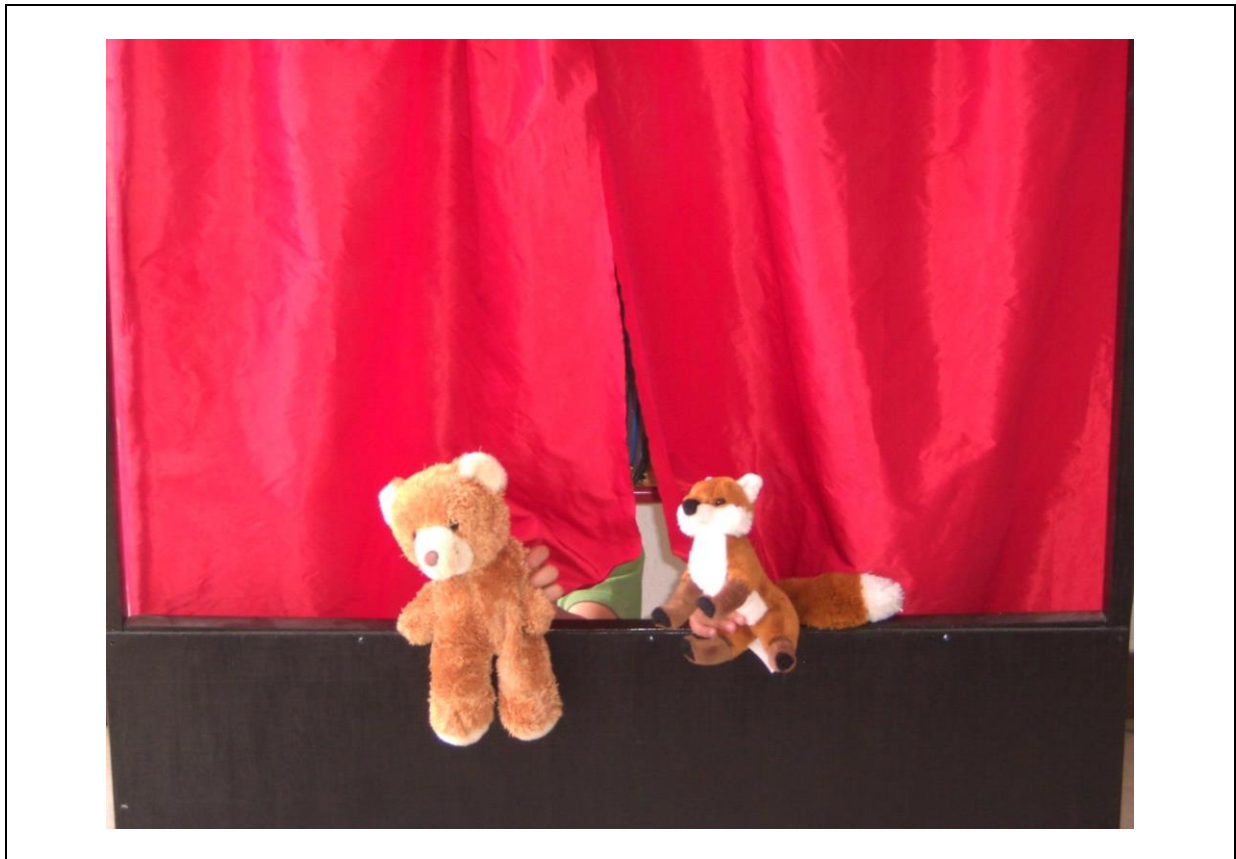


POURQUOI ET COMMENT FAIRE APPRENDRE DES COMPTINES A L'ECOLE MATERNELLE ?



Document élaboré par Christelle ROBERT-BOQUET, PEMF

Ce que disent les instructions officielles

Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. Il faut donc que l'enfant s'approprie des usages et des structures, du lexique et de la syntaxe. Il faut donc, que jour après jour il puisse conquérir de la langue.

Le développement de la pensée lié au développement de la langue impose de mettre en mémoire, à la fois les connaissances et les moyens linguistiques de les dire. En l'absence d'un travail de mise en mémoire volontaire autant du point de vue de l'action du maître que de l'activité de l'élève, les savoirs et les moyens de les dire s'installent de manière approximative et incertaine rendant difficile voire impossible leur mobilisation dans une démarche d'exploration et de compréhension du monde, de compréhension de soi et des autres.

Les programmes de 2015 insistent sur ce travail de mémorisation et d'entraînement à la mémorisation sans lesquels les activités vécues à l'école peuvent se succéder sans qu'aucun apprentissage ne se construise.

A titre d'exemple, le document suivant présente un dispositif pédagogique mis au point dans une école maternelle en Sarthe du réseau ambition réussite pour la mémorisation de comptines puis dans différentes écoles du Loir et Cher. La procédure utilisée avec des élèves pour beaucoup non francophones (dans l'école du réseau ambition réussite) a permis à ceux-ci de se constituer un réservoir langagier dans lequel ils ont pu puiser des structures syntaxiques ou des mots pour exprimer leurs émotions ou leur pensée dans d'autres contextes.

Extrait des programmes de 2015

« Apprendre en se remémorant et en mémorisant

Les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires. Chez les plus jeunes, elles dépendent de l'aspect émotionnel des situations et du vécu d'événements répétitifs qu'un adulte a nommés et commentés. Ces enfants s'appuient fortement sur ce qu'ils perçoivent visuellement pour maintenir des informations en mémoire temporaire, alors qu'à partir de cinq-six ans c'est le langage qui leur a été adressé qui leur permet de comprendre et de retenir. L'enseignant stabilise les informations, s'attache à ce qu'elles soient claires pour permettre aux enfants de se les remémorer. Il organise des retours réguliers sur les découvertes et acquisitions antérieures pour s'assurer de leur stabilisation, et ceci dans tous les domaines. Engager la classe dans l'activité est l'occasion d'un rappel de connaissances antérieures sur lesquelles s'appuyer, de mises en relations avec des situations différentes déjà rencontrées ou de problèmes similaires posés au groupe. L'enseignant anime des moments qui ont clairement la fonction de faire apprendre, notamment avec des comptines, des chansons ou des poèmes. Il valorise la restitution, l'évocation de ce qui a été mémorisé ; il aide les enfants à prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin. »

- ✓ **Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle**
- Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies.

Quant au plan de prévention de l'illettrisme pour l'école maternelle initié en mai 2011, il va plus loin en réhabilitant la stimulation de la mémoire avec « **l'apprentissage par cœur** » si décrié, à juste titre, dans les années soixante-dix au point d'être totalement disqualifié et abandonné dans bien des classes.

