



**HAL**  
open science

## Pédagogie différenciée et langage oral à l'école maternelle

Laurie Baszynski

► **To cite this version:**

Laurie Baszynski. Pédagogie différenciée et langage oral à l'école maternelle. Education. 2012.  
dumas-00749096

**HAL Id: dumas-00749096**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00749096>**

Submitted on 6 Nov 2012

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

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

**MASTER 2 SMEEF  
SPECIALITE « PROFESSORAT DES  
ECOLES »  
ANNEE 2011/2012  
SEMESTRE 4**

**INITIATION A LA RECHERCHE**

MEMOIRE

**NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : BASZYNSKI Laurie  
SITE DE FORMATION : ARRAS  
SECTION : Groupe 3**

**Intitulé du séminaire de recherche : Comment apprendre à faire la classe ?  
Intitulé du sujet de mémoire : Pédagogie différenciée et langage oral à l'école  
maternelle  
Nom et prénom du directeur de mémoire : Berthe Mickaël Direction**

**Pédagogie différenciée et langage oral  
à l'école maternelle**

# Sommaire

Introduction.....p 1

## **I. Partie théorique.....p 3**

### **A. Qu'est ce que le langage oral et comment s'acquiert-il ?.....p 3**

- a. Définition du concept.....p 3
- b. Théories sur le langage oral.....p 3
  - La perspective behavioriste.....p 3
  - La perspective innéiste.....p 4
  - La perspective constructiviste.....p 4
  - La perspective socio-constructiviste.....p 4
- c. Construction et acquisition du langage oral chez l'enfant.....p 5
  - Le stade pré-linguistique : de 0 à 18 mois.....p 5
  - Le stade holophrastique : de 18 à 24 mois.....p 5
  - Le stade syntaxique : de 2 à 5 ans.....p 6
  - Le stade avancé : de 5 ans et plus.....p 6

### **B. Le langage oral à l'école maternelle.....p 7**

- a. Les enjeux.....p 7
  - « Le langage au cœur des apprentissages ».....p 7
- b. Les différents aspects du langage oral.....p 8
  - Le langage de communication.....p 8
  - Le langage en situation.....p 8
  - Le langage d'évocation.....p 8
- c. Les différentes situations d'apprentissage et le rôle de l'enseignant.....p 9
  - Les prescriptions officielles.....p 9
  - Les apports de la recherche.....p 10

## **II. Observations de situations d'apprentissage.....p 11**

### **A. Situation 1 : « le quoi de neuf ? ».....p 12**

- a. Description.....p 12

b. <u>Analyse</u> .....	p 13
c. <u>Conclusion</u> .....	p 14
<b>B. Situation 2 : « Roule galette... ».....</b>	<b>p 15</b>
a. <u>Description</u> .....	p 15
b. <u>Analyse</u> .....	p 16
c. <u>Conclusion</u> .....	p 17
<b>C. Situation 3 : « Le Petit Chaperon Rouge ».....</b>	<b>p 18</b>
a. <u>Description</u> .....	p 18
b. <u>Analyse</u> .....	p 19
c. <u>Conclusion</u> .....	p 20
<b>III. <u>L'expérimentation</u>.....</b>	<b>p 21</b>
<b>A. Présentation et description.....</b>	<b>p 21</b>
a. <u>Objectifs</u> .....	p 21
b. <u>Déroulement</u> .....	p 22
▪ Séance 1 : l'évaluation diagnostique.....	p 22
▪ Séance 2 : travail en petit groupe homogène de langage.....	p 23
▪ Séance 3 : instauration d'un sujet de conversation commun.....	p 23
▪ Séance 4 : apport de supports iconographiques.....	p 24
▪ Séance 5 : évaluation sommative.....	p 24
<b>B. Analyses.....</b>	<b>p 25</b>
a. <u>Les données</u> .....	p 25
b. <u>Les hypothèses de travail</u> .....	p 25
<b>C. Conclusions.....</b>	<b>p 27</b>
<b>Bilan.....</b>	<b>p 29</b>

## Introduction

Au sein d'une classe, l'enseignant est constamment confronté au problème de l'hétérogénéité des élèves. Bien que chaque classe soit unique, elle se caractérise toujours par son hétérogénéité. En effet aucun élève n'est identique à un autre même s'ils appartiennent tous à une même unité qu'est la classe. Le milieu socioculturel, le niveau scolaire, les capacités intrinsèques, l'âge, le sexe, la motivation, le cadre scolaire, le cadre de vie, etc.... sont autant de facteurs pouvant caractériser l'hétérogénéité d'une classe. Face à cette difficulté le maître se doit de proposer un enseignement répondant aux exigences des instructions officielles (B.O.) tout en concourant à l'égalité des chances pour tous. Comme le souligne Philippe Perrenoud à travers cette citation « Des enfants qui n'ont pas le même niveau de développement, le même capital culturel et linguistique, les mêmes ressources et attitudes, les mêmes rythmes d'apprentissage ne peuvent pas tirer le même bénéfice du même enseignement. », la diversité des élèves est un élément primordial à prendre en compte dans la mise en place d'une pédagogie au sein de la classe.

