

<b>MASTER</b> <b>MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA</b> <b>FORMATION</b>	
<b>Mention</b>	<b>Parcours</b>
1ER DEGRÉ	Professeur des écoles
<b>Site de formation :</b>	INSPÉ Cahors

## MÉMOIRE

### **Apports des interactions entre pairs dans le développement du langage en Grande Section de maternelle**

Stéphanie TRABAREL

<b>Directeur-trice de mémoire</b> (en précisant le statut)	<b>Co-directeur-trice de mémoire</b> (en précisant le statut)
Yves LÉAL, Maître de conférences	
<b>Membres du jury :</b> (en précisant le statut)	
- Yves LÉAL, Maître de conférences -	
<b>Remis le</b> <b>12/06/2020</b>	

## Remerciements

En premier lieu, je souhaite remercier mon directeur de mémoire, Yves Léal, pour son aide, ses conseils et sa bienveillance. Je tiens également à remercier Elsa Bougeard, Professeure des Écoles, qui m'a chaleureusement accueillie dans sa classe.

Enfin, je souhaite remercier mes proches pour leur soutien et leurs encouragements.

## Table des matières

INTRODUCTION	3
1. CADRE THÉORIQUE	4
1.1. LES THÉORIES DU DÉVELOPPEMENT	4
1.1.1. DÉFINITION	4
1.1.2. LE COURANT MATURATIONNISTE	4
1.1.3. LE COURANT BÉHAVIORISTE	4
1.1.4. LE COURANT CONSTRUCTIVISTE	5
1.1.5. LE COURANT SOCIOCONSTRUCTIVISTE	6
1.1.5.1. LA THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE VICARIANT	7
1.1.5.2. LA THÉORIE HISTORICO-CULTURELLE	8
1.2. LES ÉTAPES D'ACQUISITION DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT	12
1.3. L'ÉCOLE MATERNELLE ET LE LANGAGE	15
1.4. LE LANGAGE ET LES JEUX	19
2. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	24
3. MÉTHODOLOGIE	25
3.1. PRÉSENTATION DU CONTEXTE	25
3.2. CONTRAT DE RECHERCHE	25
3.3. MODALITÉS DE RECUEIL ET RETRANSCRIPTION	26
3.4. DONNÉES RECHERCHÉES ET CRITÈRES D'ANALYSE	26
4. RÉSULTATS	27
4.1. QUESTION DE RECHERCHE 1	28
4.2. QUESTION DE RECHERCHE 2	46
4.3. QUESTION DE RECHERCHE 3	65
5. DISCUSSION	75
6. CONCLUSION	77
7. BIBLIOGRAPHIE	80
ANNEXES	84
ANNEXE 1 - RETRANSCRIPTION DE L'ATELIER DIRIGÉ	84
ANNEXE 2 - RETRANSCRIPTION DE L'ATELIER EN AUTONOMIE	97
ANNEXE 3 - RETRANSCRIPTION DE L'ATELIER SEMI-AUTONOME	107
RÉSUMÉ	121

## Introduction

Mon mémoire a pour objet d'étude les apports des interactions entre pairs dans le développement du langage dans les différents types d'ateliers en Grande Section de maternelle.

Les enfants apprennent à parler dès le plus jeune âge et ce avant même d'entrer à l'école maternelle. Cependant, leurs capacités à communiquer sont hétérogènes. Le langage constitue un objet d'apprentissage progressif qui se poursuit de l'école maternelle à la fin de leur scolarité. La maîtrise du langage permet également d'acquérir d'autres compétences plus larges et touchant à de multiples domaines. L'oral est omniprésent et sert à tous les domaines d'activités dans la vie.

Etudier l'apprentissage du langage oral chez les jeunes enfants est d'autant plus intéressant qu'il est, d'après des études longitudinales d'Agnès Florin, prédicteur de la réussite scolaire des élèves. Le langage est au coeur des apprentissages.

Il s'agira ici d'étudier les interactions entre pairs et les dispositifs et configurations qui favorisent ces échanges.

L'étude du développement de la communication et du langage renvoie essentiellement aux domaines de la psychologie du développement, des sciences de l'éducation et des sciences du langage.

# 1. Cadre théorique

## 1.1. Les théories du développement

### 1.1.1. Définition

La psychologie du développement étudie la genèse et l'évolution des processus psychologiques et des conduites tout au long de la vie des individus.

De nombreux pédagogues ont étudié le développement et l'acquisition du langage chez l'enfant. Plusieurs approches et théories ont été émises.

### 1.1.2. Le courant maturationniste

Noam Chomsky, en 1957, postule l'idée selon laquelle la grammaire ne serait pas acquise par l'enfant mais elle serait inscrite dans son potentiel génétique (Chomsky, 1957). Le courant nativiste ou maturationniste conçoit le développement cognitif et langagier comme un processus inné, indépendant de l'influence de l'environnement. Noam Chomsky développe le concept du LAD, Language Acquisition Device ou Dispositif d'Acquisition du Langage. Il évoque une grammaire générative transformationnelle. Pour Chomsky, l'enfant aurait une connaissance innée des règles grammaticales et il utiliserait ces règles pour faire des tentatives langagières (Chomsky, 1957), « l'idée centrale selon laquelle l'enfant a en quelque sorte « une connaissance » des règles du langage et qu'il tente à partir de ce savoir, de formuler des hypothèses sur la langue particulière parlée autour de lui, demeure insuffisante - bien qu'elle soit stimulante » (Bruner, 1983).

### 1.1.3. Le courant béhavioriste

Selon le courant béhavioriste, ce sont les stimulations et les renforcements de l'environnement qui permettent à l'enfant de développer ses compétences langagières. C'est l'association entre les stimuli et les réponses qui sont

facteurs de développement. Pour Skinner, « le langage est une réponse à des stimuli » (Skinner, 1957).

Selon le courant béhavioriste, le développement cognitif et langagier de l'enfant dépend de son environnement. Le courant béhavioriste ne tient pas compte des processus mentaux mis en jeu dans le développement car on considère qu'ils sont inaccessibles et qu'ils constituent la « boîte noire ». Le béhaviorisme s'appuie uniquement sur les faits observables c'est-à-dire le stimulus et la réponse soit le comportement du sujet.

Au vu du courant béhavioriste, le langage s'appuie sur 3 mécanismes.

D'après le conditionnement classique ou répondant, de Pavlov, par répétition, l'enfant associe une réponse à un stimulus (réflexe conditionné). Le conditionnement opérant expliquerait la production du langage. Les sons que produit le bébé sont soit récompensés soit sanctionnés. Le bébé va avoir tendance à répéter les comportements qui sont récompensés et inhiber les comportements qui sont sanctionnés. C'est le concept de renforcement positif. Lorsque l'enfant essaie de répéter un mot prononcé par l'adulte, sa tentative est soit récompensée soit sanctionnée.

Suivant le courant béhavioriste, l'enfant apprend progressivement le langage par conditionnements, récompenses et imitations.

#### 1.1.4. Le courant constructiviste

D'après le constructivisme, l'apprentissage ne consiste pas en une accumulation de savoirs mais il correspond à une réorganisation des savoirs grâce aux processus d'assimilation et d'accommodation. Pour Piaget, l'intelligence est un processus d'adaptation (Piaget, 1936). En effet, selon lui, la connaissance nouvelle va créer un déséquilibre chez le sujet. Lorsque les structures cognitives ont assimilé des éléments du milieu extérieur, elles s'accommodent de ceux-ci pour se réorganiser et trouver un nouvel équilibre. On parle de « conflit cognitif ». Au regard du modèle constructiviste, la connaissance naît de l'activité du sujet.

Selon la théorie piagétienne, de la naissance à deux ans, l'enfant n'a pas accès à la pensée et au langage car il n'a pas la fonction sémiotique ou symbolique. La fonction sémiotique permet « de se représenter par des images mentales les objets et situations absents et de les évoquer par le langage » (Piaget, 1936). Avant l'âge de deux ans, l'intelligence est basée sur l'action. C'est le stade de l'intelligence sensori-motrice. A partir de deux ans, l'enfant a accès à la fonction symbolique et peut ainsi désigner un objet par autre chose que lui-même. L'émergence de la fonction symbolique lui permet de recourir au langage, aux images mentales, au jeu symbolique, à l'imitation différée. Entre 2 et 6 ans, l'enfant entre dans le stade de l'intelligence pré-opératoire. Sa pensée est égocentrique. Il « assimile le réel à ses intérêts propres ». Il a du mal à envisager un autre point de vue que le sien. Entre 6 et 10 ans, la pensée de l'enfant devient synchrétique et il acquiert les notions de réversibilité des opérations et de conservation. C'est le stade de l'intelligence opératoire ou des opérations concrètes. Enfin, le stade de l'intelligence formelle entre 10 et 16 ans donne lieu à l'apparition du raisonnement hypothético-déductif.

Les travaux de Piaget nous donnent des indications sur le développement cognitif des enfants en fonction de leur âge. Ces données nous permettent de comprendre les mécanismes qui entrent dans les apprentissages.

#### 1.1.5. Le courant socioconstructiviste

Selon le courant socioconstructiviste, les structures cognitives du sujet se construisent dans les interactions entre le sujet et son environnement. Le socioconstructivisme s'appuie sur l'activité de l'enfant et le rôle des pairs dans l'apprentissage et le développement. On s'intéressera à trois théories relevant de ce courant : l'apprentissage vicariant, la théorie historico-culturelle et la théorie du conflit socio-cognitif.

### 1.1.5.1. La théorie de l'apprentissage vicariant

L'observation de comportements est au coeur de la théorie de l'apprentissage vicariant. Selon Bandura,

« la plupart des comportements humains sont appris par observation au moyen du modelage. À partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les nouveaux comportements sont produits. [...] Les individus sont capables d'apprendre ce qu'il faut faire à partir des exemples vus, au moins de façon approximative, avant de produire le comportement » (Bandura, 1976).

Ainsi l'observation des pairs joue un rôle important dans l'apprentissage. Il s'agit d'observer les comportements d'autrui et les conséquences de leurs comportements. Quatre processus principaux permettent l'apprentissage par observation. Les processus attentionnels (le sujet doit être attentif pour pouvoir apprendre), les processus de rétention (l'apprentissage par observation nécessite la rétention des modèles), les processus de reproduction motrices (il s'agit d'avoir une idée de représentation du fait observé) et les processus motivationnels (le comportement observé doit motiver l'individu pour que celui-ci le reproduise). L'apprentissage social défini par Bandura met en avant une « interaction continue et réciproque entre les déterminismes personnels et environnementaux » (Bandura, 1976). Les différents facteurs impliqués dans le développement sont en interrelation et sont interdépendants.

Du point de vue de Winnykamen, l'imitation « consiste en l'utilisation intentionnelle des actions observées d'autrui, en tant que source d'informations, en vue d'atteindre un but propre » (Winnykamen, 1990). D'après cet auteur, l'imitation sert à l'acquisition de structures cognitives chez l'enfant. Les imitations réciproques entre enfants sont importantes (Winnykamen, 1990). L'enfant apprend par imitation. Entre 2 et 4 ans, les imitations permettent d'expérimenter des modes de communication et d'attirer l'attention d'un autre enfant pour entrer en relation avec lui. Nadel montre que l'imitation sert d'instrument de communication (Nadel, 1986). L'imitation permet aux enfants

d'entrer en communication entre eux et d'établir un dialogue particulier : imiter et être imité. Elle les conduit à apprendre de nouvelles conduites sociales. L'apprentissage par imitation amène l'enfant à aller au-delà de ce qu'il serait capable d'apprendre seul. L'imitation permet à l'enfant de se différencier d'autrui et de se confirmer en tant que sujet. Selon Wallon, une des fonctions essentielles de l'imitation est le processus de personnalisation (Wallon, 1941).

Du point de vu de Perret-Clermont, l'imitation ne peut expliquer à elle seule les progrès des enfants dans la résolution d'une tâche complexe. Les interactions sociales jouent un rôle essentiel dans le développement des structures cognitives (Perret-Clermont, 1996).

En parallèle des travaux de Vygostki et de Bruner, Winnykamen s'intéresse aux interactions entre pairs et particulièrement aux relations de tutelle entre enfants. Les interactions de tutelle entre enfants impliquent 3 caractéristiques indispensables : une asymétrie dans la compétence en jeu, un engagement des partenaires et enfin une convergence des buts. L'enfant tuteur doit être « capable de penser ses propres savoirs, savoir-faire et points de vue afin de les transmettre au novice par différentes aides et interventions » (Lautrey, 2006). D'après Bruner, communiquer avec un interlocuteur expert permet à l'enfant d'améliorer ses connaissances et ses capacités (Bruner, 1983).

Ces différentes approches nous permettent de comprendre le développement de l'enfant et donc d'appréhender le développement du langage chez les élèves. Nous retiendrons donc pour notre recherche l'importance du rôle des interactions entre pairs. En effet, ces interactions engendrent un déséquilibre et permettent ainsi à l'enfant d'adapter ses structures cognitives.

#### 1.1.5.2. La théorie historico-culturelle

Dans son approche historico-culturelle, Vygotski nomme « instruments psychologiques » les outils qui aident l'élève à accroître ses capacités en agissant et en transformant ses structures cognitives (Vygotski, 1934). Selon

Vygotski, le langage est un « instrument psychologique », un « instrument » de la pensée. Le langage n'exprime pas la pensée mais il la réalise et la médiatise. L'environnement fournit les outils psychologiques qui permettent de développer l'intelligence, dont le langage. Ainsi selon la conception vygotkienne, le développement s'explique par les interactions sociales et le développement cognitif est lié l'intériorisation d'une culture (Vygotski, 1934).

L'enfant acquiert la majorité de sa culture dans les situations informelles d'apprentissage (savoirs, savoir-faire, croyances, ...). Il apprend selon ses besoins. Il apprend à parler notamment au sein du milieu familial au cours des interactions quotidiennes.

De plus, les interactions entre pairs permettent aux enfants de progresser car elles entraînent un « conflit socio-cognitif » (Vygotski, 1934), «le déséquilibre interindividuel de nature sociale qu'engendre une tâche complexe à réaliser entraîne un nouvel équilibre et une réorganisation intra-individuelle » (Lautrey, 2006). La confrontation des divers points de vue des enfants les amènent à réorganiser leurs structures cognitives. En effet, l'enfant se décentre de son point de vue et prend en compte celui de ses pairs. Le déséquilibre cognitif engendré amène à élaborer d'autres structures cognitives. Selon Vygotski, le travail de groupe favorise le conflit socio-cognitif. L'élève en se confrontant à ses pairs améliore son apprentissage au cours des interactions au sein du groupe. Les conflits socio-cognitifs créés lors des interactions entre enfants leur concourent à leur développement (Vygotski, 1934).

Pour Vygotski, le niveau de développement de l'enfant doit être en adéquation avec sa possibilité de progression (Vygotski, 1934). Le niveau de développement correspond au développement atteint par les fonctions psychiques, le «développement actuel » et au développement possible grâce aux progrès que l'enfant est en capacité de réaliser. Vygotski définit le concept de Zone Proximale de Développement (ZPD) de la manière suivante, « ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide de l'adulte, il pourra l'accomplir seul demain » (Vygotski, 1934). Le niveau de développement

correspond ainsi à ce que l'enfant sait déjà et à ce qu'il est en mesure d'apprendre. Les tâches que l'enfant est capable de réaliser avec l'aide de l'adulte sont facteurs de développement.

La perspective interactionniste et dynamique prend en compte l'influence réciproque de l'enfant et de l'environnement. La construction du langage chez l'enfant s'appuie sur ses interactions langagières. Agnès Florin définit une interaction comme « toute action conjointe mettant en présence au moins deux acteurs » (Florin, 1995). A cela, s'ajoute le comportement car il donne également une partie de sens. La notion d'interaction est au coeur de ses recherches car elle considère que le langage est « un moyen d'action sur autrui ». On s'intéresse au mode d'acquisition des « outils » du langage et à la manière dont il apprend à les utiliser pour communiquer. La perspective interactionniste et dynamique s'intéresse à l'acquisition des différentes conduites langagières. Le dialogue est la première conduite langagière que l'enfant maîtrise et c'est à partir de cette conduite qu'il apprendra d'autres conduites (Florin, 1995).

Roman Jakobson, linguiste américain, a étudié les fonctions de communication du langage et développé la théorie de la communication. Il distingue 6 fonctions dans la communication :

- la fonction référentielle donne des indications sur le référent et le contexte d'un message,
- la fonction expressive exprime l'attitude de l'émetteur du message,
- la fonction impulsive se centre sur le récepteur et son attitude à l'égard du message,
- la fonction métalinguistique est utilisée quand la langue elle-même est l'objet du message,
- la fonction phatique maintient le contact entre l'émetteur et le récepteur,
- la fonction poétique s'intéresse à la façon de dire le message (Jakobson, 1963).

Cependant, cette théorie présente des limites. Elle ne tient pas compte de la singularité et des caractéristiques de l'émetteur et du récepteur. Elle conçoit la communication comme un va -et -vient de messages.

L'approche pragmatique complète les fonctions de communication décrites par Jakobson et s'intéresse à la fonction de communication du langage, comme « acte de langage » (Austin, 1970). Le langage sert à décrire mais il sert également à accomplir des actions. Il y a une intention ou un objectif dans le langage. On différencie trois aspects à l'acte de langage:

- l'aspect locutoire correspond à ce que le locuteur dit dans une langue donnée, « qu'est ce qu'il dit? »;
- l'aspect perlocutoire fait référence aux conséquences, aux effets de ce que le locuteur dit, au comportement attendu à l'issue de l'acte de langage, « pour quoi est-ce qu'il dit? »;
- l'aspect illocutoire renvoie, au type d'acte de langage utilisé (promettre, déclarer, questionner, ...), à l'intention qu'il accorde à son acte de langage, « que fait-il? ».

L'approche pragmatique prend en compte l'influence réciproque que les interlocuteurs exercent mutuellement l'un sur l'autre.

L'approche pragmatique de la communication permet de comprendre le but des interactions des enfants. À partir de deux ans, les enfants sont capables de formuler des demandes. Cependant, c'est à partir de cinq ans que leur demande deviennent plus explicites et que l'enfant marque la politesse.

La théorie de l'esprit, développée par David Premack et Guy Woodruff montre la capacité de l'humain à attribuer à autrui des intentions, des croyances, des désirs ou des représentations mentales. L'enfant devient capable d'attribuer des états mentaux à soi-même et aux autres et à interpréter le comportement d'autrui. De plus, il est capable de comprendre ses propres états mentaux et de ceux d'autrui ainsi que leurs intentions.

A partir de 3 ans, l'enfant prend en compte les désirs d'autrui. A 5 ans, il comprend les croyances d'autrui. A 8 ans, il interprète les savoirs et pensées

d'autrui. C'est à partir de 12 ans que l'enfant pourra analyser les actions d'autrui en fonction des circonstances, sa personnalité et les relations sociales.

Les différentes théories du développement permettent de rendre compte des multiples conceptions du développement de l'enfant et des diverses fonctions que revêt le langage. L'interaction avec les pairs et l'environnement sont facteurs de développement de l'enfant.

Les théories du développement exposées ci-dessus nous apportent un éclairage sur le développement de l'enfant. Pour notre étude, nous retiendrons que le langage se développe essentiellement dans les interactions avec les pairs et l'environnement. L'enfant remet en cause les structures déjà existantes et les structures cognitives se réorganisent. Il développe son langage grâce aux interactions qu'il entretient avec ses pairs et l'environnement dans lequel il vit. Ainsi, nous nous intéresserons aux échanges entre pairs afin de déterminer leur rôle dans la construction du langage chez les élèves.

## 1.2. Les étapes d'acquisition du langage chez l'enfant

De la naissance à 1 an, la communication non verbale est dominante. Dès qu'il naît, le nourrisson entre en communication avec sa mère. Cette communication s'appuie notamment sur le « canal vocal » (cris, pleurs, etc.), le regard et le toucher. Ces premiers gestes de communication permettent à l'enfant et à la mère d'exprimer des émotions, d'attirer l'attention, de faire faire à l'autre (Delahaie, 2009).

De la naissance à dix-huit mois, on parle de stade pré-linguistique qui se compose de deux étapes. La première est dite étape de babillage de vocalisation. Le nourrisson de 0 à 6-7 mois essaie de produire des sons: des pleurs, des cris, des productions fortuites puis des productions volontaires. Vers l'âge de 5 mois, le bébé produit des sons du langage par imitation des sons

qu'il entend. Entre 6-7 mois et 12 mois, l'enfant s'essaie au « babillage linguistique ». Il produit alors ses premières syllabes (Delahaie, 2009).

La construction du langage s'appuie sur des acquisitions progressives. L'enfant apprend à communiquer avant de savoir parler. Les enfants comprennent le langage avant de le produire, il y aurait un décalage de 4-5 mois.

De 2 à 5-7 ans, l'enfant diversifie son vocabulaire. L'acquisition et le développement du lexique permet d'enrichir les prises de parole. Les mots les plus fréquents sont les plus faciles à maîtriser pour le jeune enfant. Il se nomme par son prénom et le « moi » apparaît. Progressivement, il précise ses idées en complexifiant ses phrases: il emploie des verbes, des adjectifs et des prépositions (Delahaie, 2009).

Vers 3 ans, le jeune enfant produit des phrases, de type sujet-verbe-complément. Le développement phonologique est majoritairement acquis et le vocabulaire et la syntaxe s'accroissent de façon considérable. L'acquisition des consonnes constrictives tel que s, z, f, ch, l, r sont les plus difficile à prononcer et donc les dernières acquises (Tourette, 2008). L'enfant produit environ 900 mots et en comprend environ 2000. Le langage est en développement. L'enfant exprime ses émotions à l'aide d'adjectifs et utilise progressivement des substantifs, des verbes, des adjectifs et des pronoms. Il emploie le « je » et le « non », indicateur de la séparation mère-enfant et symbole d'indépendance. Le passage au « je » n'est pas spontané quand l'enfant commence à parler car il lui faut comprendre sa place. (Cela reflète l'acquisition d'une forme de symbolisation, « je », c'est celui qui parle, « tu » c'est l'interlocuteur).

Entre 2 et 4 ans, l'enfant utilise les pronoms personnels liés au dialogue : je, tu, moi, toi, puis il emploie les autres pronoms, du singulier au pluriel. Vers 3 ans, l'enfant acquiert les pronoms possessifs utilisés dans le dialogue (mon, ton). Puis l'enfant utilise les pronoms possessifs « le mien », « le tien ». A 3 ans, les enfants l'utilisent ne manière incorrecte « mon mien », « ton tien ». Puis vers 5 ans, l'utilisation des pronoms possessifs se stabilisent : « le mien », « le tien » (Florin, 2016).