La mémorisation au cœur du processus d'apprentissage

Aujourd'hui, l'importance de la mémoire et le développement des capacités de mémorisation sont au cœur de la réflexion pédagogique avec plusieurs entrées complémentaires :

- ✓ diversité de ce qui est mémorisé (comptines, poésies, textes narratifs, savoirs conceptuels, savoirs procéduraux...)
- ✓ qualité linguistique et longueur de ce qui est mémorisé
- ✓ modalités et stratégies de mémorisation et de stabilisation à long terme de ce qui est mémorisé
- ✓ modalités et stratégies de mobilisation de ce qui est mémorisé, modalités de restitution
- ✓ progression de cycle et programmation
- ✓ évaluation

L'intérêt de mémoriser et de dire des comptines

En petite section, pour certains élèves, il est difficile d'oser parler et de prendre une place dans les échanges. En effet, prendre la parole devant les autres est une prise de risques et peut se révéler intimidant voire stressant, l'élève ne sachant pas vraiment quoi dire et comment le dire.

La restitution de textes mémorisés, comptines ou poèmes peut être plus aisée dans la mesure où le message est fixé, donné par le maître. L'élève n'a pas à inventer, il a seulement à oser dire.

Pour les « faibles parleurs », c'est-à-dire les élèves qui participent peu, peut-être parce qu'ils n'ont à leur disposition que des moyens langagiers encore rudimentaires, la mémorisation et la restitution de textes constitue un moyen de s'habituer à prendre la parole devant les autres autant qu'un moyen de s'approprier des structures de langue et du vocabulaire. C'est aussi un moyen d'affiner ses capacités mnémoniques et sa sensibilité aux sonorités de la langue tant pour les discriminer à l'écoute que pour les articuler correctement en production spontanée ou lors de la restitution de fragments mémorisés.

En tant qu'enseignante en école maternelle en RAR au Mans, en Sarthe puis en milieu rural ou urbain en Loir et Cher, j'ai pu constater depuis une dizaine d'années les effets positifs sur le développement des capacités langagières des élèves, d'un entraînement régulier à la mémorisation et à la mise en scène de comptines.

Par son caractère mélodique et rythmique, la comptine suscite l'envie de bouger, et d'accompagner la parole par des gestes de la main ou du corps. Pour les enfants très jeunes ou pour les enfants dont le français n'est pas la langue maternelle elle permet une découverte et une appropriation de la musique et des sonorités du français et de découvrir des unités de sens, des groupes de mots et des mots, dans le cadre d'actions mimées et de manipulations d'objets, en particulier de marottes ou de marionnettes. Cette découverte et cet usage de la langue, étayés par une gestuelle et une mise en scène mimée des comptines, fait du langage un objet de jeu et de curiosité qui aide à la mémorisation et permet à chacun de participer dans un cadre collectif quel que soit son niveau de développement langagier.

Travailler en tout petits groupe

Pour les élèves les plus en retrait dans le cadre collectif, il est nécessaire de travailler en tout petits groupes, le plus souvent en binômes associant des élèves plus à l'aise. Il s'agira alors, au bon moment, à son tour, de dire un fragment mémorisé plus ou moins long, plus ou moins complet qui va s'insérer au bon endroit dans la chaîne sonore et dans la cohérence sémantique du discours. Dans ces groupes hétérogènes, un enfant à l'aise peut devenir un temps « tuteur » d'un enfant moins à l'aise, faible parleur ou silencieux. Il est intéressant d'enregistrer les élèves au cours d'une séance de production et de leur faire écouter l'enregistrement par la suite. Ce travail d'écoute permet aux élèves d'avoir un recul sur leur parole et de prendre conscience des points qu'ils ont à

améliorer. Le dictaphone permet de conserver pour les enfants des performances réalisées à un moment donné et de mesurer les progrès en comparant les essais de restitution en différents temps de l'apprentissage.

L'attitude du maître

L'attitude du maître est essentielle, il doit établir un contact avec les élèves en se mettant à leur hauteur dans une position où les regards pourront se croiser dans un échange symétrique favorisant ainsi l'échange dialogique. Le maître accueille toujours de manière attentive et valorisante les tentatives langagières de l'enfant. Il peut s'effacer derrière une marionnette ou derrière la mascotte de classe à laquelle il prête sa voix pour introduire ainsi un troisième « personnage » plus stimulant, plus attractif et moins intimidant pour l'enfant. Cette médiation permet de contourner les contraintes et les inconvénients d'un face-à-face qui peut être paralysant.



Les comptines dialoguées

Les comptines dialoguées présentent des caractéristiques intéressantes pour s'approprier des structures langagières et leur usage dans des contextes où elles sont théâtralisées sous forme de jeux de rôles interchangeables. Le fait de mettre en scène et de mimer les situations permet aux enfants de donner du sens aux mots et d'apprendre à prendre la parole dans un échange dialogique. Ainsi les élèves peuvent ils apprendre ce que les mots veulent dire et aussi apprendre à s'en servir en situation. La théâtralisation peut être au service d'un projet, en lien avec le projet d'école par exemple, ce qui donne du sens aux efforts des élèves. Dans ce cas, les élèves savent pourquoi ils travaillent et leur motivation s'en trouve renforcée. Ces apprentissages, conduits dès le cycle 1, s'inscrivent en perspective avec les visées des cycles 2 et 3 qu'il s'agisse des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

- ✓ **Au cycle 2**, une compétence travaillée est « s'exprimer oralement en continu – en s'appuyant sur un modèle, réciter » (domaines du socle 1 et 2)
- ✓ **Au cycle 3**, une compétence travaillée est « parler en continu – mémoriser et reproduire des énoncés » (domaines du socle 1,2,3)

Développement langagier et développement des capacités mnémoniques

Il est évident que les comptines de par leur diversité thématique, de par leur aspect phonologique et linguistique constituent une mine d'exemples de structures langagières qui peuvent enrichir la culture et outiller linguistiquement les élèves. Leur mémorisation devient alors un enjeu pour le développement langagier et un moyen de développer des capacités de mémorisation qui sont indispensables pour tous les apprentissages.

La longueur de la comptine, son rythme verbal, ses rimes, sa musique, combinés aux gestes qui l'accompagnent favorisent grandement la mémorisation. La récurrence calculée des temps et des procédures de mise en mémoire augmente considérablement le potentiel de mémorisation qui gagne en efficacité et en amplitude au fur et à mesure du déroulement de l'année scolaire. Ainsi les élèves entraînés peuvent-ils mémoriser des comptines ou des textes de plus en plus longs dans des délais de plus en plus courts.

