

Table des matières

Introduction 3
Partie I : Définitions des termes principaux du mémoire. 5
I. Qu'est-ce-que le langage oral ? 5
A. Définition générale du langage oral. 5
B, Comment un enfant acquiert-il le langage oral ? 5
C. Les obstacles dans le développement langagier d'un enfant ? 6
D. Qu'est-ce-que le langage oral dans le programme cycle 1 ? 7
II. Comment travailler le langage oral en cycle 1 ? 8
A. La nécessité de faire la différence entre langue et langage pour l'enseignant-e. 8
B. Comment enseigner le langage oral en maternelle ? 8
1) Rôle de l'enseignant-e pour favoriser l'acquisition du langage. 8
3) Les quatre principes de Mireille BRIGAUDIOT pour concevoir une situation de langage en cycle 1. 10
a) Le premier principe : « tous les apprentissages langagiers se jouent dans la vraie vie. » 10
b) Le deuxième principe est : « les apprentissages langagiers supposent des activités intellectuelles qui font exister du non directement visible. » 10
c) Le troisième principe consiste à prendre en compte la Zone Proximale d'Apprentissage des élèves pour que tous les enfants puissent être dans les apprentissages. 11
III. Objectif n°1 « Oser entrer en communication » : définition, obstacles, pistes de travail pour l'enseignant-e 13
A. Définition de « oser entrer en communication ». 13
1. Qu'est-ce-que communiquer ? 13
2) Les fonctions de la communication. 14
B. Les obstacles rencontrés par l'enfant pour oser entrer en communication. 14
C. Que peut faire l'enseignant-e pour travailler l'objectif : « oser entrer en communication » ?. 15
IV. Les objectifs n°2 et n°3 : « Comprendre et apprendre » et « échanger et réfléchir avec les autres » : définition, contenus, obstacles, quelques pistes de travail. 17
A. Définition des objectifs 2 et 3. 17
B. Comprendre, apprendre, échanger et réfléchir avec les autres, quels contenus ? 18
C. Les obstacles rencontrés par un enfant pour comprendre un album. 19
D. Comment travailler la compréhension d'album ? 20
1) Penser à la compréhension avant la lecture de l'album. 21
2) Penser le travail de compréhension pendant la lecture : 21
3) Penser le travail de compréhension après la lecture : 21

E) Comment faire de la différenciation lors d'une activité de compréhension d'album ? 22
V. Qu'est- ce- que le jeu ? 22
A. Pourquoi le jeu est-il omniprésent en cycle 1 ? 23
1) Les différents types de jeu. 23
2 . Qu'est-ce-qu'un jeu symbolique ? 23
3. Le jeu symbolique et son rôle dans le développement de l'enfant. 24
4. Comment mettre en œuvre des jeux symboliques dans le cadre de sa classe ? 25
5. Le rôle de l'enseignant-e et son étayage dans les jeux symboliques ? 25
B. Qu'est-ce-qu'un jeu dramatique ? 26
C. Confusion récurrente entre théâtre et jeu dramatique. 26
D. Pourquoi mettre en œuvre des jeux dramatiques dans sa classe pour travailler le langage ? 27
Partie II : Hypothèses de travail. 29
I.Jeu dramatique et objectif n°1 « oser entrer en communication ». 29
A) Mise en place d'une mascotte de la classe. 29
B. Un temps de langage quotidien : la mise en place de jeux dramatiques. 31
C .Des jeux dramatiques et « vivre ensemble » 36
D .Choix des jeux durant l'accueil. 37
II Jeu dramatique et objectifs 2 et 3 « échanger et réfléchir avec les autres » et « comprendre et apprendre ». 37
Partie III : Analyse de pratique 42
I. Les jeux dramatiques ont-ils aidé les élèves à oser entrer en communication plus facilement ? 42
II Les jeux dramatiques ont-ils permis de faciliter la compréhension d'album de littérature de jeunesse ? 44
CONCLUSION 46
BIBLIOGRAPHIE 47

Introduction

Je suis actuellement professeure des écoles stagiaire dans une classe de Moyenne Section. Lors de ma première rencontre avec la titulaire de la classe, nous avons décidé d'axer notre travail sur le langage oral. En effet, notre classe est composée d'enfants majoritairement allophones, cela signifie que ces enfants ont une langue maternelle autre que le français.

Mes interrogations étaient nombreuses : Comment communiquer avec ces enfants ? Comment me faire comprendre d'eux ? Comment comprendre leurs besoins ? Et enfin comment enseigner le langage oral ?

La rentrée de septembre fut sans surprise pour moi, ma classe était composée d'enfants de nationalités différentes : turque, albanaise, mahoraise, arabe, arménienne. Les élèves communiquaient ensemble par des gestes, des expressions du visage, des bribes de mots en français, mais ils jouaient tout de même ensemble et se faisaient comprendre les uns des autres.

Mes inquiétudes se sont dissipées peu à peu voyant que j'arrivais également à entrer en communication avec mes élèves : par des gestes, des expressions du visage même si cela ne m'empêchait pas de formuler des phrases simples lorsque je m'adressais à eux. J'ai beaucoup observé mes élèves et j'ai constaté qu'ils avaient tendance à imiter ce que je faisais et à répéter ce que je disais. J'ai donc essayé d'associer au maximum le geste et la parole et j'ai pu constater que les enfants apprenaient du vocabulaire, réinvestissaient celui-ci pour entrer en communication.

Par exemple, lorsque je donne une consigne où les élèves doivent découper, je mime ce geste avec mes mains et j'associe ce geste avec la parole. Un jour, Leila, une petite fille arménienne, a mimé ce même geste et m'a dit, dans un français approximatif qu'elle découpait. Je pourrais donner beaucoup d'exemples comme celui-là.

J'ai alors compris que, pour aider mes élèves à produire et à comprendre de l'oral, je devrai impliquer leur corps dans les apprentissages. Les jeux dramatiques sont le moyen par excellence pour associer le corps avec les gestes.

Je me suis posé la question suivante qui correspond à la problématique de mon mémoire :

Les jeux dramatiques permettent-ils de développer les compétences langagières des élèves de cycle 1 et plus particulièrement la compréhension d'albums de littérature de jeunesse et l'entrée en communication ?

Pour répondre à cette problématique, notre plan s'articule autour de trois axes. Dans un premier temps, nous définirons les termes principaux du sujet en nous appuyant sur des références scientifiques et plus particulièrement sur les propos de Mireille BRIGAUDIOT. Dans un deuxième temps, nous émettrons des hypothèses sur l'utilité et sur la mise en place de jeux dramatiques en classe de Moyenne Section. Pour finir, nous répondrons à nos hypothèses de départ grâce à une analyse de notre pratique de classe

Partie I : Définitions des termes principaux du mémoire.

I. Qu'est-ce-que le langage oral ?

A. Définition générale du langage oral.

Selon Mireille BRIGAUDIOT dans son ouvrage *Langage et école maternelle* [1] *:* « Le langage c'est la faculté de symboliser, la faculté de représenter le réel par un signe et de comprendre le signe comme représentant du réel donc établir un rapport de signification entre quelque chose et quelque chose d'autre ».

Autrement dit, le langage, ici dans sa dimension orale, est un code permettant d'exprimer à l'autre sa pensée et donc de communiquer. Chaque être humain possède une « machine langage »[2], apte à fonctionner. Toutefois, pour que celle-ci fonctionne, il faut que l'enfant vive et expérimente des choses tout au long de sa vie. Ces expériences de vie peuvent être assimilées à un carburant spécial qui va permettre à la « machine langage » d'évoluer. L'enseignant-e doit donc proposer des situations permettant à l'enfant de cycle 1 d'actionner sa machine langage. Comment l'enseignant-e doit-il proposer ces situations ? Sous quelles formes ? Quels contenus doit-il proposer ?

Mais, tout d'abord, demandons-nous comment un enfant acquiert le langage oral.

B, Comment un enfant acquiert-il le langage oral ?

L'émergence du langage chez l'homme se fait petit à petit. En effet, de la naissance à environ 18 mois, l'enfant va petit à petit développer des sons, puis des petits mots qui auront valeur de phrase. Pour l'aider, l'adulte adapte son langage oral en utilisant des mots simples, des énoncés courts.

Le début du langage commence chez le nourrisson et cela se manifeste par des pleurs et des cris. C'est de cette manière que l'enfant tente de se faire comprendre par les adultes qui l'entourent afin de subvenir à ses besoins. Il manifeste une préférence pour la voix maternelle, mais également pour la langue maternelle. Les nourrissons, dès leur venue au monde, tissent des liens émotionnels avec leur entourage grâce au langage de ses proches. Il ressent de l'attention de leur part et se sent en sécurité psychique. L'enfant comprend qu'il peut produire quelque chose et donc qu'il est un sujet « qui est capable d'agir » sur les autres et sur son environnement. Pour ce faire, l'adulte doit lui laisser la liberté pour s'exprimer : la liberté d'action pour explorer le monde et se construire. Mais d'un autre côté, l'adulte doit être suffisamment sécurisant pour que l'enfant puisse s'éloigner de lui et faire ses propres expériences. Le développement langagier des enfants se fait uniquement si ce rapport entre sécurité et liberté est équilibré.

---

[1]M. BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, Hatier, 2015.
[2]Terme utilisé par M. BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle* , Hatier, 2015.

Il existe différents principes d'apprentissage de mots nouveaux. Le premier principe est celui de sur-extension : les enfants utilisent un même mot pour caractériser plusieurs éléments qui ne sont pas inclus dans les mêmes catégories que celles utilisées par les adultes habituellement. Les suivants sont des principes opérationnels : principe de contraste et principe de conventionalité. Ces deux principes sont liés. En effet, lors de la rencontre d'un mot nouveau, l'enfant va l'isoler dans un premier temps, et le faire contraster avec ceux qu'il connaît, puis il va appliquer le principe de conventionalité en cherchant à le rapprocher à des formes linguistiques qu'il connaît. Le dernier principe consiste à la dénomination catégorielle. Les enfants vont petit à petit apprendre des mots qu'ils vont catégoriser en fonction des mots qu'ils connaissent déjà.

C. Les obstacles dans le développement langagier d'un enfant ?

Il est important de préciser que le niveau de langage des élèves, à leur entrée en maternelle, est extrêmement hétérogène. Nous pouvons essayer d'apporter quelques pistes pour comprendre cette hétérogénéité et les raisons qui font qu'un enfant peut être considéré comme petit parleur au sein de la classe.

Mireille BRIGAUDIOT donne quelques pistes pour aider ces élèves tels que prévoir un temps accueil avec ces élèves pour rebondir sur toutes leurs interventions langagières, mener un atelier avec eux en amont.

La première piste est la piste familiale. Les échanges entre l'enfant et les adultes peuvent parfois être jugés pauvres en termes de syntaxe et de lexique dans certaines familles. L'enfant ne peut donc pas être en capacité de produire de l'oral : comment construire une phrase pour exprimer telle ou telle chose ? Quels mots prononcer pour évoquer telle situation, tel besoin ?

Par ailleurs, l'entrée à l'école maternelle est un moment de rupture avec le milieu familial. Certains élèves n'ont jamais quitté cette sphère familiale et n'ont jamais été en contact avec d'autres personnes. Cela peut expliquer le fait qu'ils soient en difficulté pour interagir avec les autres.

De plus, tel est le cas dans ma classe, les enfants peuvent avoir une langue maternelle différente du français. L'enseignant-e doit alors enseigner le français comme une seconde langue c"est-à-dire comme une langue de scolarisation.

Pour finir, l'enfant entrant à l'école maternelle est autocentré, il est difficile alors de communiquer avec autrui car la communication entraîne nécessairement une prise de conscience de soi et de l'autre. L'enfant trop centré sur lui est alors incapable d'entrer en communication et peut se réfugier dans le silence.

D. Qu'est-ce-que le langage oral dans le programme cycle 1 ?

L'école maternelle est un lieu dans lequel, l'enfant vit de nouvelles expériences en termes de socialisation et d'apprentissage. C'est alors un monde nouveau dans lequel l'élève doit apprendre à communiquer autrement car il est confronté à des choses encore inconnues : situations nouvelles, adultes autres que ses parents, vivre en collectivité avec d'autres enfants.

Le programme de 2015 réaffirme " *la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines*". (Programme de 2015, BO).

L'objectif principal de l'école maternelle est d'apprendre aux enfants à parler pour pouvoir communiquer avec les autres en exprimant ses besoins, ses envies, expliquer ses choix.

L'enfant doit acquérir progressivement des compétences langagières qui se divisent en quatre types :

- Compétences communicationnelles : entrer en communication avec autrui.
- Compétences discursives : dialoguer, raconter, inventer, décrire, expliquer et argumenter
- Compétences linguistiques : maîtrise des systèmes lexical, syntaxique de la langue
- Compétences métalinguistiques : avoir une réflexion sur la langue.

Ces compétences langagières sont toutes travaillées dans le programme de cycle 1 de 2015 et plus précisément dans le domaine 1 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » à travers les quatre objectifs suivants :

- oser entrer en communication
- comprendre et apprendre
- échanger et réfléchir
- commencer à réfléchir sur la langue.