Cette hétérogénéité se manifeste chez les élèves dès leur entrée en maternelle notamment à travers leur niveau de développement du langage oral qui constitue un objet d'apprentissage fondamental au cycle 1. Il est en effet selon les textes officiels de 2006<sup>1</sup> situé « au cœur des apprentissages » et définit comme « vecteur du développement ». Dès lors on comprend que l'école maternelle a un rôle déterminant à jouer dans la réduction des inégalités par le développement du langage oral. En effet lorsque les enfants arrivent à l'école maternelle, ils ont déjà une certaine pratique langagière exercée dans leur milieu familial. Cette pratique langagière encore en construction n'est pas la même d'un élève à l'autre. On peut observer de fortes disparités pouvant s'expliquer par le milieu socio culturel d'où proviennent les enfants. Ainsi certains élèves favorisés par leur milieu socio culturel vont éprouver un besoin de s'exprimer à l'école tandis que d'autres ne parviendront pas à s'exprimer à l'école, l'écart entre leur milieu socio culturel et l'institution étant trop important. A ce titre Agnès Florin distingue les « grands parleurs »

---

<sup>1</sup> *Le langage à l'école maternelle*, Documents d'accompagnement des programmes, CNDP, avril 2006

des « petits parleurs ». Elle note également que « les variations interindividuelles dans l'étendue du vocabulaire, dans la précision de l'énonciation peuvent être considérables »<sup>2</sup>. Ainsi il existe une importante disparité entre les enfants que ce soit dans la précocité et dans l'extension du langage mais aussi dans le « style ». L'enseignant de l'école maternelle doit alors prendre en compte cette distinction afin d'adapter au mieux sa pédagogie aux différences de niveaux entre les élèves en ce qui concerne la pratique langagière. C'est donc dès le cycle 1 à travers le langage oral que le maître doit adapter ses pratiques afin de concourir à l'égalité des chances pour tous. Dès lors il apparaît évident de différencier sa pédagogie dans le domaine d'activité intitulé « s'approprier le langage » selon les programmes officiels de 2008.

**Comment différencier sa pédagogie pour favoriser le langage oral comme objet d'apprentissage à l'école maternelle ? Quels gestes professionnels et situations d'apprentissage mettre en place pour favoriser le développement du langage chez les élèves de cycle 1 et en particulier chez les « petits parleurs » ?**

Dans un premier temps je tenterais d'éclairer le concept de langage en m'appuyant sur des pistes et explications théoriques ainsi que sur les Instructions Officielles. Puis dans une deuxième partie, il conviendra de décrire et d'analyser des situations d'apprentissages permettant d'établir le constat cité auparavant. Enfin il serait intéressant d'expérimenter un dispositif en classe.

---

<sup>2</sup> FLORIN A., avril 1991, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, puf

## **I. Partie théorique**

### **A. Qu'est ce que le langage oral et comment s'acquiert-il ?**

#### **a. Définition du concept**

Du latin *lingua* (« langue » au sens de l'organe de la parole), le langage désigne ordinairement la « faculté propre à l'homme d'exprimer ou de communiquer sa pensée par un système de signes vocaux (parole) ou graphiques (écriture) »<sup>3</sup>. On peut ici préciser que le langage passe aussi par les signes physiques. Ainsi il existe un langage du corps comme en témoigne le langage des signes par exemple. Nous nous intéresserons au langage oral, c'est-à-dire au langage lié à la parole. On entend par parole, la « faculté de parler »<sup>4</sup>. Ainsi le langage est la faculté de parler dans le but de communiquer. Il s'agit donc à la fois d'un phénomène organique lié à la voix et d'un phénomène psychique lié à la pensée.

Selon Lévi-Strauss<sup>5</sup>, le langage est « le fait culturel par excellence » pour trois raisons. Tout d'abord, parce qu'il s'acquiert par l'éducation et, à ce titre, constitue « une partie de la culture » ; ensuite, parce qu'il est « le moyen privilégié par lequel nous assimilons la culture de notre groupe ; enfin, parce que toutes les autres productions culturelles comme l'art, la religion, le droit, etc. reposent sur lui. Par conséquent, le langage est le critère de démarcation entre nature et culture ; il est un critère de culture essentiel dans le phénomène de socialisation de l'individu. La parole est « le vecteur qui permet la production de normes sociales, de règles, de lois » ; elle nous permet de « vivre et d'agir ensemble »<sup>6</sup>. Ainsi le langage oral peut être considéré comme un outil permettant de développer d'autres compétences mais aussi comme un objet d'apprentissage à part entière.