Pour les enfants non francophones, la mémorisation de comptines, mimées et théâtralisées leur permet de se d'élaborer et de nourrir une collection importante de fragments de langue qui constitueront peu à peu un réservoir où l'enfant pourra puiser des structures syntaxiques et du lexique pour les utiliser dans d'autres contextes de communication et d'expression. Cette remarque vaut également pour les élèves qui ont des difficultés de mémorisation ainsi que pour ceux qui vivent dans des milieux sociaux où les interactions langagières sont économiques et quasi exclusivement de l'ordre de l'injonction négative. Ce réinvestissement d'éléments langagiers mémorisés a pu être constaté chez les élèves des deux classes de petite section de l'école maternelle du Petit Louvre au Mans de 2007 à 2009, chez des élèves de petite-moyenne-grande section de Conflans sur Anille de 2010 à 2011, chez des élèves de grande section à Vendôme de 2011 à 2012 et chez des élèves de petite et moyenne section à Cour Chevigny de 2013 à 2018. Constats, certes, empiriques mais confirmés par les évaluations portant sur le vocabulaire travaillé tout au long de l'année. Ainsi, les évaluations mises en œuvre ont démontré que ce sont les mots des comptines qui étaient les mieux compris et les mieux utilisés parmi tous les mots rencontrés tout au long de l'année scolaire et du cycle.



Les élèves jouent la comptine de l'album **Fais dodo Colas mon petit frère**, Delphine Grenier, Didier jeunesse, collection Pirouette, 2007. Ils s'aident de matériel pour mieux comprendre et acquérir le vocabulaire spatial.

Mémoire et mémorisation

L'importance de la mémoire et de la capacité à mémoriser a largement été démontrée et l'idée que les échecs scolaires puissent être imputés à une mauvaise utilisation de la mémoire est assez répandue. Les travaux de recherche anciens ont envisagé la possibilité de l'existence de mémoires de natures différentes qui pouvaient être plus ou moins développées chez chaque individu. On a ainsi parlé de mémoires, *visuelle*, *auditive*, *motrice*, *olfactive*, *gustative*... Cette conception de la mémoire a largement inspiré les pratiques pédagogiques en soulignant la nécessité de multiplier les approches *sensorielles* d'une notion pour en faciliter la mémorisation. Quant à la mémorisation des savoirs scolaires, savoirs conceptuels et procéduraux, elle a toujours été au centre de la réflexion sur l'apprentissage avec une interrogation sur les moyens de permettre aux élèves de s'approprier de façon durable les connaissances nécessaires à l'adaptation et à la réussite scolaires. Dans les années soixante dix, le travail de mémorisation systématique que l'école mettait en œuvre a été largement dénoncé, à juste titre, puisqu'il ne garantissait en rien la compréhension du sens de ce qui était mémorisé qui pouvait par ailleurs être intégralement restitué oralement ou par écrit, *pace* qu'appris par cœur au prix de répétitions souvent douloureuses et peu efficaces. Ainsi, par exemple, un élève pouvait-il réciter par cœur la comptine numérique sans accéder au concept de nombre et à ses différents aspects, ordinal et cardinal, sans même aussi pouvoir

isoler les mots constituant cette chaîne sonore. On a parlé de *psittacisme* qui a conduit longtemps à disqualifier les apprentissages « *par cœur* ». Ces conceptions de la mémoire et de la mémorisation sont aujourd'hui relativisées, car trop simplistes et trop radicales.

Mémoire lexicale et mémoire sémantique

Sans entrer dans le détail, aujourd'hui on parle de *mémoire lexicale* et de *mémoire sémantique* qui sont étroitement dépendantes et indissociables. La mémoire lexicale renvoyant à la capacité de dire, de mettre en mots et la mémoire sémantique renvoyant à l'expérience vécue et à la capacité de comprendre et de stocker en mémoire les contextes et les situations. On parle de *mémoire épisodique* qui est la somme des événements vécus. Les mécanismes cérébraux de catégorisation vont peu à peu extraire des points communs, des invariants, de ces événements conservés dans la mémoire épisodique pour constituer des concepts et ce que la psychologie cognitive appelle des *schémas* ou des *scripts* qui facilitent l'activité cognitive. Bien sûr, cette « découverte du monde » doit être accompagnée stratégiquement par un travail langagier pour que la compréhension des situations et la mémorisation de connaissances soit de plus en plus efficace. La récurrence des situations selon un protocole stable et leur accompagnement langagier calculé et maîtrisé, nourrissent simultanément les mémoires lexicales et sémantiques. La recherche va même plus loin aujourd'hui en affirmant que « **les expériences sont le moteur de la mémoire sémantique et l'apprentissage par cœur le moteur de la mémoire lexicale** », tout en soulignant que ces deux modalités complémentaires sont indissociables. On peut déduire de ces recherches des principes pédagogiques simples à mettre en œuvre : apprendre par cœur en dehors de contextes et de situations signifiantes est aussi stérile que la succession et la diversification d'expériences sans travail langagier d'accompagnement et de mise à distance. Sans travail langagier, les connaissances ne sont pas accessibles à la conscience et restent invisibles pour la plupart des élèves qui, s'ils sont capables en partie de dire ce qu'ils ont fait à l'école, ne sont pas capables de dire ce qu'ils y ont appris. Cette conception de la mémoire et du rôle du langage dans les situations scolaires a des conséquences importantes sur la mémorisation de textes ou de comptines à l'école maternelle.

Par exemple, lors de l'apprentissage de la comptine « *Un grand cerf* », les aspects lexicaux et sémantiques seront travaillés dans le cadre de l'exploration et de la découverte du monde, ce qui permettra d'acquérir des connaissances sur les animaux, sur les objets, sur les lieux évoqués par le texte... La comptine sera découverte par l'écoute. Elle sera mise en scène, théâtralisée et jouée avec des marionnettes que les élèves pourront manipuler à tour de rôle, ce qui renforcera la compréhension de la situation, des personnages, de leur succession, de leurs rôles. Cette compréhension sera elle-même renforcée par la réitération du texte interprété, dramatisé, énoncé oralement, dit et redit. La mise en mémoire se fait peu à peu, en associant, situation, contexte, spatialisation, rôles, manipulations, personnages et les structures linguistiques correspondantes. Des activités de renforcement peuvent accompagner ce travail pour découvrir différentes sortes de lapins, de cerfs, de chasseurs, pour trier et classer des images d'animaux, pour constituer des imagiers ou des jeux de loto... Toutes ces expériences complémentaires vont contribuer à stabiliser une représentation mentale complète de la comptine et du sens des mots ou des structures linguistiques qui la constituent. La réitération de la comptine avec des marionnettes en permettant aux élèves de jouer un personnage à tour de rôle va favoriser la possibilité d'énoncer oralement et intégralement la comptine.