Entre 4 et 5 ans, l'enfant commence à construire des phrases et marque l'intonation. Il comprend de mieux en mieux les propos qu'on lui adresse. Parler lui demande encore des efforts importants pour faire des phrases qui lui permettent d'exprimer ses idées. De plus, le passage de l'implicite à l'explicite nécessite une décentration.

A partir de 4 à 5 ans, l'enfant donne et justifie son avis. Il mémorise des courts textes, des comptines et des chansons. Il participe à des jeux symboliques avec des dialogues entre personnages.

L'enfant utilise d'abord la juxtaposition, puis il emploie la coordination et enfin la subordination. A quatre ans, l'enfant utilise des phrases à la forme négative. Puis l'enfant emploiera des phrases interrogatives (Florin, 2016).

L'acquisition des différents temps de la conjugaison se fait progressivement. Jusqu'à quatre ans, l'enfant parle d'abord au présent ou au passé composé. C'est plus tard qu'il utilise le futur, sous forme périphrastique dans un premier temps puis sous sa forme correcte dans un second temps. Entre 5 et 6 ans, l'enfant commence à employer l'imparfait et le conditionnel. A l'âge d'entrer au cours préparatoire, l'enfant acquiert peu à peu toutes les formes irrégulières (Tourette, 2008). L'enfant commet encore quelques erreurs notamment lorsqu'il doit situer des événements de manière chronologique. Il utilise prioritairement des des conjonctions ou des adverbes de temps pour marquer la chronologie entre les faits relatés.

L'enfant produit ainsi progressivement des phrases de plus en plus complexes. Lors de son entrée au cours préparatoire, l'enfant produit des phrases correctes sur le plan sémantique et syntaxique (Tourette, 2008). La qualité et la quantité du langage est fonction de l'âge des élèves et de la nature de la tâche qu'ils réalisent.

« Les apprentissages langagiers s'ancrent dans des situations de communication construites par les partenaires privilégiés de l'enfant, les parents et les adultes en général » (Florin, 1995).

Mais l'enfant est aussi en étroite relation avec des enfants et il échange tous les jours avec eux.

L'enfant développe des capacités langagières avant son entrée à l'école maternelle. Il poursuit cet apprentissage toute sa vie. En effet, les enfants apprennent à communiquer très tôt et produisent leurs premiers mots à partir de 12 mois environ. À l'âge de 30 mois, les enfants ont généralement acquis un vocabulaire relatif aux personnes, aux objets, à la nourriture, aux animaux, aux jouets qui l'entourent. Et, vers 5-6 ans, avant d'entrer au cours préparatoire, les enfants produisent des phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes (Tourette, 2008).

Ces différentes données nous permettent de situer les compétences langagières des élèves en grande section de maternelle. Elles nous aideront à analyser les interactions entre élèves en nous donnant des indicateurs sur l'acquisition du langage.

### 1. 3. L'école maternelle et le langage

L'école accueille les enfants à partir de 2 ans. Quand l'enfant arrive à l'école, son langage est encore en cours d'acquisition. Cependant, certains enfants à leur entrée à l'école maternelle ne parlent pas encore. L'école doit donc créer les conditions adéquates pour permettre aux enfants de s'engager dans des échanges langagiers. Apprendre à parler est ainsi le premier enjeu de l'école maternelle (Boisseau, 2005). L'apprentissage de l'oral occupe donc une place importante. Les programmes de 2015 préconisent des séances « consacrées à un entraînement explicite de pratiques langagières (raconter, décrire, expliquer, prendre part à des interactions, ...)» (B.O., 2015).

L'oral est omniprésent à l'école. La langue est « transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations » (Garcia-Debanc, 2001). Le langage est à la fois outil de travail et objet de travail.

En fonction de l'activité qu'ils font, et du dispositif de classe, grand ou petit groupe, les élèves ne prennent pas la parole de la même manière (Florin, 1995). De plus, dans une classe, les compétences langagières des élèves sont hétérogènes. Il y a des élèves dits « petits parleurs », d'autres dits « moyens parleurs » et les « grands parleurs » (Florin, 1995).

En terme de gestion de la classe, il est difficile de gérer des productions « hors thèmes » ou hétéroclites. C'est donc généralement l'enseignant qui impose un thème et l'enseignant est l'interlocuteur principal de l'enfant. L'enseignant représente « l'autorité magistrale » sur la transmission des savoirs » (Florin, 1995). Dans ces moments de langage en groupe, les élèves doivent apprendre à utiliser le langage à bon escient. Ils doivent apprendre à s'écouter et à prendre la parole lorsque c'est pertinent.

Le rôle de l'adulte et de l'enseignant dans l'apprentissage de la langue est important. Un premier apprentissage du langage a lieu à la maison bien avant l'entrée à l'école maternelle. En entrant à l'école maternelle, l'enfant poursuit cet apprentissage. Les enjeux et les objets y sont cependant différents. L'école apprend notamment aux enfants à utiliser un langage scriptural (Lahire, 2008).

L'enseignement de l'oral est cependant difficile à l'école, notamment à l'école primaire. C. Garcia-Debanc évoque plusieurs raisons à ces difficultés. Tout d'abord, le langage s'apprend à la maison, il constitue un « apprentissage incident » qui a lieu en dehors de l'école. Ensuite, l'oral repose sur des interactions. Cependant, l'école ne permet souvent pas de s'entraîner à partir de réelles interactions (Garcia-Debanc, 2001). A l'école, c'est notamment, l'oral scriptural qui est travaillé un langage qui a des caractéristiques de l'écrit qui se différencie du langage en situation (Lahire, 2008). En classe, les élèves ne prennent pas la parole dans des interactions, ils « ne produisent que des bribes qui s'insèrent dans la parole magistrale » (Garcia-Debanc, 2001).

L'oral est ainsi complexe à observer, à enseigner mais également à évaluer. Les évaluations consistent souvent à une récitation ou à une lecture orale. Les enseignants évaluent essentiellement les élèves sur l'intonation, le débit,

l'articulation. L'écoute est complexe à travailler et à évaluer. L'enseignement de l'oral demande beaucoup de temps dans l'emploi du temps et beaucoup de travail de la part de l'enseignant qui dispose de peu de matériel pédagogique pour cet enseignement (Garcia-Debanc, 2001).

On différencie plusieurs types de langage à l'école : le langage d'apprentissage, le langage de communication, le langage en situation et le langage d'évocation (B.O., 2015). À l'école maternelle, on veut que les élèves apprennent deux niveaux de langue : le langage en situation et le langage d'évocation. L'école amène l'enfant à passer du langage en situation vers le langage d'évocation, d'un langage spontané à un langage élaboré (MENERS, 2015).

Le langage en situation accompagne l'action et le jeu. L'enfant emploie un langage factuel pour accompagner la situation vécue. On parle de ce qu'on est en train de faire, de vivre, ici et maintenant. Le langage en situation est un langage spontané qui s'inscrit dans la situation directement vécue. Cette situation vécue par les interlocuteurs qui échangent permet d'amener la partie du sens absente du discours. Les énoncés sont ancrés dans la situation. On parle ainsi de « connivence », par opposition au langage d'évocation qui est un langage décontextualisé. Pour les plus jeunes, l'objectif de l'apprentissage du langage en situation est d'apprendre à dire « je » (MENERS, 2015).

Le langage d'évocation correspond à un langage plus « élaboré », reposant sur une activité réfléchie. Il s'apparente au langage « raconté » et est proche du langage employé dans le récit (Lahire, 2008). En réception, il demande au destinataire de comprendre qui sont les personnages et quels sont le temps et l'espace impliqués dans le discours. Il faut donc que le locuteur soit clair dans son propos pour qu'il soit compris. L'activité d'évocation, le langage décontextualisé, commencent très tôt et se fait d'abord de manière élémentaire. L'enfant accole deux mots pour évoquer l'absence « papa parti ». En situation, un mot et un geste lui suffisent pour se faire comprendre.

Le langage d'évocation renvoie à la mise en récit. Il sert d'appui au rappel d'événements, d'histoires, d'expériences vécues, ... Les élèves n'utilisent pas tous le langage d'évocation lorsqu'ils entrent à l'école maternelle. C'est

pourquoi l'école leur propose des situations, à travers un apprentissage explicite, leur permettant de se l'approprier progressivement. L'acquisition du langage décontextualisé s'accompagne de l'accroissement du vocabulaire dont dispose l'enfant. L'apprentissage du langage décontextualisé est nécessaire pour pouvoir tenir un discours sur un événement passé ou sur une histoire entendue (MENERS, 2015).

L'enfant doit apprendre à parler de manière de plus en plus explicite. Il apprend progressivement à désigner les personnages et les lieux qu'il désigne afin de préciser son discours. Dans un premier temps, l'enseignant aide l'enfant à préciser et à faire progresser son propos mais on attend de l'enfant qu'il s'exprime de manière de plus en plus cohérente (MENERS, 2015)..

Evoquer un événement ou une expérience vécue sans support reste pour l'enfant une activité difficile et constitue un objectif d'apprentissage avant son entrée au cours préparatoire. Travailler le langage décontextualisé en évoquant des situations vécues par toute la classe est un des objets d'apprentissage majeur de l'école maternelle (BO, 2015).

Le langage conditionne l'acquisition d'autres apprentissages, d'autres savoirs et savoir-faire. Il est omniprésent (Perrenoud, 1991). La langue est objet social et culturel. Le langage regroupe plusieurs composantes. D'une part, l'enfant doit apprendre le langage en réception et compréhension et d'une autre part, il apprend à produire du langage. A l'école, la communication est un moyen de créer une relation à l'autre, un moyen, un outil pour apprendre et un objet d'apprentissage (Perrenoud, 1991).

Afin de faciliter les activités langagières et de susciter la motivation des élèves, il faut s'intéresser à leurs intérêts. Les enfants se sentent ainsi plus concernés et participent davantage si l'on rapproche les apprentissages de leur quotidien et de leur vécu. Par conséquent, l'installation de jeux en classe favorise les situations langagières. Pour apprendre à parler, l'enfant doit oser prendre la parole. C'est pourquoi le jeu est un outil intéressant (Briquet-Duhaze, 2007).

On retiendra ici l'importance de l'apprentissage du langage oral. A l'école, c'est notamment le langage d'évocation qui sera au coeur des apprentissages. L'enfant doit apprendre à s'exprimer de manière de plus en plus explicite. Cet apprentissage est fondamental car il conditionne l'acquisition de d'autres apprentissages. Nous nous appuyons sur ces éléments pour analyser le type de langage utilisé, langage en situation ou langage d'évocation, par les élèves au cours des trois ateliers.

#### 1.4. Le langage et les jeux

Le jeu vient du latin *jocus* et signifie plaisanterie. Le jeu est défini par le dictionnaire Larousse comme une « activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir et en tirer du plaisir ».

Le jeu est facteur d'apprentissage. Il concourt à l'acquisition de savoirs informels. Il permet aux élèves d'accroître leurs compétences langagières à travers des situations qui sont pour eux signifiantes et motivantes. Il facilite la prise de parole et multiplie les échanges langagiers. Les enfants réinvestissent souvent le langage entendu en contexte. Le jeu crée des situations qui favorisent l'apprentissage du langage. Le jeu participe au développement physique, social, psychique de l'enfant (Briquet-Duhaze, 2007).

Selon Maria Montessori, une des figures emblématiques de l'éducation nouvelle, le développement de l'enfant se réalise naturellement. Il se développe en interagissant spontanément avec son environnement (Montessori, 1936). L'enfant développe ainsi ses actions et acquiert de nouvelles connaissances en fonction de ses besoins et du milieu dans lequel il vit. Ces acquisitions se font dans un ordre précis correspondant à « des périodes sensibles » qu'il faut respecter pour ne pas perturber le développement de l'enfant (Montessori, 1936). L'activité spontanée de l'enfant est essentielle. Elle accorde ainsi une place importante au jeu ou à « l'activité libre » car ils permettent à l'enfant de développer sa curiosité, de tâtonner ou encore de faire des découvertes. Selon

elle, le niveau d'adaptation de l'enfant à son milieu reflète son développement. Dans sa conception du développement, l'activité de l'enfant est facteur de développement (Montessori, 1936).

A l'école maternelle, on distingue les jeux structurés animés par l'enseignant pour lesquels des apprentissages spécifiques et des règles sont définis et les jeux libres auxquels l'enfant joue s'il a envie, où l'enseignant n'intervient pas et où les apprentissages sont implicites. Les enfants jouent d'abord aux jeux libres avant de jouer à des jeux structurés (MENESR, 2015).

Entre 18 mois et 2 ans, les jeux d'imitation amènent progressivement l'enfant à se différencier de l'autre et à dire « je ». Il prend ainsi progressivement en compte l'autre. (MENESR, 2015).

L'imitation a des fonctions d'acquisition mais aussi des fonctions de communication. Elle favorise l'adaptation de l'enfant au monde qui l'entoure. Les enfants passent ensuite progressivement de l'imitation à des « jeux de rôle » s'inspirant du monde qui les entoure. Entre 3 et 6 ans, ils jouent à « papa, maman », « au docteur » ou « à la marchande » ... Ces jeux évoluent en même temps que leur capacité à « faire semblant », leur langage et leur capacité à se décentrer s'accroissent (MENESR, 2015).

Entre 3 et 4 ans, l'enfant invente ses premières histoires. Vers 4 ans, les enfants jouent entre eux et développent des interactions langagières de plus en plus riches. Entre 4 et 5 ans, les enfants recourent à leur imaginaire pour inventer des scénarios. Ils prennent plaisir à faire jouer des personnages symboliques ou à se mettre dans la peau d'un personnage (le papa ou la maman par exemple). Après 5 ans, les scénarios se complexifient encore, l'enfant peut changer de rôle (MENESR, 2015).

À l'école, on distingue différents types de jeux dont notamment les jeux d'exploration, les jeux de construction, les jeux symboliques ou encore les jeux à règles (jeux de coopération, de hasard, d'adresse, etc.).

Les coins jeux dans les classes permettent la pratique des jeux libres auxquels les enfants peuvent prendre part s'ils le souhaitent. Les jeux libres sont des

supports d'apprentissage langagiers puisqu'ils sont l'occasion pour les enfants de s'exprimer par le langage (Briquet-Duhaze, 2007). Pour oser entrer dans le jeu et interagir avec les autres enfants, l'enfant doit se sentir en sécurité. Les jouets sont des objets familiers qui permettent aux élèves de se sentir « à l'aise » et de prendre facilement la parole face à ces objets et à ses pairs (Briquet-Duhaze, 2007). Le choix du matériel est donc important. Les coins jeux constituent une transition entre la maison et l'école. Ils permettent de faire entrer progressivement les élèves dans les apprentissages.

Les jeux du faire-semblant encouragent les enfants à utiliser et réutiliser tous les mots issus de la vie quotidienne : le bain de la poupée, le repas au coin cuisine ou le goûter, le coucher, etc. Le jeu intègre une dimension culturelle. Il autorise les enfants à expérimenter des rôles sociaux et constitue ainsi une expérience enrichissante. L'enfant s'essaie dans le jeu et il ajuste son action. Le jeu suscite du plaisir et des émotions positives tout en permettant l'acquisition de savoirs informels. Les jeux libres respectent le rythme de l'enfant qui choisit quand et comment il veut jouer. Ils laissent une part d'autonomie à l'enfant (Briquet-Duhaze, 2007).

Pour favoriser la pratique des jeux libres dans de bonnes conditions, l'aménagement de l'espace, pensé par l'adulte, est adapté aux enfants. Ils doivent pouvoir s'y repérer facilement. De plus, le matériel mis à leur disposition est diversifié, évolutif et facile d'accès. Les règles et les conditions d'utilisation sont explicitées. Les jeux conduisent les enfants à intégrer et à respecter des règles sociales (Briquet-Duhaze, 2007). Les jeux visent donc également des apprentissages sociaux et affectifs dont le vivre ensemble.

S'il permet à l'enfant de développer son langage, le jeu est aussi un moyen pour l'enfant d'entrer en relation avec autrui et de s'affirmer en tant que sujet. Le jeu étant une activité naturelle de l'enfant, la dimension ludique est donc essentielle (Briquet-Duhaze, 2007).

Aussi Briquet-Duhaze, en reprenant les travaux de Véronique Bouhris, souligne que les coins jeux ont les mêmes fonctions que les ateliers en terme

d'apprentissages. Les objectifs du jeu sont multiples. Si l'objectif premier est de jouer, le jeu permet également de développer des compétences transversales tel que la socialisation, l'autonomie, l'acquisition de repères spatio-temporels, l'imagination, la coopération, l'autorégulation des comportements, ... Cette pratique socioculturelle visent ainsi des apprentissages sociaux, langagiers et affectifs. Le jeu joue un rôle essentiel dans le développement de l'enfant et il est considéré, dans les programmes d'enseignement, comme une activité importante à l'école maternelle. Il met les enfants en action et développe leur imagination. De plus, les « jeux libres » permettent à l'enseignant d'observer ses élèves (Briquet-Duhaze, 2007).

Maria Montessori définit l'éducation comme « le moyen de présenter [à l'enfant] l'aliment qui lui est nécessaire» (Montessori, 1962). L'enseignant doit donc être attentif aux besoins qu'exprime l'enfant afin d'y répondre en lui proposant des situations formatrices. L'enseignant aménage et propose ainsi un « milieu riche » à l'enfant et l'accompagne dans son développement.

Pour Agnès Florin, les interactions entre pairs sont primordiales pour le développement du langage. Les conversations dans les coins jeux sont riches et offrent à l'enfant la possibilité d'accroître son vocabulaire. Pour elle, le langage se crée dans la co-construction (Florin, 1995). De plus, les situations de langage sans l'intervention d'un adulte sont nécessaires car ils permettent aux enfants de progresser. Deux enfants qui jouent ne seront pas forcément d'accord. Ce désaccord engendrera une conversation au cours de laquelle chacun devra argumenter et justifier sa position. Ces échanges permettent d'enrichir la construction du langage. Il est donc intéressant de créer des moments où les élèves échangent sans l'intervention d'un adulte (Florin, 1995).

Nous retiendrons ici l'importance du jeu dans le développement du langage de l'enfant. Pour mener à bien la recherche, au vu des éléments théoriques vus ci-dessus, nous analyserons une situation de jeu structuré par l'Atsem et une situation de jeu en autonomie. Nous observerons ainsi les interactions entre pairs lors des différents types d'ateliers. Ainsi, nous nous interrogerons sur les

conditions favorisant les prises de parole et sur le rôle des jeux dans ces interactions.

## 2. Problématique et questions de recherche

Les différentes théories du développement permettent de rendre compte des conceptions du développement de l'enfant et des diverses fonctions que revêt le langage.

Les interactions entre pairs sont importantes car elles constituent un facteur de développement du langage chez les enfants. Les interactions permises lors des ateliers sont riches et enrichissantes. En effet, elles donnent régulièrement lieu à des "conflits socio-cognitifs" et permettent à l'enfant de réorganiser ses structures cognitives en se décentrant de son propre point de vue et en prenant en compte le point de vue d'autrui. Les enfants co-construisent ainsi le langage. L'environnement est également un facteur du développement de l'enfant.

Les situations de jeu permettent d'impliquer les élèves dans des activités langagières à partir de situations motivantes et proches de leur vécu. Elles leur offrent donc la possibilité d'être acteurs de leurs apprentissages. Elles permettent aux enfants d'oser prendre la parole et ainsi de recourir au langage. Avec le temps, ces activités langagières se complexifient et s'enrichissent. Le jeu est vecteur de multiples apprentissages chez les enfants. Ces apprentissages sont généralement implicites.

Les enfants apprennent à parler dès leur plus jeune âge. Entre 3 et 6 ans, leur langage est en plein développement. Ils utilisent progressivement le langage avec une intention ou un objectif précis. Ils prennent aussi en compte les états mentaux d'autrui.

Il sera question d'observer les interactions entre pairs, au cours des ateliers proposés à l'école maternelle, à savoir l'atelier dirigé, l'atelier en autonomie et l'atelier en semi-autonomie, afin d'étudier les apports de ces derniers dans la construction du langage chez les élèves de grande section. On se demandera, quelle est la fonction des énoncés produits dans les différents ateliers? Dans quelles conditions les ateliers en autonomie permettent-ils d'enrichir les productions langagières des élèves? Quels progrès les interactions entre pairs dans les ateliers en autonomie permettent aux élèves?

Il est question d'étudier les échanges entre pairs (construction des phrases, vocabulaire employé, la longueur des phrase, la syntaxe, ...) par les élèves lors d'atelier en autonomie, en semi-autonomie et enfin lors d'un atelier dirigé, afin de déterminer la fonction des énoncés produits dans les différentes situations et d'analyser les comportements des interlocuteurs vis-à vis du discours produit.

### 3. Méthodologie

Dans cette partie, nous présenterons d'abord le contexte et le contrat de recherche. Puis nous exposerons les données recherchées et les modalités de recueil et de retranscription.

#### 3.1. Présentation du contexte

L'expérimentation a été réalisé en mars 2019 au sein de la classe de E.B. située à Cahors dans le Lot. Cette classe compte 23 élèves de grande section, âgés de 5 ans en moyenne. Il s'agira d'observer les élèves lors des différents types ateliers proposés en maternelle par l'enseignante: atelier dirigé, atelier en semi-autonome et atelier en autonomie. Le but de cette recherche est d'analyser les échanges entre pairs lors de ces ateliers.

#### 3.2. Contrat de recherche

Suite aux échanges avec l'enseignante de la classe de Grande Section, nous avons convenu que les observations seront menées dans sa classe à raison de une à deux fois par semaine à partir du mois de février et durant le mois de mars. Ces interventions auront lieu le matin. Avec l'autorisation des parents, nos observations prendront appui sur des enregistrements audios grâce à un magnétophones. Sur accord de l'enseignante, nous visiterons la classe une première fois afin de nous familiariser avec la classe et de rencontrer les élèves. Cette première visite permettra également d'expliquer aux élèves les raisons de notre présence dans leur classe.

### 3.3. Modalités de recueil et retranscription

Nous avons choisi d'enregistrer les élèves lors des trois ateliers à l'aide d'un magnétophone. Les enregistrements réalisés nous permettront par la suite d'analyser les discours des élèves. Il s'agira d'étudier la communication entre pairs lors des ateliers dirigé, en semi-autonomie et en autonomie. Les données seront donc recueillies à partir des enregistrements audio. Puis, une transcription des communications à l'aide de verbatims et d'une grille d'observation permettront l'analyse des données.