#### **b. Théories sur le langage oral**

- La perspective behavioriste

D'abord développé par Saint-Augustin, puis reprise par Frédéric Skinner en 1957, l'approche behavioriste considère le langage comme un comportement sans spécificité particulière qui se développerait sous l'effet de renforcements produits par l'entourage. A

---

<sup>3</sup> *Dictionnaire le Larousse de poche*, 2003, VUEF, Paris, p.462

<sup>4</sup> *Idem*, p.584

<sup>5</sup> CHARBONNIER G., 1969, *Entretiens avec Claude Lévi-Strauss*, Paris, librairie Plon

<sup>6</sup> VINCENT J-F, Finalité de la parole de l'élève et statut de l'enfant dans notre société, *Animation et Education*, 2002, n° 169/170



travers cette perspective le rôle de l'adulte est alors essentiel dans le développement du langage puisque c'est lui qui renforce ou non les productions enfantines ; les productions non renforcées finissant par disparaître. Selon Agnès Florin, « seule son expérience, renforcée par les stimulations de l'entourage permettrait à l'enfant de progresser vers une formulation correcte »<sup>7</sup>. Le langage serait donc ici acquis, ce qui entre en contradiction avec les théories de l'innéisme.

- La perspective innéiste

Selon le linguiste américain Chomsky, il existerait des règles grammaticales universelles. Contrairement au behaviorisme, le langage serait une capacité innée de l'homme et ne résulterait donc pas d'un apprentissage. Il serait en effet lié à un module linguistique du cerveau et ne dépendrait donc ni des connaissances ni des situations. Chomsky parle à ce titre « d'un processus de maturation ». L'enfant disposerait alors d'un héritage langagier prêt à se développer. Le rôle de l'enseignant serait donc moindre puisque réduit à une tâche d'accompagnement.

- La perspective constructiviste

Pour Jean Piaget le langage dépendrait de capacités cognitives qui ne seraient ni totalement innées, ni totalement acquises. Ainsi le langage résulterait d'une construction progressive par étapes combinant l'expérience et la maturation interne. Pour parvenir à une abstraction par le langage, l'enfant aurait alors besoin de tâtonnements concrets qui lui permettraient une certaine découverte des objets et de leurs relations. L'adulte aurait ici pour tâche d'aider l'enfant à se décentrer, c'est-à-dire de distinguer les autres et les objets de lui-même.

- La perspective socio-constructiviste

Cette perspective intègre quant à elle, la notion de communication. Selon Lev Vygotsky, l'acquisition du langage ne résulterait pas d'un processus individuel mais de l'interaction entre l'enfant et son entourage. Il se construirait d'abord socialement puis individuellement. En effet selon le psychologue l'enfant ne peut pas apprendre à parler seul. Le langage serait donc ancré socialement et l'enseignant jouerait alors un rôle primordial puisqu'il aurait pour tâche d'ajuster la situation d'apprentissage au niveau de

---

<sup>7</sup> FLORIN A., 1999, *Le développement du langage*, Paris, Ed. Dunod

l'enfant afin que l'apprentissage soit efficace. On parle ici de zone proximale de développement (ZPD) qui désigne l'écart entre ce que peut faire l'enfant seul et le niveau qu'il peut atteindre au même moment avec l'aide de l'adulte. C'est donc la zone dans laquelle l'enseignant ainsi que l'enseignement est efficace.

c. Construction et acquisition du langage oral chez l'enfant

L'acquisition du langage constitue une étape primordiale du développement de l'enfant. Généralement on distingue quatre stades dans le développement langagier. Il convient néanmoins de préciser que ces stades ne doivent pas être considérés comme des normes strictes et qu'ils ne sont en aucun cas liés au quotient intellectuel. Il convient donc de faire la distinction entre retards et troubles du langage.

- Le stade pré linguistique : de 0 à 18 mois

On repère tout d'abord l'étape du babillage entre 4 et 6 mois jusque 12 mois environ. Durant cette étape, l'enfant produit d'abord des syllabes simples répétées telles que « mamama » puis davantage diversifiées. On peut au passage souligner le fait qu'avant même d'être sorti du cocon utérin, le bébé perçoit le langage humain. Il est alors sensible à la voix de sa mère ainsi qu'à sa langue qui est comme le précise les documents d'accompagnement des programmes de 2006<sup>8</sup> concernant le langage *stricto sensu*, c'est-à-dire « langue maternelle ». Selon Agnès Florin<sup>9</sup>, le nourrisson possède un intérêt inné pour le langage. Il cherche en effet à communiquer à travers différents signes tels que les grimaces, les sourires, les pleurs, les cris... On peut donc affirmer qu'il y a communication avant langage.

Durant la deuxième étape, l'étape du premier mot, le bébé commence à prendre en compte le contexte social dans lequel il se trouve et à nuancer ses productions sonores. L'enfant manifeste alors une intention de signification précise.

- Le stade holophrastique : de 18 à 24 mois

Entre 18 et 24 mois, l'enfant produit une cinquantaine de mots et en comprend entre 100 et 150. Il s'exprime par mots isolés ; le mot exprimant une phrase entière. Le mot est alors le

---

<sup>8</sup> *Le langage à l'école maternelle*, Documents d'accompagnement des programmes, CNDP, avril 2006

<sup>9</sup> FLORIN A., 1999, *Le développement du langage*, Paris, Ed. Dunod

noyau d'une « phrase » qui s'appuie sur le non-verbal, le contexte, etc. pour permettre la compréhension par l'interlocuteur.