Les marionnettes de l'album comptine **Un grand cerf**, Martine Bourre, Didier jeunesse, collection Pirouette, 2008



Les lieux de la comptine **Un grand cerf** (objets fabriqués par C Robert-Boquet)

Les personnages de la comptine *Un grand cerf*

 CERF cerf	 LAPIN lapin
 RENARD renard	 OURS ours
 CHASSEUR chasseur	






Les personnages de la comptine *Un grand cerf*

 ZEBRE zebra	 PENTADE pentade
	 SORCIERE sorciere
 MANCHOT manchot	 MORSE morse


Les animaux de la forêt

 FAON faon	 RATON-LAVEUR raton-laveur
 LOUP loup	 SANGLIER sanglier
 MARCASSIN marcassin	

Les animaux de la forêt

 BICHE biche	 LOUVE louve
 LAPINE lapine	 LAPERLEAU laperleau
 ECUREUIL ecureuil	

Les animaux de la forêt

 RENARDEAU renardeau	 ESCARGOT escargot
 LOUVETTAU louvettau	 LAIT lait
 HERISSON herisson	

Exemple d'imagerie et jeu de loto fabriqué par A.Chaput, C.Elhkiel, C.Robert-Boquet portant sur les personnages de l'album comptine **Un grand cerf** et les noms des animaux de la forêt (mâle, femelle, petit) découverts en parallèle dans le domaine Découvrir le monde vivant

Penser la présentation de la comptine

Il faut préciser que la première étape de l'apprentissage de la comptine est fondamentale. Le maître doit veiller à penser la présentation de la comptine. En effet, à ce stade, l'information donnée par le texte doit absolument retenir l'attention des élèves, sinon elle ne pourra pas être mémorisée ce qui implique que l'enfant comprenne le sens des mots pour élaborer une signification. Si l'information a retenu l'attention, elle est acheminée, par évocation vers la mémoire de travail. A ce stade, la durée de rétention est limitée. Au-delà de quelques minutes, les informations risquent de ne pas s'inscrire dans la mémoire à long terme et de tomber dans l'oubli si elles ne sont pas réactivées. Pour que les élèves soient attentifs, une mise en condition est nécessaire. Qui peut se faire sous forme d'un rituel : marquer nettement un temps d'arrêt, faire le silence, concentrer le regard pour éviter tout ce qui pourrait distraire l'attention. De petites séances de relaxation favorisent le contrôle de l'attention. Une respiration profonde, avec de grands intervalles entre les mouvements respiratoires, favorisera l'oxygénation du cerveau et augmentera l'intensité de l'attention.

Mettre la comptine en projet

Pour justifier l'activité de mémorisation et faciliter cette mémorisation, on a constaté depuis longtemps qu'**une mise en projet constitue un moyen très efficace** : il s'agit pour l'élève de comprendre le but de l'activité et de pouvoir se projeter dans le futur et ainsi évoquer ce qu'il saura faire à l'issue de l'apprentissage. Pouvoir s'imaginer en train de réciter la comptine devant les élèves d'une autre classe ou devant les parents lors d'un spectacle par exemple, renforce le sens et l'efficacité du travail. L'élève s'implique dans un processus dont il perçoit bien les finalités tout en justifiant les phases nécessitant, attention, concentration, effort. Pour que les activités soient source de profit, il importe que les enjeux en soient clairement identifiés, faute de quoi elles restent occupationnelles pour nombre d'enfants. Pour cela, le maître doit bien clarifier les objectifs de travail et demander ensuite aux élèves de les reformuler. Par exemple, le maître peut dire : « *Attention, je vous demande de bien écouter. Ce travail sert à apprendre la comptine, à apprendre à articuler...* »



Mettre l'enfant en confiance

De plus, le maître crée une ambiance propice à l'attention en installant un décor agréable, un castelet par exemple, en mettant l'élève en confiance, en lui tenant la main quand il récite seul une comptine, en le regardant

dans les yeux pour l'encourager. Ainsi, auprès du maître, certains parviendront à dire une comptine les yeux dans les yeux avec l'enseignant qui accompagne et soutient la parole de l'enfant en subvocalisant à voix très basse et en utilisant des mimiques ou des gestes porteurs de sens. Pour donner des points d'appui langagiers, l'enseignant ralentit son rythme d'élocution pour que tous les mots soient bien perçus il module sa voix mettant en relief certains mots ou expressions. Il joue de l'expressivité de la voix, accentue les intonations. D'autre part, l'enseignant suscite la motivation et la curiosité en brisant la routine, en trouvant les moyens d'étonner par l'emploi de marottes, de marionnettes, ou d'objets en rapport avec la comptine, en diversifiant les modes de présentations et les situations. Il favorise l'attitude active et les facultés d'anticipation en suscitant la formulation d'hypothèses, et de questions avant d'aborder un sujet. Ainsi, avant de commencer chaque séance d'apprentissage de la comptine, le maître peut demander aux élèves de rappeler les personnages à partir d'un support imagé. Avant de commencer à apprendre la suite d'une comptine, cette phase de rappel est très importante pour que la mémoire de travail fonctionne. Ceci permet de faciliter la mise en réseau des connaissances en reliant toujours une connaissance nouvelle à des connaissances préexistantes, en la resituant par rapport à la séance précédente afin d'éveiller un écho, de faire une citation. Si l'information ne trouve nulle part où s'accrocher, elle est perdue.



En conclusion, pour mémoriser une comptine

- ✓ La mise en projet permet de donner du sens et d'impliquer l'élève dans une activité de mémorisation dont il perçoit bien la finalité à laquelle il adhère
- ✓ La mise en mémoire se fera en plusieurs étapes associant des séances de compréhension, des séances de mémorisation et de restitution
- ✓ La mémorisation sera facilitée en multipliant les approches pour permettre à l'élève d'observer, d'écouter, de manipuler, de mimer tout en écoutant ou en énonçant le texte.
- ✓ Des répétitions périodiques seront nécessaires, accompagnées de présentations dans des contextes différents, dans les domaines « Explorer le monde », « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » ou encore « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ».
- ✓ La mise en confiance des élèves s'avère nécessaire dans les phases de restitution, en particulier pour les élèves les plus fragiles que ce soit parce qu'ils sont timides ou parce qu'ils ont un développement langagier encore rudimentaire.

Compréhension et comptines

D'après le dictionnaire, la comptine est une formule enfantine (chantée ou parlée) qui servira à désigner celui qui jouera un rôle dans un jeu (*Am stram gram* par exemple). Le terme « formule » connote un contenu linguistique incompréhensible, comme une formule de magie. Dans ce cas, la comptine n'appelle pas une compréhension rationnelle et elle peut être mémorisée seulement pour le plaisir des sonorités, des assonances, des rimes et de son rythme. Les enfants sont naturellement très attirés et très sensibles à cette musique de la langue. Cependant, il existe de nombreuses variétés de comptines dont certaines présentent des personnages ou évoquent des événements voire racontent des histoires. A l'inverse des comptines fantaisistes, celles-ci s'apparentent au récit. Elles peuvent être exploitées dans une perspective de passerelle entre la comptine et le récit en randonnée.