### 3.4. Données recherchées et critères d'analyse

Les données recherchées permettront d'analyser les interactions entre élèves de grande section de maternelle et les effets de ces interactions sur le développement du langage.

Il s'agira d'analyser le contexte de ces interactions, leur nature, leur but, le type de conditions dans lesquelles les enfants échangent entre eux, l'organisation spatiale et le matériel.

Concernant les critères d'analyse, à partir des enregistrements réalisés, nous étudierons le langage produit par les enfants, à savoir la qualité (fonctions du langage, richesse syntaxique, sémantique, type de phrase, ...) et la quantité des productions langagières.

Ainsi pour déterminer les conditions qui semblent favoriser les échanges entre pairs lors de ces ateliers, nous observerons la fréquence des prises de parole, la répartition de ses prises de parole au sein du groupe, les destinataires des prises de parole et la motivation des prises de parole. Puis nous comparerons ces données. Nous nous appuierons également sur les verbatims pour analyser les fonctions du langage dans les échanges entre pairs. Enfin, nous analyserons la longueur des mots et le type de phrases produit par les élèves

pour étudier les compétences langagières mises en jeu par les élèves lors de ces différents ateliers.

## 4. Résultats

Il s'agira ici de rendre compte du travail de terrain afin d'amener des éléments de réponses aux questions de recherche de cette étude. Les différentes analyses et interprétations s'articuleront autour des observables tels que la fréquence de la prise de parole, la répartition des prises de parole des élèves, la fonction des énoncés produits, la répartition des prises de parole entre élèves, la longueur des prises de parole et la qualité des énoncés produits. Les données recueillies pour chaque question de recherche seront alors analysées puis interprétées afin d'explicitier les résultats obtenus. Ces différentes analyses et interprétations s'articuleront autour des différentes thématiques d'analyse.

Les observations sont menées dans la classe de GS dans une école maternelle de Cahors. Les prénoms des élèves sont anonymés.

Quotidiennement, les élèves de cette classe travaillent en ateliers: atelier en autonomie, atelier semi-autonome et atelier dirigé.

L'atelier dirigé : l'observation est menée auprès d'un groupe de quatre élèves travaillant en atelier dirigé avec l'enseignante. Les élèves sont installés autour d'une table ronde. La tâche donnée relève de la résolution d'algorithmes. Les élèves doivent reproduire des algorithmes répétitifs (des suites logiques). L'exercice est réalisé individuellement. Lors de séances précédentes, les élèves ont effectué le même type d'exercices. Lorsque les élèves ont terminé leurs algorithmes, l'enseignante leur propose d'autres exercices. Ces exercices ne sont pas les mêmes pour tous les élèves.

L'atelier en semi-autonomie : l'activité proposée lors de l'atelier encadré est un jeu d'équilibre. Chaque élève doit venir poser, à tour de rôle, un pion sur un

plateau instable. Celui qui fait tomber les pions posés sur le plateau perd et récupère les pions qui sont tombés.

Le groupe est constitué de six élèves, tous des garçons. Il comprend les quatre élèves observés lors de l'atelier dirigé et deux autres élèves. Les élèves sont installés autour d'une table ronde.

L'atelier en autonomie: lors de l'atelier en autonomie, les élèves doivent réaliser un puzzle. L'exercice est individuel. Chaque élève dispose d'un puzzle posé sur une moquette à même le sol. Les élèves sont habitués à cette activité en autonomie. Le groupe se compose de six élèves. Il s'agit du même groupe d'élèves observé lors de l'atelier en autonomie.

#### 4.1. Question de recherche 1

Cette première question de recherche vise à étudier la fonction des énoncés produits par les élèves dans les ateliers en autonomie, en semi-autonomie et dirigé.

Il s'agit alors de s'intéresser aux discours des élèves : pourquoi les élèves parlent ? pour dire quoi?

À partir des enregistrements réalisés lors des trois ateliers, il paraît intéressant d'analyser la fonction des énoncés produits par les élèves. En effet, lorsqu'on parle, on veut transmettre un message ou agir sur autrui. Il s'agit ici de comparer la fonction des énoncés lors des trois ateliers afin de dégager les spécificités de chacun et des activités langagières qu'ils induisent. Après avoir retranscrit le plus fidèlement possible les échanges entre élèves, nous avons classé les énoncés des élèves en catégories fonctionnelles.

### **FONCTION DES ÉNONCÉS**

## ATELIER DIRIGÉ

	<b>Répliques des élèves</b>
<p>Évoquer leur avancement dans leur travail, exprimer leurs réussites et leurs difficultés.</p>	<p>2. J'ai fini ma pochette à finir.            4. Ah. J'ai fini!            6. Moi j'ai déjà tout fini.            16. Regarde X, j'ai fait un côté noir et un côté rouge.            25. Moi j'ai bien travaillé .            31. J'ai bientôt fini moi.            60. C'est trop dur.            71. Moi je m'applique.            107. Moi j'ai presque fini.            110. Moi il m'en reste plus que un.            111. Un, deux, trois, quatre, cinq, six. Six, il m'en manque.            114. Moi il m'en reste un seul.            116. J'ai fini mes ballons.            118. Moi il est presque fini.            120. Il m'en reste quatre.            121. Moi, il m'en reste six.            135. Il m'en reste un.            136. Moi aussi il m'en reste un.            142. Je vais faire ma famille.            149. Moi, je vais faire moi avec mon papa.            151. ça c'est ma maman.            153. C'est ma maman.            157. C'est ma maman.            158. C'est mon papa. Et je vais faire mon papa tout jaune.            162. Je vais faire mon papa.            163. Il m'en reste trois.            164. Il est là mon papa.            165. C'est bon maitresse, j'ai fini.            166. J'ai fait ma famille.            174. Et voilà. J'ai fini.            183. Et voilà.            240. Moi j'ai fini. Regarde.            245. J'ai fini maitresse.            256. Tu l'as pas fini.            257. Ça c'est moi, ça c'est mon papa et ça c'est ma mamie.            275. J'ai fini.            292. Moi j'ai déjà fini.            293. J'ai terminé. v</p>

Questions	<p>21. Tu veux te mettre à coté de moi?  67. Je peux avoir du orange?  77. Quoi?  244. Quoi?  251. Elle est où ta mère? T'as écrit?  254. C'est quoi?</p>
Répondre à ses camarades	<p>68. Oui.  79. Ouais.  94. Mais oui quand on tombe une dent, ça fait très mal.  252. Non.  255. C'est un avion galactique.</p>
Exprimer un désaccord/Se défendre, défendre son point de vue	<p>69. Eh mais toi, tu prends tout.  243. Non moi je parlais de la petite.  247. J'ai le droit de me tromper quand même. C'est pas la fin du monde.  250. Si. Ça c'est ma maman.</p>
Demander l'attention ou l'approbation de ses pairs	<p>15. Regarde son fromage.  16. Regarde X, j'ai fait un côté noir et un côté rouge.g  17. I.  19. Moi regarde.  22. Et moi? C'est pas beau?  42. Regarde.  78. Pas vrai c'est joli?  91. Regarde N.  96. S regarde.  164. Il est là, mon papa. T regarde mon papa.  178. Regarde.  195. Regarde.  240. Moi j'ai déjà fini. Regarde.  249. Regarde. Ça c'est ma mère.</p>
Parler de soi	<p>3. Moi aussi.  26. Et ben moi aussi.  28. Et moi je suis à côté de T.  45. Moi aussi.  93. Moi j'ai mal à la dent.  108. Moi aussi.  119. Moi aussi.  136. Moi aussi il m'en reste un.  137. Pareil.  241. Moi aussi je la connais.</p>
Complimenter/ commenter le travail des pairs	<p>20. Oh c'est trop beau X.  23. Si. Mais c'est un petit peu cracra.  112. Ah. T'as déjà fini.  283. Oh c'est beau.</p>

Comparer leurs travaux	72. C'est un petit peu plus beau que moi. Mais pas plus beau que les bleus-rouges hein. 73. Pas plus beau que le mandala bleu-rouge.
Exprimer ses goûts	44. J'aime bien le jaune et le bleu. 46. J'aime bien le rouge. 78. Mais si c'est très joli!
Commenter ses propos ou ceux de ses pairs	53. T'as dit maman. 54. J'ai dit maman.
Autres	48. Moi, il me faut du rouge. 64. X, il y a que eux. Il reste que eux. 74. C'est des ballons. 75. Des ballons, des ballons de foot. 92. Avion galactique. 130. On a déjà un. 155. [inaudible: une phrase]. Viens on se le partage. 159. Ah. 246. Celle-la qui habite à Polygone.

Le classement des prises de parole des élèves permet de dégager les principales fonctions des interventions des élèves. On constate que le langage est spécifique à chaque type d'atelier.

Lors de l'atelier dirigé, les élèves échangent entre eux. On note cependant qu'il y a peu de réciprocité dans les échanges. Les élèves parlent mais se répondent peu. Leurs discours s'apparentent à des monologues. Ils ne cherchent ni à se faire comprendre ni à comprendre leurs camarades. De plus, les réponses des pairs sont souvent dénuées de sens avec ce qui vient d'être dit. Les élèves ne se soucient pas réellement du point de vue de l'interlocuteur et ils ne s'assurent pas qu'un interlocuteur les écoute et comprend.

Les sujets de conversation accompagnent l'action des élèves. Les élèves parlent d'eux. Ils évoquent notamment leur avancé dans le travail qu'ils sont en train de réaliser, leurs réussites et leurs difficultés. Régulièrement, les élèves demandent l'attention ou l'approbation des pairs. Ils comparent leurs travaux et expriment leurs goûts. Ils posent peu de questions, seulement six lors de l'atelier dirigé. Quelquefois, ils interviennent pour exprimer un désaccord, défendre leur point de vue ou encore pour complimenter le travail de leurs pairs. Mais ces interventions ne sont pas majoritaires.

## ATELIER EN SEMI-AUTONOMIE

	Répliques des élèves
Évoquer leur avancement dans leur travail, exprimer leurs réussites et leurs difficultés.	9. Faut mettre là. Et, il faut tourner comme ça. 19. J'y arrive pas moi. 83. C'est bon. 106. Oh j'arrive pas à faire la tour Eiffel. 115. C'est bon j'ai réussi. 138. Ça tombe vite. 144. Pas dans la même zone. 145. Oh. Sur le vert. Boum. 146. Oh ça va être gagné. 147. Eh là. On a gagné. 164. Oh my god. Oh my god. J'ai réussi. 176. Oh, oh. 201. Ça va tomber. 202. Ça va tomber. Ça va tomber. 212. Mais voilà, on a gagné. 213. Oh non j'allais faire ... 222. Là c'est sûr qu'on va gagné. Hein. 226. On a presque gagné. Silence. On a presque gagné. 232. Je suis au premier. 255. Je voulais en mettre six. 265. Moi je vais mettre ... 268. Il faut avoir le moins possible. 273. Mais en fait c'est moi qui les aies perdus. 293. Il en manque que deux! 308. Tout va s'exploser. 309. Ouais. C'est sûr que ça va envoler sur les autres. 311. Oh. C'est à mon tour. 316. T il va perdre. 319. Tu vas presque perdre T. 329. C'est moi qui va gagner. 333. T'as perdu Y. 340. Mais non je vais perdre.

<p>Questions</p>	<p>11. Je peux avoir la...  70. Qui garde mes pions?  90. On fait la taille?  229. Qui est dans mon équipe? Mon équipe c'est la verte.  245. Mais comment ça se fait qu'il ait tout ça ?  254. C'est qui qui a ...  259. Il joue plus A ?  327. Je peux t'aider à faire la tour ?  352. Qui connaît qualimachion ?  355. C'est quoi calishmation ?</p>
<p>Répondre à ses camarades</p>	<p>71. Moi.  72. Moi.  73. Moi.  184. Je le tiens, je le tiens.  191. Ouais.  227. Ouais.  233. Au premier.  239. Oh my god.  260. Si je joue.  291. Ça veut dire que je vais presque perdre.  306. Ouais.  353. Moi.</p>

Exprimer un  
désaccord/Se  
défendre, défendre  
son point de vue

- 33. Arrête.
- 41. Mais pas du tout, t'es à côté de T.
- 55. Non tu n'en n'as un T.
- 116. Non.
- 117. Non c'était à moi.
- 119. Mais. C'est moi le bleu.
- 120. C'est moi le bleu.
- 121. Mais c'est moi le bleu.
- 123. Mais t'en as que deux. Alors que...
- 124. Il m'a piqué un bleu.
- 125. Non c'est lui il m'a piqué.
- 126. Il m'a piqué un bleu.
- 134. Tu sors du jeu T.
- 139. Non.
- 141. A mon tour. A mon tour.
- 150. Arrête.
- 151. Mais arrête T.
- 152. Tricheur.
- 155. Non, c'est entre nous trois.
- 180. Mais arrête.
- 193. Non mais Y t'es sur le rouge.
- 197. Arrête de tourner la toupie.
- 198. C'est pas une toupie.
- 207. Mais ... tricheur.
- 209. J'suis pas un tricheur.
- 210. Mais.
- 211. Mais arrêtez là.
- 216. Arrête de toucher.
- 218. Mais vous êtes pas dans la même équipe.
- 219. Si.
- 223. Non.
- 224. Non pas là.
- 235. Arrête.
- 236. Mais T.
- 240. T'as pas gagné.
- 243. C'est pas les tiens.
- 249. Mais A.
- 251. Ouais. A. Ça c'est pas gentil pour les autres.
- 252. Ouais. Nous on veut pas ça.
- 261. Mais euh.
- 262. Mais comme moi.
- 263. Non comme ça.
- 266. Mais t'as pas le droit de toucher.
- 271. Euh non.
- 272. Si. Toi et moi et D. Mais c'est arrête c'est pas les tiens.
- 275. Mais si.
- 277. Non.

<p>Exprimer un désaccord/Se défendre, défendre son point de vue</p>	<p>279. A mon tour.  297. Après c'est à mon tour. Après.  281. Mais arrêtez de bouger.  283. Mais arrête..  286. Mais remets les.  296. Non mais eh.  298. Mais.  301. Eh mais arrêtez.  302. Mais arrête. 313. Oh. Non c'est moi.  314. C'est moi. C'est moi. C'est moi. C'est moi.  315. Non c'est moi.  322. C'est moi qui doit commencer, j'en a pas mis.  323. Non c'est moi qui doit commencer. Entre moi et D. C'est moi qui va gagner.  324. C'est moi.  325. C'est moi.  330. Mais non. J'ai fais le bleu là.  332. Arrête!  336. Mais il m'a piqué.  338. Si.  354. Mais.</p>
<p>Parler de soi</p>	<p>4. Moi aussi.  40. Moi aussi je suis à coté de toi.  44. Moi aussi j'ai le bleu.  45. Moi aussi j'ai le bleu.  47. Moi aussi j'ai le bleu.  48. Moi aussi j'ai le bleu.  61. Moi aussi.  64. Moi aussi j'ai la couleur de la France.  87. Moi aussi j'ai deux rouges.  310. Moi aussi.</p>

Discussion autour du matériel	<p>43. Moi j'ai le bleu.  49. Moi j'ai le rouge.  51. Le rouge.  53. Le rouge.  54. J'ai deux rouges.  57. J'ai un rouge et un bleu. La couleur presque de la France.  59. Oh j'ai la couleur de la France.  67. Oh la tour de l'équilibre.  84. J'ai trois rouges.  86. Moi j'ai deux rouges.  102. La tour Eiffel.  105. Eh voilà. La tour Eiffel.  108. Ouais. La tour Eiffel.  130. Moi j'ai un marron.  158. J'ai le marron moi.  194. Moi j'ai le violet.  196. Moi je suis le orange. Non je suis le bleu moi.  215. Le marron.  217. Eh beh le marron.  284. Oh. Il y en a plus de bleu.  285. C'est moi qui les a tous.  287. Je veux prendre du bleu.  294. Tu peux plus mettre de pions.  296. Voici le bleu et voici le rouge.  300. Oh j'ai un bleu moi.  334. Tiens Y.  337. J'en ai pas.  341. Donne moi un marron.</p>
Interjections	<p>114. Oh.  159. Youpi.  166. Oh my god.  239. Oh my god. D.  257. Oh my god.</p>

Autres	<p>5. La tornade.  7. Troisième.  14. On dirait qu'on est en équipe.  15. On est tous en équipe.  18. Il y a un grand et un petit.  27. Tiens.  28. Dix mille.  154. C'est entre nous trois.  156. Nous on est trois et vous, trois. Alors on est entre nous. On est en équipe, nous.  162. A moi.  177. Doucement.  183. Allez à moi. Et mais, et le dès, et le dès.  189. Moi j'ai le plus possible.  190. On dirait que c'est une étoile.  192. Oh le tourniquet. Euh.  195. Ça tourne.  220. Moi, je suis dans la même équipe que A.  221. Il est dans la même équipe que moi.  234. J'en ai fait... Ah non.  270. Toi et moi.  274. Du coup t'as perdu, tu joues plus alors.  276. T'as perdu. Tu es éliminé.  304. T il a perdu.  305. On dirait encore une toupie.  307. Ça fait hyper haut.  342. Tiens, tiens, A. Tiens, tiens.  357. Voilà à cause de toi.</p>
--------	--

Lors de l'atelier en semi-autonomie, les élèves jouent tous ensemble avec le même support, un plateau instable et des pions qu'ils doivent venir poser, à tour de rôle, sur le plateau sans les faire tomber. Ce jeu est encadré par l'Atsem. Les prises de parole des élèves s'articulent autour du jeu. On peut observer que les interventions des élèves ont plusieurs fonctions. Les élèves commentent leurs actions dans le jeu, ils évoquent leurs réussites et leurs difficultés. Ils répondent aux questions et confirment les propos de leur pairs. Leurs interventions visent également à demander l'attention et l'approbation des camarades, à parler de soi. Les élèves interviennent régulièrement pour se défendre ou défendre leur point de vue mais aussi pour exprimer un désaccord avec un pair. De nombreuses prises de parole permettent une régulation entre

pairs. D'autres interventions permettent aux élèves de parler d'eux. Enfin, les élèves interviennent aussi pour demander leur tour de jeu ou discuter du matériel de jeu.

### ATELIER EN AUTONOMIE

	Répliques des élèves
<p>Évoquer leur avancement dans leur travail, exprimer leurs réussites et leurs difficultés.</p>	<p>34. C'est trop dur. Nous on a les plus durs.            50. Mais! Moi j'ai les plus durs de l'école.            57. Oh non, le mien, il est trop dur, je peux pas le faire.            61. Il est trop dur le mien. Silence. J'arrive pas à le faire. Je peux faire celui à toi Y ?            84. Il est là.            89. Moi j'en ai un. J'en ai deux.            87. Mais oui mais j'arrive pas à le faire.            98. Non il va là. Ah non. Alors rah ça m'énerve.            100. Mais ça rentre pas.            123. Pff ça m'énerve. Silence. Tu le veux ou tu le veux pas?            130. Je vais cherche un autre puzzle.            133. T'y arrives.            136. Mais c'est dur dans le modèle.            138. Ben fais dans le modèle, tu vas voir comment c'est dur.            139. C'est pas du tout dur. C'est pas dur pour moi.            145. Ouais. Ouais, trop, trop, trop dur. Il y a des bestioles et tout.            165. T'as raison c'est méga dur N.            190. Là.            197. C'est méga dur N.            211. Ça va être dur pour moi.            213. Ça va être dur pour moi.            228. Ça va être dur pour toi.            241. Non c'est pas dur. Regarde .            242. C'est facile pour moi.            244. Mais j'y arrive pas.            246. Moi, je trie.</p>

Questions

13. Je peux t'aider?
29. Tu veux échanger ?
39. Quoi?
42. Quoi?
45. Ça veut pas dire ça?
46. Quoi? à mon anniversaire?
61. Il est trop dur le mien. Silence. J'arrive pas à le faire. Je peux faire celui à toi Y ?
62. Tu veux le mien N?
67. Tu veux le mien N ?
82. Mais où est-ce qu'il est ?
83. Tu peux le faire avec moi ?
102. Arrête quoi ? Arrête quoi ?
115. En fait quoi?
123. Pff ça m'énerve. Silence. Tu le veux ou tu le veux pas?
131. Tu peux m'aider stp parce que j'arrive pas à le faire.
134. Pourquoi toi tu ne le fais pas dans le modèle?
137. Quoi ?
140. Il est où ton... ton...ton...ton... ton...ton...ton...
142. Là?
144. C'est super méga dur?
149. Sérieux?
152. Où un anaconda?
164. C'est eux les chevaliers cheval?
168. Quoi?
170. Où? Dehors?
174. Elle va y rester?
182. Je peux le faire?
183. Tu peux m'aider?
185. Quoi?
206. Mais c'est lui?
208. Et ça?
214. Pourquoi le chevalier cheval il a des pieds?
216. T'es amoureux du chevalier-cheval ou quoi?
219. Euh c'est à qui ça?
223. T'aimes chevalier cheval?
257. Il est où mon ... ?

Répondre à ses  
camarades

- 59. Moi aussi.
- 95. Non ça c'est une [inaudible]. C'est une [inaudible] qui a fait ça.
- 124. Je le veux.
- 135. Je sais.
- 141. Mon puzzle, il est là bas. Dans la moquette.
- 142. Oui.
- 146. Ouais.
- 166. Non.
- 175. Je crois pas. Demande à maitresse.
- 194. J'sais pas.
- 199. Non.
- 205. Il est là.
- 207. Non ça c'est un tyrex.
- 209. ça c'est un [inaudible].
- 215. Ben parce que.
- 217. Ouais.
- 220. C'est à moi. Ah non. C'est à A.
- 221. C'est pas à moi.
- 229. Ouais.
- 237. Merci N.