Nous développerons ultérieurement les objectifs 1 « Oser entrer en communication » puis 2 et « Comprendre et apprendre » et 3 « Échanger et réfléchir avec les autres » car notre mémoire porte sur l'influence des jeux dramatiques dans ces trois domaines.

Dès lors que nous avons défini ce qu'était le langage oral, la façon dont il s'acquiert par l'enfant et les difficultés relatives à cette acquisition. Il convient de se questionner sur la manière dont les enseignants de cycle 1 vont travailler l'oral avec les élèves.

II. Comment travailler le langage oral en cycle 1 ?

A. La nécessité de faire la différence entre langue et langage pour l'enseignant-e.

Il est important de différencier la langue et le langage lorsque nous « enseignons » le langage oral.

En effet, lorsqu'un adulte s'adresse à un enfant, il communique dans une langue particulière : langue turque, française par exemple. L'enfant s'approprie cette langue et comprend qu'elle constitue un moyen d'organiser ce qu'il pense en mots pour être compris d'autrui. Il faut bien dissocier l'activité langagière qui se traduit par la volonté de produire un énoncé et le plan linguistique qui se traduit par la mise en mot de la pensée de l'enfant dans une langue. Ce n'est pas parce qu'il ne maîtrise pas correctement une langue, qu'il n'a pas d'activité langagière et qu'elle n'est pas de bonne qualité. Mireille BRIGAUDIOT insiste sur ce point.

Généralement nous pensons à tort, que la maîtrise du système linguistique d'une langue « bien parler français, bien parler turc » est une preuve de la qualité du langage alors que cela n'est pas le cas. Mireille BRIGAUDIOT illustre ce propos : « Ce qui peut être trompeur, c'est que l'on a tendance à entendre, dans un énoncé d'enfant, ce qui ne va pas sur le plan linguistique (de la langue) sans pouvoir interpréter l'énorme activité langagière (du langage) qui sous-entend cet énoncé. »[3].

De plus, Mireille BRIGAUDIOT compare le langage à un iceberg. Elle explique que la forme de l'énoncé est toujours « une partie visible de l'iceberg » mais qu'il reste toute une partie invisible qui correspond l'activité langagière en tant que telle.

En bref, en tant qu'enseignant, nous avons des difficultés pour analyser autrement un énoncé qu'à travers le filtre de la langue. « Il n'est pas performant en langage oral car il ne maîtrise pas le français ».

B. Comment enseigner le langage oral en maternelle ?

1) Rôle de l'enseignant-e pour favoriser l'acquisition du langage.

La première tâche de l'enseignant-e est d'enrôler l'enfant, c'est à dire d'engager son intérêt envers la tâche proposée. Pour cela, le choix des supports est important. Mais il doit comprendre pourquoi l'enseignant-e propose cette activité et ce qui est attendu de lui. L'étayage concerne également l'attitude du professionnel(le). En ce sens, il doit être attentif, sécurisant et bienveillant. Cela consiste à guider l'élève dans la tâche pour qu'il réussisse l'activité qui lui est proposée : reformulation, explications complémentaires, recours à un pair, différenciation.

[3]M. BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, Hatier, 2015.

De plus, Mireille BRIGAUDIOT explique qu'enseigner le langage à la maternelle s'articule autour de trois phases. Il faut tout d'abord valoriser chaque intervention orale de l'enfant, puis l'interpréter pour pouvoir comprendre où il en est au niveau des objectifs visés et donc adapter son enseignement. La dernière phase consiste à poser l'apprentissage en cours, par exemple en reformulant. Par conséquent, l'enseignant-e fera preuve de vigilance à chaque production langagière d'un enfant.

2) Les différentes modalités et formes que peut revêtir une situation de langage.

L'école doit organiser des situations de langage variées avec les enfants afin qu'ils construisent une variété de stratégies de communication mais également d'expression. L'enseignant-e se doit de proposer aux élèves des moments de communication dans diverses situations :

- en petits groupes : activités en ateliers,
- en groupe classe entière : activités rituelles
- en interaction duelle enseignant/élève : moment de l'accueil, lors des ateliers tournants, lors du moment de l'habillage

Il est important que l'enseignant-e propose toutes ces modalités de travail car chacune d'entre elles présente des avantages et des inconvénients. Le but étant que chaque enfant puisse s'exprimer dans un environnement qui lui convient. Les moments de langage en grand groupe peuvent être monopolisés par certains enfants plutôt à l'aise à l'oral, si bien que les enfants les moins à l'aise, dans la production orale ne trouvent pas nécessairement leur place pour s'exprimer. Les moments de langage en petits groupes, quant à eux, favorisent la prise de parole chez les élèves les plus réservés. Lorsque l'enseignant-e propose de travailler en petits groupes ; il peut les organiser de manière homogène ou hétérogène. Le critère étant ici la prise de parole spontanée en grand groupe.

L'activité langagière peut revêtir plusieurs formes. En effet, elle peut être l'objet d'apprentissage ou alors le moyen d'apprentissage, c'est à dire avoir une valeur instrumentale pour une autre activité.

Comme nous l'avons écrit précédemment, l'enseignant-e propose aux élèves des situations de langage variées dans leurs modalités mais également dans leur contenu : activités langagières sur différents thèmes, sujets. Toutefois, il est important de préciser que ces derniers doivent être connus, ou avoir une relation avec un référent connu à la classe pour permettre un apprentissage langagier.

Nous préciserons ce propos plus tard dans notre développement avec les propos de Mireille BRIGAUDIOT. De plus, le fait de proposer des thèmes divers et variés, engendre des situations langagières différentes : argumenter, formuler des hypothèses, décrire, raconter.

Les situations langagières peuvent revêtir différentes formes. Elles peuvent être :

- Interactive : lors d'échanges d'opinion.
- Référentielle : lorsqu'il y a des descriptions et des narrations d'événement.
- Ludique et poétique lorsqu'il y a un travail lié aux sonorités de la langue
- Prospective : lorsqu'il a lieu d'anticiper des activités futures. (démarche de projet).
- Métalinguistique : lorsqu'il y a utilisation du langage pour parler du langage.

3) Les quatre principes de Mireille BRIGAUDIOT pour concevoir une situation de langage en cycle 1.

Mireille BRIGAUDIOT, dans son ouvrage « *Langage et école maternelle* »[4], met en avant trois principes fondamentaux pour enseigner l'oral en classe de maternelle.

a) Le premier principe : « tous les apprentissages langagiers se jouent dans la vraie vie. »

Les apprentissages langagiers doivent avoir comme fondement ce que l'enfant a vécu en commun avec le maître et ses pairs. En effet, cela permet d'avoir une base commune que les enfants pourront mobiliser pour communiquer ensemble. L'oral s'apprend à partir de situations vécues par l'élève. Il ne faut pas croire qu'il se construit dans des séances scolaires spécifiques : lexique appris par accumulation de mots, syntaxe apprise dans des séances de reproduction de phrase. L'enfant ayant vécu la situation et ayant entendu l'enseignant-e s'exprimer sur cette situation fera des essais à partir du langage oral de l'adulte.

b) Le deuxième principe est : « les apprentissages langagiers supposent des activités intellectuelles qui font exister du non directement visible. »

Mireille BRIGAUDIOT explique que l'école doit fonctionner sur le même principe que la famille pour développer les compétences langagières. En effet, la sphère familiale est un lieu de vie dont les membres partagent des expériences communes. Par conséquent, les interactions langagières entre eux, sont facilitées car elles reposent sur du commun, sur du partagé. L'école doit fonctionner ainsi, c'est à dire créer du commun pour que les élèves puissent discuter, avoir des avis différents et aller plus loin.

[4]M. BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, Hatier, 2015.

En bref, c'est à partir de l'oral de l'enseignant-e et dans un contexte de vraie vie qu'un élève peut s'approprier des concepts abstraits. Pour ce faire, l'enfant doit avoir une base de connaissance en rapport avec les nouvelles connaissances que l'enseignant-e souhaite travailler. En effet, grâce à cette base, l'enfant va pouvoir rapprocher la connaissance nouvelle à cette base connue et donc la traiter.

c) Le troisième principe consiste à prendre en compte la Zone Proximale d'Apprentissage des élèves pour que tous les enfants puissent être dans les apprentissages.

Pour aider un élève à traiter une connaissance ou une compétence, l'enseignant-e doit le préparer avant la réception de celle-ci, pendant, et après. L'aide apportée peut se faire oralement ou en action. Elle peut revêtir différentes formes : verbalisation des connaissances « déjà connues », verbalisation des connaissances à construire, verbalisation pour que l'enfant apprenne à apprendre (guider l'enfant dans le processus intellectuel qui consister à traiter une connaissance nouvelle).

VYGOSTSKI appelle Zone Proximale de Développement, cet espace mental entre ce qui est connu et ce qui est nouveau. Mireille BRIGAUDIOT nomme différemment cette zone, elle l'a appelée : Zone Proximale d'Apprentissage.

Tout le travail de l'enseignant-e consiste à prendre en compte la Zone Proximale d'Apprentissage de chacun de ses élèves pour enseigner : qu'est-ce-que mon élève connaît déjà ? Quelles activités mon élève peut-il effectuer seul ?

Bien connaître la Zone Proximale d'Apprentissage de son élève permet d'appréhender ce qu'il est capable de faire afin de lui proposer des activités correspondant à son niveau. Il serait préjudiciable pour un enfant de lui proposer des activités trop faciles ou trop difficiles. L'enseignant-e doit enseigner le langage en tenant compte de la Zone Proximale d'Apprentissage de ses élèves et s'adapter sans cesse à celle-ci.

Mireille BRIGAUDIOT explique qu'il existe quatre cas de figure pour enseigner le langage en tenant compte de la Zone Proximale d'Apprentissage.

L'enseignant-e doit intervenir dans la Zone Proximale d'Apprentissage pour développer les capacités langagières des élèves.

En effet, il est important de comprendre que si un élève intervient oralement, c'est que cela est important pour lui. Son intervention langagière spontanée est une fenêtre ouverte sur sa Zone Proximale d'Apprentissage. L'enseignant-e doit interpréter la production orale de l'enfant pour l'évaluer par rapport aux objectifs visés et s'en servir comme base de progrès. De plus, le fait que l'adulte rebondisse sur ses interventions langagières permet de renvoyer à

l'apprenti-parleur qu'il est capable « d'exploit »[5], cela va faciliter son entrée dans les apprentissages.

L'enseignant-e doit intervenir en amont de la Zone Proximale d'Apprentissage.

Cette étape correspond au moment où l'enseignant-e a conscience qu'il apporte une notion nouvelle aux élèves. Il ne peut pas se contenter de travailler dans la Zone Proximale d'Apprentissage car le but de l'école est d'élargir les connaissances des enfants. L'objectif de cette étape qui consiste à intervenir en amont de la Zone Proximale d'Apprentissage permet au professeur des écoles de poser une base sur une notion nouvelle en l'expliquant. Cela permettra un apprentissage futur.

De plus, ce temps permet de ne pas aggraver les écarts, car tous les enfants auront la même base pour aborder la nouvelle notion. Intervenir en amont de la Zone Proximale d'Apprentissage, c'est par exemple : réfléchir à ce qui peut faire obstacle à la compréhension d'un album de littérature de jeunesse.

L'enseignant-e peut également intervenir sans rien savoir de la Zone Proximale d'Apprentissage.

Ce type d'intervention de l'enseignant-e correspond à toutes les activités dites de découverte, de résolutions de problème. Cela permet au professionnel-le de poser une évaluation diagnostique sur les connaissances des élèves. En effet, en proposant une activité de découverte avec résolution de problèmes, les enfants vont faire des essais en mobilisant des savoirs acquis, en se remémorant des séances antérieures, en remobilisant des images mentales.

Pour finir, l'enseignant-e peut intervenir en aval de la Zone Proximale d'Apprentissage.

En effet, une fois que l'enfant s'est approprié une connaissance, un nouvel apprentissage commence puisqu'il peut l'étoffer, l'améliorer. L'enseignant-e doit alors mettre en place des activités qui permettront d'approfondir cette nouvelle acquisition.

Le professeur ne peut enseigner le langage dans ces quatre cas de figure de la même manière. En effet, certaines modalités de travail permettent de mieux agir en amont de la Zone Proximale d'Apprentissage que d'autres. Par exemple, les interactions duelles entre enseignant et élève permettent au maître d'intervenir dans la Zone Proximale d'Apprentissage d'un enfant. En revanche, l'enseignant-e doit favoriser l'organisation groupe classe c'est à dire le collectif pour intervenir en amont de la Zone Proximale d'Apprentissage mais également lorsqu'il souhaite travailler dans l'ignorance de celle-ci. Pour finir, l'enseignant-e doit plutôt privilégier les ateliers en autonomie lorsqu'il intervient en aval de la Zone d'Apprentissage d'Apprentissage.

[5]Terme utilisé par Mireille BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle* , Hatier, 2015.

Dès lors que nous avons explicité succinctement comment un enseignant de cycle 1 peut organiser l'enseignement de l'oral dans sa classe, il convient d'étudier plus précisément les objectifs « oser entrer en communication », « échanger et réfléchir ensemble » et « comprendre et apprendre ».