Par exemple, dans la comptine « *Un grand cerf* », il existe une partie narrative et une partie dialoguée. Cette structure est intéressante, elle comprend des enchaînements que les élèves vont retrouver dans les contes en randonnée. Les personnages se succèdent, l'un chasse l'autre comme dans le conte « *Roule galette* ». Ainsi, il peut être intéressant de faire travailler la comptine « *Un grand cerf* » pour préparer à une meilleure compréhension du récit « *Roule galette* ». Des personnages sont communs (le lapin, l'ours, le renard) et les dialogues sont présents dans les deux textes. Pour des petits, lorsqu'ils entendent un texte oralisé, il est difficile de comprendre les dialogues, de comprendre que c'est un personnage qui parle, de comprendre quel personnage parle. La comptine qui est très simplifiée peut permettre une première compréhension en identifiant qui parle à qui. Parce que les élèves jouent avec leur voix, parce que le maître met le ton et utilise des variations de voix pour interpréter les différents personnages, la compréhension des dialogues est plus aisée. L'utilisation de masques ou de marottes représentant les personnages de la comptine peuvent aussi aider grandement l'élève à comprendre puis à jouer le rôle d'un personnage en reproduisant les intonations de la parole.



L'enseignant module sa voix pour jouer différents personnages et aider à la compréhension. Il peut jouer sur l'intensité du son en disant un vers avec la voix pianissimo ou piano ou forte.



Exemple de masques réalisés par les élèves des classe de S.Labelle-Lalou et de C.Robert-Boquet dans le domaine « Les productions plastiques et visuelles » pour faciliter la compréhension des rôles à jouer

Les comptines narratives

Les comptines narratives qui présentent des personnages permettent d'enrichir la collection des personnages rencontrés dans les albums de littérature jeunesse à travers les différentes mises en réseau et de développer la conceptualisation de la notion de personnage, avec ses attributs stéréotypiques. Par exemple, la comptine « *Un grand cerf* » présente un renard qui a peur et qui demande la protection de l'ours. Le rôle est inversé par rapport au stéréotype du renard qui est un personnage dévorant. Cela permet de comprendre une autre situation. Dans de nombreux contes ou histoires, le renard est présenté sous les traits d'un personnage rusé. De même, dans la

comptine « *Un grand cerf* », le chasseur est celui qui tue les animaux alors que son rôle est inversé dans le conte « *Le petit Chaperon rouge* » où il sauve le petit chaperon rouge.

Les comptines narratives telles que « *Un grand cerf* » ou « *Où sont mes poussins ?* » préparent la compréhension du système de personnages qui sera travaillée dans les contes (loup/ cochons, loup/ enfant...) et différentes histoires. Par exemple, on peut commencer par travailler la comptine « *Où sont mes poussins ?* » avant d'aborder le conte « *La petite poule rousse* ». Des personnages sont communs : la poule, les poussins, le cochon, le canard.

Il y a des liens entre les comptines narratives et le récit mais la compréhension, au sens de processus d'élaboration d'une représentation mentale de ce que dit le texte, n'est pas similaire. Il y a peu d'implicite dans une comptine, on joue surtout sur la langue, les sonorités, les répétitions de syllabes, la musicalité. Les scènes sont juxtaposées sans lien de cause à effet. Dans le récit, l'accent n'est pas mis sur les sonorités mais sur des personnages et des événements. Dans le récit, il y a une continuité de l'histoire organisée par des connecteurs de temps et de lieu, par des verbes conjugués à différents temps et modes, on parle de logique chronologico-causale et de logique spatiotemporelle qui s'imbriquent. Le narrateur peut être en « je » ou extérieur. Il est à noter, par contre, que les structures répétitives des comptines narratives permettent de stimuler la capacité à inventer des variantes et ainsi de contribuer à « l'écriture de textes différents ». La structure peut être reprise et servir de matrice. Il suffit alors de changer les noms, les adjectifs, les verbes ou les prépositions pour modifier des circonstances, des qualités, des actions.... Pour la comptine « *Où sont mes poussins ?* », on reprend le jeu de questionnement, seule la réponse varie et peut varier à l'infini. Pour aider les élèves, le maître peut fournir des supports, des exemples de personnages qui répondent à la poule. Une possibilité est de fabriquer les fiches des personnages rencontrés dans les histoires et contes tout au long de l'année ainsi que des fiches des objets et des lieux. Ces deux types de fiches peuvent être différenciés par des couleurs et comporter au verso la photocopie couleur de l'album d'où sont issus les personnages, les objets et lieux.

Exemple d'invention d'un texte nouveau à partir d'une comptine

Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle : participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.

Objectif : inventer la suite de la comptine *Un grand cerf* et la dicter à la maîtresse

Matériel : album de la comptine *Un grand cerf*, boîtes contenant les personnages des histoires connues, les lieux

Organisation : les élèves de grande section en groupe de six

Consigne : « vous allez inventer la suite de la comptine *Un grand cerf*, vous devez changer les personnages de la comptine, vous pouvez choisir des personnages des histoires que vous connaissez. Pour chaque couple de personnages, il faut un personnage plus fort qui protège un personnage plus faible. Vous devez aussi changer les lieux, vous pouvez choisir les lieux des histoires que vous connaissez. J'écrirai au tableau ce que vous me dites mais attention il faudra parler correctement, s'appliquer pour parler. Dans les histoires, l'auteur parle correctement. Il faudra utiliser le langage des livres, c'est le langage qu'on doit utiliser quand on écrit. »

Structure de langue à utiliser :

Dans sa/son + nom de lieu , nom de personnage fort

Regardait par la fenêtre

Nom de personnage plus faible venir à lui/elle

Et frapper chez lui/elle

Nom de personnage fort répété deux fois, ouvre-moi

Ou le chasseur me tuera

Nom de personnage faible répété deux fois entre et viens

Me serrer la main

Production des élèves :

Dans sa pyramide, un grand chameau
Regardait par la fenêtre
Une tortue venir à lui
Et frapper chez lui
Chameau, chameau, ouvre-moi
Ou le chasseur me tuera
Tortue, tortue entre et viens
Me serrer la main

Sous son chapiteau, un grand éléphant
Regardait par la fenêtre
Un lionceau venir à lui
Et frapper chez lui
Eléphant, éléphant, ouvre-moi
Ou le chasseur me tuera
Lionceau, lionceau entre et viens
Me serrer la main

Dans sa case, une grande girafe
Regardait par la fenêtre
Un flamand rose venir à elle
Et frapper chez elle
Girafe, girafe, ouvre-moi
Ou le chasseur me tuera
Flamand rose, flamand rose entre et viens
Me serrer la main

Au cours de cette séance, les élèves ont appris de nouveaux mots :

- Des noms : un flamand rose, une case
- Le connecteur spatial qui accompagne le nom chapiteau : sous dans « sous son chapiteau »
- Les pronoms elle et lui et leur usage : parfois il faut changer le petit mot il, il devient elle quand il remplace la girafe parce que la girafe est une femelle, pour parler de la girafe on dit elle