- Le stade syntaxique : de 2 à 5 ans

L'enfant s'exprime de façon plus appropriée au contexte. Il combine des mots entre eux et s'approprie des constructions linguistiques de plus en plus conformes au langage de l'adulte. Il s'agit d'une importante évolution qualitative du langage qui s'accompagne alors d'une importante évolution quantitative. En effet à deux ans, l'enfant possède environ 300 mots ; puis à trois ans environ 1000 mots. Progressivement l'enfant acquiert les bases de la langue d'un point de vue lexical, syntaxique et non par imitation.

- Le stade avancé : de 5 ans et plus

L'enfant acquiert les fonctions les plus fines du langage. Par exemple il devient capable d'attitudes métalinguistiques (questions sur la langue et son fonctionnement, installation de la conscience phonologiques, recherche de compréhension, explication de mots etc.) Il acquiert des compétences telles que structurer des récits, construire des scènes imaginaires, énoncer des phrases complexes (relatives, complétives, circonstanciées etc.) ou encore être sensible à l'humour et aux jeux de mots<sup>10</sup>. En ce qui concerne la prononciation quasi-correcte. Peu à peu il se décentre et parvient à se distancier de sa propre perception. Il prend alors conscience que les autres ne perçoivent pas la réalité comme lui.

L'entrée de l'enfant à l'école maternelle est alors primordiale dans l'acquisition du langage. Elle favorise des compétences langagières décisives pour la scolarité de l'enfant jusque l'âge adulte. Elle joue également un rôle en ce qui concerne les troubles du langage puisque comme le précise Romagny<sup>11</sup>, « les troubles du langage doivent être corrigés avant l'âge de 6 ans car après cet âge, le cerveau perd de sa plasticité. » On entend par troubles des problèmes tels que la dysphasie ou la dyslexie ; les difficultés articulatoires ou élocutoires et le retard de parole ou de langage étant considérés selon les textes officiels<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> *Le langage à l'école maternelle*, Documents d'accompagnement des programmes, CNDP, avril 2006

<sup>11</sup> ROMAGNY D-A, 2005, *Repérer et accompagner les troubles du langage*, Lyon, chronique sociale

<sup>12</sup> *Le langage à l'école maternelle*, Documents d'accompagnement des programmes, CNDP, avril 2006

comme des retards se résolvant avec l'âge et ne persistant pas après six ans. L'école maternelle a alors pour tâche de repérer et d'accompagner ces troubles.

## **B. Le langage oral à l'école maternelle**

### a. Les enjeux

- « Le langage au cœur des apprentissages »

L'école maternelle fait du langage oral l'axe majeur de ses activités. Il s'agit d'une priorité d'apprentissage et s'il occupe une place aussi déterminante, c'est que sa maîtrise conditionne les apprentissages futurs de l'élève et que l'école maternelle toute entière joue un rôle prépondérant dans la prévention de l'échec scolaire. En effet au moment de leur première rentrée, les tout-petits ne savent souvent produire que de courtes phrases et disposent d'un lexique très limité. De plus les inégalités entre les enfants en terme de compétences langagières sont très fortes. Selon les programmes de 2008, « l'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral, riche, organisé et compréhensible par l'autre »<sup>13</sup>. Le langage est donc considéré comme un objet d'apprentissage à part entière dont on retrouve les compétences visées dans le domaine d'activité intitulé « s'approprier le langage ». L'accent porté sur la construction progressive d'une syntaxe permettant la production d'énoncés de plus en plus complexes et leur articulation, la contribution à l'acquisition organisée d'un vocabulaire de plus en plus riche et adapté constituent des points essentiels de ce domaine.

Mais le langage à l'école maternelle ne se limite pas à être un objet propre d'apprentissage, il est aussi associé à tous les autres domaines d'activité. Il est considéré comme vecteur d'apprentissage. Ainsi le langage oral se voit être associé à toutes les compétences du cycle 1. Il a donc une double fonctionnalité : il s'agit selon les textes de référence<sup>14</sup> du « véhicule pour partager découvertes, idées (...) dans la vie et dans les activités scolaires » ainsi que de « moments structurés où des objectifs ciblés sont travaillés pour eux-mêmes ». C'est donc un outil de communication et d'échanges, un moyen d'expression personnelle ainsi

---

<sup>13</sup> *Bulletin officiel du Ministère de l'Education Nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche*, 19 juin 2008

<sup>14</sup> *Le langage à l'école maternelle*, Documents d'accompagnement des programmes, CNDP, avril 2006

qu'un support privilégié pour les apprentissages ; « le langage est tout à la fois objet et moyen de connaissance »<sup>15</sup>. Il a donc une dimension transversale largement soulignée.

#### b. Les différents aspects du langage oral

Trois aspects du langage sont présentés dans les documents d'accompagnement des programmes :

- Le langage de communication

Ce langage est en étroite relation avec le domaine d'activité « devenir élève ».

L'élève doit être capable de répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre ; prendre l'initiative d'un échange et le conduire au-delà de la première réponse ; participer à l'échange en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange.