Exprimer un  
désaccord/Se  
défendre, défendre  
son point de vue

- 3. Mais non.
- 7. C'est pas de bol !
- 30. Mais Y.
- 52. C'est pas que pour toi.
- 53. Mais allez. Mets le ici.
- 55. Mais arrête.
- 72. Mais non!
- 85. Mais ...
- 90 Oh t'as vu. Silence. Arrête.
- 94. Si c'est vrai.
- 98. Attend je vais te le faire pour toi. Si parce que...
- 99. Non!
- 101. Arrête, arrête.
- 103. Arrête de m'embêter.
- 111. Et il faut pas.
- 114. C'est à coté en fait. C'est là.
- 116. C'est à côté.
- 117. Non.
- 119. Non c'est à moi S.
- 121. C'était là.
- 122. Non.
- 125. Attends, je te remets l'image.
- 127. Non. Le défais pas. Le défais pas.
- 128. Non, c'était pour toi.
- 129. Merci. Non mets le comme ça parce que je le, je ...
- 155. Mais non il est caché dans les buissons.
- 156. Non c'est moi.
- 157. Mais fais voir le chevalier.
- 161. Non mais c'est moi qui aime le chevalier-cheval.
- 163. Mais c'est nul chevalier cheval.
- 169. J'aime pas chevalier cheval.
- 173. Mais elle a pas de chance d'être chez les petits. Hein.
- 180. Chevalier cheval c'est pour les nuls.
- 181. Ben oui c'est normal.
- 184. Mais c'est pour les bébés.
- 186. Chevalier-cheval c'est pour les bébés.
- 187. Moi, j'aime pas chevalier-cheval. Silence. C'est nul.
- 191. Mais c'est pas grave si t'aimes chevalier-cheval.
- 224. Eh c'est à moi. Eh.
- 226. Arrête.
- 227. Mais je le vois ici.
- 230. Attends, attends. Je trie.
- 231. Mais déjà moi, je peux commencer les trucs.
- 232. Eh arrête! Embête-moi pas.

<p>Exprimer un désaccord/Se défendre, défendre son point de vue</p>	<p>255. Il est trop bien le nouveau puzzle.  264. C'était ma place! Eh! Mais tu m'as donné un coup de poing.  267. Arrête.</p>
<p>Demander l'attention ou l'approbation de ses pairs</p>	<p>12. Regarde. Moi, je fais ce coloriage.  27. Regarde moi j'ai les dinosaures. T'as vu j'ai les dinosaures.  38. N.  63. Fais voir.  64. Montre le tien N.  86. Si regarde.  90. Oh t'as vu. Silence. Arrête.  132. Regarde A.  151. Montre, montre l'anaconda.  154. Montre.  159. Regarde ces yeux.  176. A.  178. S.  198. Ben regarde moi ce que j'ai fais. Viens, viens voir. Viens.  200. Mais s'il te plaît. Silence. Fais voir.  241. Non c'est pas dur. Regarde.  243. Regarde T.  245. N regarde.  249. A.</p>
<p>Interjections</p>	<p>19. Oh.  35. Euh en fait...  58. Oh oh..  93. Oh.  201. Oh my god.  240. Oh my god.  247. Ohlala!</p>

Autres

2. Tu me l'as déjà dit. Tu me l'as déjà dit.
17. Tiens N.
22. Oh y'a le tyrex .
23. Eh moi, eh moi j'ai ceux là moi, j'ai ceux là moi.
36. C'est un tyrannosaure.
40. N, Ça veut pas dire qu'on a le plus dur qu'on a un vortex.
65. C'est lui.
66. C'est moi, c'est moi.
69. Moi je veux le tien.
71. Moi je veux [inaudible]
105. Mais vous avez perdu une pièce.
106. Le cheval, le cheval.
107. Ah merci.
108. Le chevalier.
109. Han! Ah ouais.
112. Ah ok.. Chevalier.
113. Chevalier-cheval. Euh. Chevalier c'est pas là.
118. C'est à côté là. A la bataille.
120. A la bataille. A la bataille ...
147. Il y a même un anaconda.
150. Ben ouais. On voit sa tête là, passer par le buisson.
153. Il est caché dans les buissons.
160. Parce qu'il a mis un casque de chevalier, chevalier cheval.
162. Pardon.
167. Y'a S! Y'a S mec.
172. Chevalier cheval.
177. Mais je suis un Chevalier cheval.
179. Je suis chevalier - cheval.
189. Je suis chevalier-cheval.
192. Chevalier-cheval.
193. Tu peux remettre tes affaires là.
196. Chevalier-cheval à l'aide, à l'aide, à l'aide. A l'aide chevalier-cheval.
202. Anaconda.
210. Je sais où il est l'anaconda. Mais je ne te le dirai pas.
218. C'est dégoûtant D.
222. Chevalier-cheval.
235. J'ai trouvé un passage N.
236. A. Le mec, tu l'avais mis à l'envers. Regarde. Il fallait le mettre comme ça.
238. J'ai échangé avec A.
253. S, on range.
262. Garde ma place.
270. On dit pas oui on dit oui. Oui maitresse.

Autres	271. On dit pas ouais déjà on dit oui. 272. C'est moi qui l'ait dit en premier.
--------	--

L'analyse des énoncés produits par les élèves, lors de l'atelier en autonomie, montre que les sujets de conversation sont multiples. On remarque que les élèves échangent plus entre eux et que ces échanges sont réciproques. Les élèves s'écoutent et se répondent. Ils posent beaucoup de questions. Ils se montrent leur puzzle et regardent celui des autres. Ils demandent de l'aide ou proposent leur aide à leurs camarades. On constate également que les élèves entrent régulièrement en désaccord. Les élèves prennent position et défendent leur point de vue ou leur intérêt . Ils expriment leurs goûts. De plus, ils ouvrent le dialogue à des sujets externes à l'atelier proposé. Ils parlent de jeux qu'ils ont à la maison, ils parlent de leur camarade.

### **ANALYSE COMPARATIVE**

L'analyse des conversations entre les élèves, au cours des trois ateliers, permet de mettre en lumière plusieurs points. Elle montre que l'atelier en autonomie libère la parole des élèves. Les sujets de conversation abordés par les élèves , lors de cet atelier, sont nombreux et variés. Les élèves parviennent à se faire écouter de leurs interlocuteurs et à agir sur eux. Au contraire, lors de l'atelier dirigé et de l'atelier en semi-autonomie, les élèves n'instaurent pas de réels dialogues. Ils parlent mais ne se répondent pas toujours. Les énoncés produits s'apparentent davantage à des monologues. Les interventions des élèves ne servent pas à communiquer la pensée ou à agir sur autrui, ils servent à accompagner l'action qu'ils effectuent.

Ainsi, l'analyse montre que le langage est spécifique à chaque type d'atelier. Les sujets de conversation varient selon le type d'atelier proposé.

Au cours de l'atelier dirigé et de l'atelier en semi-autonomie, les prises de parole sont focalisées essentiellement autour de l'activité des élèves.

Lors de l'atelier en semi-autonomie, les élèves sont installés autour d'une table ronde et jouent au jeu de l'équilibre. Ils partagent le même support de jeu, un

plateau instable sur lequel chacun vient poser un pion à tour de rôle. Ce jeu amène les élèves à s'exprimer régulièrement. Cependant, l'analyse des prises de parole montre que les élèves parlent essentiellement d'eux. Ils ne cherchent pas à se placer au point de vue de l'interlocuteur. De plus, on observe que cet atelier est vecteur de nombreux désaccords. Les élèves partagent le même matériel et cela crée régulièrement des sujets à dispute.

Au cours de l'atelier en autonomie, les élèves ont chacun leur puzzle qu'ils réalisent individuellement. Les élèves sont assis à même le sol avec leur puzzle. Ils effectuent la même tâche, cependant chacun a son support. Les élèves ne se disputent pas le matériel. Au contraire, ils s'entraident en demandant ou proposant de l'aide. En effet, les élèves communiquent entre eux. Ils essaient d'apprendre quelque chose à leurs interlocuteurs. Ils tiennent à être compris et insistent s'ils n'arrivent pas à leur but. Ici, la fonction du langage est de communiquer la pensée.

Enfin lors de l'atelier dirigé, les élèves ont chacun leur support et ce support est parfois différent d'un élève à l'autre. Tous les élèves réalisent la même tâche en début d'atelier puis le travail est différencié selon les élèves. Ici, le travail est individuel. Les élèves parlent de l'activité qu'ils effectuent. Ils évoquent leur avancement dans le travail et leurs réussites. Les prises de paroles des élèves sont semblables à des monologues. Les énoncés produits par les élèves ne servent pas à communiquer la pensée, ils servent à accompagner l'action qu'ils effectuent.

## 4.2. Question de recherche 2

La seconde question de recherche amène à se demander en quoi les ateliers en autonomie et semi-autonomie sont-ils facteurs d'échanges entre pairs. Il s'agit ici de mettre en lumière les conditions qui favorisent les interactions.

A partir de l'analyse de la fréquence des prises de parole, de la répartition de ses prises de parole au sein du groupe, des destinataires des prises de parole, de la motivation des prises de parole, nous pourrions déterminer les conditions qui semblent favoriser les échanges entre pairs lors de ces ateliers.

### FRÉQUENCE DES PRISES DE PAROLE

Les tableaux ci-dessous comptabilisent la fréquence de prises de parole de chacun des participants lors des différents ateliers. Ils permettent de mettre en évidence la fréquence des prises de parole des participants.

#### ATELIER DIRIGÉ

	Nombre de prises de parole	Pourcentages (arrondis au dixième)
<b>PE</b>	116	36,5 %
<b>Atsem</b>	16	5,0 %
<b>Elèves</b>	186	58,5 %
<b>Total</b>	318	100 %

Lors de l'atelier dirigé, on note que les prises de parole de l'enseignante représentent 36,5 %. La fréquence de prises de paroles de l'Atsem est faible, on comptabilise seulement 5 %. Et celles des élèves recouvrent 58,5 % des prises de parole des intervenants.

### ATELIER EN AUTONOMIE

	Nombre de prises de parole	Pourcentages (arrondis au dixième)
<b>PE</b>	47	17,3 %
<b>Atsem</b>	8	2,9 %
<b>Elèves</b>	217	79,8 %
<b>Total</b>	272	100 %

Lors de l'atelier en autonomie, la part de prises de parole des élèves est importante. Elle est de 79,8 % contre 17,3 % pour l'enseignante et 2,9 % pour l'Atsem. Si on compare ces données à celles obtenues lors de l'atelier dirigé, on constate que les prises de parole des élèves sont beaucoup plus importantes.

### ATELIER EN SEMI-AUTONOMIE

	Nombre de prises de parole	Pourcentages (arrondis au dixième)
<b>PE</b>	24	6,6 %
<b>Atsem</b>	75	20,5 %
<b>Elèves</b>	266	72,9 %
<b>Total</b>	365	100 %

Lors de l'atelier en semi-autonomie, les élèves prennent très régulièrement la parole. Leurs prises de parole représentent 72,9 %, contre 20,5 % pour l'Atsem et 6,6 % pour l'enseignante.

## ANALYSE COMPARATIVE

	Atelier dirigé: Résolution d'algorithmes	Atelier en autonomie: construction de puzzle	Atelier semi- autonomie :Jeu d'équilibre
<b>Elèves</b>	58,5 %	79,8 %	72,9 %
<b>PE</b>	36,5 %	17,3 %	6,6 %
<b>Atsem</b>	5 %	2,9 %	20,5 %
<b>Total</b>	100 %	100 %	100 %

Le taux de fréquence de prises de parole des élèves est supérieur dans les ateliers en autonomie et semi-autonomie. Il est de 79,8% et 72,9 % lors de l'atelier en autonomie et de l'atelier encadré et de 58,5 % lors de l'atelier dirigé. Il semble que les ateliers en autonomie et en semi-autonomie laissent plus de place aux élèves pour entrer en interaction avec leurs camarades.

## RÉPARTITION DES PRISES DE PAROLE DES ÉLÈVES

Si la fréquence des prises de parole des élèves est plus forte lors des ateliers en autonomie et semi-autonomie, il paraît intéressant d'analyser la répartition de prises de paroles par élève lors des différents ateliers.

### ATELIER DIRIGÉ

	Nombre de prises de parole	Pourcentages (arrondis au dixième)
<b>E1</b>	36	19,4 %
<b>E2</b>	25	13,4 %
<b>E3</b>	44	23,7 %
<b>E4</b>	27	14,5 %
<b>Autres élèves</b>	54	29,0 %
<b>Total</b>	186	100 %

Au sein du groupe d'élèves de l'atelier dirigé, la répartition des prises de parole est inégalitaire. Certains élèves prennent plus souvent la parole d'autres. Le tableau

ci-dessus souligne l'écart de fréquence de prise de parole entre les élèves. E1 et E3

prennent plus la parole que E2 et E4. On relève 36 et 44 interventions pour E1 et E3 et 25 et 27 interventions pour E2 et E4.

#### **ATELIER EN AUTONOMIE**

	<b>Nombre de prises de parole</b>	<b>Pourcentages (arrondis au dixième)</b>
<b>E1</b>	30	13,8 %
<b>E2</b>	6	2,8 %
<b>E3</b>	33	15,2 %
<b>E4</b>	41	18,9 %
<b>E5</b>	56	25,8 %
<b>E6</b>	42	19,4 %
<b>(E7 et E8)*</b>	9	4,1 %
<b>Total</b>	217	100 %

\*(E7 et E8 sont sur les retranscriptions mais ne font pas partis du groupe de l'atelier en autonomie)

La répartition des prises de parole des élèves permet de constater que certains élèves interviennent plus que d'autres. E1, E2 et E3 s'expriment moins que E4, E5 et E6. De plus, on constate que E2 s'exprime très peu.

### ATELIER EN SEMI-AUTONOMIE

	Nombre de prises de parole	Pourcentages (arrondis au dixième)
<b>E1</b>	34	12,8 %
<b>E2</b>	21	7,9 %
<b>E3</b>	38	14,3 %
<b>E4</b>	49	18,4 %
<b>E5</b>	52	19,5 %
<b>E6</b>	72	27,0 %
<b>Total</b>	266	100 %

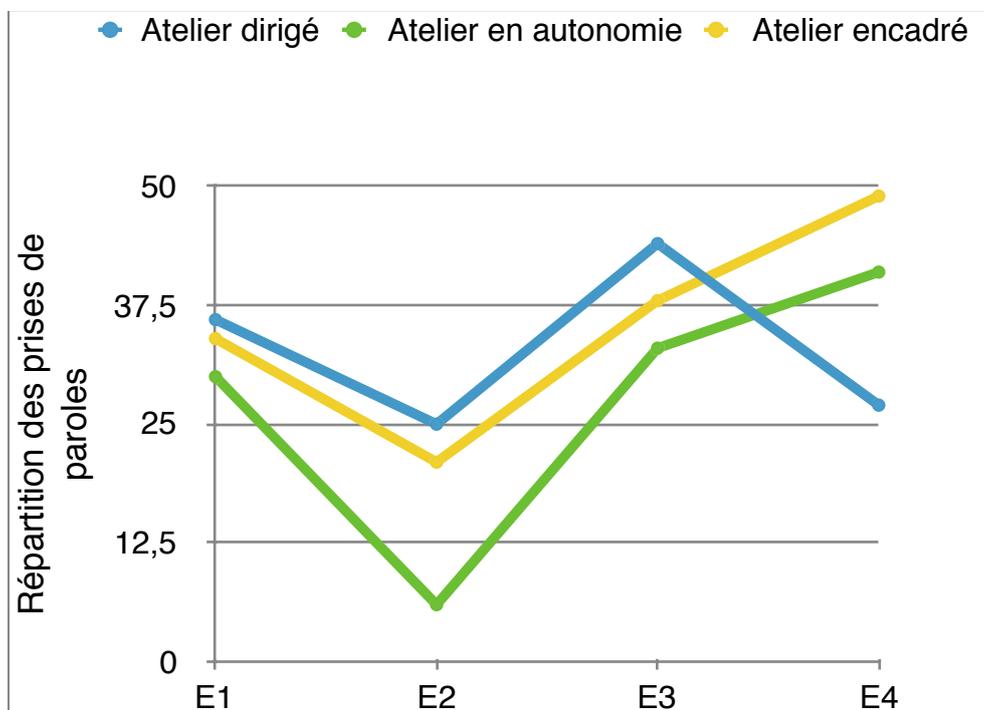
La répartition des prises de parole des élèves est inéquitable. Certains élèves prennent plus régulièrement la parole que d'autres. C'est le cas de E6 et E5. Leurs interactions représentent 27 % et 19,5 % des interventions des élèves. Au contraire, E2 prend peu la parole. Ses interventions représentent seulement 7,9%.

### ANALYSE COMPARATIVE

	Atelier dirigé: résolution d'algorithmes	Atelier en autonomie: construction de puzzle	Atelier semi-autonomie: Jeu d'équilibre
<b>E1</b>	19,4 %	13,8 %	12,8 %
<b>E2</b>	12,9 %	2,8 %	7,9 %
<b>E3</b>	23,7 %	15,2 %	14,3 %
<b>E4</b>	14,0 %	18,9 %	18,4 %
<b>E5</b>		25,8 %	19,5 %
<b>E6</b>		19,4 %	27,0 %
<b>Autres élèves (E7 et E8)</b>	30,1 %	4,1 %	
<b>Total</b>	100 %	100 %	100 %

E1, E2 et E3 prennent plus la parole lors de l'atelier dirigé que lors des ateliers en autonomie et en semi-autonomie. En effet, si l'on regarde pour E1, ses prises de paroles représentent 19,4 % lors de l'atelier dirigé. Lors des ateliers en autonomie et semi-autonomie, ses prises de paroles sont de 13,8 % lors de l'atelier en autonomie et de 12,8 % lors de l'atelier en semi-autonomie. On fait le même constat pour E2 et E3. Leur taux de participation orale lors de l'atelier dirigé sont respectivement de 12,9 % et 23,7 % lors de l'atelier dirigé. Ils descendent à 2,8 % et 7,9 % lors des ateliers en autonomie et en semi-autonomie pour E2 et à 15,2 % et 14,3 % pour E3.

On observe le phénomène inverse chez E4. E4 prend davantage la parole lors des ateliers en autonomie et semi-autonomie que lors de l'atelier dirigé. Ses prises de paroles représentent 14 % lors de l'atelier dirigé et elles représentent respectivement 18,9 % et 18,4 % lors des ateliers en autonomie et en semi-autonomie.



## **Interprétation**

Il semblerait que les ateliers en autonomie et en semi-autonomie laissent plus de place aux échanges entre pairs. On remarque que les élèves parlent davantage.

On peut cependant regretter que ce constat ne soit pas valable pour tous les élèves. En effet, l'analyse soulève une différence du nombre de prises de parole des élèves dans les différents ateliers. En présence de deux élèves supplémentaires, lors des ateliers en autonomie et en semi-autonomie, E2 parle nettement moins. E2 prenait déjà moins la parole que ses pairs lors de l'atelier dirigé. Lors de l'atelier en autonomie et de l'atelier encadré, ses prises de parole sont moindres. Il semblerait que cet élève prenne moins la parole en la présence de deux élèves E5 et E6 et en l'absence de l'enseignante. E1 et E3 prennent légèrement moins la parole lors des ateliers en autonomie et semi-autonomie. En effet, si l'on regarde de plus près, on observe que E1 prend la parole 36 fois lors de l'atelier dirigé, 30 fois lors de l'atelier en autonomie et 34 fois lors de l'atelier en semi-autonomie. Le nombre de prises de parole lors des trois ateliers restent relativement stables. On ne peut, cependant, pas conclure que les ateliers en autonomie et en semi-autonomie favorisent les prises de parole de cet élève. On observe la même tendance pour E3. Ses prises de parole sont un peu moins importantes lors des ateliers en autonomie et semi-autonomie que lors que l'atelier dirigé. On compte 33 et 38 prises de parole lors des ateliers en autonomie et semi-autonomie contre 44 lors de l'atelier en autonomie. Chez E4, on fait le constat inverse. On décompte 41 et 49 prises de parole lors des ateliers en autonomie et en semi-autonomie et 27 lors de l'atelier dirigé. On peut penser que les ateliers en autonomie et en semi-autonomie permettent à cet élève de s'exprimer davantage.

Le nombre de prises de parole de E5 est similaire sur l'atelier en autonomie et en semi-autonomie. Celui de E6 est plus important lors de l'atelier en semi-autonomie que lors de l'atelier en autonomie. E6 prend la parole 42 fois lors de l'atelier en autonomie et 72 fois lors de l'atelier en semi-autonomie.

Lors de l'atelier dirigé, E1 et E3 sont ceux qui parlent le plus. Il faut noter que l'enseignante les a sollicités régulièrement.

Il aurait été intéressant d'observer les prises de parole de E5 et E6 lors d'un atelier dirigé en présence de E1, E2, E3 et E4 afin de comparer les effets produits par ce type d'atelier sur ces élèves.

### **Conclusion**

Il semble que l'atelier dirigé et l'atelier en semi-autonomie soient plus propices aux prises de parole de E2. En effet, ce dernier prend 25 fois la parole lors de l'atelier dirigé et 21 fois lors de l'atelier en semi-autonomie et parle nettement moins lors de l'atelier en autonomie. On compte 6 prises de parole lors de l'atelier en autonomie. Au contraire, E4 échange plus lors des ateliers en autonomie et en semi-autonomie.

### **DESTINATAIRE DES PRISES DE PAROLE**

L'objet de la recherche est d'étudier les échanges entre pairs. Il est donc nécessaire de s'intéresser aux destinataires des messages émis par les élèves.

#### **ATELIER DIRIGÉ**

<b>Nombres de prise de parole</b>	<b>Nombre de prises de parole</b>	<b>Pourcentages (arrondis)</b>
- adressées à la PE	96	51,1 %
- adressées à un pair	91	48,9 %
Total	187	100 %

Ce tableau montre la répartition des destinataires des prises de parole des élèves. Lors de l'atelier dirigé, 48,9 % des paroles des élèves sont adressées à un pair et 51,1 % des prises de parole des élèves sont adressées à leur enseignante. D'après ces résultats, on peut noter que les prises de paroles sont

réparties de manière quasi-équitable à destination de l'enseignante et à destination des pairs.

#### ATELIER EN AUTONOMIE

Nombres de prise de parole	Nombre de prises de parole	Pourcentages (arrondis au dixième)
- adressées à la PE	16	7,4 %
- adressées à un pair	201	92,6 %
Total	217	100,00 %

Au cours de l'atelier en autonomie, 92,6 % des prises de parole des élèves sont destinées à leurs pairs. On constate donc ici que les élèves s'adressent principalement à leurs pairs.

En effet, seul 7,4 % des interventions sont adressés à l'enseignante.

#### ATELIER EN SEMI-AUTONOMIE

Nombres de prise de parole	Nombre de prises de parole	Pourcentages (arrondis au dixième)
- adressées à la PE ou à l'Atsem	23	8,6 %
- adressées à un pair	243	91,4 %
Total	266	100 %

Les différentes interventions des élèves visent essentiellement à s'adresser aux pairs. En effet, sur la totalité des prises de paroles des élèves 91,4 % sont destinées aux pairs et seulement 8,6 % des prises de parole sont destinées à l'adulte.