Découvrir la prosodie et les agencements propres à la langue française

De nombreux enfants sont nés et ont commencé à grandir dans une autre langue que la langue de l'école : leurs acquis sont nombreux, qu'il s'agisse de sensibilité à la prosodie et à la phonologie de leur langue, des premiers mots compris et énoncés. Ces acquis sont suffisants dans le cadre restreint de l'expérience familiale mais ils peuvent s'avérer insuffisants ou inadaptés au contexte langagier de l'école, tant pour se faire comprendre que pour comprendre ce qui se dit. Ces enfants vont donc devoir découvrir les agencements propres à la langue d'enseignement. En effet, dans une langue donnée, les phonèmes peuvent être plus ou moins nombreux et différer de ceux des autres langues. D'autre part la combinaison de ces phonèmes ne se fait pas de manière aléatoire. Certaines configurations sonores peuvent être très fréquentes, d'autres rares voire inexistantes. Les enchaînements de mots suivent également des agencements particuliers. La connaissance implicite (non consciente) de ces régularités conditionne la compréhension et la production de la parole. Les régularités d'une langue sont acquises par « imprégnation » au cours des interactions précoces. De même, la prosodie, c'est-à-dire l'ensemble des phénomènes d'intonation et de rythme de la parole d'une langue sont porteurs de sens. L'intonation exprime des émotions et traduit des intentions des locuteurs, le questionnement, la surprise, la colère, l'ordre, la réprimande, la déception, l'hésitation... Naturellement et très précocement, l'enfant s'appuie sur les intonations et le rythme pour isoler des éléments récurrents qui peuvent correspondre à des unités que nous

appelons mots et qui n'existent pas à l'oral, noyés dans le continuum sonore. Pour les enfants non francophones ou pour les enfants qui ne sont pas familiarisés avec les usages scolaires du français, il faut pouvoir apprendre à comprendre et apprendre à se faire comprendre en développant ses capacités langagières autrement que par la seule immersion dans un contexte linguistique qui peut devenir beaucoup trop rapidement humiliant et insécure.

Toutes les activités prévues sur les dimensions sonores de la langue ont pour ces enfants une importance cruciale. Il n'est pas nécessaire d'en inventer de spéciales mais il faut se soucier de la participation active de tous les élèves qui manifestent des besoins. Deux fois par semaine, un atelier particulier d'un quart d'heure permet de stimuler et de mobiliser des connaissances et des capacités auditives et phonatoires. Ainsi, avant de commencer à apprendre une comptine, avec les marionnettes, l'enseignant s'assure que le lexique est compris. De même, lorsque le groupe classe apprend la comptine « *Où sont mes poussins ?* », un travail de différenciation portant spécialement sur un son permet aux élèves de mieux entendre ce son et pouvoir mieux articuler les mots le contenant. De plus, par ce biais, on crée des conditions de renforcement par une relation et un étayage particuliers, plus « serrés » que dans un groupe plus large.

Parce que le français a des caractéristiques sonores nouvelles pour l'enfant allophone qui arrive (phonologie, prosodie, rythme, accentuation), sa perception auditive et ses capacités articulatoires doivent s'affiner et s'adapter. Il n'y a pas lieu de tout focaliser sur la bonne prononciation car il est plus important que l'enfant puisse acquérir rapidement des conduites discursives diversifiées, mais l'enseignant doit veiller à renvoyer en écho de bonnes formulations qu'il va articuler exagérément pour fournir des repères et des points d'appui tant pour la compréhension que la production.

Cette découverte des agencements de la langue française est indispensable pour les enfants non francophones comme pour les enfants francophones. Selon Marie Goetz-Georges, dans son ouvrage « *Apprendre à parler avec des comptines* », pour être bien émis par les élèves, les sons doivent être bien perçus. L'intonation, le ton, les accents aident à percevoir les sons. Elle ajoute, concernant les agencements de la langue, que l'imitation de l'adulte et l'usage de tournures « toutes faites » permet avant tout à l'enfant de stocker en mémoire des enchaînements, des énoncés, des groupes de mots sur lesquels il opère ses propres analyses, sa propre reconstruction de notre langue. En effet, les comptines offrent un support très riche pour comprendre comment fonctionne notre langue. Elles fournissent des patrons de base car elles sont composées d'éléments conventionnels liés par des règles peu modifiables. Le rôle des comptines est de compléter ce travail régulier mené par le maître dans le langage quotidien de la classe ou lors d'activités plus ciblées, en proposant des formes complexes qui, par leur répétition dans des contextes variés finiront par être mémorisées et utilisées par l'enfant. Cette performance de production le valorisant et le rassurant ainsi face à l'opacité et à la complexité de la langue.

Les comptines fournissent des références, des tournures proches des besoins réels oraux des élèves comme l'usage de conjonctions suivies de pronoms, l'usage de présentatifs, d'adverbes, l'emploi des temps verbaux, l'emploi de subordonnants... Elles proposent également des textes qui substituent à des formes incorrectes les formes grammaticales correctes, et qui amènent à manipuler des structures syntaxiques normées. D'autres encore apportent des structures que les enfants n'emploient pas, qu'ils n'entendent pas dans leur famille ou à l'école car elles appartiennent au langage de domaines spécialisés comme les sciences ou très structuré comme le langage écrit. C'est essentiellement pour cette dernière raison qu'ils doivent les rencontrer à l'oral. La comptine permet justement de faire rencontrer ces structures écrites à l'oral, sans pour autant emprunter un discours soutenu difficilement compréhensible pour les enfants.

Une des règles est d'inviter les élèves dont la langue première n'est pas le français à dire des comptines dans leur langue (plutôt en section de grands), l'enseignant pousse à des comparaisons entre la langue première et le français.

Apprendre à écouter

Selon Marie Goetz-Georges, avant de travailler sur les sonorités de l'oral, il est nécessaire d'apprendre aux élèves à écouter. L'idéal serait de neutraliser le regard des élèves par un bandeau afin de solliciter et de stimuler les capacités auditives. Cette méthode, encore délicate chez les petits qui ne se sentent pas à l'aise, peut être utilisée chez les grands dès le début de l'année pour instaurer un rituel pédagogique institutionnalisé, connu et respecté des enfants. Aux petits, l'enseignant peut demander de fermer les yeux ou de les cacher avec les mains. Ce sont plus particulièrement les comptines de pseudo-mots c'est-à-dire de mots qui n'ont pas de sens comme « *Am stram gram* » qui permettent de travailler l'écoute et également l'articulation. Il est toutefois préférable de ne pas proposer ces mots inventés aux enfants non francophones car ceux-ci ont besoin des véritables mots de la langue française pour communiquer et s'exprimer. Pour les élèves qui n'arrivent pas à se concentrer et à écouter, le maître peut mettre en place des ateliers de différenciation composés d'un nombre restreint d'élèves (quatre ou cinq). Ces élèves peuvent s'entraîner plus régulièrement que les autres à dire des comptines de pseudo mots. Ces comptines ne nécessitent pas d'être apprises, parce qu'elles ne veulent rien dire, mais elles sont intéressantes parce qu'elles obligent les élèves à écouter et qu'elles les surprennent et les amusent. Marie Goetz-Georges propose plusieurs comptines, autres que celles composées de pseudo mots, permettant aux élèves d'apprendre à écouter.