- Le langage en situation

Le langage en situation, langage sur l'action est initié et soutenu par l'enseignant qui énonce, nomme, met l'action en mots, en montrant ou en désignant, par exemple. Ce langage fait référence au langage implicite. C'est le langage de l'ici et maintenant<sup>16</sup>. Il accompagne l'action. L'élève a donc fortement recours à la déictique. En linguistique, on entend par cette désignation des termes qui ne prennent leur sens que dans le cadre de la situation d'énonciation. On peut par exemple citer les pronoms personnels (« je », « tu »), les pronoms démonstratifs (« celui-ci »), les adverbes de lieu (« ici », « là »...) ou de temps (« hier », « demain »...), les déterminants ou pronoms possessifs (« le mien »...) etc.

L'élève doit être capable de comprendre les consignes ordinaires de la classe ; dire ce que l'on fait ou ce que fait un camarade (dans une activité, un atelier) ; prêter sa voix à une marionnette. Il s'agit du langage de la description.

- Le langage d'évocation

Ce langage fait référence au langage explicite puisque l'élève doit être capable de communiquer une information sans que la réalité à laquelle il se réfère ne soit connue de

---

<sup>15</sup> FLORIN A., avril 1991, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, puf

<sup>16</sup> AUSTIN J, 1970, *Quand dire c'est faire*, Seuil

l'interlocuteur. Il doit donc être plus précis et faire preuve d'une certaine autonomie verbale ainsi que d'une utilisation plus personnelle de structures langagières.

L'élève est capable de rappeler en se faisant comprendre un événement qui a été vécu collectivement ; comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses mots sa trame narrative ; identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement, les dessiner ; raconter un conte déjà connu en s'appuyant sur la succession des illustrations ; inventer une courte histoire dans laquelle les acteurs seront correctement posés, où il y aura au moins un événement et une clôture ; dire ou chanter chaque année au moins une quinzaine de comptines ou de jeux de doigts et au moins une dizaine de chansons et de poésies.

c. Les différentes situations d'apprentissage et le rôle de l'enseignant

▪ Les prescriptions officielles

Si la compétence 1 du socle commun des connaissances et des compétences « s'approprier le langage » place le langage oral comme « pivot » des apprentissages, c'est bien parce qu'il est un maillon essentiel de l'accès au savoir, permettant notamment l'accès à l'écriture. On sait désormais qu'il ne suffit pas qu'un enfant répète ce que l'adulte dit pour maîtriser le langage. Les programmes de 2008 prescrivent à ce titre la nécessité de faire parler les élèves dans des situations variées, telles que les échanges avec l'enseignant et avec leurs camarades, l'ensemble des activités ainsi que des séances d'apprentissage spécifiques. Néanmoins un rapport de l'Inspection Générale de l'Education nationale, de septembre 1999, souligne, de façon explicite, que la réflexion concernant l'apprentissage de la langue orale doit envisager le sens réel de cette communication. La communication orale à l'école doit donc être un acte social ancré dans la vie de classe. Ainsi les différentes situations d'apprentissages mises en place par l'enseignant doivent prendre en compte :

- La finalité et l'objet de la communication : Pourquoi parle-t-on en classe ? De quoi parle-t-on ?
  - Le statut des élèves et la nature des communications et des échanges : Qui parle à qui et comment dans la classe ?
  - Quelle place, dans la vie scolaire, les élèves tiennent-ils réellement ? Quel pouvoir, quelles responsabilités exercent ils ?
- Etc.

Le langage oral s'apprend et l'adulte dès le plus jeune âge de l'enfant est un guide dans cette acquisition. Dans cette logique, l'enseignant est amené à mettre en place différentes situations langagières, en favorisant les situations fonctionnelles de langage. Comme le souligne J. Austin dans son ouvrage *Quand dire c'est faire*<sup>17</sup>, c'est dans les situations pour agir sur l'entourage et son milieu que prennent sens les différents messages comme prendre des informations, demander, convaincre, dire ce qu'on ressent, ce qu'on veut, ce qu'on pense etc. Le langage y est présent dans sa fonction essentielle d'outil au service d'une véritable situation de communication.

- Les apports de la recherche

Plusieurs théoriciens de l'éducation ont étudié les situations langagières. Une prise de conscience de ces théories permet à l'enseignant d'appréhender au mieux la mise en place d'un tel apprentissage.

Bernard Lahire est un sociologue qui met en relation la construction sociale de l'individu avec le langage. Il explique ainsi qu'une partie de l'échec scolaire est due à la distance qui subsiste entre leur culture langagière et les pratiques de l'oral à l'école relevant du métalangage.

Jérôme Bruner met en avant la fonction de référence au contenu dans une situation langagière. En effet, pour que le langage fasse sens, il est important que l'individu crée du lien entre ce qu'il dit et le monde qui l'entoure. Ainsi, il apprend à parler dans le but de signifier quelque chose. Si les premiers mots de l'enfant se prononcent dans une relation dite de dualité avec la mère, l'enfant, lorsqu'il arrive à l'école, est confronté à une nouvelle relation langagière, celle du groupe. L'enseignant a alors pour mission d'aider l'élève à dialoguer avec ses pairs, pour qu'il accède à cette fonction de référence. C'est ce que Bruner appelle l'étayage de l'adulte, décomposé en plusieurs fonctions.