## ANALYSE COMPARATIVE

Nombres de prise de parole	Atelier dirigé	Atelier en autonomie	Atelier en semi-autonomie
- adressées à la PE	51,1 %	7,4 %	8,6 %
- adressées à un pair	48,9 %	92,6 %	91,4 %
Total	100 %	100,00 %	100,00 %

Lors des ateliers en autonomie et en semi-autonomie, les élèves communiquent moins avec l'adulte, puisque l'adulte est en retrait. Les élèves échangent ainsi davantage entre eux. Lors de l'atelier dirigé, les élèves adressent 51,1% de leurs propos à l'enseignante. Ce taux tombe à 7,4 % lors de l'atelier en autonomie et à 8,6 % lors de l'atelier encadré.

### Interprétation

Au vu des résultats, il semble que les ateliers en autonomie et en semi-autonomie soient plus propices aux échanges entre pairs. En effet, les élèves s'expriment plus que lors de l'atelier en autonomie.

## MOTIVATION DE LA PRISE DE PAROLE

Il s'agit là d'étudier les motivations de la prise de paroles des élèves: prise de parole spontanée, dans un échange avec ses camarades ou prise de parole sollicitée par l'enseignante.

## ATELIER DIRIGÉ

	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>	<b>Elèves</b>	<b>Total</b>
Prises de parole spontanées	15	22	8	16	37	98
Prises de parole sollicitées par l'enseignante	21	3	36	11	17	88
Total prises de parole	36	25	44	27	54	186
<b>Pourcentages des prises de parole spontanées</b>	<b>41,7 %</b>	<b>88 %</b>	<b>17,4 %</b>	<b>59,3 %</b>	<b>68,5 %</b>	<b>52,7 %</b>

Au sein, du groupe des quatre élèves, on note que E1 et E3 prennent régulièrement la parole et que E2 et E4 parlent moins. On note également que E2 et E4 s'adressent plus souvent à leurs camarades que E1 et E3.

Au cours de cet atelier dirigé, on constate que les prises de parole spontanées des élèves recouvrent en moyenne 52,7 % des interventions. On constate également que les pourcentages de prises de parole spontanées varient d'un élève à un autre. On note un écart de 70% entre E2 et E3. Au cours de cet atelier, E3 s'adresse principalement à l'enseignante. En effet, sur 44 prises de paroles, 36 sont adressées à l'enseignante. Au contraire, sur 25 prises de parole, E2 s'adresse seulement 3 fois à l'enseignante. Ses autres prises de paroles sont principalement destinées à ses pairs.

Les motivations des prises de parole des élèves sont variables d'un élève à un autre. On remarque que lorsqu'ils prennent la parole certains élèves s'adressent principalement à leurs pairs et d'autres principalement à l'enseignante. C'est le cas de E3. 17,4 % de ses prises de parole sont destinées à ses pairs contre 88 % pour E2. Les prises de parole spontanées s'élèvent à 59,3 % pour E4 et 41,7 % pour E1. Lorsqu'ils entrent en communication E2 et E4 s'adressent principalement à leurs pairs.

## Interprétation

Lors de l'atelier dirigé, E3 est fortement sollicité par l'enseignante. Cela explique qu'il s'adresse plus à l'enseignante qu'à ses camarades.

### ATELIER EN AUTONOMIE

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	Elèves	Total
Prises de parole spontanées	27	6	32	41	52	42	8	208
Prises de parole sollicitées par l'enseignante	3	0	1	0	4	0	1	9
Total prises de parole	30	6	33	41	56	42	9	217
<b>Pourcentages des prises de parole spontanées</b>	<b>90 %</b>	<b>100 %</b>	<b>97 %</b>	<b>100 %</b>	<b>92,9 %</b>	<b>100 %</b>	<b>88,9 %</b>	<b>95,9 %</b>

Pendant cet atelier, les élèves échangent peu avec l'enseignante ou l'Atsem. Les échanges se font donc principalement entre élèves. Sur 217 prises de parole au total, 208 sont des prises de parole spontanées à destination des pairs, soit 95,9 %. Certains élèves ne sont jamais sollicités par l'adulte au cours de l'atelier. Leurs prises de parole sont donc toutes sollicitées par les pairs. C'est le cas de E2, E4 et E6.

## Interprétation

En l'absence d'adulte et d'apprentissages explicites, les élèves échangent davantage entre eux.

## ATELIER EN SEMI-AUTONOMIE

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	Total
Prises de parole spontanées	32	21	38	49	51	69	260
Prises de parole sollicitées par l'enseignante / atsem	2	0	0	0	1	3	6
Total prises de parole	34	21	38	49	52	72	266
<b>Pourcentages des prises de parole spontanées (arrondis au dixième)</b>	<b>94,1 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>98 %</b>	<b>95,8 %</b>	<b>97,7 %</b>

Lors de cet atelier encadré par l'Atsem, les enfants ne sollicitent pas l'adulte et les adultes sollicitent très peu les élèves. 97,7 % des prises de parole sont spontanées.

## ANALYSE COMPARATIVE

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	Total
<b>Atelier dirigé</b>	41,7 %	88 %	17,4 %	59,3 %			52,7 %
<b>Atelier en autonomie</b>	90,0 %	100,0 %	97,0 %	100 %	92,9 %	100 %	95,9 %
<b>Atelier en semi-autonomie</b>	94,1 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	98,0 %	95,8 %	97,7 %

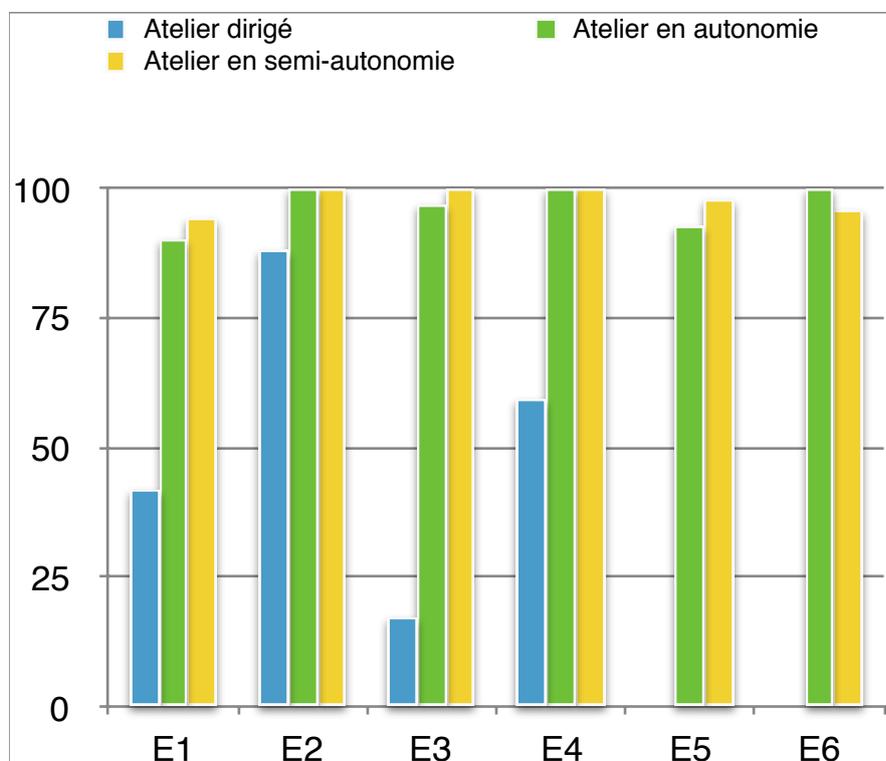
Le tableau ci-dessus souligne un écart de motivation de la prise de parole lors des différents ateliers. Les élèves prennent plus facilement la parole de manière spontanée lors des ateliers en autonomie et encadré que lors de l'atelier dirigé. Le pourcentage des prises de parole spontanées de E1 varie de 41,7 % lors de l'atelier dirigé à 90 % lors de l'atelier en autonomie et 94,1 % lors de l'atelier

encadré. Pour E2, ces taux sont de 88 % lors de l'atelier dirigé et 100 % lors des ateliers en autonomie et semi-autonomie. E3 est celui dont les prises de parole spontanées sont les plus faibles lors de l'atelier dirigé. On compte 17,4 % de prises de parole spontanées contre 97 % et 100 % lors des deux autres ateliers. Pour E4, le pourcentage est de 59,3 % lors du premier atelier et de 100 % aux deux autres.

Il semblerait que l'atelier dirigé laisse moins de places aux prises de parole spontanées des élèves.

Le graphique ci-dessous montre la motivation des prises de parole des élèves au cours des trois ateliers. On note, lors de l'atelier dirigé, que chaque élève prend spontanément la parole pour échanger avec ses pairs. E3 est beaucoup sollicité par l'enseignante et ses prises de parole se tournent donc principalement vers l'enseignante.

### MOTIVATION DE LA PRISE DE PAROLE



## PRISES DE PAROLES ADRESSÉS AUX PAIRS

Il semble intéressant d'étudier de plus près les prises de parole de chaque élève. Les tableaux ci-dessous recensent le nombre de prises de parole que chaque élève adresse à ses pairs au cours des différents ateliers.

### ATELIER DIRIGÉ

	Nombre de prises de parole	Nombre de prises de parole adressés aux pairs	Pourcentages (arrondis au centième)
<b>E1</b>	36	12	33,33 %
<b>E2</b>	25	19	76,00 %
<b>E3</b>	46	8	17,39 %
<b>E4</b>	27	16	59,26 %
<b>Autres élèves</b>	56	41	73,21 %

Lors de l'atelier dirigé, on note une disparité au sein du groupe. Certains élèves s'adressent principalement à leurs camarades alors que d'autres échangent peu avec leurs pairs. Le tableau ci-dessus souligne ces écarts. On observe, d'une part, que E1 et E3 s'adressent peu à leurs pairs et d'autre part, que E2 et E4 parlent davantage avec leurs pairs.

### ATELIER EN AUTONOMIE

	Nombre de prises de parole	Nombre de prises de parole adressés aux pairs	Pourcentages (arrondis au dixième)
<b>E1</b>	30	24	80,00 %
<b>E2</b>	6	5	83,3 %
<b>E3</b>	33	32	96,7 %
<b>E4</b>	41	41	100 %
<b>E5</b>	56	50	89,3 %
<b>E6</b>	42	41	97,6 %
<b>Autres élèves (E7 et E8)</b>	9	8	88,9 %

Lors de cet atelier en autonomie, on remarque que les prises de paroles des élèves sont principalement destinées à leurs pairs. En effet, plus de 80% des prises de parole des élèves s'adressent aux pairs. E4 s'adresse uniquement à ses pairs.

### ATELIER EN SEMI-AUTONOMIE

	Nombre de prises de parole	Nombre de prises de parole adressés aux pairs	Pourcentages (arrondis au dixième)
<b>E1</b>	34	30	88,2 %
<b>E2</b>	21	18	85,7 %
<b>E3</b>	38	36	94,7 %
<b>E4</b>	49	48	98,0 %
<b>E5</b>	52	49	94,2 %
<b>E6</b>	72	62	86,1 %

Au cours de l'atelier en semi-autonomie, les élèves échangent principalement entre pairs. En effet, chaque élève adresse plus de 85% de ses prises de parole à ses pairs.

## ANALYSE COMPARATIVE

	<b>Atelier dirigé: Résolution d'algorithmes</b>	<b>Atelier en autonomie: Construction de puzzle</b>	<b>Atelier encadré: Jeu de l'équilibre</b>
<b>E1</b>	33,33 %	80,00 %	88,2 %
<b>E2</b>	76,00 %	83,30 %	85,7 %
<b>E3</b>	17,39 %	97 %	94,7 %
<b>E4</b>	59,26 %	100 %	98,0 %
<b>E5</b>		89,3 %	94,2 %
<b>E6</b>		97,6 %	86,1 %
<b>Autres élèves</b>	73,21 %	88,9 %	

Lors des ateliers en autonomie et semi-autonomie, les pourcentages des prises de parole des élèves adressées aux pairs sont plus élevés que lors de l'atelier dirigé.

On peut ainsi penser que pour favoriser les échanges entre élèves les ateliers en autonomie et semi-autonomie sont plus adaptés. Cependant, ce résultat ne s'applique pas à tous. Effectivement, nous avons pu noter une diminution des interventions de E2 lors de ces ateliers. La présence de E5 et E6 semble inhiber la parole de E2.

L'organisation spatiale et matérielle de ces ateliers jouent également un rôle important dans les échanges entre pairs. En effet, lors de l'atelier en semi-autonomie, avec le jeu de l'équilibre, les élèves sont nécessairement amenés à échanger entre eux. Au contraire, lors de l'atelier dirigé, les élèves réalisent un travail individuel et l'enseignante sollicite régulièrement les élèves. Cette configuration laisse moins de place aux échanges entre pairs.

## **Conclusion**

L'utilisation d'un même support est vecteur d'échanges entre élèves. Lors des ateliers en autonomie et semi-autonomie, les élèves travaillent sur le même support. Ils vivent ainsi la même situation, en même temps, et les échanges entre pairs sont nombreux. Au contraire, lors de l'atelier dirigé, les élèves ne partagent pas tous le même support et on remarque que les échanges sont moins importants. De plus, on peut se demander si la présence de l'enseignante peut influencer sur les échanges entre pairs. En présence de l'enseignante, les élèves parlent essentiellement de l'activité qu'ils réalisent. L'atelier dirigé ne permet pas aux élèves d'ouvrir le dialogue sur d'autres sujets de conversation puisque la tâche proposée demande de l'attention aux élèves. Les apprentissages proposés ici sont explicites et l'enseignante régule les échanges afin que les élèves se concentrent sur leur travail. Enfin, l'enseignante sollicite beaucoup les élèves. Ces sollicitations ont une influence sur les échanges entre pairs puisqu'ils sont régulièrement engagés dans des interactions avec l'enseignante. Ils sont donc moins disponibles pour échanger avec leurs camarades.

Le travail demandé lors de l'atelier en autonomie, la construction d'un puzzle, demande moins d'attention aux élèves que la résolution d'algorithmes. Et les apprentissages sont sous-jacents. Les élèves réalisent individuellement la même tâche. Les élèves peuvent ainsi, en parallèle de leur travail, engager la conversation avec leur pairs.

Lors de l'atelier en semi-autonomie, les élèves réalisent la même tâche à partir du même support. Ainsi, ils vivent une situation commune. La situation proposée amène nécessairement les élèves à communiquer entre eux. Les apprentissages sont informels. De plus, l'Atsem propose aux élèves un accompagnement souple. Elle intervient peu.

Le type de tâche proposée et le contexte de réalisation influent sur les interventions des élèves. Selon le type d'atelier proposé, les élèves s'engagent plus ou moins dans des échanges avec leurs pairs. Les ateliers en autonomie et semi-autonomie semblent être plus propices aux échanges entre pairs. Lors

de ces ateliers, les élèves réalisent la même activité. Le support semble également être vecteur d'échanges entre pairs. En effet, lors de l'atelier en semi-autonomie, les élèves qui jouent autour d'une table au jeu de l'équilibre échangent régulièrement entre eux. Lors de l'atelier en autonomie, les élèves effectuent la même tâche. Ils échangent ainsi entre eux et s'entraident.

Plusieurs aspects paraissent entrer en compte ici. Il semble que le fait que les apprentissages soient implicites ou explicites, que les élèves partagent ou non le même support et que l'adulte soit présent ou absent, aient une incidence sur les échanges entre pairs.

### 4.3. Question de recherche 3

Cette dernière question de recherche vise à s'intéresser aux progrès langagiers que permettent les interactions entre élèves lors des ateliers en autonomie. Il s'agira d'étudier les compétences langagières et la qualité des énoncés produits par les élèves lors des trois ateliers. La question de recherche vise donc à évaluer les progrès engendrés par les interactions entre pairs dans les différents ateliers.

#### QUALITÉ DES ÉNONCÉS PRODUITS

L'analyse de la qualité des énoncés produits permet d'observer les compétences langagières des élèves.

##### ATELIER DIRIGÉ

Indicateurs	Fréquence	Pourcentages
Onomatopée	9	7,9 %
Mot-phrase	25	21,9 %
Phrase simple	68	59,6 %
Question	10	11,4 %
Phrase complexe	2	1,8 %

Lors de cet atelier dirigé, on constate que les élèves s'expriment notamment à l'aide de phrases courtes. Ils utilisent rarement la phrase complexe, seulement 2. Ils posent peu de questions. De plus, ces dernières sont souvent formulées sous forme oralisée.

### ATELIER EN AUTONOMIE

Indicateurs	Fréquence	Pourcentages
Onomatopée	27	10,5 %
Mot-phrase	58	22,6 %
Phrase simple	124	42,2 %
Question	36	14,0 %
Phrase complexe	12	4,7 %

Pendant l'atelier en autonomie, on constate que les élèves s'expriment notamment à l'aide de phrases simples et de mots phrases. Ces derniers représentent respectivement 42,2 % et 22,6 %. Ils posent des questions à leurs pairs. Ils s'expriment régulièrement à l'aide d'onomatopée. Les élèves ont recours à la phrase complexe pour expliquer, décrire ou raconter quelque chose.

### ATELIER EN SEMI-AUTONOMIE

Indicateurs	Fréquence	Pourcentages
Onomatopée	39	13,5 %
Mot-phrase	91	31,5 %
Phrase simple	135	46,7 %
Question	10	3,5 %
Phrase complexe	14	4,8 %

Le tableau ci-dessus permet de recenser le type de phrase que les élèves emploient lorsqu'ils interviennent auprès de leurs pairs. Ainsi, nous pouvons constater que les élèves s'expriment majoritairement à l'aide de phrases simples et de mot-phrases. Les élèves ponctuent régulièrement leurs discours d'onomatopées. Ils posent peu de questions et utilisent peu la phrase complexe. Nous relevons 14 phrases complexes contre 135 phrases simples. Enfin, les phrases complexes se font rares lors de l'atelier dirigé. On en compte seulement 2.

### ANALYSE COMPARATIVE

	Atelier dirigé	Atelier en autonomie	Atelier en semi-autonomie
<b>Onomatopée</b>	7,9 %	10,5 %	13,5 %
<b>Mot-phrase</b>	21,9 %	22,6 %	31,5 %
<b>Phrase simple</b>	59,6 %	42,2 %	46,7 %
<b>Question</b>	11,4 %	14,0 %	3,5 %
<b>Phrase complexe</b>	1,8 %	4,7 %	4,8 %

Le tableau ci-dessus montre que lors des trois ateliers les élèves s'expriment majoritairement par le biais de phrases simples. On note cependant quelques spécificités selon le type d'atelier proposé. Les élèves ont plus régulièrement recours aux phrases complexes lors des ateliers en autonomie et semi-autonomie que lors de l'atelier dirigé. Ils utilisent plus de phrases simples lors de l'atelier dirigé. L'atelier en semi-autonomie engendre moins que questions que les autres ateliers. En l'absence de l'adulte, les élèves emploient plus régulièrement des onomatopées. L'utilisation de mot-phrases est plus fréquent lors de l'atelier en semi-autonomie. Les énoncés paraissent plus riches lors des ateliers en autonomie et semi-autonomie. Cependant, on constate que les

élèves ne justifient pas leurs propos dans la discussion. Ils utilisent peu la phrase complexe. Ils cumulent les affirmations sans justification explicite et n'utilisent pas de rapport de causalité dans leurs propos. L'analyse des interactions montre que les enfants s'expriment essentiellement à l'aide de phrases courtes et que ces énoncés sont entrecoupés de silence ou de prises de parole de d'autres élèves.

### **LONGUEUR DES PRISES DE PAROLE**

Il paraît intéressant d'analyser la quantité du discours produit par les élèves lors des trois ateliers. L'analyse de la longueur des prises de parole constitue un indicateur des compétences langagières des élèves.

## ATELIER DIRIGÉ

Nombres de mots par prise de parole	Fréquence	
1	12	37,0 %
2	8	
3	5	
4	9	
5	22	52,2 %
6	13	
7	4	
8	9	
9	2	6,5 %
10	1	
11	3	
12	0	
13	0	2,2 %
14	0	
15	1	
16	1	
17	0	2,2 %
18	2	
19	0	
20	0	

Au cours de l'atelier dirigé, lorsque les élèves s'adressent à leurs pairs, ils emploient des phrases qui contiennent entre 1 et 19 mots. En moyenne, leurs interventions comprennent 6,4 mots.

Si l'on s'intéresse de plus près à ces résultats, on constate la répartition suivante. L'étendue est de 17. La médiane est de 5. Ceci signifie que les élèves interviennent autant à l'aide de phrases comprenant moins de 5 mots que de

phrases comprenant plus de 5 mots. Le premier quartile vaut 3 et le troisième est de 6.

Enfin si on s'intéresse à la troisième ligne du tableau ci-dessus, on observe que plus de la moitié des phrases échangées par les élèves entre eux comprennent entre 5 et 8 mots. Les phrases comprenant plus de 13 mots sont moins fréquentes, on en compte 4,4 %: 2,2 % comprennent entre 13 et 16 mots et 2,2 % en contiennent entre 17 et 20 mots.

## ATELIER EN AUTONOMIE

Nombres de mots par prise de parole	Fréquence	
1	29	46,4 %
2	21	
3	20	
4	19	
5	24	33,9 %
6	24	
7	8	
8	9	
9	7	13,0 %
10	7	
11	5	
12	6	
13	4	5,7 %
14	4	
15	1	
16	2	
17	1	1,0 %
18	0	
19	1	
20	0	

Lors de l'atelier en autonomie, le nombre de mots moyen est de 5,5. L'étendue est de 18. La médiane est de 5. Il y a donc autant de phrases inférieurs à 5 mots que supérieures à 5 mots. 46,4 % des phrases prononcés par les élèves contiennent entre 1 et 4 mots et 33,9 % comprennent entre 5 et 8 mots. La part de mots comprise entre 9 et 12 est de 13,0 %, celle comprise entre 13 et 16 est de 5,7 % et, enfin, celle comprise entre 17 et 20 mots est de 1,0 %.