Ce travail peut être renforcé par un apprentissage portant sur l'écoute des bruits du quotidien. C'est ce que propose Danielle Quilan dans « *Écoute de bruits et de sons pour l'éveil à la conscience phonologique* » De même, Dominique Mégrier dans « *Cent jeux de théâtre à l'école maternelle* » propose des jeux impliquant le corps pour favoriser l'écoute.

Apprendre à articuler

Cet apprentissage est fondamental car une mauvaise articulation est un handicap sérieux pour l'apprentissage du code écrit (lecture, écriture et orthographe). On entend par prononciation le résultat de la conscience phonémique et phonétique : « *j'entends, je dis* ». Le système phonémique et phonétique des enfants se met en place entre trois et sept ans. A leur entrée à l'école maternelle, vers trois ans, les élèves possèdent un système assez rudimentaire en production, et ils doivent maîtriser les 80% des oppositions phonologiques à la fin de l'école maternelle. Bien que pour les linguistes et les grammairiens la prononciation ne soit pas codifiée, elle obéit à des règles générales et compte par ailleurs, de nombreuses exceptions provenant de causes diverses parmi lesquelles les influences spatio-temporelles ou physiques : pour le « lait », à Paris, on dira le « lè » ; à Agen, le « lé ».

Un enfant qui articule mal ne se fait pas comprendre. Il se décourage vite et renonce alors à communiquer. Il est donc primordial que les élèves quittent la petite section, au plus tard la moyenne section, avec une articulation compréhensible. Dans ce cadre, on travaille sur la musicalité de la langue. Les élèves jouent à dire, à mettre en bouche des mots, des sonorités. L'enfant doit prendre conscience de l'appareil phonatoire et de ses possibilités. Une bonne prononciation sera possible si l'enfant s'entraîne à mobiliser les ressources de son système articuloire- sa langue, ses lèvres, son palais, sa respiration- au moyen d'exercices appropriés.

Cet apprentissage est important pour les élèves non francophones. En effet, l'ensemble des voyelles et des consonnes varie d'une langue à l'autre. Philippe Boisseau rappelle que les trois voyelles *ai/ou* sont celles qui existent le plus fréquemment dans les langues les plus diverses. Dans certaines langues, comme l'arabe, l'ensemble des voyelles se réduit d'ailleurs à ces trois là, ce que compense un système de consonnes bien plus important que le nôtre. Il est à noter que les enfants dont l'arabe est la langue maternelle et qui baignent dans cette langue, ne disposent que de ce triangle de voyelles. Pour eux, les dix autres voyelles sont à apprendre à l'école, d'où l'importance des comptines dans cette perspective. Selon Philippe Boisseau et Marie Goetz-Georges, il est possible d'accélérer la construction phonologique en suivant les connaissances actuelles sur le développement des capacités phonologiques. Ils proposent sur la base d'un modèle en strates successives

d'acquisition, de déterminer de quoi sont déjà capables des petits pour les accompagner au mieux dans la reconstruction des strates suivantes jusqu'à la possession d'une parfaite articulation.

Pour les voyelles, Marie Goetz-Georges explique qu'il faut débiter l'apprentissage par les voyelles *a/i/ou*. On travaille d'abord sur ces distinctions qui sont les plus audibles. Ainsi, le maître construira une programmation en distinguant *i/a, i/ou, a/ou*, puis en confrontant ces sons élémentaires aux autres voyelles. L'auteur propose une synthèse permettant d'établir une programmation des comptines de la petite à la grande section, pour prononcer et articuler les voyelles et consonnes. De même, les consonnes seront travaillées par étapes successives. C'est important de prendre en compte le développement des capacités phonatoires parce que certaines consonnes peuvent être très difficiles à produire pour certains enfants en maternelle. La maîtrise de certaines oppositions comme *s/ch, k/g, j/z* ne peut être exigible à l'entrée du CP, et c'est le contact avec l'écrit qui stabilisera ces unités sonores.

Pour aider les élèves à une aisance articulatoire, on pourra travailler sur des difficultés générales de l'articulation (les sons nasalisés et la voix nasillarde, le zozotement, le chuintement, le bredouillement) avec des comptines virelangues comme « *Six gros escargots grelottent et ont la grippe* », « *Trois tristes tortues sur trois toits gris* », « *Trois gros rats gris dans trois trous creux* ». Il est aussi possible de travailler sur des difficultés plus précises souvent sources de troubles de l'articulation. Ces difficultés sont identifiables en évaluant précisément les voyelles et consonnes mal prononcées.

Evaluation de l'articulation des voyelles en petite section

Procédure de l'élève : répète après la maîtresse les mots d'une comptine en les prononçant correctement
 Cette évaluation est diagnostique. Elle se fait au mois d'octobre et de novembre à partir des comptines apprises en début d'année :

- Jamais on n'a vu* (pour les phonèmes a et u)
- Pomme de reinette* (pour les phonèmes a, i, o)
- Monsieur Pouce* (pour le phonème u)
- Petites mains* (pour le phonème ou)
- Le facteur* (pour le phonème é)
- Nous irons au bois* (pour le phonème eu)

Suite à cette évaluation, des séances de remédiation peuvent être mises en place avec certains élèves. Dans un deuxième temps, en milieu d'année, cette évaluation peut être à nouveau réalisée, elle est alors formative puis enfin elle sera répétée en fin d'année. Elle sera transmise à la collègue de moyenne section qui pourra proposer à la famille l'intervention d'un orthophoniste si les difficultés de prononciation perdurent et s'avèrent trop importantes.

	prononce et articule						
liste de tous les élèves de la classe	a	i	u	ou	é	eu	o

REMEDIATION

Pour les élèves qui sont allophones ou présentent de grandes difficultés de prononciation ou d'articulation, il est possible de mettre en place des séances de remédiation.

Procédure de l'enseignant : une fois par semaine, pendant dix minutes, en petit groupe de 5 ou 6 élèves, l'enseignant dit une comptine en articulant exagérément la voyelle ciblée. L'objectif n'est pas d'apprendre la comptine mais d'écouter un à un les mots dits par l'enseignant. Les mots à répéter sont ceux qui contiennent le phonème ciblé. Par exemple, pour travailler l'articulation du phonème i, l'enseignant choisit une comptine comprenant de nombreux mots qui contiennent le phonème i. Le support comptine est approprié, en effet il est

bien plus ludique pour les élèves de répéter des comptines courtes plutôt que de répéter des listes de mots. L'enseignant présente du matériel pour mettre en correspondance le référent réel (le matériel) et le mot à répéter. Par exemple, le mot « riz » est accompagné de la présentation d'un bocal de riz.