En effet, notre mémoire porte sur l'influence de la pratique des jeux dramatiques sur ces objectifs. Il nous faut les définir, nous demander quels sont les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et enfin donner quelques pistes pour appréhender ces trois grands objectifs.

III. Objectif n°1 « Oser entrer en communication » : définition, obstacles, pistes de travail pour l'enseignant-e .

Il convient de préciser que nous expliciterons comment et pourquoi utiliser les jeux dramatiques pour travailler cet objectif dans le §5 intitulé « Qu'est-ce-que le jeu » et dans la PARTIE II (Proposition pédagogique) et PARTIE III (Analyse pédagogique). Il s'agit, ici, de donner quelques grandes pistes de travail pour travailler cet objectif. Le lien entre jeux dramatiques et « oser entrer en communication » ne peut se faire qu'une fois que nous aurons défini l'importance du jeu au cycle 1).

A. Définition de « oser entrer en communication ».

1. Qu'est-ce-que communiquer ?

Avant de développer l'objectif « oser entrer en communication », il nous faut définir le verbe « communiquer ». Le sens premier est : échanger des informations avec autrui. Nous comprenons bien, qu'il est difficile pour un enfant de cycle 1 d'échanger des informations avec autrui.

L'enfant de cycle 1 va plutôt échanger par des sourires, un regard. Il ne faut pas minimiser ses gestes car ils constituent bien une situation de communication, même si l'oral n'est pas forcément présent. L'enseignant-e doit développer tous ces temps de communication et inciter les élèves à « oser » mettre en mots, ce qu'ils veulent exprimer. Cela est crucial pour construire sa vie sociale. Pour travailler cet objectif, le maître ou la maîtresse doit s'inspirer de situations réelles, autrement dit de situations que vivent les enfants au quotidien dans le cadre de la classe.

Par ailleurs, l'enseignant-e doit proposer des situations qui permettent de créer « du commun, du partage » car cela permettra aux enfants d'avoir des bases communes sur lesquelles échanger. Pour faciliter le langage oral des enfants, il est nécessaire de proposer au jeune public de s'exprimer sur des éléments connus par eux et communs entre eux. Par exemple, le professeur-e peut s'appuyer sur le temps de l'habillage pour permettre aux élèves de produire de l'oral. C'est un moment connu et vécu par tous quotidiennement. La prise de parole entre les élèves mais également entre l'enseignant-e et l'élève est facilitée.

2) Les fonctions de la communication.

« Parler ne consiste pas à comprendre ou produire des phrases grammaticalement correctes mais à organiser et inventer des énoncés pertinents dans un contexte particulier » [6]. La langue ne suffit pas pour communiquer. On ne peut pas réduire la communication à la maîtrise d'une langue. Il faut prendre en compte la situation de communication en raison de ses multiples fonctions.

Elles ont notamment été définies par R. JAKOBSON[7]. D'après lui, la communication a :

- une fonction émotive/expressive, qui vise à l'expression de l'attitude au travers du discours de l'individu (exclamation, interjection, modalisation) ;
- une fonction conative, qui tend à l'obtention de la personne à qui l'on parle, un comportement en conformité avec ce qu'on lui dit (impératif, apostrophe) ;
- une fonction référentielle, qui permet de parler des objets faisant partie du monde (objets perceptibles, imaginaire ou conceptuels) ;
- une fonction phatique, qui permet de de maintenir le contact, de l'interrompre ou de l'établir (allô, n'est-ce pas, hein…) ;
- une fonction poétique, qui a une visée esthétique
- une fonction métalinguistique, qui permet d'avoir une réflexion sur la langue

Dans la suite de notre développement, nous nous demanderons si la pratique des jeux dramatiques peut aider les élèves de cycle 1 à entrer en communication.

B. Les obstacles rencontrés par l'enfant pour oser entrer en communication.

Précédemment, (dans la Partie I, §1, C) nous avons évoqué plusieurs raisons pouvant expliquer qu'un enfant rencontre des difficultés pour s'exprimer : élève allophone, familles dites défavorisées, rupture du lien familiale, élève autocentré. Il ne s'agit pas de les reprendre, mais plutôt d'en apporter de nouvelles pouvant expliquer qu'un enfant n'ose pas communiquer.

L'élève n'ose pas entrer en communication car :

- il ne possède pas de référent commun avec les autres élèves, aucune discussion n'est possible.
- la situation langagière proposée par l'enseignant est trop éloignée de son quotidien ou des choses qu'il connaît.

[6] J. ADEN et K. LOVELACE, *3, 2, 1 .. ACTION ! Le Drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*, CRDP de Créteil, 2014

[7] R. JAKOBSON, article « Linguistique et poétique » in : *Essais de linguistique générale*, Editions de Minuit, Paris,1969.

- La modalité choisie par l'enseignant pour mener une situation de langage n'est pas appropriée à l'élève : présence de grands parleurs dans le groupe hétérogène, interaction duelle avec l'enseignant.
- L'enfant ne se sent pas assez « en sécurité » au sein de la classe pour oser entrer en communication.

C. Que peut faire l'enseignant-e pour travailler l'objectif : « oser entrer en communication » ?.

L'enseignant-e met tout en œuvre dans la classe pour que l'enfant ose entrer en communication. Le but premier est de faire ressentir à l'élève qu'il est pris en compte en tant que personne et donc intégré au sein de la classe comme une personne à part entière. En contrepartie, cet apprenti-parleur se sentira sécurisé et aura envie de s'intégrer dans la classe en utilisant l'oral car il est reconnu comme sujet. Pour ce faire, l'enseignant-e doit tisser des liens entre l'école et la famille de l'enfant, avec l'élève et enfin les favoriser dans le groupe classe.

Le lien école/famille.

Pour oser entrer en communication, un enfant doit se sentir en sécurité. Si tel n'est pas le cas, les capacités cognitives de l'élève ne sont pas disponibles pour les apprentissages. Mireille BRIGAUDIOT insiste sur le lien école/famille pour sécuriser un enfant. En effet, pour ce dernier, l'endroit le plus sécurisant réside dans sa sphère familiale. Il convient que l'enseignant-e d'associer cette dernière dans la vie de la classe.

Mireille BRIGAUDIOT donne quelques exemples d'action que le maître ou la maîtresse peut mettre en place pour travailler avec la famille : « inviter les parents à rester un moment dans la classe, à leur arrivée du matin, inviter un parent d'enfant prioritaire pour qu'il apprenne au groupe-classe une comptine ou une chanson dans la langue maternelle de l'enfant, évoquer verbalement tous les exploits possibles de l'enfant en parlant aux parents devant l'enfant. »[8]

Construire la relation élève – maître.

L'enfant de cycle 1 communique de deux manières : soit par le langage non-verbal soit par le langage verbal.

Face à des élèves qui ne produisent pas ou peu d'oral, il est important que l'enseignant-e soit en alerte lorsque ses élèves font des gestes, des mimiques et des actions visant l'obtention de quelque chose. Toutes ces actions constituent une activité langagière dite non-verbale qui doit être interprétée. L'enfant tente de communiquer avec lui, ce dernier doit sentir que son activité langagière est prise en compte, qu'il est reconnu comme « sujet capable de » par l'adulte même s'il ne produit pas d'oral. L'enfant comprendra qu'il a le pouvoir et le droit de « dire » des choses, cela va l'inciter à s'exprimer cette fois-ci oralement car il se sent sécurisé.

[8]M. BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, Hatier, 2015.

Pour favoriser l'oral, l'enseignant-e peut multiplier les situations dites « d'attention conjointe »[9], au cours desquelles, il commentera à côté de l'élève, une image, un jeu qu'ils ont sous les yeux. Cela permet à l'apprenti-parleur de ne pas être en situation de face à face ou de question-réponse. En effet, cette situation est potentiellement inconfortable pour les petits parleurs. Le professeur des écoles peut aussi commenter son activité d'adulte et se tromper pour que l'élève ressente le besoin de le corriger.

Pour qu'un enfant ose entrer en communication, il vaut mieux parler à côté de lui et de lui aux autres enfants plutôt que de lui parler en face à face. Mireille BRIGAUDIOT conseille d'éviter de vouloir à tout prix « faire parler » un élève en se positionnant face à face et en attendant de lui une production orale précise. Dans cette situation, celui-ci ne sait pas ce que veut l'adulte. De plus, ce qui est attendu de lui dépasse, le plus souvent, ses compétences langagières. C'est une situation qui met en difficulté les élèves sur tous les plans.

Par ailleurs, Mireille BRIGAUDIOT déconseille de vouloir composer des groupes de langage dits hétérogènes, c'est-à-dire en mélangeant petits parleurs et grands parleurs en pensant que les grands parleurs vont aider les petits parleurs. En réalité, les grands parleurs monopolisent les échanges au détriment des petits parleurs.

Tisser des liens entre pairs et tisser des liens enfant et groupe-classe.

Les enfants doivent se sentir intégrés au groupe classe pour oser entrer en communication. Il convient de créer des liens entre pairs. Pour ce faire, le moyen privilégié est le jeu car il permet aux enfants de s'écouter et de se parler². Ce temps facilite la prise de parole, favorisent les relations d'amitié et permettent de créer du commun.

Toutefois, il convient d'aller plus loin car les enfants appartiennent à un groupe classe. Ces derniers doivent être capables de s'adresser seul face aux autres.

L'enseignant-e essaiera de favoriser ces situations langagières devant le groupe classe, une fois le climat de classe instauré. En effet, prendre la parole devant le groupe classe signifie prendre en compte un destinataire ; être clair, parler distinctement, faire un effort de prononciation lors d'un jeu symbolique ou d'un rappel de récit.

Mireille BRIGAUDIOT[10] donne des exemples de situation de langage devant le groupe : « proposer à un enfant de venir dire une comptine, proposer à un enfant de raconter un événement qui s'est déroulé hors classe mais dans l'école ».

Après avoir étudié l'objectif n°1, nous étudierons les objectifs 2 et 3 « apprendre et comprendre » et « échanger et réfléchir avec les autres ».

[9]M. BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, Hatier, 2015
[10]M. BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, Hatier, 2015.

IV. Les objectifs n°2 et n°3 : « Comprendre et apprendre » et « échanger et réfléchir avec les autres » : définition, contenus, obstacles, quelques pistes de travail.

Mireille BRIGAUDIOT réunit ces deux objectifs. En effet, l'enseignant-e ne peut pas prévoir une séance qui ne viserait qu'un seul de ces objectifs. Comment s'assurer qu'un élève comprend une histoire, une consigne ou bien une demande s'il n'y a pas de production langagière de sa part ? Comment un élève peut-il produire un énoncé qui a du sens s'il ne comprend pas le sujet qu'il doit traiter ? Comment apprendre si l'on n'échange et ne réfléchit jamais avec les autres ?

En bref, une activité langagière mise en place par l'enseignant-e mobilise les objectifs suivants « comprendre, apprendre, échanger, réfléchir », parce que la machine langage fonctionne en permanence selon ces modalités.

A. Définition des objectifs 2 et 3.

Comprendre et apprendre

Les enfants se saisissent du langage de l'enseignant-e pour comprendre et apprendre. En compréhension, les élèves « prennent » ce qui est à leur portée dans le discours du professeur. Puis, ils prennent de la distance et s'intéressent progressivement à ce qu'ils ignorent.

Pour travailler cet objectif, le professeur peut demander à l'enfant de produire de l'oral ou non. En effet, l'enseignant doit mettre en place des situations dans lesquelles l'enfant travaille mentalement. Ce type d'activité permettent de construire des outils cognitifs : rapprocher, catégoriser, se construire des images mentales à partir de fictions, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications.

Échanger et réfléchir avec les autres

Les moments de langage en collectifs rythment les journées en cycle 1 : prises de décisions collectives, compréhension d'histoires entendues. Ces temps de langage à plusieurs favorisent l'argumentation, l'explication, et poussent les enfants à prendre en compte l'avis de l'autre.

De plus, ces situations langagières collectives permettent de travailler le langage d'évocation (parler de ce qui n'est pas présent). Les élèves sont incités à mobiliser le langage pour se faire comprendre et à s'entraîner à s'exprimer de manière de plus en plus explicite.

L'enseignant-e travaille avec les élèves sur le respect de la parole de l'autre mais également sur l'importance d'être critique face à cette parole.

B. Comprendre, apprendre, échanger et réfléchir avec les autres, quels contenus ?

Il est important de comprendre que l'oral ne s'enseigne pas en tant que tel. En effet, il s'enseigne à chaque instant : à l'accueil, durant le temps de regroupement, durant le temps d'habillage, durant l'EPS. Pour cela, il faut créer le besoin chez l'enfant de produire de l'oral grâce à des situations variées au cours de la journée. Le langage oral sera favorisé lorsque celui-ci s'exprime sur et dans des situations de son quotidien.