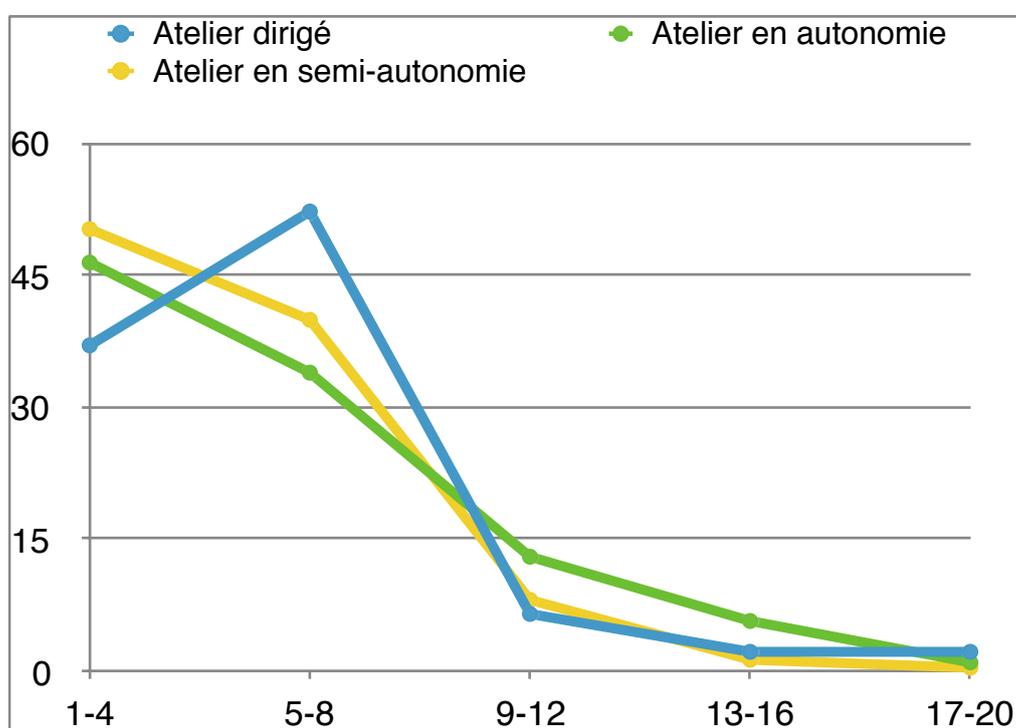
## ATELIER EN SEMI-AUTONOMIE

Nombres de mots par prise de parole	Fréquence	
1	32	50,2 %
2	30	
3	26	
4	24	
5	42	39,9%
6	24	
7	10	
8	13	
9	8	8,1 %
10	4	
11	5	
12	1	
13	1	1,3 %
14	1	
15	1	
16	0	
17	1	0,4 %
18	0	
19	0	
20	0	

Lors de l'atelier en semi-autonomie, les discours produits par les élèves comprennent en moyenne 4,6 mots. La médiane est de 4. Ils prononcent donc autant de phrases contenant moins de 4 mots que plus de 4 mots. L'étendue est de 16.

Les phrases contenant moins de 4 mots représentent un peu plus de la moitié, avec un pourcentage de 50,2 %. 39,9 % des phrases contiennent entre 5 et 9 mots. Les phrases comprenant entre 9 et 12 mots représentent 8,1 %. Enfin, les phrases comprenant plus de 12 mots recouvrent seulement 1,7 % avec respectivement 1,3 % et 0,4 % pour les phrases qui contiennent entre 13 et 16 mots et 17 et 20 mots.

### ANALYSE COMPARATIVE



C'est au cours de l'atelier dirigé que les élèves prononcent, en moyenne, les phrases les plus longues, avec 6,4 mots contre 5,4 mots lors de l'atelier en autonomie et 4,6 mots lors de l'atelier en semi-autonomie. Au cours de l'atelier en autonomie, les élèves prononcent les phrases les plus longues.

Le pourcentage de phrases comprises entre 5 et 8 mots est le plus élevé lors de l'atelier dirigé. Le pourcentage de phrases contenant moins de 4 mots est le plus faible lors de l'atelier dirigé. On note ainsi que en la présence de l'enseignante les élèves échangent entre eux à l'aide de phrases plus longues qu'ils ne le font lors des ateliers en autonomie et semi-autonomie. Ce dernier

résultat peut s'expliquer par le fait que les élèves utilisent moins de mot-phrases et d'onomatopée en présence de l'enseignante.

Le pourcentage de phrases contenant moins de 4 mots est le plus important lors de l'atelier en autonomie. C'est lors de l'atelier en autonomie que les élèves échangent le plus de phrases comprenant entre 9 et 12 mots et 13 et 16 mots.

Les tableaux ci-dessus soulèvent plusieurs aspects. Les élèves communiquent à l'aide de phrases relativement courtes. En moyenne, à chaque prise de parole, ils prononcent 6,4 mots lors de l'atelier dirigé, 5,5 mots lors de l'atelier en autonomie et 4,6 mots lors de l'atelier en semi-autonomie.

### **Conclusion**

Si les énoncés semblent être de meilleure qualité lors des ateliers en autonomie et semi-autonomie, on observe que les élèves prononcent, en moyenne, des phrases plus longues lors de l'atelier dirigé.

Les observations et l'analyse menés ici ne permettent pas de conclure que tel ou tel type d'atelier permet aux élèves d'améliorer leurs compétences langagières.

## 5. Discussion

L'étude qui a été menée ici concernait les apports des interactions entre pairs dans le développement du langage dans trois types d'ateliers en grande section de maternelle. Il s'agissait de déterminer en quoi les échanges entre pairs permettent de développer le langage et dans quelles conditions.

À l'aide de différentes contributions scientifiques, le cadre théorique a permis de définir les limites de la recherche et d'explicitier des notions nécessaires à notre étude. Il a également permis de définir la problématique et les questions de recherche.

Ensuite, la méthodologie de recherche a permis de déterminer les modalités de la recherche et d'analyse des données. Nous avons observé les élèves lors de différents ateliers afin de montrer en quoi la nature de l'atelier modifie les fonctions langagières et de constater que le langage est spécifique pour chaque type d'atelier.

Les résultats de cette analyse ont apporté des éléments de réponses à la problématique et aux questions de recherche. Nous avons pu montrer que la nature de l'atelier modifie les fonctions langagières et que le langage est donc spécifique à chaque type d'atelier et à ses conditions de mise en oeuvre.

Enfin, cette étude ne permet cependant pas de généraliser les résultats. En effet, les résultats obtenus à l'issue de cette étude sont liés au contexte de la classe et aux élèves constituant cet échantillon. A cet égard, nous pouvons regretter que l'échantillon observé ne soit pas mixte. Les élèves observés sont tous des garçons. La constitution du groupe a certainement eu une influence sur les résultats obtenus.

De plus, si nous avons vu que l'atelier en autonomie semble favoriser les interactions, ce résultat n'est pas applicable à tous les élèves. Nous avons pu le voir ici avec E2. Cet élève prend moins la parole lors de l'atelier en autonomie que lors des ateliers en semi-autonomie et dirigé. Ce constat peut avoir

plusieurs explications: cet élève était-il concentré sur son travail? en retrait du groupe?

Il pourrait être alors intéressant d'étudier les conditions qui permettraient aux « petits parleurs » d'accroître leurs interactions avec leurs pairs.

De plus, si la constitution du groupe avait été différente nous aurions pu observer d'autres tendances. Aussi, il semble que la nature des activités proposées dans les différents types d'atelier, le partage du matériel et la présence ou l'absence de l'adulte induisent d'autres résultats.

Nous regrettons également de ne pas avoir pu observer les élèves lors des jeux libres. Effectivement, les temps de jeux libres n'étant pas porteurs, nous avons décidé d'orienter nos recherches sur les jeux pratiqués lors des ateliers en autonomie et en semi-autonomie.

Enfin, il était initialement prévu de filmer les élèves observés. Ne pouvant pas réaliser de films, nous nous sommes appuyés sur des enregistrements audio. L'analyse des films aurait certainement soulevé d'autres aspects dans les échanges entre pairs, à savoir la communication non-verbale.

## 6. Conclusion

Afin de conclure, il est important de rappeler la problématique de cette étude et des questions de recherche. La vocation de ce mémoire de recherche est d'étudier les apports des interactions entre pairs dans le développement du langage en grande section de maternelle au cours de différents types d'ateliers: un atelier dirigé, un atelier en autonomie et un atelier en semi-autonomie.

L'analyse des observations menées dans la classe de grande section nous a permis d'apporter des éléments de réponses à notre problématique. Nous avons pu soulever plusieurs aspects dans les échanges entre pairs lors des ateliers observés.

La première question de recherche visait à étudier les fonctions des échanges entre pairs lors des différents types d'ateliers. Nous avons pu voir que la nature de l'atelier modifie les fonctions langagières. En effet, l'analyse montre que selon le type d'atelier les fonctions du discours produits par les élèves varient. Si lors, des ateliers dirigés et en semi-autonomie, les fonctions du discours restent relativement axées autour de l'activité des élèves et sur eux-même, nous avons pu voir que les fonctions du discours sont plus variées lors de l'atelier en autonomie. Nous avons également pu constater que les interactions entre pairs y sont plus riches. On a pu observé une réciprocité dans les échanges.

L'analyse des fonctions des échanges entre les élèves, au cours des trois ateliers, permet donc de mettre en lumière plusieurs points. Elle montre que l'atelier en autonomie libère la parole des élèves. Les sujets de conversation abordés par les élèves, lors de cet atelier, sont nombreux et variés. Les élèves parviennent à se faire écouter de leurs interlocuteurs et à agir sur eux. Au contraire lors de l'atelier dirigé et de l'atelier en semi-autonomie, les élèves n'instaurent pas de réels dialogues. Ils parlent mais ne se répondent pas toujours. Les énoncés produits s'apparentent davantage à des monologues. Les interventions des élèves ne servent pas à communiquer la pensée ou à agir sur autrui, ils servent à accompagner l'action qu'ils effectuent.

L'analyse montre donc que lors des ateliers dirigés et en semi-autonomie, les élèves parlent essentiellement d'eux. Ils ne cherchent pas à se placer au point de vue de l'interlocuteur. Les prises de paroles des élèves sont semblables à des monologues. Les énoncés produits par les élèves ne servent pas à communiquer la pensée mais ils servent à accompagner l'action qu'ils effectuent. Lors de l'atelier en autonomie, on observe que les élèves communiquent entre eux. Ils essaient d'apprendre quelque chose à leurs interlocuteurs. Ils tiennent à être compris et insistent s'ils n'arrivent pas à leur but. Ici, la fonction du langage est de communiquer la pensée.

La seconde question de recherche avait pour vocation d'étudier les conditions qui favorisent les échanges entre pairs. Nous avons pu observer que les ateliers en autonomie et en semi-autonomie sont vecteurs de nombreux échanges entre pairs. De plus, nous avons pu constater que le fait que les élèves partagent ou non le même support est également un facteur d'échanges entre pairs. En effet, lors de l'atelier en semi-autonomie, les élèves jouent tous ensemble à un même jeu. Ils partagent ainsi le même support de travail. Cette situation amène les élèves à échanger entre eux. Contrairement à l'atelier dirigé, les apprentissages sont informels. L'Atsem est présente et propose un accompagnement souple. Elle intervient peu. Elle intervient essentiellement pour suggérer et orienter l'activité de l'élève. Lors de l'atelier en autonomie, les élèves entrent aisément en communication avec leurs pairs. L'adulte est absent et les apprentissages sont implicites. Le contexte leur permet de discuter et de s'entraider. Au contraire, lors de l'atelier dirigé les échanges ne sont pas réciproques. Les élèves restent centrés sur eux. Ils parlent d'eux et s'intéressent peu aux pairs. Ce constat s'explique notamment par le fait qu'ils sont concentrés sur l'activité qu'ils réalisent. Les élèves sont conscients des apprentissages en jeu.

Plusieurs aspects paraissent entrer en compte ici. Il semble que le fait que les apprentissages soient implicites ou explicites, que les élèves partagent ou non

le même support et que l'adulte soit présent ou absent, aient une incidence sur les échanges entre pairs.

Enfin, la troisième question de recherche nous a amené à s'interroger sur les progrès des élèves lors des ateliers en autonomie et semi-autonomie. L'analyse des compétences langagières des élèves lors des trois ateliers ne permet pas de soulever une amélioration des compétences langagières en tant que tel. Cependant, on note une amélioration des capacités langagières lors de l'atelier en autonomie. Les élèves apprennent à s'écouter et à se répondre. En effet, contrairement à l'atelier dirigé, nous avons pu observer que les élèves interagissent. Ils parviennent à se faire écouter de leurs interlocuteurs et à agir sur eux. Ils font preuve d'empathie et d'entraide. Ils apprennent ainsi à développer des capacités communicationnelles. De plus, ils ouvrent le dialogue sur le monde extérieur et se construisent ainsi des références communes. Ce constat peut s'expliquer par l'aspect informel des apprentissages en jeu et de l'absence de l'adulte. L'adulte n'est plus le référent dans cet atelier.

Ces différents éléments de réponse permettent de souligner l'intérêt des ateliers en autonomie dans le développement du langage .

## 7. Bibliographie

AUSTIN, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. (traduction par Gilles Lane) Paris : Éditions du Seuil.

BANDURA, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Margada.

BOISSEAU, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.

BRIQUET-DUHAZE, S. (2007). *Coins jeux et apprentissages de la langue*. Paris : Bordas.

BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

CHOMSKY, N. (1957). *Structures syntaxiques*. Berlin : Walter De Gruyter.

DELAHAIE, M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant : De la difficulté au trouble*. Saint-Denis : INPES

DELCAMBRE, I. (2011). *Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire ? Recherches n° 54, Oral, écrit*. Repéré à [http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/007-015\\_delcambre.pdf](http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/007-015_delcambre.pdf)

FLORIN, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle, La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses.

FLORIN, A. (2016). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.

GARCIA-DEBANC et C., DELCAMBRE, I. (2001). *Enseigner l'oral? Repères, recherche en didactique du français langue maternelle, n° 24-25, 3-21*. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2001\\_num\\_24\\_1\\_2367](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_24_1_2367)

JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit

LAHIRE, B. (2008). *La raison scolaire. Ecoles et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

LAUTREY, J. (2006). *Psychologie du développement et psychologie différentielle*. Paris : PUF .

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2015). *Jouer et apprendre, Les jeux symboliques*. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress\\_c1\\_jouer\\_symbolique\\_474560.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress_c1_jouer_symbolique_474560.pdf)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2015). *Jouer et apprendre. Cadrage général*. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress\\_c1\\_jouer\\_jouerapprendre\\_458303.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2015). *Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I - L'oral - Texte de cadrage*. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/3/Ress\\_c1\\_langage\\_oral\\_cadrage\\_456423.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/3/Ress_c1_langage_oral_cadrage_456423.pdf)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle (arrêté du 18.02.2015, Bulletin Officiel spécial n°2, 26.03.2015). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-maternelle-4193>

M.MONTESSORI, M. (1962). *La pédagogie scientifique*. Paris : Éditions Desclée de Brouwer.

MONTESSORI, M. (2010). *L'enfant*. (C. POUSSIN, trad.). Paris : Desclée de Brouwer. (Édition originale publiée en 1936).

NADEL, J. (1986). *Imitation et communication entre jeunes enfants*. Paris : Presses Universitaires de France.

PERRENOUD, P. (1991). *Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral*. Repéré à [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1991/1991\\_10.html#copyrightV](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_10.html#copyrightV)

PERRET-CLERMONT, A.N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang.

PIAGET, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux- Niestlé.

PIAGET, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux- Niestlé.

SKINNER, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. États-Unis : Acton, MA, Copley Publishing Group.

TOURETTE, C. et GUIDETTI, M. (2008). *Introduction à la psychologie du développement. Le développement des enfants d'âge scolaire*. Paris : Armand Colin.

VYGOTSKI, L. (1985). *Pensée et Langage*. (F. SÈVE, trad. ) Paris : Messidor/ Editions sociales. (Édition originale publiée en 1934).

WALLON, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Collin.

WINNYKAMEN, F. (1990). *Apprendre en imitant*. Paris : Presses Universitaires de France.

## Annexes

### Annexe 1 - Retranscription de l'atelier dirigé

1	PE	Il ne faut pas faire trop de bruit puisque je vais travailler avec les moyens.
2	EI	Moi j'ai fini ma pochette à finir.
3	EI	Moi aussi.
4	EI	Ah. J'ai fini !
5	EI	Maitresse. Maitresse.
6	EI	Moi j'ai déjà tout fini.
7	EI	Je trouve plus mon mandala.
8	EI	Tu veux on va faire un autre mandala ?
9	EI	Non, on va faire [inaudible: trois mots].
10	Atsem	Va à ta place.
11	PE	Les moyens, on va travailler autour de la table.
12	EI	J'ai fini maitresse.
13	EI	Pousse ta table.
14	EI	[inaudible: trois mots] fromage.
15	EI	Regarde son fromage.
16	EI	Regarde X, j'ai fais un coté noir un coté rouge.
17	EI	I.
18	PE	Tu vas me suivre toute la matinée? Mais qu'est-ce qu'il y a? Qu'est-ce que j'ai dis pour ceux qui ont fini leur travail?
19	EI	Moi regarde.
20	EI	Oh c'est trop beau X.
21	EI	Tu veux te mettre à coté de moi?
22	EI	Et moi? C'est pas beau?
23	EI	Si. Mais là c'est un petit peu cracra.
24	EI	Eh.
25	EI	Moi j'ai bien travaillé.

26	EI	Et ben moi aussi.
27	PE	Euh ! Vous faites beaucoup de bruits les bleus. E, je ne suis pas sûre que tu aies fini ta pochette. Tu as vérifié ?
28	E2	Et moi je suis à côté de T.
29	EI	Oui.
30	PE	Tu as montré à J ?
31	EI	J'ai bientôt fini moi.
32	PE	Alors on va tourner, regardez on va continuer.
33	EI	Faut faire comment ?
34	PE	On va aller chercher les ballons. Est-ce que vous avez vu les ballons ?
35	E1	Oui.
36	E4	Oui.
37	PE	Sur votre feuille, il y a des ballons.
38	EI	Là.
39	PE	Attends. Tu ne sais ce que tu dois faire pour prendre du matériel. Tu ne sais pas ce que tu dois prendre. Alors il vous faut ...
40	EI	Maitresse, on ...
41	PE	Chut. Je suis occupée, c'est.
42	E1	Regarde.
43	PE	Il vous faut les couleurs qu'il y a dans les ballons. Il faut chercher dans le pot les mêmes couleurs qu'il y a sur les ballons.
44	E3	J'aime bien le jaune et le bleu.
45	E4	Moi aussi.
46	E2	Moi j'aime bien le rouge.
47	PE	Toi, il te faut du rose et du orange.
48	E1	Moi, il me faut du rouge.
49	PE	D. Il te faut du noir et du rose.
50	E1	Maman. Euh.
51	E4	Maitresse, il me faut du rouge ?
52	PE	Oui, du rouge... il te faut du rose et du orange.
53	E3	T'as dit maman.

54	E1	J'ai dit maman...
55	PE	C'est pas grave, ça arrive. Du noir. On attend. Tu ne sais pas ce que tu dois faire. Allez D. Du noir et du rose.
56	E2	Il faut faire quoi ?
57	PE	Chut. Alors. Je n'ai pas donné la consigne. Ça ne sert à rien de commencer.
58	E3	Moi, je commence pas.
59	PE	Il faut continuer la suite comme j'ai commencé à le colorier.
60	E1	C'est trop dur.
61	PE	D'accord ? C'est ce que l'on appelle les algorithmes que vous avez commencé avec Bénédicte. Un bleu, un jaune, un bleu, un jaune. Je continue comme ça. Un orange, un rose, un orange. Tu continues comme ça.
62	E2	Et après on prend les ballons là ?
63	PE	Et après, on fera les ballons en dessous. Mais attention, les ballons c'est une couleur et le ballon du haut est d'une autre couleur.
64	E1	X, il y a que eux. Il reste que eux.
65	PE	Il faut continuer la suite comme je l'ai commencée.
66	E4	Il faut deux rouges.
67	E2	Je peux avoir du orange ?
68	E1	Oui.
69	E1	Eh mais toi, tu prends tout.
70	PE	Assieds toi bien, rapproche ta chaise. Allez vas-y T. Chut !
71	E4	Moi je m'applique.
72	E3	C'est un petit peu plus beau que moi. Mais pas plus beau que les bleus-rouges hein.
73	E4	Pas plus beau que le mandala bleu-rouge.
74	E3	C'est des ballons.
75	E4	Des ballons, des ballons de foot.
76	E1	[inaudible : une phrase]
77	E2	Quoi ?
78	E4	Mais si c'est très joli ! Pas vrai c'est joli ?
79	E2	Ouais.

80	PE	S, tu n'avais rien à faire dans ta pochette ?
81	EI	Oui.
82	PE	Tu as été vérifié ?
83	EI	Oui.
84	PE	Prends une activité pour toi.
85	EI	Moi je voulais être avec [inaudible].
86	PE	Non, c'est tout seul !
87	E3	Moi j'ai regardé mais il n'y avait pas.
88	PE	Allé continuez.
89	EI	Maitresse là, il y a plein de rouge.
90	PE	Là il y a plein de rouge là ? Fais celle là. Pour l'instant tu as commencé celle là, tu finis celle là.
91	EI	Regarde N.
92	EI	Avion galactique.
93	E1	Moi j'ai mal à la dent.
94	E4	Mais oui quand on tombe une dent, ça fait très mal.
95	PE	Des fois, on se cogne. Des fois, on la bouge un peu trop.
96	EI	S, regarde.
97	PE	Je vous l'ai dit il ne faut pas toucher aux dents ..... Il faut les laisser faire toutes seules.
98	E3	Il faut pas tirer avec une ficelle.
99	PE	Sinon va finir comme un lapin, comme les petits lapins de notre histoire.
100	E3	Il faut pas tirer avec une ficelle.
101	PE	Non. T, chut !
102	EI	[inaudibles]
103	PE	Chut maintenant, on se concentre sur ces ballons.
104	EI	Est-ce que on peut jouer avec N?
105	PE	Non. Une activité calme, seul.
106	EI	D'accord.
107	E4	Moi j'ai presque fini.

108	E1	Moi aussi.
109	PE	Chut. On se concentre donc on ne parle pas à ses camarades.
110	E1	Moi il m'en reste plus que un.
111	E3	Un, deux, trois, quatre, cinq, six. Six, il m'en manque.
112	E1	Ah. T'as déjà fini.
113	PE	Chut.
114	E4	Moi il en reste un seul.
115	PE	Chut. Chut! Avance. Que l'on a des choses à rattraper en plus puisque on avait commencé et tu n'étais pas là. Allez T.
116	E1	J'ai fini mes ballons.
117	PE	Alors, tu fais pareil, tu continues la suite. En dessous. Silence. S !
118	E2	Moi il est presque fini.
119	E4	Moi aussi.
120	E2	Il m'en reste quatre.
121	E3	Moi, il m'en reste six.
122	PE	Allez Yan.
123	Atsem	S qu'est-ce que tu fais ?
124	PE	Concentre toi T sur ce que tu fais. Tout rose? La suite c'est tout rose, comme ça?
125	Atsem	Chut.
126	E4	Ah oui... c'est vrai.
127	PE	Ben oui, concentre toi.
128	E1	J'ai fini.
129	PE	Chut!
130	E1	On a déjà un.
131	E2	Maitresse...
132	PE	Évitez de parler. Travailler, se concentrer sur ce que tu fais car là D tu es en train de te tromper. Tu n'as pas bien regardé.
133	E1	Oui
134	PE	Silence. Allez !
135	E2	Il m'en reste un.