Agnès Florin est une psychologue qui partant du constat que les enfants dits « petits parleurs » à l'école maternelle tendent à le rester dans les années à venir. Elle invite alors les enseignants à établir des groupes homogènes afin que les « petits parleurs » deviennent à leur tour de « grands parleurs ».

---

<sup>17</sup> AUSTIN J, 1970, *Quand dire c'est faire*, Seuil

Suite à ces quelques pistes théoriques, il convient d'analyser certaines situations d'apprentissage observées en classe afin de pouvoir envisager la mise en place d'un éventuel protocole expérimental.

## **II. Observations de situations d'apprentissage**

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai eu l'occasion de pouvoir observer plusieurs situations d'apprentissage concernant le domaine d'activité « s'approprier le langage ». Ces observations se sont déroulées durant le mois de février à l'école maternelle Pasteur de Lens dans une classe de moyenne et grande section. Je tiens au passage à remercier l'enseignante, Madame Pierru, ainsi que les élèves de m'avoir accueilli au sein de leur classe.

La plupart des séances observées ont eu lieu avec la section des grands. Cette dernière année qui peut être rattachée aux cycles 1 et 2, est une année charnière entre l'école maternelle et la classe de CP. A ce moment précis de leur scolarité, les élèves ont besoin de prendre confiance en eux pour aborder les enseignements du cours préparatoire. Une bonne prononciation et une bonne audition garantissent une entrée satisfaisante dans la lecture, notamment en ce qui concerne le déchiffrage et l'apprentissage du code. L'oral prépare plus que jamais à l'écrit.

Ainsi mes différentes observations m'ont permis de poser la problématique de ce mémoire, à savoir comment favoriser le développement du langage chez les « petits parleurs » ainsi que des éléments d'hypothèses nécessaires à la mise en place d'un dispositif de travail en classe. J'ai donc axé mes observations en particulier sur la prise de parole des « petits parleurs ». Je me suis alors appuyée sur des données essentiellement quantitative plutôt que qualitative.

Les trois situations d'apprentissage que j'ai choisis d'étudier sont assez différentes les une des autres. Elles présentent en effet des modalités de groupement et de fonctionnement diverses, parfois même opposées. Ce choix est volontaire puisqu'il m'a permis de poser plusieurs hypothèses de travail et donc d'enrichir davantage ma réflexion. Pour chacune de



ces situations, je commencerais dans un premier temps par les décrire (effectif, durée, objectifs etc.), puis je tenterais de les analyser pour enfin apporter quelques éléments de conclusion.

## **A. Situation 1 : « le quoi de neuf ? »**

### a. Description

La première situation d'apprentissage que j'ai pu observer a eu lieu le matin durant le moment des rituels. Les rituels sont des activités fonctionnelles considérées comme de réels moments de travail s'inscrivant dans les apprentissages. Ils sont quotidiens, surviennent à la même heure et s'effectuent à l'oral en regroupement collectif avec le maître. Le rituel en question a lieu quant à lui une fois par semaine, à savoir le jeudi et s'intitule « le quoi de neuf ? ». Il a pour objectif de travailler le langage d'évocation. Durant ce moment, les élèves sont invités à parler sur un sujet de leur choix. Il s'agit la plupart du temps de sujets imprévus comme par exemple le quotidien des enfants. Le thème de conversation est donc totalement libre et personne n'est interrogé en particulier. Etant donné que ce temps d'apprentissage a lieu toutes les semaines, les élèves en connaissent les règles de fonctionnement. Ainsi les dix minutes qui lui sont consacrées se concentrent essentiellement sur la parole des élèves.

Lors de ma présence, le sujet de conversation a porté sur le mercredi d'un des élèves de la classe. Après avoir levé le doigt, il est désigné par l'enseignante et commence à raconter sa journée. Il raconte alors qu'il est allé faire des courses avec sa mère puis qu'ensemble ils ont préparé des crêpes pour ensuite aller les manger chez sa grand mère où il a joué au ballon avec son cousin.

L'enseignante est alors très peu intervenue durant le temps de parole de l'élève. Les seuls moments de reprise ont eu pour but de reformuler les propositions maladroites. Le sujet des crêpes fut le seul moment où j'ai pu observer quelques réactions et remarques d'autres élèves. J'ai alors rapidement pu constater que la majorité du temps de parole fut globalement accordée à un seul élève. Bien que durant le rituel d'autres élèves ont pu exprimer quelques remarques concernant le sujet des crêpes, leurs propos sont malgré tout restés brefs et ponctuels. De plus il n'a s'agit ici que d'un nombre d'élèves relativement restreint compte tenu de l'effectif de la classe. Durant ce rituel, la parole fut globalement

monopolisée par un seul élève que l'on pourrait alors qualifier de « grand parleur ». D'autres élèves également considérés comme de « grands parleurs » ont aussi tenté d'intervenir.