Par conséquent, à l'école maternelle, les situations de langage vont surtout s'articuler autour de ce qu'ils vivent à l'école, nous pouvons dégager 4 grandes zones de construction des savoirs, comme le souligne Mireille BRIGAUDIOT.[11]

- « les enfants vont parler de ce qu'ils comprennent et apprennent
- les enfants vont parler de ce qu'ils comprennent et apprennent du monde réel dans lequel ils vivent
- les enfants vont parler de ce qu'ils comprennent et apprennent des personnes et de leurs relations
- les enfants vont parler de ce qu'ils comprennent et apprennent du monde de la fiction »

Ces quatre thèmes, sur lesquels l'enseignant-e s'appuie pour enseigner l'oral, présentent tous leur intérêt :

*La **première zone*** correspond à tous les moments de démarrage de séances, de retours sur les évaluations, bilans de fin ou de début de période matérialisés par « tout ce qu'on a appris » ou bien « tout ce que l'on va apprendre ». Cela s'appelle la clarté cognitive. En effet, l'enseignant-e doit être clair sur ce qu'il attend des élèves et pourquoi ; par exemple : « nous allons apprendre à dessiner des ronds parce que cela va vous permettre d'écrire » « vous êtes capables de reconnaître les formes, on va apprendre à les dessiner » « vous êtes capables de … ».

En faisant preuve de clarté cognitive, les élèves sont alors motivés car ils mettent du sens derrière leurs apprentissages. Ainsi, ils se sentent sécurisés par rapport à ce qui est attendu d'eux et rassurés quant à ce qu'ils sont capables de faire. Mireille BRIGAUDIOT parle de « miroir cognitif ».[12]

*La **deuxième zone*** correspond au domaine « Explorer le monde ». Les enfants vont découvrir le monde, comprendre ce qui les entoure et organiser toutes ces nouvelles connaissances. Ils vont automatiquement catégoriser les choses du monde qui leur semblent similaires, cela est la première étape. Puis, le fait d'entendre parler l'enseignant-e sur les propriétés du monde (les états de la matière, découverte des sciences) leur permet de s'approprier ces nouvelles acquisitions.

[11]M. BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, Hatier, 2015.
[12]M. BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle* , Hatier, 2015.

En clair, pour comprendre le monde qui les entoure, les jeunes élèves ont besoin d'expériences de vie associées à du langage entendu par les adultes.

La ***troisième zone*** permet aux élèves de se sentir bien dans les relations sociales et de les comprendre.

La ***quatrième zone***, les enfants parlent de ce qu'ils apprennent et comprennent du monde de la fiction. Mireille BRIGAUDIOT[13] définit ce qu'est la fiction : « on appellera fiction les mondes présentant un cadre, des éléments et des événements imaginés, actualisés dans l'ici et maintenant par du langage et/ou des actions ou des images ».

Nous allons nous intéresser uniquement à la quatrième zone car notre mémoire porte sur l'utilité des jeux dramatiques pour la compréhension d'album de littérature de jeunesse. En effet, ces ouvrages littéraires sont des fictions. Lorsque les élèves travaillent la compréhension d'un album, ils sont amenés à parler de ce qu'ils apprennent et comprennent du monde fictionnel de l'album en question.

C. Les obstacles rencontrés par un enfant pour comprendre un album.

Le rapport à la fiction peut être un obstacle à la compréhension d'un album. L'enfant peut éprouver des difficultés à se détacher de ce qu'il voit et donc passer à côté d'éléments de compréhension de l'album (« Où se passe l'histoire ? » « Bah dans le livre ».).

De plus, les propos utilisés par l'enseignant peuvent, parfois, induire les élèves dans ce type d'erreur. Pour illustrer ce propos, nous pouvons prendre un exemple tiré de l'ouvrage de Mireille BRIGAUDIOT dans lequel un enseignant pose la question suivante à un élève : « Est-ce que c'est vrai qu'il peut se transformer en monstre ? ». L'enfant répond « ben oui, y'a l'image ». Nous voyons ici, la difficulté à parler de la fiction. Pour ce dernier, le mot « vrai » renvoie à ce qu'il voit sur le support- livre.

Les références culturelles à des éléments du monde inconnu peuvent constituer des obstacles à la compréhension des albums, d'où l'importance de faire tout un travail en amont sur ces références avec les élèves afin qu'ils soient concentrés uniquement sur le travail de compréhension.

Les enfants peuvent également éprouver des difficultés à saisir les liens de causalité entre les différents événements mais également tout ce qui est de l'ordre des inférences (ce qui n'est pas dit de manière explicitement dans le texte) ; tel est le cas avec les états mentaux des personnages. Par exemple : la petite poule rousse ne veut pas partager son pain avec ses amis, non pas parce qu'elle est méchante mais parce que ces derniers se sont montrés paresseux et ne l'ont pas aidée. Il y a ici la notion de vengeance.

[13]M. BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, Hatier, 2015.

L'enseignant-e doit bien analyser l'histoire qu'il souhaite raconter et s'assurer que les élèves ont les connaissances du monde suffisantes associées à une bonne compréhension des états mentaux pour pouvoir saisir l'histoire. Il doit construire cette compréhension avec les élèves, au préalable, mais également pendant le travail de compréhension d'un album de littérature de jeunesse.

Par exemple, les différentes étapes de fabrication du pain doivent être constatées pour que les élèves appréhendent la lourdeur de l'activité que la petite poule rousse a assumée seule. C'est la raison pour laquelle la petite poule rousse ne veut pas partager son pain.

Quelques pistes pour faire comprendre aux élèves la notion de fiction :

Pour travailler cette notion de fiction, il existe trois sources : les dessins animés, les histoires de fiction racontées par les adultes, et les jeux symboliques. L'enseignant peut mettre en place des jeux symboliques dans sa classe et travailler la compréhension d'album de littérature de jeunesse.

Les jeux symboliques sont des jeux où les enfants jouent à faire semblant soit à partir d'objets similaires au réel, soit à partir d'objets détournés, soit sans support. Ces temps leur permettent de vivre des événements imaginaires comme s'ils étaient réels. Les enfants savent qu'ils sont en train de jouer mais vivent pleinement la situation inspirée du réel.

Les élèves font la différence entre la fiction et la réalité lorsqu'ils jouent, cela va les conduire à être capables de « se dédoubler ». On peut les observer lorsqu'ils inventent des jeux de rôle (petites scènes jouées de manière spontanée) appartenant à la catégorie des jeux dramatiques : s'identifier à un personnage (mobilisation du discours direct), création d'un scénario organisé chronologiquement, liens de causalité, attribution des rôles, des accessoires (mobilisation du discours indirect).

D. Comment travailler la compréhension d'album ?

Il y a deux façons d'utiliser l'album de littérature de jeunesse pour l'enseignant-e. Soit il raconte ou lit l'album uniquement, on parle alors de lecture offerte. La compréhension de l'histoire est alors personnelle et libre. Soit il raconte ou lit un album et en fait un support pour travailler des compétences langagières. Dans ce deuxième cas, l'élève est guidé dans la compréhension de l'album.

Comprendre une histoire, c'est être capable de la raconter. Il est important d'être explicite avec les élèves. Ceux-ci doivent savoir ce qu'ils font et pourquoi ils le font pour ne pas renforcer la croyance que lire c'est seulement regarder les images.

Qu'est-ce que l'enseignant-e peut mettre en place pour aider l'enfant à comprendre un album de littérature de jeunesse ? Mireille BRIGAUDIOT[14] nous donne quelques pistes.

1) Penser à la compréhension avant la lecture de l'album.

Cela commence par le choix d'un album. En effet, pour qu'un enfant entre dans une démarche d'apprentissage, il faut lui soumettre un album en lien avec ses centres d'intérêt pour en faire un domaine de découverte. Voici quelques pistes qui intéressent les enfants de 4-5 ans : faire comme un grand, aider les petits, le monde des animaux, construire, monter et démonter, construire plus haut et plus grand.

Outre cet aspect, l'enseignant-e doit choisir un album portant sur un thème connu ou travailler en amont pour faire découvrir ce thème. Il devra veiller à la longueur de l'album et aux relations sémantiques présentes.

Le maître ou la maîtresse mettra en place des activités avant la lecture pour permettre la compréhension. Avant tout, il construira un univers de référence, c'est à dire construire avec eux celles sur l'univers du livre. Une fois, ce préalable effectué, les élèves vont pouvoir s'interroger sur le texte et se créer un horizon d'attente.

Pour ce faire, l'apport d'informations aux élèves est important. Cela réside dans la présentation des personnages, raconter avant de lire, montrer les images avant de lire sans parler, résumer avant de lire.

2) Penser le travail de compréhension pendant la lecture :

La posture de l'adulte pendant la lecture est essentielle pour que les élèves puissent comprendre et raconter une histoire. Il est préférable que la lecture se fasse en continu afin que les élèves s'approprient le texte écrit. Si elle est interrompue, en faisant des commentaires ou bien en insistant trop sur les images, les enfants pensent que lire équivaut à comprendre des images. De plus, ils associent la lecture avec des commentaires oraux.

3) Penser le travail de compréhension après la lecture :

Pour finir, le maître ou la maîtresse doit également travailler la compréhension après la lecture de l'album. Il est important de préciser qu'une lecture ne suffit pas. Généralement, plusieurs lectures sont nécessaires pour que l'élève s'approprie la base de l'histoire. Une fois, l'enfant familiarisé avec l'histoire, l'enseignant-e doit mettre en place des ateliers pour approfondir le sens. Ces ateliers permettront aux élèves de résoudre des problèmes de compréhension et donc de se poser des questions sur le texte.

[14]M. BRIGAUDIOT, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* , Hachette éducation, 2006.

Les élèves vont alors réfléchir ensemble, mobiliser ce qu'ils ont compris de l'histoire et échanger pour comparer leurs différentes compréhensions. Voici quelques exemples d'ateliers : amener les élèves à dessiner ce qu'ils ont compris de l'histoire, amener les élèves à se mettre à la place du personnage, aider les enfants à raconter l'histoire via des marottes, choisir le meilleur rappel de récit, trouver un titre pour les scènes principales de l'histoire.

E) Comment faire de la différenciation lors d'une activité de compréhension d'album ?

Il est possible de proposer différentes activités pour aider l'élève à comprendre le langage écrit : inviter un élève à choisir un livre durant le temps de l'accueil, le reprendre avec lui en interaction duelle pour lui apprendre à se poser des questions sur l'album. L'enseignant-e doit impérativement valoriser ces élèves en difficulté lorsqu' ils prennent la parole pour rappeler l'histoire et les encourager dans cette tâche. Il peut aussi prendre ces mêmes élèves pour travailler les différents points de compréhension avant une première lecture pour leur permettre d'être plus concentrés lors de la lecture en temps collectif.

Dès lors que nous avons défini et explicité les objectifs langagiers en jeu dans notre mémoire. Il nous faut réfléchir si les jeux dramatiques peuvent contribuer à l'acquisition de ces derniers. Toutefois, il nous faut d'abord, définir ce qu'est le jeu, son utilité dans le développement de l'enfant et enfin ce qu'est un jeu dit dramatique.

V. Qu'est- ce- que le jeu ?

De très nombreux chercheurs[15] ont traité le sujet du jeu à travers plusieurs prismes : psychologique, pédagogique, neurologique. Ils ont tous conclu au caractère fondamental du jeu dans le développement de l'enfant et ont tenté de dégager les caractéristiques saillantes de ce qu'est le jeu à l'école. Quand peut-on dire qu'un enfant joue ?

Voici ce qu'il en ressort[16], l'enfant joue s'il choisit de s'engager dans l'action, s'il décide librement de lui-même de la manière dont il joue, si ses actions sont en lien avec sa propre réalité, c'est-à-dire avec ses propres représentations et si ses actes n'ont d'autre but que le plaisir lié au jeu lui-même.

[15]J. Piaget, H. Wallon, D. Winnicott, J. Château, R. Caillois, G. Brougère
[16]Source, site éduscol, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf

A. Pourquoi le jeu est-il omniprésent en cycle 1 ?

1) Les différents types de jeu.

Il existe plusieurs types de jeu : jeux d'exploration, jeux symboliques, jeux de constructions et jeux à règle. *« Ces quatre catégories de jeux jouent un rôle déterminant dans le développement de l'enfant, et constituent un réel levier pour ses capacités à apprendre. Elles construisent l'enfant dans ses dimensions individuelles et sociales, comme un être autonome, capable de choix et d'initiative*s. »[17].

Nous allons nous intéresser plus précisément à la catégorie des jeux dits symboliques car les jeux dramatiques appartiennent à cette catégorie de jeu. *« Les jeux symboliques recouvrent les jeux d'imitation, de « faire semblant », de fiction, les jeux de rôles, de mises en scène et les jeux dramatiques. »*[18].

2 . Qu'est-ce-qu'un jeu symbolique ?

Nous allons nous intéresser plus précisément à la catégorie des jeux dits symboliques car les jeux dramatiques appartiennent à cette catégorie de jeu. *« Les jeux symboliques recouvrent les jeux d'imitation, de « faire semblant », de fiction, les jeux de rôles, de mises en scène et les jeux dramatiques. »*[19].

Dans le cadre du jeu symbolique, l'enfant utilise ses expériences vécues, comme une base, pour inventer et exécuter des « scénarios » en dehors de leur contexte. En d'autres termes, il intègre la réalité du quotidien en l'imitant telle qu'il la perçoit au travers de ses cinq sens. Dans un premier temps, la capacité à évoquer des objets, des situations, des personnes absentes sur l'instant T via des symboles ou des signes est mobilisée : ce sont surtout des jeux d'imitation. Cela suppose d'avoir acquis la permanence de l'objet ou du personnage en question pour pouvoir accéder à sa représentation symbolique. Puis, l'enfant en grandissant, joue de plus en plus « à faire semblant », en inventant des scénarios avec des personnages et des objets auxquels il attribue des rôles.