Procédure de l'élève : répète des mots contenant un phonème en articulant

Pour aider les élèves à prendre conscience de l'ouverture de la bouche adéquate, ils peuvent répéter les mots en se regardant dans un petit miroir.

Comptines à répéter (non à apprendre) pour travailler l'articulation des voyelles en petite section

Pour un apprentissage plus complet, il est possible de se référer à l'ouvrage Apprendre à parler avec des comptines de Marie Goetz-Georges où les comptines sont réparties sur les trois niveaux de la maternelle. Il est conseillé de poursuivre ce travail en opposant certaines voyelles.

comptines à répéter pour apprendre à articuler						
a	i	u	ou	é	eu	o
Tara le gris chat	le gris chat la souris	ho ! hue ! As-tu... ?	le loup la pluie mouille	l'âne Amédée	la queue leu leu	l'âne ho ! hue !

Distinguer les sons de la parole :

Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle

- Manipuler des syllabes.
- Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives).

Lorsqu'une personne parle, son attention se porte avant tout sur la signification du message, et non sur les éléments, mots, structures, morphèmes, syllabes, phonèmes qui le constituent. Un des objectifs de l'école maternelle est donc de faire prendre conscience à l'enfant de l'existence de ces réalités sonores qui n'ont pas de sens afin qu'il puisse les isoler, les manipuler et mieux les reproduire. Les enfants possèdent naturellement une sensibilité phonologique qui leur permet de faire la distinction sémantique entre « *mon gâteau* » et « *ton gâteau* », cette différence de sens étant assurée par les phonèmes [m] et [t].

A l'école maternelle, on s'appuie sur cette sensibilité pour développer une connaissance consciente et explicite que les mots du langage sont formés d'unités plus petites, les syllabes et les phonèmes. Elle vise la capacité à manipuler le langage oral en tant qu'objet d'étude, à jouer avec de façon consciente, par exemple à travers la transformation des mots, les jeux de commutation, de permutation, de suppression, d'ajout ou de substitution de syllabes, voire de phonèmes... On parle de capacités méta phonologiques.

Les capacités méta phonologiques

Ce développement des capacités méta phonologiques ne pose pas de difficultés pour les syllabes (capacité méta syllabique). Par contre pour les phonèmes consonnes qui ne peuvent être prononcés indépendamment d'une voyelle, l'accès est plus complexe et l'on considère que c'est l'apprentissage systématisé de la lecture qui permet d'acquérir cette capacité méta phonologique. Toutefois, si la difficulté d'isoler les phonèmes en situation d'écoute est évidente, en situation de production écrite de mots l'enfant peut commencer à s'interroger sur les moyens de coder une syllabe par des lettres de l'alphabet et accéder à la connaissance des relations que les lettres de l'alphabet entretiennent avec certaines sonorités de l'oral. Dans cet objectif, il est plus aisé et plus sécurisant pour l'enfant d'aller de l'oral vers l'écrit et de réfléchir aux moyens de coder par des lettres des unités sonores de l'oral. Les ajustements successifs entre ce que l'on voulait écrire et ce que le maître lit permet aux élèves de comprendre que pour coder une syllabe, il faut parfois plusieurs lettres, voyelles et consonnes, pour reconstituer l'image sonore. Il est recommandé de commencer le travail de la conscience phonologique, à l'oral, par la découverte des syllabes, pour ensuite aborder les rimes, les attaques. Les phonèmes seront quant à eux abordés et découverts dans une activité d'encodage et de production de phonogrammes. Les élèves doivent

comprendre que le langage est constitué de petites unités qui n'ont pas de sens séparément, mais qui se combinent pour en produire. Il faut pouvoir conduire l'élève à détacher son attention de la signification et à l'attirer vers la réalité phonique du langage en s'appuyant sur les jeux favoris des enfants : « chanter, jouer avec les organes phonateurs, vivre corporellement comptines et chants ». Il est préférable de procéder de manière progressive, de travailler d'abord sur la segmentation de syllabes puis sur la manipulation, et de procéder ensuite de la même manière avec le phonème.

L'évaluation

Il s'agit pour l'élève de réciter intégralement le texte de la comptine sans intervention de l'enseignant. Il est utile de reprendre l'évaluation à différentes périodes de l'année. En effet, certains élèves ont besoin d'un temps plus long pour mémoriser une comptine. Pour les élèves de petite section, il n'est pas rare qu'un enfant n'ose pas réciter les comptines en grand groupe mais qu'il sache le faire parfaitement à la maison avec des membres de sa famille. Dans ce cas, l'enseignant peut essayer de réaliser l'évaluation seul avec l'enfant à l'écart du groupe.

Exemple d'évaluation

Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle

- Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies.

Support : comptine *Où sont mes poussins ?*

Procédure de l'élève : dire le texte de la comptine intégralement, sans erreur, en suivant le rythme, avec l'intonation, en articulant correctement

Cette évaluation est formative (en cours d'apprentissage) et sommative, elle est reprise en fin d'apprentissage.

L'enregistrement des récitations des élèves à l'aide du dictaphone leur permet de s'évaluer.

prénoms des élèves	comprend le sens de la situation : la maman poule cherche ses poussins	connaît les mots du texte	prononce les mots correctement	articule	parle fort	récite avec expression	joue le dialogue avec un camarade

Conclusion

Les comptines et plus particulièrement les comptines narratives sont des supports riches pour travailler certains objectifs langagiers fixés par les programmes. Cependant, on ne peut réduire l'apprentissage de la langue à ces types de textes appartenant à la tradition orale et réduire les démarches pédagogiques à ces situations d'enseignement directives caractérisées par la place centrale du maître. Ce ne peut être une approche exclusive et elle doit s'articuler avec des situations plus ouvertes permettant l'initiative et les interactions entre pairs. Dans ce cas, la place du maître sera différente, il régulera les échanges entre élèves et organisera les temps de mise à distance indispensables à l'identification et à la formulation des connaissances.



Bibliographie

Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015

Parler ensemble en maternelle, Agnès Florin, Ellipses, 1995

Compétence Mémoire, dossier pédagogique, Gérard Brasseur, Caro, Accès Editions, 2001

Comment les enfants apprennent à parler, Jérôme Bruner, Retz, 1999

Apprendre à parler avec des comptines, Marie Goetz-Georges, Retz, 2006

Ecoute de bruits et de sons pour l'éveil à la conscience phonologique, Danielle Quilan, Hachette Education, 2008

Cent jeux de théâtre à l'école maternelle, Dominique Mégrier, Retz, 2008

Pédagogie du langage pour les trois ans, Philippe Boisseau, CRDP de Rouen, 2002

Lire au CP, CNDP, 2003

Albums comptines

Un grand cerf, Martine Bourre, Didier jeunesse, collection Pirouette, 2008

Fais dodo Colas mon petit frère, Delphine Grenier, Didier jeunesse, collection Pirouette, 2007

Am stram gram, Martine Bourre, Didier jeunesse, 2002