#### b. Analyse

J'ai dans un premier temps pu constater que ce type d'activité ne profite pas à tous les élèves de la classe. Je pense ici plus particulièrement aux « petits parleurs » qui ne se sont jamais exprimés durant la situation.

Tout d'abord je pense que la modalité de groupement des élèves, à savoir le groupe collectif n'est pas le dispositif le plus adapté pour gérer l'hétérogénéité de la langue au sein de la classe. Elle comporte trois inconvénients majeurs. Premièrement le nombre d'élèves, c'est-à-dire l'effectif total de la classe (ici 25 élèves) engendre l'impossibilité de prise de parole pour chacun des élèves. Deuxièmement ce sont toujours les mêmes enfants qui prennent la parole. Laurence Lentin souligne à ce titre les motifs susceptibles d'expliquer ce comportement dans son ouvrage *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans* ; « Ce sont toujours les mêmes enfants qui parlent et les mêmes qui ne prennent pas part à la conversation pour divers motifs : timidité, angoisse... provoquées par la présence des autres enfants et (ou) de la maîtresse. »<sup>18</sup> Troisièmement le peu de temps imparti à chacun des élèves exclut des échanges langagiers denses et riches.

Puis le fait que le sujet de conversation soit libre semble aussi constituer un frein ; les élèves ne parvenant pas tous à trouver une idée de conversation. Comme le remarque d'ailleurs les Documents d'accompagnement des programmes, « Entrer dans un échange collectif suppose d'avoir quelque chose à dire en relation avec le sujet de l'échange... »<sup>19</sup> Ainsi le thème de discussion est aussi un facteur déterminant. En effet le sujet de conversation choisi par l'élève qui parle n'est pas forcément propice à la prise de parole de tous les élèves de la classe de part sa particularité.

Enfin le rôle du maître est aussi à prendre en compte. En effet ce dernier ne désigne pas d'élèves en particulier, il ne gère ainsi pas la répartition du temps de parole mais s'appuie uniquement sur la spontanéité des élèves. Cette attitude est volontaire puisqu'il s'agit ici

---

<sup>18</sup> LENTIN L., 1970, *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*, Edition ESF

<sup>19</sup> *Le langage à l'école maternelle*, Documents d'accompagnement des programmes, CNDP, avril 2006, p.31

d'un moment permettant pour l'enseignante d'évaluer l'évolution du langage chez les élèves (prise de parole spontanée en groupe classe, syntaxe des phrases, prononciation etc. en fonction des élèves).

### c. Conclusion

Les rituels offrent des situations d'apprentissage intéressantes permettant de travailler différents domaines d'apprentissage notamment le langage oral.

Le « quoi de neuf » est une occasion pour l'enseignante d'instaurer des règles de communication en collectif dans un premier temps ; puis d'évaluation du langage plus tard dans l'année. En effet il est l'occasion de construire des règles de communication entre individus et il permet de prendre en compte la parole de l'autre et ainsi d'offrir une première perception de la notion du respect d'autrui.

De part son caractère répétitif, il ancre des savoirs et savoir-faire nécessaire au développement du langage oral à l'école maternelle.

Cependant tel qu'il se présente (à l'oral, en collectif, avec peu d'interventions du maître et sur un sujet de conversation totalement libre), il semble ne profiter qu'à un nombre restreint d'élèves et il ne permet pas de favoriser la prise de parole des « petits parleurs ». Les centres d'intérêt des uns n'intéressant pas forcément tous les élèves, il conviendrait, je pense, de tenter d'établir la situation autour d'un thème commun vécu collectivement. Cette première observation m'a donc permis de poser l'hypothèse suivante : **évoquer un événement vécu collectivement et proche de l'univers infantin permettrait de favoriser la prise de parole spontanée chez les « petits parleurs »**. Pour cela il paraît évident de s'appuyer sur le contexte scolaire offrant régulièrement une multitude « d'expériences communes ». Il s'agit ici de déplacer l'intérêt des histoires personnelles vers le vécu collectif.

Réduire l'effectif de groupement serait aussi un paramètre favorable à prendre en compte afin d'offrir davantage d'occasions de prise de parole aux élèves qui ne la prennent jamais.

## **B. Situation 2 : « Roule galette... »**

### a. Description

Le deuxième atelier de langage que j'ai pu observer diffère complètement du précédent de par sa modalité de groupement ainsi que son objectif. Il s'agit d'une situation d'apprentissage spécifique au domaine d'apprentissage « s'approprier le langage » qui se déroule en petit groupe hétérogène (5 élèves de grande section) et qui porte sur un objectif précis du programme.

Le travail porte alors sur l'album *Roule galette...* de Natha Caputo<sup>20</sup>. Après plusieurs séances ciblées sur la narration et la compréhension du récit, la maîtresse a annoncé aux élèves que bientôt elle devrait remettre l'album dans la BCD de l'école car d'autres classes désiraient aussi le lire. Appréciant fortement cet album, les élèves ont alors eu l'idée de créer leur propre livre « Roule galette » en y retranscrivant l'histoire afin d'enrichir le coin lecture de la classe. C'est donc dans ce projet que s'inscrit l'atelier de langage dont il est ici question.