136	E4	Moi aussi il m'en reste un.
137	E2	Pareil.
138	E4	J'ai fini maitresse.
139	PE	Tu peux prendre le crayon à papier et tu peux prendre des feutres.
140	E4	On peut faire un jardin au fond avec ?
141	PE	Non, je veux un bonhomme. Comme la consigne que j'ai donné aux grands, hier. Un ou plusieurs bonhommes.
142	E2	Je vais faire ma famille.
143	Atsem	[inaudible]
144	PE	Non. Et de la laine, ça ne te va pas ?
145	Atsem	Non.
146	PE	Regarde comment c'est fait. Bleu, orange.
147	E4	Maitresse. Et ça on a le droit ?
148	PE	Chut.
149	E4	Moi, je vais faire moi avec mon papa.
150	PE	Va chercher un crayon à papier.
151	E2	Ça c'est ma maman.
152	PE	Chut.
153	E2	C'est ma maman.
154	PE	Chut ! Non. Chut !
155	E1	[inaudibles] Viens on se le partage.
156	Atsem	Non, on ne partage pas, c'est chacun sa feuille.
157	E2	C'est maman.
158	E4	C'est mon papa. Et je vais faire mon papa tout jaune. Silence. [inaudible: une phrase]. Enfin, je dessine tout le temps.
159	E2	Ah.
160	PE	T. Il faut que tu te concentres. [inaudible]
161	E3	J'ai pas parlé.
162	E2	Je vais faire mon papa.
163	E3	Il m'en reste trois.
164	E2	Il est là, mon papa. T regarde mon papa.

165	E4	C'est bon maitresse j'ai fini.
166	E2	J'ai fais ma famille.
167	E4	Maitresse, regarde.
168	PE	Tu prends une activité calme. Et tu peux t'installer à une table.
169	E1	Maitresse, regarde.
170	PE	Je suis occupée.
171	E4	Moi aussi ?
172	E1	Oui.
173	PE	S, vas voir J.
174	E2	Et voilà. J'ai fini.
175	PE	Qu'est-ce que tu fais ? Est-ce qu'on taille son crayon comme ça au-dessus de nul part ?
176	E1	Non.
177	PE	Non, pourquoi ? Silence. Tu vas le reposer. Merci. Tu vas mettre ce modèle en bleu, la « coccinelle » et le « clown » en rouge. Tu vas chercher tous les mots comme celui-ci, tu vas les colorier en bleu. Et après tu vas chercher tous les mots comme celui-ci.
178	E1	Regarde.
179	PE	D! Silence. Tu continues. Tu arrêtes. Et, tu essaies de faire bien entre les lignes. Comme ici. Alors où est-ce que tu le vois le mot ?
180	E1	Voilà maitresse.
181	PE	Les ronds, on commence comment ? Par en-bas ?
182	E1	Non.
183	E3	Et voilà.
184	PE	En haut. Est-ce qu'il y en a d'autres T ?
185	Atsem	S !
186	PE	Tu te souviens comment on fait les personnages... ? [inaudibles]
187	E3	Et voilà. Un, deux, trois, quatre.
188	PE	Il y en a d'autres ou pas ?
189	E3	Non.

190	PE	Donc maintenant tu cherches ce mot. Euh... Y et E c'est seul l'activité ! Donc Y, tu vas prendre une activité. Silence; Qu'est-ce que tu fais ?
191	E3	Il y en a un autre.
192	PE	Tu en as vu un autre ?
193	E3	Oui.
194	PE	Vas-y. Silence. T.
195	E3	Regarde.
196	PE	C'est quoi qui est compliqué ? Regarde. Un bleu, un rouge, un bleu. Va chercher une gomme. Il y en a d'autres. Continue.
197	Atsem	E, E ! Bon A, tu t'y mets.
198	PE	C'est bon ? Allé. Maintenant c'est avec les montagnes D. Je vais te montrer les mots, tu vas essayer de me dire les lettres.
199	E3	L, B, M, B.
200	PE	Tu peux regarder D mais tu ne parles pas.
201	E1	Voilà maitresse.
202	PE	Chut.
203	E3	C.
204	PE	C'est pas c. C'est [s].
205	Atsem	Tu n'avais pas fini ton mandala.
206	E3	C'est le B.
207	PE	Presque, c'est pas le B. C'est... ?
208	E3	E
209	PE	Alors le B il fait ?
210	E3	[b]
211	PE	Et là, c'est ?
212	E3	Pppppp, Ppppppppp
213	PE	Quelle lettre ?
214	E1	Celle là.

215	PE	C'est le P . Il va falloir que tu colories autant de case qu'on entend de syllabe. Chapeau, combien entends-tu de syllabe?
216	E3	Trois.
217	PE	Tu les tapes, avec les mains.
218	E3	Chapeau. Chapeau.
219	PE	Tu trouves qu'il y a combien de syllabe?
220	E3	Deux.
221	PE	Vas y, colorie le nombre de cases que tu dois dessiner. Silence. Tu sais que tu en as d'autres là.
222	E1	Ca c'est un euh?
223	PE	Ca c'est... un rat.
224	E3	Rat. Rat. Rat.
225	PE	Je te laisse faire.
226	E3	Regarde ce que j'ai fait.
227	PE	Il faut continuer. Vas y continue. Pantalon.
228	E3	Pantalon. Trois.
229	E1	Pantalon. Ça commence par p.
230	PE	Assieds toi bien D pour écrire. Tu t'assieds. Assieds toi et approche ta feuille.
231	E1	Comme ça.
232	PE	Alors ici, il va falloir entourer l'image du mot qui rime avec oiseau. Oiseau. Tu vois là, on a mouton - cadeau - bébé . Un mot qui rime avec oiseau?
233	E3	Cadeau. T'es d'accord?
234	PE	Je suis d'accord. Alors ici, je ne suis pas d'accord. Parce que. On fait ensemble, regarde. Chapeau. Frappe quand tu dis. Chapeau. Chapeau. Tu vois il y a [inaudible].
235	Atsem	S. Qu'est ce que tu fais? Non, tu n'as pas le droit.
236	PE	Et rat.
237	E3	Rat.
238	PE	Il y en a qu'une. Pantalon.
239	Atsem	Non.

240	E1	Moi j'ai déjà fini regarde.
241	E1	Moi aussi je la connais.
242	E1	La petite soeur de Y moi aussi je la connais.
243	E1	Non mais moi je parlais de la petite.
244	E1	Quoi?
245	E1	J'ai fini maitresse.
246	E1	Celle-la qui habite à Polygone.
247	E1	J'ai le droit de me tromper quand même. C'est pas la fin du monde.
248	PE	Je vais chercher des gommettes. Pardon A.
249	E2	Regarde. Ça c'est ma mère...
250	E4	[inaudibles]
251	E2	Si. Ça c'est ma maman.
252	E4	Elle est où ta mère? T'as écrit?
253	E2	Non.
254	PE	Alors, regarde, tu colles le nombre de gommettes que je t'en demande à chaque fois. Si je t'en demande cinq, tu en colles cinq. Allez D tu fais des ponts. Regarde. Oula pardon T. Les ponts, je fais le pont, je reviens par le même chemin pour faire un autre pont. D, regarde, je te montre! Je reviens par le même chemin. Et tu continues.
255	E1	C'est quoi ?
256	E4	C'est un avion galactique.
257	E1	Tu l'as pas fini.
258	E2	Ça c'est moi ça c'est mon papa et ça c'est ma mamie.
259	Atsem	Allez!
260	PE	Ils sont déjà deux. Eh Yannis! Ils sont déjà deux. Choisis une autre activité.
261	E3	Pourquoi ils sont deux?
262	PE	Pour que ça soit calme. On reste deux. Toi, tu as besoin de te concentrer pour faire tes évaluations.

263	E3	J'entends rien.
264	PE	N. Tu as passé presque trois semaines tout seul à ta table. Essaie de faire moins de bruits s'il te plait. L.
265	E3	Un, deux, trois.
266	PE	Assieds-toi droit D, tu rapproches ta chaise.
267	Atsem	Non, non, non, non S. Non.
268	PE	C'est pas grave T.
269	E1	Oh c'est beau.
270	E3	Un, deux, trois, quatre.
271	Atsem	Tu n'as rien fait. Dépêche toi.
272	PE	Compte.
273	E3	Un, deux, trois, quatre. Silence. Cinq.
274	PE	Prends ton temps.
275	E3	Cinq. Un, deux, trois, quatre, cinq.
276	E1	J'ai fini.
277	PE	D'accord.
278	Atsem	Tu vas à ta place. Qu'est-ce que tu fais ?
279	PE	[inaudible: une phrase] Ça c'est un exercice que tu ne savais pas faire T. C'est bien.
280	Atsem	E.
281	E3	J'ai appris.
282	PE	Eh bien oui tu as appris et c'est pour ça qu'on vient à l'école, pour apprendre tout ce qu'on ne sait pas faire.
283	E1	On peut faire des graines ?
284	PE	Les graines ?
285	E3	Les graines que avant on a fait.
286	PE	A secouer ? Quelles graines ?
287	E3	A secouer.
288	PE	Vas me montrer.
289	E3	Au-dessous du chapi... au-dessous du chapiteau...

290	PE	Ah non non non, si c'est derrière c'est derrière.
291	E1	On peut prendre ça après ?
292	PE	Tu fais... Attends. Ben A ramasse.
293	E4	Moi j'ai déjà fini.
294	E1	J'ai terminé.
295	PE	Ramasse le dans la bonne boîte A, regarde ce tu que tu fais.
296	E3	Un, deux, trois.
297	E1	Maitresse, on peut faire avec les feutres ?
298	PE	Bien sûr. Aux feutres, aux crayons de couleurs, tu fais comme tu veux D.
299	E3	Un, deux, trois, quatre, cinq, six.
300	PE	Bien. Et au début de l'année tu me faisais un, deux, trois, sept, neuf. Et maintenant tu me fais un, deux, trois, quatre, cinq, six. C'est bien T.
301	PE	Eh oui.
302	E3	Je faisais des blagues aux maitresses.
303	PE	Ah c'est ça. Maintenant tu es devenu un petit garçon qui travaille.
304	E1	Maitresse.
305	PE	Oui D.
306	E1	[inaudible]
307	PE	C'était comme ça ? Il y avait du sang comme ça, quand papa il est tombé ?
308	E1	Oui.
309	PE	Eh oui. Silence. Il est rentré à la maison ou pas ?
310	E1	Non. [Inaudible : une phrase]
311	PE	Non. Ils le soignent.
312	E1	Maitresse. [inaudible]

313	PE	Non, il a pas été au cimetière papa. L'ambulance elle va où ? Elle amène les gens où ? A l'hôpital, là où il y a les docteurs pour soigner les papas, les mamans et les enfants. Ton papa, il a pris une ambulance pour aller voir un docteur pour le soigner. Il l'a soigné. Il a ... comme toi quand tu te coupes, nettoyer les bobos, mettre des pansements. Ça t'es déjà arrivé ?
314	E1	Oui.
315	PE	Bon ben voilà, tu sais comment c'est. D, attends une seconde. Allez vas y, la suite.. Tu manges à la cantine ce midi ?
316	E1	Oui.
317	PE	On terminera après la cantine. Tu vas pas réussir à tout finir.
318	E1	Maitresse, aujourd'hui il y a l'atelier avec les parents ?
319	PE	C'est jeudi.

## Annexe 2 - Retranscription de l'atelier en autonomie

1	Atsem	Arrête.
2	E5	Tu me l'as déjà dit. Tu me l'as déjà dit.
3	E4	Mais non.
4	PE	J'ai fais une erreur là. Ici, vous allez aller au puzzle pardon, je me suis trompée. A, toi tu vas aller au puzzle.
5	Atsem	Arrête.
6	PE	Vous faites quoi là! V ?
7	E7	C'est pas de bol !
8	PE	[inaudible: trois mots] et la barquette qui va avec. Ceux qui étaient au puzzle, vous allez au coloriage.
9	E8	Auquel coloriage ?
10	E6	Oh cool.
11	PE	Au coloriage que vous que je vous ai donné tout à l'heure.
12	E5	Regarde. Moi, je fais ce coloriage.
13	E3	Je peux t'aider?
14	E5	On doit faire le coloriage.
15	PE	Chut.
16	E5	Maitresse je peux avoir de [inaudible: un mot].
17	E6	Tiens N.
18	PE	Alors non c'est chacun un puzzle tout seul. Il y a suffisamment de place. C'est un puzzle chacun. Oui, prenez les [inaudible]. Y tu peux aller là-bas. Je t'ai donné de la place là-bas.
19	E4	Oh.
20	E1	Maitresse j'ai pas de puzzle.
21	PE	Il y a un là bas. Là, D, il y en a un là-bas, il y en a un autre là-bas.
22	E6	Oh y'a le tyrex .
23	E3	Eh moi, eh moi j'ai ceux là moi, j'ai ceux là moi.
24	PE	Y je t'ai demandé d'aller t'installer ailleurs.
25	E5	Je peux aller avec Y?
26	PE	Non vous allez discuter tous les deux. Silence. Ici.

27	E2	Regarde moi j'ai les dinosaures. T'as vu j'ai les dinosaures.
28	PE	N, tu restes là bas. Tu restes là bas. Y tu viens, tu vas t'installer à la bibliothèque.
29	E5	Tu veux échanger ?
30	E1	Mais Y.
31	PE	Non, on ne faut pas échanger la feuille.
32	E5	Maitresse, c'est trop dur.
33	PE	Alors ici ! C'est un travail silencieux. Quand on a besoin de quelque chose, on se lève, on va le chercher. Ça c'est s'appliquer ça ?
34	E1	C'est trop dur. Nous on a les plus durs.
35	E3	Euh en fait...
36	E4	C'est un tyrannosaure.
37	PE	Je pense que [inaudible].
38	E7	N.
39	E5	Quoi?
40	E7	N, Ça veut pas dire qu'on a le plus dur qu'on a un vortex.
41	PE	Dans un premier temps celui qui fait tomber les pions [inaudible: quatre mots].
42	E5	Quoi?
43	E7	Ça veut pas dire qu'on a le plus dur qu'on a un vortex.
44	PE	Là je [inaudible:trois mots].
45	E3	Ça veut pas dire ça?
46	E6	Quoi? à mon anniversaire?
47	PE	Ils [inaudible: cinq mots].
48	Atsem	D'accord ok.
49	PE	Chacun son tour place les pièces. Les pièces qui tombent, tu les mets dans la barquette. Avec les grands ça sera plus facile à gérer.
50	E5	Mais! Moi j'ai les plus durs de l'école.
51	PE	C'est un travail silencieux Y qui permet de s'appliquer ?
52	E6	C'est pas que pour toi.
53	E4	Mais allez. Mets le ici.
54	PE	Trois fois. La prochaine fois, je te mets tout seul à une table.

55	E5	Mais arrête.
56	PE	Tu viens t'asseoir ici. A c'est pareil, c'est silencieux.
57	E5	Oh non, le mien, il est trop dur, je peux pas le faire.
58	E1	Oh oh..
59	E6	Moi aussi.
60	PE	L tu viens stp ! Silence. L viens là !
61	E5	Il est trop dur le mien. Silence. J'arrive pas à le faire. Je peux faire celui à toi Y ?
62	E6	Tu veux le mien N?
63	E5	Fais voir.
64	E6	Montre le tien N.
65	E5	C'est lui.
66	E4	C'est moi, c'est moi.
67	E6	Tu veux le mien N ?
68	PE	Chut.
69	E1	Moi je veux le tien.
70	PE	Euh D, tu as choisi un puzzle, tu fais ton puzzle.
71	E3	Moi je veux [inaudible]
72	E6	Mais non!
73	PE	Non pas deux. Chacun son puzzle. J'ai pas dit à deux.
74	E1	Maitresse, ça c'est pas moi, c'est N.
75	PE	Il est où ton puzzle?
76	E1	Il est rangé.
77	PE	Il a pas à être rangé.
78	E1	C'est trop dur. N aussi ...
79	PE	Bon alors fais le avec N, si tu veux. Ah non N il en a trouvé un. Y. Y vas avec D faire le puzzle.
80	Atsem	A.
81	E2	Maitresse.
82	E4	Mais où est-ce qu'il est ?
83	E1	Tu peux le faire avec moi ?

84	E3	Il est là.
85	E1	Mais ..
86	E4	Si regarde.
87	E5	Mais oui mais j'arrive pas à le faire.
88	PE	Tu es concentré sur ton travail E? Est-ce qu'il faut qu'on te place ailleurs pour t'aider à te concentrer? Si tu as besoin, tu peux aller te placer dans un coin plus calme aussi, d'accord?
89	E4	Moi j'en ai un. J'en ai deux.
90	E5	Oh t'as vu. Silence. Arrête.
91	PE	Euh E. On a dit quoi pour le coloriage?
92	Atsem	Chut, arrête A.
93	E4	Oh.
94	E7	Si c'est vrai.
95	E3	Non ça c'est une [inaudible]. C'est une [inaudible] qui a fait ça.
96	E4	Non il va là. Ah non. Alors rah ça m'énerve.
97	PE	Chut.
98	E4	Attends je vais te le faire pour toi. Si parce que...
99	E3	Non!
100	E4	Mais ça rentre pas.
101	E3	Arrête, arrête.
102	E4	Arrête quoi ? Arrête quoi ?
103	E3	Arrête de m'embêter.
104	PE	Chut.
105	E6	Mais vous avez perdu une pièce.
106	E4	Le cheval, le cheval.
107	E3	Ah merci.
108	E4	Le chevalier.
109	E3	Han! Ah ouais.
110	PE	A est [inaudible: un mot ]. Laissez-le se concentrer sur sa feuille... sans être dérangé au moindre bruit.
111	E4	Et il faut pas.

112	E3	Ah ok.. Chevalier.
113	E4	Chevalier-cheval. Euh. Chevalier c'est pas là.
114	E3	C'est à coté en fait. C'est là.
115	E4	En fait quoi?
116	E3	C'est à côté.
117	E4	Non.
118	E3	C'est à côté là. A la bataille.
119	E6	Non c'est à moi S.
120	E4	A la bataille. A la bataille ...
121	E3	C'était là.
122	E4	Non.
123	E3	Pff ça m'énerve. Silence. Tu le veux ou tu le veux pas?
124	E4	Je le veux.
125	E3	Attends, je te remets l'image.
126	Atsem	Sami, assis toi.
127	E4	Non. Le défais pas. Le défais pas.
128	E3	Non, c'était pour toi.
129	E4	Merci. Non mets le comme ça parce que je le, je ...
130	E3	Je vais cherche un autre puzzle.
131	E2	Tu peux m'aider stp parce que j'arrive pas à le faire.
132	E5	Regarde A.
133	E6	T'y arrives.
134	E5	Pourquoi toi tu ne le fais pas dans le modèle?
135	E6	Je sais.
136	E5	Mais c'est dur dans le modèle.
137	E6	Quoi ?
138	E5	Ben fais dans le modèle, tu vas voir comment c'est dur.
139	E6	C'est pas du tout dur. C'est pas dur pour moi.
140	E3	Il est où ton... ton...ton...ton... ton...ton...ton...

141	E5	Mon puzzle, il est là bas. Dans la moquette.
142	E3	Là?
143	E5	Oui.
144	E6	C'est super méga dur?
145	E5	Ouais. Ouais, trop, trop, trop dur. Il y a des bestioles et tout.
146	E4	Ouais.
147	E5	Il y a même un anaconda.
148	Atsem	Chut. S.
149	E6	Sérieux?
150	E5	Ben ouais. On voit sa tête là, passer par le buisson.
151	E6	Montre, montre l'anaconda.
152	E1	Où un anaconda?
153	E5	Il est caché dans les buissons.
154	E4	Montre.
155	E5	Mais non il est caché dans les buissons.
156	E4	Non c'est moi.
157	E1	Mais fais voir le chevalier.
158	E5	bruitage. [inaudible]
159	E1	Regarde ces yeux.
160	E5	Parce qu'il a mis un casque de chevalier, chevalier cheval.
161	E1	Non mais c'est moi qui aime le chevalier-cheval.
162	E3	Pardon.
163	E1	Mais c'est nul chevalier cheval.
164	E3	C'est eux les chevaliers cheval?
165	E6	T'as raison c'est méga dur N.
166	E1	Non.
167	E6	Y'a S! Y'a S mec.
168	E5	Quoi?
169	E1	J'aime pas chevalier cheval.
170	E5	Où? Dehors? Silence. Maitresse, y a S dehors.

171	PE	On en a déjà parlé N.
172	E4	Chevalier cheval
173	E6	Mais elle a pas de chance d'être chez les petits. Hein.
174	E5	Elle va y rester?
175	E6	Je crois pas. Demande à maitresse.
176	E4	A.
177	E1	Mais je suis un Chevalier cheval .
178	E5	S.
179	E2	Je suis chevalier-cheval.
180	E6	Chevalier cheval c'est pour les nuls.
181	E5	Ben oui c'est normal.
182	E4	Je peux le faire?
183	E1	Tu peux m'aider?
184	E5	Mais c'est pour les bébés.
185	E1	Quoi?
186	E5	Chevalier-cheval c'est pour les bébés.
187	E6	Moi, j'aime pas chevalier-cheval. Silence. C'est nul.
188	PE	Chut. Eh là bas.
189	E4	Je suis chevalier-cheval.
190	E3	Là.
191	E5	Mais c'est pas grave si t'aimes chevalier-cheval.
192	E4	Chevalier-cheval
193	E3	Tu peux remettre tes affaires là.
194	E4	J'sais pas.
195	PE	S.
196	E4	Chevalier-cheval à l'aide, à l'aide, à l'aide. A l'aide chevalier-cheval.
197	E6	C'est méga dur N.
198	E5	Ben regarde moi ce que j'ai fais. Viens, viens voir. Viens.
199	E6	Non.