Notre mémoire sera alimenté par des expériences vécues dans une classe de moyenne section. Par conséquent nous allons nous intéresser à une tranche d'âge précise qui est celle des 4/ 5 ans. A cet instant, l'enfant devient capable d'inventer des scénarios plus complexes en gardant toujours comme base sa réalité.

---

[17]Source, site éduscol, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf

[18]Source, site éduscol, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf

[19]Source, site éduscol, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf

Par exemple, nous constatons que l'enfant commence à faire jouer des personnages symboliques (miniatures, marionnettes, etc.), nous sommes dans le cadre d'un jeu dramatique car l'enfant est dans une phase de création et d'improvisation. Lorsqu'il invente un scénario, il développe ses fonctions exécutives (mémorisation, prise de décision, attention, la planification ect.), fondamentales dans le développement des aptitudes relatives à l'apprentissage. De plus, l'enfant développe des compétences, cognitives, affectives, sociales et langagières.

3. Le jeu symbolique et son rôle dans le développement de l'enfant.

Dans un premier temps, le jeu symbolique permet de développer les compétences psycho-affectives. En effet, il permet à l'enfant de s'approprier les règles et les codes qui régissent le monde qui l'entoure. Cette appropriation est facilitée par le fait que c'est l'élève, lui-même, qui invente les scénarios relatifs à cette norme. L'appropriation se réalise ainsi. Il y création une situation imaginaire inspirée de la réalité, puis interprétation des rôles et finalement application des règles relatives à ces rôles. Cette assimilation est efficace car la réalité du quotidien passe par le prisme individuel de l'enfant, par conséquent elle se fait sans contrainte.

De plus, le jeu symbolique développe les compétences sociales. En effet, lorsqu'un enfant joue avec un autre, il prend conscience que celui-ci peut avoir un point de vue différent du sien. Par conséquent, la prise de conscience qu'autrui a sa propre façon de penser, se met en place. Ainsi, l'élève comprend qu'il doit utiliser en langage adapté quand il s'adresse à un pair.

Pour finir, le jeu symbolique permet de travailler les compétences langagières. En effet, cela induit un monologue, puis les interactions langagières apparaissent et se développent lorsque les scénarios réunissent plusieurs enfants. Dans le cadre du jeu dramatique, le fait que le contexte et le scénario soient choisis par les enfants, permet aux interactions langagières de se développer et de s'enrichir aux contacts des autres. En plus de communiquer entre eux, les élèves s'appuient sur leur vécu (leurs images mentales) pour évoquer et transmettre.

De plus, dans le cadre de la « théorie de l'esprit » c'est à dire la capacité à comprendre les intentions d'autrui, la pratique du jeu symbolique est importante dans le développement du langage chez l'enfant.

En bref, les jeux symboliques ont une place importante car à travers ces jeux, les enfants créent des récits. Cette activité langagière nécessite une énonciation complexe car il s'agit de se faire comprendre. L'élève doit être clair et explicite dans son récit : dire de quoi il parle, de qui il parle, dans quel lieu se déroule son récit, etc...

4. Comment mettre en œuvre des jeux symboliques dans le cadre de sa classe ?

Pour permettre le jeu symbolique et donc les jeux dramatiques dans le cadre de l'école, il est nécessaire d'installer des « espaces jeux » qui doivent avoir un décor permettant à l'enfant de se référer à la réalité qu'il connaît pour pouvoir y entrer. De plus, la présence d'accessoires est nécessaire pour permettre aux enfants d'élaborer des scénarios. Par exemple : coin dînette, coin garage, coin poupée. Ces coins jeux doivent permettre à l'enfant d'être lui-même, acteur. Il peut utiliser un de ces objets pour lui faire jouer un rôle.

Toutefois, il ne suffit pas que ces espaces existent, la sécurité affective est essentielle : repérage dans le temps, dans l'espace, une bonne connaissance des règles de la classe, de bonnes relations avec l'enseignant, de bonnes relations entre pairs.

5. Le rôle de l'enseignant-e et son étayage dans les jeux symboliques ?

Le jeu symbolique reste un jeu libre. L'enfant choisit son jeu, choisit la façon dont il veut jouer, choisit ce qu'il dit et fait. Par conséquent, l'enseignant-e est cantonné à des actes spontanés dont la qualité n'est pas toujours suffisante. Ils ne sont donc pas sources d'apprentissage, le professeur des écoles doit donc les compléter pour qu'ils le deviennent, le jeu devient alors structuré. Ainsi, le maître ou la maîtresse peut définir un scénario, dont l'enfant doit comprendre le sens et l'intérêt, ceci dans un souci de clarté cognitive. Par exemple, l'enseignant-e peut demander à de cuisiner un gâteau au coin dînette.

L'étayage de l'adulte incite l'élève à dépasser le monologue dans lequel les enfants peuvent s'installer lors du jeu libre. Le but est d'aller au-delà des échanges spontanés entre élèves, et de leur permettre une production langagière de plus en plus construite et complexe.

Par exemple, les consignes seront claires et organisées, les phrases seront structurées, différents types de discours proposés. L'enseignant-e donnera des explications, des comparaisons, des descriptions, s'adressera dès que possible à chaque enfant individuellement. Le professeur des écoles sera vigilant et à l'écoute des propos de l'élève en essayant de repérer ce qui est acquis ou en cours d'acquisition en termes de compétences langagières. La reformulation des énoncés de chacun des enfants est essentielle.

B. Qu'est-ce-qu'un jeu dramatique ?

Comme nous l'avons déjà défini, le jeu est une activité dans laquelle un enfant s'engage librement. De plus, il y décide librement de ce qu'il fait, et de la façon dont il souhaite jouer. Dans le cadre du jeu, l'élève réalise des actions qui s'inscrivent dans une réalité qui est la sienne et sans conséquence sur la réalité. Pour finir, le jeu est une activité qui n'a d'autre but que le plaisir.

Le terme « dramatique » est un adjectif découlant étymologiquement du mot latin « drama » qui signifie « action ». Cet adjectif permet de qualifier une chose ou une action comme étant destinée au théâtre. Par conséquent, le jeu dramatique est un jeu destiné au théâtre. Que signifie l'expression « être destiné au théâtre » ?

Tout d'abord, le nom « théâtre » vient du grec « *theatron* » ; ce terme est le résultat du suffixe « tron » dénotant un lieu et du préfixe « *thea* » qui signifie « l'acte de regarder ». Par conséquent, un jeu dramatique (activité destinée au théâtre) est un jeu destiné à être regardé, sous-entendu regardé par autrui.

C. Confusion récurrente entre théâtre et jeu dramatique.

Les termes « jeu dramatique » et « théâtre » sont souvent confondus. Il convient de dégager les différences existantes entre ces deux pratiques.

Le théâtre est un art difficile qui exige du travail et de la rigueur. En d'autres termes, c'est un enchaînement logique d'obligations. De plus, il est interprété et destiné à un public qui le reçoit. Selon Yvette JENGER-DUFAYET[20], le théâtre est caractérisé par les éléments suivants : présence d'acteurs qui apprennent des textes écrits, la pièce se déroule strictement selon un enchaînement de phases créées par l'auteur de celle-ci. De plus, un metteur en scène règle les déroulements techniques de la pièce.

Le jeu dramatique est une proposition pédagogique en lien avec le théâtre. En effet, le corps, la voix, la posture, des objets intermédiaires sont mis en action. De plus, le jeu dramatique reprend des caractéristiques essentielles du théâtre : mécanismes d'action, personnages, action, situation. C'est en cela que le jeu dramatique peut être confondu avec le théâtre car c'est une pratique théâtrale.

Néanmoins, dans le jeu dramatique, l'enfant interprète son propre texte qu'il a créé ou non. L'enfant-acteur, au théâtre, donne vie à des personnages existants alors que l'enfant-acteur, lors de jeux dramatiques, en est le créateur. Le jeu dramatique permet plus de liberté dans le mouvement du corps et de la voix, des objets car l'enfant est placé en posture de création et d'improvisation. A cet instant, l'élève est chercheur et créateur. De plus, la finalité substantielle du théâtre est la mise en scène pour donner un spectacle soumis à un jugement

[20]Y. JANGER-DUFAYET, *L'enfant, le théâtre, l'école*, Delachaux et Niestlé, 1975.

de valeur à la fin de la représentation. Or, cela n'est pas nécessairement le cas pour les jeux dramatique. Dans ce cadre, si une représentation est envisagée, ce n'est qu'à des fins éducatives.

En conclusion, les différences majeures entre théâtre et jeu dramatique portent sur les points suivants :

Le texte : l'acteur interprète un texte écrit par un dramaturge. Il se doit d'en respecter la lettre et l'esprit. En revanche, lors d'un moment d'expression dramatique, l'élève improvise sur un thème soit donné par l'enseignant, soit né de son imagination.

Le personnage : le comédien donne vie à un personnage alors que dans une séance de jeu dramatique, l'élève crée un personnage à sa mesure dans lequel il investit ses désirs, ses joies, ses craintes. Il s'expérimente dans des rôles imaginaires et part donc à la découverte de lui-même.

La finalité de l'activité : au théâtre, le but de l'activité est la représentation devant autrui alors que dans le jeu dramatique, l'objectif substantiel est éducatif.

H. BEAUCHAMP, dans son ouvrage *Les enfants et le jeu dramatique*[21] écrit que « le jeu dramatique figure le lieu de rencontre théâtre/enfants, il est à la fois pratique théâtrale et accueil de la création enfantine … c'est une démarche d'apprivoisement du théâtre » ; le jeu dramatique obéit, comme le théâtre, à des règles (articuler, être concentrée) mais peut se pratiquer à des moments ponctuels, sans reprises et surtout sans texte préalable. Il est constitué essentiellement d'improvisation.

D. Pourquoi mettre en œuvre des jeux dramatiques dans sa classe pour travailler le langage ?

Le jeu dramatique permet de développer des compétences en matière d'utilisation de la parole en relation avec l'action, de développer la créativité mais également de développer le sens critique des élèves. Il est important de préciser que c'est un outil d'apprentissage, un outil pédagogique avant d'être une activité artistique.

Il trouve sa place dans les instructions officielles du cycle 1. En effet, le programme de cycle 1 favorise le modèle d'apprentissage socioconstructiviste. Le jeu dramatique s'ancre dans ce modèle car il permet d'apprendre en agissant. La langue devient « objet d'apprentissage » grâce au jeu, on associe le « dire » et le « faire ».

Le jeu dramatique permet également de travailler la coopération et de favoriser l'unité du groupe classe. Il implique que les élèves échangent entre eux, collaborent ensemble. Les enfants sont en action les uns devant les autres, ils apprennent à produire des critiques

[21]H. BEAUCHAMP, *Les enfants et le jeu dramatique*, De Boeck, 1984, Paris.

constructives et à être bienveillants.

Ce type de jeu permet une meilleure compréhension des albums de littérature de jeunesse car les enfants peuvent comprendre des actions importantes de l'album en les vivant. Il est important de préciser qu'il n'implique pas nécessairement le langage oral mais peut solliciter un langage non-verbal : jeu de mime, expressions de visage. Ces jeux dramatiques dits non-verbaux sont tout autant efficaces que les jeux dramatiques « verbaux » pour aider les élèves à comprendre un album de littérature de jeunesse.

Le jeu dramatique permet à l'élève d'expérimenter la langue. L'enfant n'est plus focalisé sur sa maîtrise ou non de la langue française mais plutôt sur ce qu'il est en train de faire. Cela permet de libérer la parole : c'est un apprentissage indirect. Au fur et à mesure, l'enfant va comprendre que la langue n'est pas seulement un empilement de mots, mais un réseau de mots, de structures de phrases, de règles avec lesquels nous pouvons jouer pour créer des énoncés.

Colette CASTELY et Alain PASTOR[22] expliquent que le jeu dramatique permet de « travailler (…) la prise de parole « pour de vrai », c'est à dire celle où l'on est pris par la nécessité de réagir en temps réel, de s'adapter ». En mettant en place des jeux dramatiques, l'enseignant-e propose des situations pertinentes et intéressantes pour l'enfant qui vont susciter son envie et son besoin de communiquer. Ce dernier ne parle plus seulement pour parler en répondant à des questions posées par le professeur mais parle parce que la situation proposée implique un besoin de communiquer.

Le jeu dramatique permet de travailler l'aspect phonologique d'une langue. Il implique une situation de communication. Les enfants doivent réussir à se faire comprendre des autres pour qu'il y ait communication. Pour ceci, l'élève fournit un effort sur la prononciation, sur l'accentuation, sur l'intonation afin que l'énoncé produise ait du sens. L'enseignant-e de cycle 1 a tout intérêt à proposer ce type de jeu à ses jeunes élèves car ces derniers ont des facilités à percevoir et manipuler des sons inconnus.

[22]C. CASTELLY et A. PASTOR *réussir en langue : un savoir à construire*, GFEN, 2002.