200	E5	Mais s'il te plaît. Silence. Fais voir.
201	E6	Oh my god.
202	E4	Anaconda.
203	E6	Moi c'est pas dur pour moi.
204	E1	Il est où l'anaconda ?
205	E5	Il est là.
206	E1	Mais c'est lui?
207	E5	Non ça c'est un tyrex.
208	E1	Et ça?
209	E5	ça c'est un [inaudible].
210	E6	Je sais où il est l'anaconda. Mais je ne te le dirai pas.
211	E5	Ca va être dur pour moi.
212	PE	A et N, vous ne faites pas le puzzle en même temps. A. A.
213	E6	ça va être dur pour moi.
214	E1	Pourquoi le chevalier cheval il a des pieds?
215	E4	Ben parce que.
216	E6	T'es amoureux du chevalier-cheval ou quoi?
217	E1	Ouais.
218	E6	C'est dégoûtant D.
219	E4	Euh c'est à qui ça?
220	E5	C'est à moi. Ah non. C'est à A.
221	E1	C'est pas à moi.
222	E4	Chevalier-cheval.
223	E1	T'aimes chevalier cheval?
224	E2	Eh c'est à moi. Eh.
225	E5	Si le tien il est [inaudible: un mot].
226	E2	Arrête .
227	E1	Mais je le vois ici.
228	E6	Ça va être dur pour toi.
229	E5	Ouais.

230	E3	Attends, attends. Je trie.
231	E5	Mais déjà moi, je peux commencer les trucs.
232	E3	Eh arrête! Embête-moi pas.
233	PE	Chut. T!
234	E1	Maitresse, j'arrive pas à faire le puzzle.
235	E6	J'ai trouvé un passage N.
236	E5	A. Le mec, tu l'avais mis à l'envers. Regarde. Il fallait le mettre comme ça.
237	E6	Merci N.
238	E5	J'ai échangé avec A.
239	PE	Chut.
240	E6	Oh my god.
241	E4	Non c'est pas dur. Regarde .
242	E6	C'est facile pour moi.
243	E4	Regarde T.
244	E3	Mais j'y arrive pas.
245	E6	N regarde.
246	E3	Moi, je trie.
247	E4	Ohlala!
248	PE	Chut. E, chacun retrouve sa place, le dessin, le coloriage sur sa table. Les puzzles, on replace les pièces dans le cadre du puzzle ou sur la moquette ou dans la barquette.
249	E6	A.
250	PE	Tu mets les pièces dans sur le cadre.
251	E5	On va sortir?
252	PE	Non. J'ai demandé à ce qu'on range. Viens là. On le fera cet après-midi
253	E5	S, on range.
254	PE	Vous laissez le puzzle en place, vous mettez dans la barquette, avec les feuilles pour ceux qui ont une feuille et vous le laissez là où il est.
255	E5	Il est trop bien le nouveau puzzle.

256	PE	A! On ne prend pas les puzzles. Non, on se calme. Non, non, D, tu le laisses sur la moquette. Y, tu es en train de mélanger les pièces. C'est pas possible.
257	E3	Il est où mon ... ?
258	Atse m	I, tu te mets à côté d'E s'il te plait.
259	PE	Euh Y, le puzzle, tu le ranges. Qu'est-ce que tu fais? Les dinosaures, là. Il y a une pièce là qui n'est pas dans sa barquette.
260	E5	C'est la pièce d'A.
261	PE	Alors vous regardez et vous trouvez celles qui derrière sont pareils.
262	E6	Garde ma place.
263	E5	Moi je sais, c'est ...
264	E7	C'était ma place! Eh! Mais tu m'as donné un coup de poing.
265	PE	T'as besoin de frapper quand quelqu'un t'embête? Non. Non.
266	E1	Maitresse.
267	E5	Arrete.
268	PE	Tiens Y viens t'asseoir ici, là. S, assieds toi. D, c'est bon ? N viens t'asseoir là. Alors ceux qui n'ont pas eu le temps de faire l'équilibre ou les puzzles ou les coloriages, on fera le dernier tour cet après-midi. D'accord ?
269	E3	Ouais. Cool.
270	E7	On dit pas oui on dit oui. Oui maitresse.
271	E6	On dit pas ouais déjà on dit oui.
272	E7	C'est moi qui l'ait dit en premier.

### Annexe 3 - Retranscription de l'atelier semi-autonome

1	E6	On peut aller jouer au ... ?
2	PE	, c'était où ta place? Alors vous prenez. Non, vous avez qu'à écouter. Une moquette, un puzzle et on s'installe chacun dans un coin. Regarde. [inaudible: une phrase]
3	E6	Je joue.
4	E2	Moi aussi.
5	E4	La tornade.
6	Atsem	Tu peux arrêter ?
7	E6	Troisième
8	PE	S, c'est pas là-bas.
9	E3	Faut mettre là. Et il faut tourner, comme ça.
10	Atsem	Ça fait deux fois là A !
11	E3	Je peux avoir la...
12	Atsem	Stop.
13	E2	C'est quoi le but du jeu ? C'est quoi le but du jeu ?
14	E6	On dirait qu'on est en équipe.
15	E4	On est tous en équipe.
16	E5	Allez chercher le pion.
17	Atsem	Chut.
18	E4	Il y a un grand et un petit.
19	E2	J'y arrive pas moi.
20	Atsem	Tu peux arrêter D ? Silence. Alors il y a différentes tailles et différentes couleurs.
21	E3	Couleurs ?
22	E6	Différentes tailles.
23	E3	Différentes couleurs.
24	E6	Différents dés.
25	E1	On est obligé de
26	E5	Mais pourquoi on a ces dès alors qu'on a que deux couleurs ?

27	E4	Tiens.
28	E6	Dix mille.
29	Atsem	Attends. Il faut distribuer les... ?
30	PE	Tu en distribues autant à chacun. Cinq pions.
31	E6	Cinq pions.
32	Atsem	Arrête A.
33	E1	Arrête.
34	PE	Euh Y, viens te placer ici. On va rapprocher un peu.
35	E3	La roue ?
36	PE	Oui parce que là je regarde. Et là, T décale toi là.
37	E2	Je suis à coté de toi.
38	PE	T viens par ici.
39	E3	Je suis à coté de moi.
40	E2	Moi aussi je suis à coté de toi.
41	E6	Mais pas du tout, t'es à côté de T.
42	E3	Oh je suis à côté.
43	E1	Moi j'ai le bleu moi.
44	E2	Moi aussi j'ai le bleu.
45	E4	Moi aussi j'ai le bleu.
46	PE	Pour l'instant, sans les dès, juste chacun son tour.
47	E3	Moi aussi j'ai le bleu.
48	E2	Moi aussi j'ai le bleu.
49	E6	Moi j'ai le rouge.
50	PE	Alors, non A, fais attention.
51	E4	Le rouge.
52	PE	Alors, les pions si on les perd ça va être compliqué...
53	E4	Le rouge.
54	E6	J'ai deux rouges.
55	E5	Non tu n'en n'as un T. Silence. Ah ouais, j'ai deux rouges.

56	E1	Ah ouais.
57	E5	J'ai un rouge et un bleu. La couleur presque de la France.
58	Atsem	Ici. Ici. Ici. Chut. On va chuchoter.
59	E5	Oh j'ai la couleur de la France.
60	Atsem	N.
61	E4	Moi aussi.
62	E6	Regarde N. Oh je sais moi, je vais faire une course en équilibre.
63	E4	Regarde la couleur de la France.
64	E2	Moi aussi j'ai la couleur de la France.
65	E6	Regarde la tour de l'équilibre.
66	Atsem	Chut. On chuchote. A, vas te moucher.
67	E2	Oh la tour de l'équilibre.
68	E6	J'ai pas envie. J'ai plus de crottes de nez.
69	Atsem	Non tu vas te moucher.
70	E6	Qui garde mes pions?
71	E4	Moi.
72	E3	Moi.
73	E2	Moi.
74	PE	Chut! Je suis avec S. Je travaille avec S. J'ai besoin de l'entendre et donc de silence. On parle à voix basse.
75	E1	Et moi J.
76	Atsem	Chut.
77	PE	Alors la règle I, au coloriage, reste la même.
78	Atsem	Qu'est-ce que tu fais?
79	E4	T regarde.
80	E3	Et moi, regarde.
81	E1	T regarde. Moi j'ai deux rouges.
82	E3	Regardez la tour Eiffel.
83	E6	C'est bon.
84	E5	J'ai trois rouges.

85	Atsem	Chut.
86	E4	Moi j'ai deux rouges.
87	E1	Moi aussi j'ai deux rouges.
88	E3	Regardez la tour Eiffel.
89	E2	Regardez la tour Eiffel. Elle est plus grande. Regardez.
90	E6	On fait la taille?
91	E5	A, regarde.
92	Atsem	Chut.
93	PE	A, I, E ... Il n'y a pas un pot pour chacun. I, tu te lèves. J, j'ai tout distribué. Ça va vite tomber. C'est à qui ce rouge là ?
94	Atsem	A. Il lui a glissé des mains.
95	E3	Regarde la tour.
96	E6	Regarde la tour de l'équilibre.
97	E4	Regardez la tour Eiffel.
98	Atsem	A. A.
99	E5	A.
100	PE	Eh! D.
101	Atsem	D tu auras D,
102	E4	La tour Eiffel.
103	Atsem	Avec le dès... Tu m'écoutes.
104	PE	Chacun pose chacun son tour car ça bascule vite, c'est pas facile. Même sans contrainte de couleurs, pour l'instant, chacun passe son tour. En même temps, il faut que ça tombe vite.
105	E4	Eh voilà. La tour Eiffel.
106	E6	Oh j'arrive pas à faire la tour Eiffel.
107	Atsem	Tu m'écoutes. A, tu m'écoutes. Le but du jeu c'est poser les pions sur le plateau sans le faire tomber. Mais il faut faire attention car c'est très instable.
108	E4	Ouais. La tour Eiffel.
109	E6	Très dur ?
110	Atsem	Très instable, j'ai dit.

111	E6	Ca veut dire quoi ?
112	Atsem	Ca veut dire que ça tombe vite.
113	E5	C'est très glissant.
114	E1	Oh.
115	E5	C'est bon j'ai réussi.
116	E4	Non.
117	E2	Non c'était à moi.
118	PE	Chacun son tour.
119	E5	Mais. C'est moi le bleu.
120	E6	C'est moi le bleu.
121	E1	Mais c'est moi le bleu.
122	E5	Moi j'étais le rouge.
123	E1	Mais t'en as que deux. Alors que...
124	E5	Il m'a piqué un bleu.
125	E3	Non c'est lui il m'a piqué.
126	E1	Il m'a piqué un bleu.
127	PE	Non on va pas faire comme ça ! Ce qu'on va faire, c'est trop compliqué ! On va mettre les tous ensemble dans une barquette. « Il m'a piqué! Il m'a piqué! » on va pas y arriver là. Ils choisissent un pion et ils le placent.
128	E2	Maitresse.
129	Atsem	A. Ca fait trois fois.
130	E3	Moi j'ai un marron.
131	Atsem	La prochaine fois, je t'assure, je te sors du jeu. Dis donc. Est-ce que c'est à toi Y?
132	E6	Non, c'est pas à lui.
133	Atsem	C'est à l'école, d'accord. Tu es pas en train de le casser. Non non. Tu le poses. Vous faites n'importe quoi là.
134	E6	Tu sors du jeu T.
135	Atsem	On va commencer par Y.
136	E4	Des pions.

137	Atsem	Non tu prends un pion et tu le places. C'est chacun son tour. À toi T.
138	E3	Ça tombe vite.
139	E4	Non.
140	Atsem	Chut.
141	E6	A mon tour. A mon tour.
142	E4	C'est bon.
143	Atsem	A toi D. Non, non, non.
144	E6	Pas dans la même zone.
145	E3	Oh. Sur le vert. Boum.
146	E1	Oh ça va être gagné.
147	E4	Eh là. On a gagné.
148	Atsem	Celui qui fait tout tomber, il récupère tous les jetons. Le but du jeu c'est d'en avoir le moins possible.
149	E2	Le moins ?
150	E6	Arrête.
151	E5	Mais arrête T.
152	E4	Tricheur.
153	E2	Oh non. C'est T alors.
154	E3	C'est entre nous trois.
155	E5	Non, c'est entre nous trois.
156	E2	Nous on est trois et vous, trois. Alors on est entre nous. On est en équipe, nous.
157	Atsem	Chut !
158	E6	J'ai le marron moi.
159	E3	Youpi.
160	Atsem	Chut.
161	PE	S.
162	E5	A moi.
163	Atsem	Non, à D.

164	E6	Oh my god. Oh my god. J'ai réussi.
165	Atsem	C'est à D. C'est à D.
166	E6	Oh my god.
167	Atsem	Non mais franchement. Donne moi ça. Non, donne moi.
168	E5	Je l'ai pas fait J.
169	Atsem	D, il l'a fait ?
170	E5	Ouais il l'a fait.
171	Atsem	T'es pas obligé de [inaudible: un mot].
172	E4	Mais il en a toujours un D. Il l'a pas fait.
173	Atsem	Tu ne l'as pas fait D ?
174	E1	Non.
175	Atsem	Ah voilà, à toi D.
176	E1	Oh, oh.
177	E4	Doucement.
178	Atsem	Franchement vous avez quel âge pour mettre [inaudible: trois mots]?
179	E6	J'ai mille ans. Silence. 5 ans.
180	E4	Mais arrête.
181	E3	Regarde.
182	Atsem	Franchement.
183	E4	Allez à moi. Et mais, et le dès, et le dès.
184	E6	Je le tiens, je le tiens.
185	Atsem	Non, non. Chut. Est-ce que vous savez chuchoter ?
186	E6	Non.
187	Atsem	Tiago.
188	E4	Ca va être le bazar. Je suis le jaune.
189	E5	Moi j'ai le plus possible.
190	E6	On dirait que c'est une étoile.
191	E4	Ouais.
192	E3	Oh le tourniquet. Euh.

193	E4	Non mais Y t'es sur le rouge.
194	E6	Moi j'ai le violet.
195	E4	Ça tourne.
196	E6	Moi je suis le orange. Non je suis le bleu moi.
197	E1	Arrête de tourner la toupie.
198	E4	C'est pas une toupie.
199	Atsem	Non, non un, un.
200	E1	Ici.
201	E3	Ça va tomber.
202	E5	Ça va tomber. Ça va tomber.
203	E4	Attention parce que ça va tomber.
204	E6	Non.
205	E3	Ça va tomber.
206	Atsem	Chut.
207	E1	Mais ... tricheur.
208	Atsem	Non.
209	E6	J'suis pas un tricheur.
210	E5	Mais.
211	E1	Mais arrêtez là.
212	E4	Mais voilà, on a gagné.
213	E5	Oh non j'allais faire ...
214	Atsem	Chut.
215	E4	Le marron.
216	E5	Arrête de toucher.
217	E4	Eh beh le marron.
218	E1	Mais vous êtes pas dans la même équipe.
219	E4	Si.
220	E1	Moi, je suis dans la même équipe que A.
221	E6	Il est dans la même équipe que moi.

222	E3	Là c'est sûr qu'on va gagné. Hein.
223	E5	Non.
224	E4	Non pas là.
225	Atsem	Arrêtez de crier.
226	E5	On a presque gagné. Silence. On a presque gagné.
227	E1	Ouais.
228	Atsem	Chut.
229	E5	Qui est dans mon équipe? Mon équipe c'est la verte.
230	PE	A, ça fait deux fois qu'on vient se plaindre de toi. ça fait beaucoup quand même.
231	Atsem	La prochaine fois je te déplace.
232	E5	Je suis au premier.
233	E4	Au premier.
234	E5	J'en ai fais ... Ah non.
235	E3	Arrête.
236	E1	Mais T.
237	Atsem	T c'est pas comme ça que
238	E6	Oh my god. D.
239	E1	Oh my god.
240	E4	T'as pas gagné.
241	E5	Eh regarde tout ce que j'ai.
242	Atsem	Chut N.
243	E6	C'est pas les tiens.
244	Atsem	Tu laisses.
245	E6	Mais comment ça se fait qu'il ait tout ça ?
246	E4	Ouais.
247	E5	Puisque j'ai gagné, non ?
248	Atsem	T'as pas gagné.
249	E3	Mais A.

250	Atsem	Non là, c'est pas possible. Ça fait trois fois là. Plus que ça même. Je suis obligée de remettre à chaque fois le jeu pour les autres.
251	E1	Ouais. A. Ça c'est pas gentil pour les autres.
252	E2	Ouais. Nous on veut pas ça.
253	Atsem	Chut!
254	E5	C'est qui qui a .....
255	E3	Je voulais en mettre six.
256	Atsem	Non mais T. C'est un. Tu en mets qu'un.
257	E6	Oh my god.
258	Atsem	C'est un.
259	E4	Il joue plus A ?
260	E6	Si je joue.
261	E2	Mais euh.
262	E3	Mais comme moi.
263	E2	Non comme ça.
264	Atsem	Une fois que c'est placé ...
265	E6	Moi je vais mettre ....
266	E1	Mais t'as pas le droit de toucher.
267	Atsem	Non Y. Tu fais que changer de place c'est pas possible. Y.
268	E6	Il faut avoir le moins possible.
269	E2	Le marron.
270	E6	Toi et moi.
271	E5	Euh non.
272	E6	Si. Toi et moi et D. Mais c'est arrête c'est pas les tiens.
273	E5	Mais en fait c'est moi qui les aies perdus.
274	E6	Du coup t'as perdu, tu joues plus alors.
275	E5	Mais si.
276	E6	T'as perdu. Tu es éliminé.
277	E5	Non.
278	Atsem	Non.

279	E6	A mon tour.
280	Atsem	Non pas dessus. A coté. Silence. D, tu peux attendre que A ait fini de jouer ou pas ?
281	E4	Mais arrêtez de bouger.
282	E1	Mais Y. Mais voilà. Il fallait le ...
283	E4	Mais arrête..
284	E1	Oh. Il y en a plus de bleu.
285	E5	C'est moi qui les a tous.
286	E6	Mais remets les.
287	E1	Je veux prendre du bleu.
288	E6	J, N, il est éliminé?
289	Atsem	Non.
290	E6	Ca veut dire quoi J que il a tous les bleus ?
291	E5	Ça veut dire que je vais presque perdre.
292	PE	Eh mais vous allez toujours venir me voir les uns et les autres. Vous travaillez à votre table. ça fait quand même trois fois .... tous les deux?
293	E3	Il en manque que deux!
294	E5	Tu peux plus mettre de pions.
295	E4	Voici le bleu et voici le rouge.
296	E3	Non mais eh.
297	E6	Après c'est à mon tour. Après.
298	E3	Mais.
299	E4	A D.
300	E6	Oh j'ai un bleu moi.
301	E1	Eh mais arrêtez.
302	E3	Mais arrête.
303	Atsem	Arrête de le bouger.
304	E6	T il a presque perdu ...
305	E5	On dirait encore une toupie.

306	E2	Ouais.
307	E4	Ca fait hyper haut.
308	E5	Tout va s'exploser.
309	E6	Ouais. C'est sûr que ça va envoler sur les autres.
310	E3	Moi aussi.
311	E6	Oh. C'est à mon tour.
312	Atsem	Tu peux le mettre plus haut T. T, tu peux le mettre plus haut.
313	E3	Oh. Non c'est moi.
314	E6	C'est moi. C'est moi. C'est moi. C'est moi.
315	E3	Non c'est moi.
316	E6	C'est moi J.
317	E5	T il va perdre.
318	Atsem	D.
319	E6	Tu vas presque perdre T.
320	E5	D.
321	Atsem	Tu le mets A.
322	E5	C'est moi qui doit commencer, j'en a pas mis.
323	E6	Non c'est moi qui doit commencer. Entre moi et D. C'est moi qui va gagner.
324	E1	C'est moi.
325	E6	C'est moi.
326	Atsem	Chut.
327	E5	Je peux t'aider à faire la tour ?
328	Atsem	Les garçons.
329	E6	C'est moi qui va gagner.
330	E5	Mais non. J'ai fais le bleu là.
331	E4	Mais voilà.
332	E3	Arrête!
333	E6	T'as perdu Y.
334	E5	Tiens Y.

335	E6	T'as perdu Y. Donne moi un marron N.
336	E3	Mais il m'a piqué.
337	E5	J'en ai pas.
338	E1	Si.
339	E6	Donne moi un marron. Mais tu vas gagner.
340	E5	Mais non je vais perdre.
341	E1	Donne moi un marron.
342	E5	Tiens, tiens, A. Tiens, tiens.
343	E6	Merci, merci. Silence. J, il me donne tout N, J. J, il me donne tout N. J, il me donne tout N.
344	Atsem	Non, tu redonnes.
345	PE	Les puzzles: vous avez fini, vous allez remettre les puzzles.
346	E5	Regardez ma tour Eiffel.
347	Atsem	Mais qu'est ce que vous faites ?
348	E5	Oh A regarde. A regarde.
349	E1	Regardez ma tour Eiffel.
350	Atsem	Non là je ne suis pas d'accord N. C'est pas possible.
351	PE	Alors on remet les pièces du puzzle dans la barquette.
352	E4	Qui connaît qualimachion ?
353	E5	Moi.
354	E3	Mais.
355	E6	C'est quoi calishmation ?
356	Atsem	Allé remets les T.
357	E4	Voilà à cause de toi.
358	Atsem	Je pense que vous trois [inaudibles: quatre mots]. Y'a des jetons par terre.
359	PE	Alors ceux qui sont à la table ici, vous allez poursuivre l'activité en faisant le coloriage, en continuant le coloriage que vous faisiez tout à l'heure d'accord? Le travail que de coloriage est un travail, N?
360	E1	Silencieux.

361	PE	Silencieux. D'accord? N, tu restes à la place là bas où tu étais tout à l'heure. D'accord?
362	E6	Euh oui.
363	PE	Tu retournes là-bas pour faire ton coloriage d'accord?
364	Atsem	Arrête T!
365	PE	Eh c'est fragile ce matériel là, s'il vous plait. Non tu fais rien du tout, tu vas à ton coloriage. D.

## Résumé

L'oral est omniprésent et sert à tous les domaines d'activités dans la vie. À l'école, le langage oral est au coeur des apprentissages et sa bonne maîtrise est prédictive de la réussite scolaire des élèves. Cette étude vise à étudier l'apport des interactions entre pairs dans le développement du langage en grande section de maternelle. En effet, les interactions entre pairs contribuent à l'acquisition du langage puisque c'est dans l'action que l'enfant apprend à parler. Nous étudierons ici les interactions entre pairs lors de trois ateliers: un atelier dirigé, un atelier en semi-autonomie et un atelier en autonomie.

Les résultats mettent en lumière les fonctions des énoncés entre pairs au cours des différents types d'ateliers proposés à l'école maternelle, les conditions qui favorisent les interactions et les progrès que les différents types d'ateliers permettent. Nous verrons que chaque atelier a ses spécificités et nous soulignerons l'importance des ateliers en autonomie.