Partie II : Hypothèses de travail.

Contexte de classe : Ma classe est composée de 18 élèves dont la majorité des élèves sont allophones. Le niveau de maîtrise de la langue est hétérogène. Certains élèves parlent et comprennent le français. D'autres ne maîtrisent pas le français mais le comprennent. Les derniers ne maîtrisent pas le français et ne le comprennent pas.

I.Jeu dramatique et objectif n°1 « oser entrer en communication ».

Mettre en place des jeux dramatiques dans ma classe permettra à mes élèves d'oser entrer en communication.

Avant tout, comme le souligne Mireille BRIGAUDIOT, pour qu'un élève ose entrer en communication, il doit se sentir sécurisé. En effet, parler est une prise de risque pour l'enfant, car cela signifie « oser prendre la parole devant autrui ». Pour instaurer la sécurité affective de ce jeune public, l'enseignant-e doit tisser des liens avec les familles de la classe, construire une relation avec l'élève, et mettre en place des situations lui permettant d'interagir avec ses pairs de manière duelle mais également de manière collective.

Ma classe est multiculturelle, mes élèves parlent plusieurs langues et n'ont pas les mêmes références et normes. La communication avec les familles n'est pas aisée. Comment créer du lien avec la famille pour travailler ensemble ? Comment créer un groupe classe uni ? Comment créer une relation avec mes élèves ? En d'autres termes, comment sécuriser l'enfant pour qu'il oser parler dans la classe dans ces circonstances.

A) Mise en place d'une mascotte de la classe.

Il m'a semblé qu'un support tel qu'une mascotte de la classe pourrait permettre à l'enfant d'oser entrer en communication plus facilement. En effet, cet accessoire facilite le lien avec la famille, favorise la cohésion du groupe classe et fait que l'enfant se sent sécure. De plus, la mascotte rend plus aisée la prise de parole. Selon Mireille BRIGAUDIOT, elle constitue un « médium », entre l'enfant souhaitant parler et le reste de la classe en lui permettant de ne pas être directement exposé aux regards et aux jugements des autres élèves.

La mascotte permettra également d'offrir des situations d'apprentissage via des situations de jeux dramatiques. Pour J.BRUNER, il semble que « le jeu donne à l'enfant la première et la plus cruciale occasion de mettre en œuvre le courage de parler, de penser et peut-être d'être lui-même ». Le but est de faire d'elle, un objet qui me permettra de créer des situations de jeux dits dramatiques pour faciliter l'entrée en communication des élèves.

Ce que j'ai mis en place avec la mascotte pour sécuriser l'enfant afin qu'il entre en communication :

Créer du lien avec la famille : la mascotte part dans la famille lors d'occasions particulières : anniversaire, fêtes, naissance frère/sœur, vacances. L'enfant, avec l'aide sa famille, doit coller des photos, dessiner, écrire ce qu'il a fait avec la mascotte via un cahier de vie.

La mascotte et le cahier de vie ont été présentés lors de la réunion de pré-rentrée. Pour que les familles non-francophones comprennent ce qui est demandé, j'ai alimenté les premières pages du cahier avec mes vacances. Cet accessoire permet à l'enfant de faire le lien entre les familles et l'école mais également de leur faire comprendre que nous les intégrons au sein de la classe.

Ce cahier de vie est un support de langage car l'enfant doit raconter ce que la mascotte a fait. Je ne vais instaurer aucune contrainte lors de ce moment où l'enfant raconte ce qui a été fait. Il peut me raconter à moi seule, devant toute la classe. Il peut également se contenter de tourner les pages, de pointer du doigt, ou de parler avec et sans support des images. Le « petit parleur » pourra se mettre à la place de la mascotte pour parler.

Créer du lien maître-enfant : la plupart de mes élèves ne parlent pas le français. La mascotte me permettra de débloquer certaines situations délicates : mimer des conflits pour revenir sur des disputes entre élèves, par exemple. Pour les petits parleurs, je pourrai utiliser la mascotte pour commenter mes faits et gestes, en d'autres termes associer le « dire » et le « faire ».

Créer des liens entre les enfants : la mascotte va permettre de créer du « commun » entre les élèves de la classe, pour faire émerger de véritables situations de communication entre les enfants sur des thèmes de la vie de classe par exemple.

Une fois la sécurité affective instaurée, la mascotte pourra aussi être manipulée par les élèves par exemple lors de jeux dramatiques qui offriront de véritables situations de langage. Je pense que le recours à la mascotte permettra de délier la parole des élèves les moins à l'aise en production orale car cet accessoire constituera un objet transitionnel entre eux et le reste de la classe. Elle permettra à l'enfant de parler et d'avoir un retour sur ce qu'il dit de la part des autres sans être impliqué d'une manière directe. La mascotte se tiendra entre lui et ses pairs.

Je pourrai également utiliser moi-même la mascotte et en faire un meneur de jeu en la faisant parler. Cette utilisation permettra de créer des situations de jeux dramatiques et donc faciliter la prise de parole des élèves. Je ferai parler la mascotte dans un niveau de langage simple, avec des phrases courtes. Elle pourra se tromper, faire quelques bêtises, elle posera des questions aux élèves etc…Mon but sera de les faire parler.

B. Un temps de langage quotidien : la mise en place de jeux dramatiques.

Mes élèves sont pour la plupart allophones, le langage est une priorité. J'ai donc décidé de mettre en place un temps de langage oral spécifique de vingt minutes tous les jours. J'ai bien conscience que le langage oral ne se travaillera pas uniquement lors de ce temps restreint mais je souhaite instituer ce moment pour mettre en place une différenciation pédagogique sur la production d'oral.

Durant ces séances, je mettrai en place des jeux dramatiques pour travailler les objectifs « oser entrer en communication », « comprendre et apprendre » et « réfléchir et échanger avec les autres ».

Ce temps de langage se fait en demi-classe, il y a deux groupes : celui des petits parleurs et celui des grands parleurs. Pour créer ces groupes, j'ai utilisé comme critère celui de la prise de parole spontanée.

8h20 - 8h40	Accueil des élèves : jeux libres, interaction duelle enseignant/élève.	
8h40 - 9h00	Rituel : - appel - date - Mascotte présente le nouveau mot du jour (apport d'un objet réel sur le thème que nous travaillons.) - jeu de doigts/comptine	
9h00-9h20	Temps de langage : en demi-classe. LUNDI : Groupe des petits parleurs MARDI : Groupe des grands parleurs.	Temps ateliers autonomes adaptés aux besoins de chaque élève. LUNDI : Groupe des grands parleurs. MARDI : Groupe des petits parleurs.
9h20 - 9h30	Passation des consignes pour les ateliers	
9h30- 10h00	Ateliers tournants.	
10h00-10h30	EPS	
10h30-11h00	Récréation	
11h00-11h30	Ateliers tournants.	

Pourquoi travailler en demi-groupe classe ?

Je pense que cette modalité de travail permettra aux élèves les plus timides de se sentir plus à l'aise pour prendre la parole. De plus, cela me permettra d'être plus attentive aux interventions des élèves pour les interpréter et les valoriser.

Pourquoi travailler en groupe homogène ?

Je pense que cette modalité de travail conviendra mieux aux élèves les moins à l'aise avec l'oral. En effet, généralement, dans les groupes hétérogènes, les élèves les plus à l'aise ont tendance à monopoliser la parole au détriment des petits parleurs. De plus, dans ce type de groupe, l'adulte a tendance à se calquer sur les élèves les plus performants pour mener l'atelier.

Que proposer durant ce temps de langage ?

Je ne proposerai pas les mêmes contenus aux deux groupes car leurs compétences langagières ne sont pas développées de la même manière. Ce moment est propice pour mettre en place des jeux dramatiques pour travailler la compréhension d'album (développée ultérieurement) mais également pour favoriser l'entrée en communication.

Voici quelques pistes de jeux dramatiques, jeux de mime pour associer un objet à sa fonction, jeux de mime pour deviner une émotion, une action, jeu de rôle, mise en scène.

Exemple d'une séance de jeu dramatique menée en période 2 :

Objectif général travaillé : OSER ENTRER EN COMMUNICATION.

Séance menée avec le groupe des petits parleurs.

Compétence langagière travaillée : communicationnelle.
Compétences annexes travaillées :

- Être capable de reconnaître les éléments de vaisselle.
- Être capable de nommer les éléments de vaisselle.

J'ai proposé une séquence sur le conte *Boucle d'Or et les Trois Ours*. Mes élèves ayant peu de vocabulaire, j'ai décidé de faire un travail sur le vocabulaire du conte afin que cela ne soit pas un obstacle dans la compréhension future de l'album.

Cette séance est proposée après un travail sur le nom des éléments de vaisselle (bol, assiette, etc.). et sur la façon dont on les utilise. Les noms de ces objets sont répétés chaque matin avec la mascotte. En effet, celle-ci nous apporte un différent chaque matin en lien avec ce que l'on

étudie.
Ici : les éléments de vaisselle en lien avec la scène dans laquelle Boucle d'Or mange les bouillies des trois Ours.

La majorité des élèves reconnaissent ces objets (sauf deux élèves : Chahine et Ismaïl) mais ne les nomme pas spécialement (surtout les petits parleurs). J'ai choisi de mettre en place un jeu de rôle pour inciter les élèves à nommer les objets via un jeu de la marchande.

L'enrôlement est important : Petit Loup (la mascotte) veut inviter les trois ours à venir prendre le petit déjeuner dans la classe. Il faut l'aider, Petit Loup a cassé toute la vaisselle, il faut aller en acheter.

Les enfants ont à leur disposition en 3 exemplaires, tous les éléments dans un « magasin de vaisselle ». Un enfant joue à être la maîtresse et demande aux autres d'aller chercher tel objet au magasin de vaisselle tenu par deux autres enfants.

Il y a donc 3 rôles : la maîtresse, les acheteurs, les marchands.

Ces rôles me permettent de m'assurer deux choses différentes : si les élèves reconnaissent les objets selon leur nom et s'ils nomment ces mêmes objets. Je travaille la compréhension (réception) et la production orale (émission). Si un élève comprend ce que l'on lui demande de faire, ou d'apporter, il est en situation de langage.

- le rôle de la maîtresse me permet de vérifier si un élève est capable de nommer les objets demandés.

- le rôle des acheteurs me permet d'évaluer si un élève sait reconnaître l'objet demandé et s'il peut le nommer.

- le rôle du marchand me permet de contrôler si un élève sait reconnaître l'objet demandé.

Matériel	Dispositif	Remarques
3 bols 3 assiettes 3 verres 3 fourchettes 3 couteaux 3 cuillères 3 serviettes	2 tables : 1 pour matérialiser le magasin de vaisselle 1 pour mettre le couvert pour les trois Ours.	Chahine : rôle du marchand Ismaïl : rôle du marchand Enkelejda : rôle des acheteurs Mohammad : rôle des acheteurs Leila : rôle des acheteurs Rahim : rôle des acheteurs Wijdan : rôle de la maîtresse = changera au cours de la séance.

Je pense que cette séance menée sous forme de jeu de rôle, (jeu dramatique), permettra aux élèves d'oser entrer en communication plus facilement. Les enfants seront motivés par la situation car celle-ci offre un véritable enjeu. Il faut parler, communiquer pour aider Petit Loup à mettre le couvert. Cette situation stimule le besoin de parler chez les élèves.

De plus, le fait d'utiliser un jeu de rôle, permettra de délier la parole des plus timides car ils sont « dans la peau de », « il joue à être ». L'élève en tant que personne n'est pas impliqué directement.

Détail de la séance proposée.

Phase 1 : ***Découverte de la table avec tous les éléments de vaisselle.***

Déroulement :

1) Enrôlement : Petit Loup veut inviter les 3 ours à venir prendre leur petit déjeuner dans la classe mais il a cassé la vaisselle. Il faut aller en acheter au magasin.

2) **Rappeler les noms des objets :**
L'enseignant-e incite les élèves à dire le nom de chaque objet, à quoi ils servent et comment on les utilise (mime en utilisant les objets, oral).

3) Validation de la part de l'enseignant-e et reformulation.

Remarques :
= Si les élèves ont des difficultés, il est important de faire répéter les mots.

Phase 2 : ***Passation de la consigne et critère de réussite.***

Déroulement :

1) Distribution des rôles et présentation des espaces :
table 1 = le magasin e
table 2 = la table sur laquelle vont manger les trois ours.

2) Consigne :

Rôle de la maîtresse : tu dois demander aux acheteurs d'aller chercher tous les objets qu'il manque pour mettre la table.
Rôle des acheteurs : tu dois aller acheter aux marchandes, l'objet demandé par la maîtresse.
Rôle des marchands : tu dois donner l'objet demandé par les acheteurs

3) Critère de réussite : vous aurez réussi si tous les objets sont installés sur la table pour les trois ours.

Phase 3 : exemple avec les élèves les plus à l'aise

Déroulement : Cette phase me permet de m'assurer que les élèves ont compris la consigne.

Le professeur des écoles décrit chaque action que font les enfants selon leur rôle. La reformulation est également un incontournable.

Pour le rôle de la maîtresse : Wijdan regarde les éléments de vaisselle qu'il manque sur la table.
Pour le rôle des acheteurs : Rahim garde dans sa tête l'objet demandé par la maîtresse et va le demander aux acheteurs.
Pour le rôle des marchands : Chahine donne l'objet demandé par Rahim.

Phase 4 : Jeu libre

Déroulement :

Jeu libre : les enfants jouent et commandent, vont chercher et donnent les objets.
Etayage du professeur : reformulation, aide.
Rotation des rôles si besoin.

Les pistes pour différencier sont :

- possibilité de recourir à un pair.
- échanger de rôle
- pour les acheteurs, possibilité de pointer du doigt l'objet souhaité.
- répéter le mot

Phase 5 : Bilan

Rappel du critère de réussite.
Validation collective.
Formulation du nom de tous les objets par les élèves les plus en difficulté.

C .Des jeux dramatiques et « vivre ensemble »

Le projet d'école insiste sur le vivre ensemble. J'ai pu remarquer, déjà en début d'année, qu'il y avait beaucoup de conflits entre les élèves lors de la récréation ou même au sein de la classe. J'ai décidé d'effectuer un travail sur les émotions.

L'objectif est que les élèves puissent reconnaître lorsqu'un de leur camarade est joyeux, a peur, est triste ou est en colère et qu'ils sachent comment réagir face à cela.

J'ai décidé d'utiliser le jeu dramatique et plus particulièrement les jeux de rôle et les jeux de mimes pour travailler sur les émotions. Les jeux de rôle permettront aux élèves de régler des conflits en les revivant avec distance. En effet, les enfants joueront à être quelqu'un d'autre, cela leur permettra de se mettre à la place de l'autre, de mieux le comprendre et peut-être d'oser entrer en communication plus facilement.

Les enfants vont avoir l'occasion, lors des jeux de mimes, d'explorer et d'exprimer librement leur vision des émotions qu'ils mimeront. Cela permettra de faire comprendre aux autres qu'ils existent différentes manifestations de la peur, de la tristesse et de la colère mais également différents moyens de réagir.

A partir, de ces jeux de mimes, les élèves pourront imaginer des scénarios et jouer ceux-ci. Par exemple : les enfants peuvent être en binôme et imaginer un scenario à partir de : « je suis triste quand …. » et « quand tu es triste, je peux ... ». Cela pourra servir de base pour créer les règles de la classe.

La tâche finale de la séquence, est de créer une roue des émotions en libre accès dans la classe, pour que les élèves puissent faire part de ce qu'ils ressentent aux autres mais également à la maîtresse.

Pour travailler sur les émotions, je vais m'appuyer sur plusieurs albums *« La couleur des émotions », « Le collectionneur de gouttes d'eau », « Frimousses », « Aujourd'hui je suis ».*

L'objectif de cette lecture en réseau est de faire comprendre que l'on peut être triste, joyeux, heureux, avoir peur, être en colère pour des raisons différentes et que ces émotions se manifestent de diverses manières. Associer une émotion à une seule et unique situation n'est pas possible car une émotion est une quelque chose de subjectif. On peut se réjouir ou se lamenter quand il y a de la pluie. Le jaune ne rend pas forcément heureux et le noir forcément triste.

D .Choix des jeux durant l'accueil.

A l'école maternelle, les périodes de transition entre le temps où l'enfant est dans sa famille et lorsqu'il entre dans l'enceinte de l'école constituent des moments importants, voire cruciaux pour la construction du rapport entre l'enfant et le système scolaire.

Les temps d'accueil permettent à l'enfant de vivre sereinement la transition famille/école, de trouver progressivement sa place dans le groupe classe mais également dans l'espace de la classe. Tout cela permet à l'enfant d'être prêt à rentrer dans les apprentissages lors dans temps d'ateliers.

En classe de Moyenne Section, il faut privilégier les jeux symboliques et jeux de constructions. Dans ma classe, ces derniers peuvent s'effectuer au coin dînette, au coin poupée, au coin marchande. Ces lieux permettent la mise en œuvre de jeux dramatiques.

Toutefois, je veillerai à ce que ces coins de jeux symboliques s'agrandissent et s'enrichissent afin de faire évoluer les situations langagières : apporter de nouveaux objets, aménager différemment les espaces de jeux. Les élèves vont jouer à faire semblant, s'inventer de nouveaux scénarios : nous sommes dans le cadre de jeux dramatiques. Je pense que ces jeux faciliteront l'entrée en communication des élèves.

Durant ce moment, je privilégierai les interactions duelles avec les élèves, je participerai avec eux aux scénarios qu'ils inventeront. Je pourrai alors les enrichir en apportant des mots nouveaux, en corrigeant leur syntaxe, réalisant un travail de reformulation.

II Jeu dramatique et objectifs 2 et 3 « échanger et réfléchir avec les autres » et « comprendre et apprendre ».

Je pense qu'utiliser les jeux dramatiques peut aider les élèves lors d'une séquence visant la compréhension d'un album de littérature de jeunesse. Le but est que les enfants soient capables de raconter seuls et dans son intégralité l'album. J'ai choisi de travailler l'album *« Boucle d'Or et les Trois Ours »*.

Proposition des lignes directrices d'une séquence.

Objectifs généraux travaillés :

- **oser entrer en communication**
- **échanger et réfléchir avec les autres**
- **comprendre et apprendre.**

Compétences langagières travaillées :

- **communicationnelles**

– **discursives**

<u>ETAPE 1 :</u> Préparer le travail de compréhension avant la lecture et la découverte de l'album = travailler en amont de la Zone Proximale d'Apprentissage des élèves.

La première étape consiste à alléger la charge cognitive des élèves afin qu'ils soient disponibles pour le travail de compréhension. Ce travail en amont permet également à l'enfant d'acquérir des connaissances et donc de le rendre capable de se créer un horizon d'attente sur l'histoire. Cela le motive à s'engager dans ce travail de compréhension du langage écrit mais surtout, il sera capable de mobiliser ses connaissances pour réaliser cette tâche puisqu'il aura des bases sur lesquelles s'appuyer.

Je pense que les termes « *petit, moyen, grand* » peuvent constituer des obstacles à la compréhension de l'album. Il convient de travailler ces termes au préalable lors des ateliers tournants. De plus, comparer des longueurs différentes est une compétence à travailler dans les programmes et plus précisément dans le domaine « Construire ses premiers outils pour structurer sa pensée ».

Durant ces ateliers, cette compétence sera abordée via les jeux dramatiques (jeu de la marchande pour aller commander les objets de petites tailles pour le petit ours, les objets de taille moyenne pour le moyen ours). Nous pouvons aussi jouer à habiller les trois ours avec les habits correspondant à leur taille. Nous pouvons faire des jeux de mimes symbolisant les différences de taille.

Par ailleurs, mes élèves disposent d'un bagage lexical pauvre. Après étude de l'album, les élèves doivent maîtriser avec le lexique des émotions, des éléments de vaisselle, du mobilier. Pour ce faire, je peux leur proposer les éléments de vaisselle et de mobilier présents dans l'album au coin jeu/cuisine et jeu/poupée durant l'accueil et jouer avec eux, en inventant des scénarios. Nous sommes dans le cadre des jeux dramatiques.

L'album est riche en adjectifs : *mou, dur, chaud, froid*. Je pense mener une séquence en sciences sur la matière.

Pour comprendre les réactions des personnages, à savoir la curiosité de Boucle d'Or, la surprise des Trois Ours, la colère des Trois Ours, la tristesse du Petit Ours, la peur de Boucle d'Or , il faut avoir abordé les émotions. Cela peut être envisagé à travers des albums de littérature de jeunesse. Ces émotions peuvent être travaillées grâce à des jeux de mimes, à la création de scénarios.

ETAPE 2 : Préparer le travail de compréhension pendant la lecture de l'album : découverte de l'album.

Posture de l'enseignant-e :

Faire preuve de clarté cognitive :

Comprendre un album de littérature de jeunesse, c'est être capable de le raconter. Je pense que cela doit être clair pour les élèves aussi. L'enseignant-e doit expliquer ce qui est attendu d'eux : « Je vais vous lire un livre, il va falloir que vous écoutiez toute l'histoire car vous allez devoir la raconter comme des grands ». Une fois, l'enfant est sécurisé sur ce qui est attendu de lui, il est disponible pour entrer dans les apprentissages.

Enrôler les élèves :

Ce travail de compréhension fera l'objet d'une représentation devant les classes de Petite et Grande Section. Cela permet d'impliquer les élèves dans un véritable projet mais également de travailler des compétences supplémentaires : se représenter devant un public, parler fort, prendre en compte l'autre.

Raconter l'histoire brièvement avant de la lire :

Raconter l'histoire brièvement avant de la lire permet de rassurer les élèves et de se faire une première image mentale de ce qui va être lu par la suite. Puis, je lirai l'histoire en ne montrant pas les images. Il est important que les élèves comprennent que la lecture ne se résume pas à regarder des images.

Point différenciation :

- Installer les élèves les plus en difficulté à mes côtés durant la lecture.
- Lire le livre durant l'accueil aux élèves les plus en difficulté.
- Pour les élèves allophones : trouver le livre audio dans sa langue maternelle sur le site du CASNAV.
- Demander à un parent de venir jouer la scène avec les marottes dans sa langue.

Découpage de la séquence :

Pour créer ma séquence, je me suis inspirée de la méthode Narramus qui consiste :

- à découvrir une scène principale du livre par séance
- à découvrir avant la lecture de la scène, le vocabulaire en jeu
- à se mettre à la place des personnages pour raconter chaque scène (rappel de récit)
- à dissocier la présentation du texte et celle de l'illustration : l'enseignant-e lit l'histoire puis la raconte et pour finir montre les illustrations du livre aux élèves.

L'album comporte cinq scènes principales, je découperai ma séquence en cinq séances dans lesquelles je mettrai en place des jeux dramatiques.

- **Scène 1** : Découverte des personnages : les Trois Ours sortent de la maison car leur soupe est trop chaude. Boucle d'Or en profite, poussée par la curiosité, pour rentrer dans la maison de ces-derniers.
- **Scène 2** : Boucle d'Or goûte les soupes des trois Ours.
- **Scène 3** : Boucle d'Or essaie les fauteuils des trois Ours
- **Scène 4** ; Boucle d'Or essaie les lits des trois Ours.
- **Scène 5** ; Les trois Ours rentrent dans leur maison, découvrent Boucle d'Or, Boucle d'Or s'enfuit.

La structure des séances sont quasiment similaires.

ETAPE 1 :

Séance 1 : Raconter très brièvement l'histoire (personnages principaux et le lieu.)

Intérêts :
Cette phase permet aux élèves de commencer à se poser des questions quant à la suite de l'histoire. (Pourquoi la petite fille rentre dans la maison ? Qu'est-ce-que la petite fille va faire dans la maison ?). Elle permet aux élèves de se créer un horizon d'attente. Cela motive l'élève qui mobilisera plus facilement des connaissances pour comprendre le texte.

Pour les autres séances : demander à un élève de raconter la scène précédente.

ETAPE 2 : uniquement pour la séance 1
Montrer la première de couverture.

- description de celle-ci
- émission d'hypothèses

Je recueillerai les hypothèses avec la dictée à l'adulte. Je garderai ces hypothèses et nous reviendrons dessus à la fin de l'histoire.

Intérêts : permet aux élèves de se créer un horizon d'attente (motivation et mobilisation des connaissances plus aisée pour comprendre le texte).

ETAPE 3 :

- *présentation du vocabulaire de la scène 1 grâce à des images plastifiées et répétition du vocabulaire*

Intérêts : permet d'alléger la charge cognitive que représente la compréhension du langage écrit, permet d'enrichir le lexique, permet de ne pas creuser les écarts entre les élèves allophones et les autres élèves.

- *Lecture de la scène 1 puis raconter la scène 1 (ne pas montrer les illustrations du livre)*

Intérêts : facilite la compréhension, permet aux élèves de distinguer les caractéristiques de la langue écrite et les caractéristiques de la langue orale. De plus, lire et raconter avant de montrer les illustrations permet à l'enfant de ne pas être focalisé uniquement sur ces dernières. Cela permet de s'intéresser seulement à l'écrit et permet aux élèves de faire leur propose scénario mental des scènes de l'histoire.

- *les élèves doivent imaginer à quoi doit ressembler l'illustration (images plastifiées présentées préalablement) qui correspond au texte lu et raconté = mise en commun de leurs représentations, explication, reformulation.*

Intérêts : permet aux enfants à commencer à se reformuler l'histoire et à la raconter avec leurs mots propres, permet à l'enseignant-e de vérifier que l'enfant a une bonne représentation du texte écrit.

- *Affichage de l'illustration (par ordre chronologique) pour que les enfants confirment ou corrigent leurs prévisions = ils doivent commenter l'image et la mettre en lien avec le texte.*

Intérêts : permet de travailler l'implicite car une illustration passe parfois des éléments du texte sous silence mais également à travailler le lien entre les événements et à comprendre leur enchaînement.

ETAPE 4 :

- demander à un élève de raconter la scène 1 et aux autres de compléter ou de corriger le rappel de récit. Les enfants savent que c'est le but principal lorsque l'enseignant-e lit un livre : être capable de le raconter.

Intérêts : permet au professeur de s'assurer que l'enfant a une bonne représentation mentale de la scène et donc une bonne compréhension des liens causales, des sentiments des personnages etc., permet à l'enfant de travailler le langage d'évocation, permet à l'enfant de travailler sa mémoire, à organiser ses idées, à être clair et cohérent pour raconter, permet à l'enfant de

mémoriser et de réutiliser le nouveau lexique.

ETAPE 5 : se fait durant le temps de langage en demi groupe classe (petits parleurs, grands parleurs).

- mise en place de maquettes et de figurines
- jeu dramatique : masques pour se mettre dans la peau des personnages.
- Jeu de mime sur les verbes d'actions

intérêts : le fait que les élèves sollicitent leur corps pour créer une mise en scène améliore la compréhension. Les marottes, les marionnettes, les objets permettent de matérialiser dans le temps et dans l'espace les mots lus et entendus. De plus ces activités vont permettre à l'enfant de ressentir des sensations, des émotions, qu'ils vont pouvoir assimiler à la compétence travaillée, cela va faciliter son acquisition et son réinvestissement par la suite.

ETAPE 3 : Préparer le travail de compréhension après la lecture de l'album.

Activités annexes lors des ateliers tournants : permet d'approfondir le travail de compréhension.

- remettre des images séquentielles (images intrues ou non) dans l'ordre et expliquer ses choix
- choisir le meilleur résumé
- dessiner la scène étudiée
- trouver un titre pour chaque scène
- jouer la scène avec les marottes

Partie III : Analyse de pratique

I. Les jeux dramatiques ont-ils aidé les élèves à oser entrer en communication plus facilement ?

Analyse de l'utilité de la mascotte

Tout au long de l'année, la mascotte a été utile comme support de langage. Grâce à elle, j'ai pu mettre en place bon nombre de jeux dramatiques. Les enfants ont joué de deux manières.

La première manière consistait à faire de la mascotte un support de langage. Par exemple durant les temps de l'accueil, les élèves ont créé de nombreux scénarios : mascotte malade, mascotte qui a faim.

Par ailleurs, les élèves l'ont utilisée comme objet transitionnel entre eux et le groupe classe, en la faisant parler à leur place lors de scénario inventé et en la personnifiant.

La mascotte faisant partie de la vie quotidienne de la classe, les enfants les moins à l'aise à l'oral, semblaient motivés et plus à l'aise lorsqu'elle était présente lors des temps de langage. De plus, elle constitue un excellent moyen pour créer des contextes de jeu dramatique. Les enfants semblaient avoir moins peur de se tromper lors de la prise de parole.

Toutefois, la présence de la mascotte dans la classe est parfois lourde à gérer. Il est difficile de l'impliquer dans le quotidien de la classe.

Analyse sur l'utilité du temps de langage quotidien : petits parleurs et grands parleurs :

Ce temps de langage quotidien a été très bénéfique pour tous les enfants, qu'ils soient petits parleurs ou grands parleurs puisque j'ai pu adapter le contenu de cette séance aux besoins des élèves. C'est un temps qui m'a permis de mettre en place des jeux dramatiques : jeu de mime pour les verbes d'action, se mettre à la place de personnage, création de scénarios.

Ces jeux dramatiques ont été efficaces pour acquérir du vocabulaire, pour le réinvestir et également pour travailler la compréhension du langage écrit. Les enfants étaient motivés par ce genre d'activités : j'ai pu constater que les jeux dramatiques ont permis de délier la parole de certains et d'aller plus loin dans leur prise de parole pour d'autres.

Toutefois, il est parfois compliqué de s'appuyer sur un groupe constitué uniquement de petits parleurs pour mener une séance de langage. Les échanges sont parfois pauvres, et il est difficile de rebondir sur les interactions pour mener une séance de langage pertinente.

Analyse sur le lien entre jeu dramatique et le vivre ensemble.

Les jeux dramatiques ont permis de travailler les manifestations des émotions. La simple lecture d'album n'est pas suffisante pour comprendre qu'une émotion peut se manifester de différentes façons et pour des raisons bien différentes.

Nous avons joué à des jeux de mimes pour faire deviner les émotions. Cela nous a permis de travailler les manifestations physiques de chaque émotion et le lexique relatif à celle-ci. Les enfants ont pris conscience que nous pouvons avoir peur en criant, en restant statique, en courant, en se cachant.

Les enfants ont également créé des petites saynètes sur les raisons des manifestations des émotions « pourquoi on peut avoir peur ? Pourquoi on peut être joyeux ». J'avais organisé des groupes de trois et nous avons écrit leur scénario en dictée à l'adulte. Les enfants ont compris que nous pouvions avoir peur pour différentes raisons par exemple.

Les jeux dramatiques ont été efficaces pour saisir comment et pourquoi une émotion survient.

Toutefois, ce travail sur les émotions n'a pas spécialement permis d'améliorer le vivre ensemble dans la classe.

Analyse sur l'utilité de faire évoluer les jeux durant l'accueil.

L'accueil est un temps privilégié pour travailler le langage avec les élèves. J'ai beaucoup joué avec les élèves dans les coins de jeux dits symboliques : coin dînette, coin poupée, coin marchande, coin cuisine. Les enfants ont inventé des scénarios, se sont mis dans la peau de personnages, ont réussi à créer des dialogues, nous sommes dans le cadre de jeux dramatiques. Ils ont acquis du vocabulaire et osé entrer en communication plus facilement grâce à ces jeux. Le fait de faire évoluer ces jeux a permis de faire évoluer et enrichir les sujets de conversations.

Toutefois, il est compliqué d'avoir un temps pour chaque enfant durant l'accueil, qui est souvent monopolisé par les parents. Les moyens matériels ne permettent pas non plus de faire évoluer significativement les jeux. Il est impossible de faire un suivi précis des progrès des élèves en langage durant ces temps d'accueil car l'envie de s'exprimer dès leur arrivée en classe n'est pas toujours effective. Les contenus des productions orales sont extrêmement différents d'un jour à l'autre, l'enseignante-e ne peut pas avoir un temps individuel avec chaque enfant en vingt minutes. Toutefois, il peut profiter de ce moment pour évaluer globalement les progrès des enfants en production orale.

Grâce aux jeux dramatiques, mes élèves sont entrés en communication plus facilement. Ces jeux dramatiques ont été mis en place lors de l'accueil, lors du temps de langage quotidien et souvent avec l'intermédiaire de la mascotte. Les élèves ont été motivés par ce genre d'activité. De plus le fait de jouer un personnage ou de parler par l'intermédiaire de la mascotte a permis d'aider certains élèves en production orale. Les jeux dramatiques génèrent des situations qui impliquent le corps des élèves et qui leur font vivre des situations avec ce corps. Cette implication du corps dans les apprentissages directs ou indirects facilite les apprentissages.

II Les jeux dramatiques ont-ils permis de faciliter la compréhension d'album de littérature de jeunesse ?

Les jeux dramatiques ont permis à mes élèves de mieux comprendre l'album de *Boucle d'Or et les Trois Ours.* Les élèves se sont sentis impliqués et ont compris que ces jeux allaient les aider pour mieux raconter l'histoire.

Ces jeux dramatiques ont permis aux élèves de s'engager dans les activités par l'intermédiaire de leur corps : les enfants sont debout, ils jouent à être quelqu'un d'autre, ils vivent des situations qui leur permettent de développer et de réinvestir des connaissances et des compétences plus facilement. Quand le corps est impliqué dans les activités, les élèves assimilent mieux.

De plus, ce contexte de jeux dramatiques a permis aux élèves de travailler la compétence qui consiste à faire un rappel de récit. Or pour rappeler un récit, il faut être clair, comprendre les liens de causalités entre les différentes actions et les différents personnages. Le jeu dramatique, en se mettant à la place de, demande à l'enfant de faire un effort pour structurer toutes les idées afin de produire un récit cohérent par la suite. Ces jeux dramatiques sont un très bon moyen pour évaluer la compréhension d'un album de littérature de jeunesse.

Les enfants ont également mieux compris l'implicite du texte en jouant les scènes et notamment sur les émotions des personnages et sur la fin de l'histoire.

Les marottes de l'histoire sont laissées à disposition des élèves durant le temps de l'accueil. Les enfants ont été capables de faire un rappel de récit de l'histoire.

Jeux dramatiques mis en place :

- Séance 1 : marottes des Trois Ours et de Boucle d'Or, plus la maison.

= raconter la scène 1 avec les marottes.

- Séance 2 : jouer la scène boucle d'or boit les trois soupes
- séance 3 : jouer la scène boucle d'or s'assoit sur les trois fauteuils.
- Séance 4 : marottes des Trois Ours et des lits.
- Séance 5 : jeu de mime sur les émotions des Trois ours : papa ours (très en colère) maman ours (inquiète), bébé ours (triste). Jouer le rôle des Trois Ours avec la parole lorsqu'ils découvrent la maison.

CONCLUSION

La pratique des jeux dramatiques est un bon moyen pour travailler la compréhension d'albums de littérature de jeunesse et l'entrée en communication en cycle 1.

La mise en place de ce type d'activités est utile pour aider les élèves à réaliser un rappel de récit. Le jeu dramatique est le moyen privilégié pour faire vivre aux élèves les tenants et les aboutissants d'un album de littérature de jeunesse.

Le fait d'avoir proposé un temps de jeu dramatique à chaque scène importante de l'album a permis aux élèves de mieux saisir les liens de causalités entre les différentes scènes. En effet, le fait de se mettre à la place des personnages, de manière directe ou indirecte, permet à l'élève de mieux saisir les ressentis de ces derniers et de comprendre les actions qui en découlent. Inversement, le fait de réaliser les actions d'une scène permet de comprendre les émotions de ces mêmes personnages.

De plus, le jeu dramatique est un outil efficace pour mettre en gestes et/ou en mots l'implicite d'un texte. Par exemple, lors d'un rappel de récit, les enfants peuvent ajouter des mots lorsqu'ils élaborent un dialogue entre deux personnages ou bien être amenés à accompagner leur récit de gestes ou d'expressions du visage. Ces mots et gestes rajoutés au texte écrit initial permettent de mettre en avant ce que le texte d'origine ne dit pas explicitement.

Par ailleurs, les jeux dramatiques facilitent l'entrée en communication. L'enseignant peut créer de véritables situations de communication entre les élèves en les faisant jouer à « être quelqu'un », « à faire quelque chose ». Il est important de préciser que le jeu est le moyen que doit privilégier l'enseignant-e pour faire progresser les élèves. Lors de ces jeux symboliques, les enfants communiquent certes mais apprennent également de nouveaux mots car le geste et la parole sont associés. Un enfant intègre plus facilement le nom d'un objet, s'il peut le manipuler, et l'utiliser dans sa fonction première.

Le jeu dramatique présente un autre avantage. Les enfants les plus timides se retrouvent dans cette pratique. Les élèves parlent soit à travers la mascotte, les marottes, soit à la place de personnages. Leur personne n'est pas impliquée directement, ils osent davantage s'exprimer, aller plus loin dans leur récit et semble avoir moins peur de l'erreur.

Toutefois, mettre en place des jeux dramatiques dans la classe n'est pas toujours chose aisée. En effet, cela prend du temps, les enfants ne sont pas toujours attentifs lors du passage de leurs camarades. De plus, les élèves ont tendance à répéter ce que les autres font. Toutefois, il faut minimiser ce dernier point car les élèves de cycle 1 apprennent et comprennent par la répétition et l'imitation.

Mettre en place des jeux dramatiques dans ma classe a été bénéfique pour mes élèves car ceux-ci favorisent des situations d'apprentissages basées sur l'imitation, la répétition et le jeu. Or ces trois mots sont les piliers des apprentissages en maternelle.

BIBLIOGRAPHIE

- M. BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, Hatier, 2015.
- J. ADEN et K. LOVELACE, *3, 2, 1 « ... ACTION ! Le Drama pour apprendre l'anglais au cycle 3,* CRDP de Créteil, 2014
- R. JAKOBSON, article « Linguistique et poétique » in : *Essais de linguistique générale*, Editions de Minuit, Paris,1969
- M. BRIGAUDIOT, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette éducation, 2006.
- Y. JANGER-DUFAYET, *L'enfant, le théâtre, l'école,* Delachaux et Niestlé, 1975.
- BEAUCHAMP, *Les enfants et le jeu dramatique*, De Boeck, 1984, Paris.
- C. CASTELLY et A. PASTOR, *Réussir en langue : un savoir à construire*, GFEN, 2002.

Résumé :

Le mémoire porte sur le lien entre jeux dramatiques et langage oral en cycle 1. Nous nous sommes demandé si ce type de jeu facilitait la compréhension d'albums de littérature de jeunesse et l'entrée en communication. Pour répondre à cette problématique, nous avons élaboré et mené des séquences dans lesquelles nous avons mis en place des temps de pratique de jeu dramatique. Pour les créer, nous nous sommes appuyés sur les écrits de Mireille BRIGAUDIOT. Pour finir, nous avons analyser ces séquences afin de tirer des conclusions sur notre problématique de départ.

Mots clés :

Langage oral, jeux dramatiques, communication, compréhension.