Les élèves ont dans un premier temps créé leurs propres illustrations qu'ils ont ensuite collées dans l'ordre chronologique sur le livre vierge en construction. Je remarque au passage que les illustrations sont des représentations symboliques peu détaillées ; à l'inverse des illustrations de l'album. On aura alors par exemple une page avec la galette uniquement, une autre avec juste le renard etc. Il s'agissait ensuite de retranscrire de manière chronologique les éléments du récit dans le livre. Ce travail s'est donc fait sous forme d'une dictée à l'adulte ; il s'agit ici précisément du contenu de l'atelier que j'ai pu observer.

D'une durée de 15 minutes, l'atelier a pour objectif de reformuler la trame narrative d'une histoire connue (*Roule galette*) de manière cohérente et intelligible à partir d'illustrations peu détaillées. L'enseignante vise ici à travailler le langage d'évocation, ce qui implique que les élèves ont à rendre claires les trois variables suivantes : nommer les protagonistes, décrire l'environnement et positionner les choses, les personnes et les faits dans le temps.

---

<sup>20</sup> CAPUTO N., 1995, *Roule galette...*, Père Castor Flammarion

## b. Analyse

Assez rapidement, j'ai pu constater que deux élèves sur les cinq prennent régulièrement la parole et parviennent même à restituer la trame narrative avec une certaine aisance. Ces élèves prennent alors la parole sans hésitations, parfois même sans avoir été désigné par l'enseignante. Cette dernière a alors eu pour tâche de freiner cette prise de parole en rappelant certes les règles de communication mais également en tentant de répartir de manière équitable le temps de parole entre les cinq élèves. Les sollicitations pour faire parler les élèves en retrait ont donc été nécessaires.

On peut ici souligner le fait que le travail en petit groupe facilite l'observation et la prise de notes pour la maîtresse en vue d'une éventuelle évaluation des élèves (l'évaluation diagnostique notamment). Le travail en atelier fait d'ailleurs partie d'une des recommandations des Instructions officielles « Dans le but de créer le plus grand nombre d'échanges langagiers personnalisés, l'organisation de la classe en ateliers semble à privilégier »<sup>21</sup>. Il est aussi favorable à une meilleure tentative de répartition du temps de parole. En effet l'effectif étant relativement restreint, il est beaucoup plus facile d'accorder davantage d'attention à l'égard de chacun des élèves. A plusieurs reprises l'enseignante a donc tenté de solliciter la parole des « petits parleurs ».

Cependant j'ai pu observer que les trois élèves, considérés comme des « petits parleurs », n'ont à aucun moment pris la parole de façon spontanée. Lors des sollicitations de l'enseignante, les élèves répondent de façon assez brève et se limite le plus souvent à des phrases simples et uniques. Cependant leurs réponses sont correctes, ce qui témoigne de leur compréhension de l'histoire. Il est alors évident que ces élèves ont les capacités de répondre à l'objectif fixé mais que la prise de parole spontanée est une barrière importante dans cet apprentissage. Le rôle de l'enseignante est alors primordial, puisque par son attitude et ses remarques, elles tentent à plusieurs reprises d'encourager et de mettre en confiance les « petits parleurs ».

---

<sup>21</sup> *Le langage à l'école maternelle*, Documents d'accompagnement des programmes, CNDP, avril 2006

### c. Conclusion

La modalité de groupement des élèves est une variable nécessaire à prendre compte dans sa pédagogie afin de gérer l'hétérogénéité des élèves en termes de langage. Bien que présentant de multiples avantages, le travail en atelier, plus précisément en petit groupe d'élèves hétérogènes semble peut concluant en ce qui concerne la prise de parole spontanée des « petits parlant ».

La parole étant une fois de plus monopolisée par les élèves à l'aise avec l'oral, les « grands parleurs », la mise en place d'une situation d'apprentissage en petit groupe homogène pourrait alors être une modalité de groupement intéressante à mettre en place. C'est d'ailleurs l'idée que met en avant Agnès Florin<sup>22</sup> en proposant de créer des groupes homogènes « un groupe de faibles parleurs – un groupe de moyens parleurs – un groupe de grands parleurs » afin d'évaluer la participation verbale de chacun des élèves sur un plan quantitatif. Elle propose à ce titre d'établir des grilles de participation en guise d'évaluation diagnostique puis sommative.

L'observation de l'atelier ainsi que les apports théoriques de l'auteur nous permettent alors de poser ici la deuxième hypothèse de travail selon laquelle **le travail en petit groupe homogène de langage contribuerait à encourager la prise de parole spontanée des « petits parleurs »**. On entend par « petit groupe homogène de langage », un groupe constitué de 4 à 5 élèves ne prenant jamais la parole spontanément au cours d'une situation d'apprentissage. La mise en place d'une évaluation diagnostique est alors primordiale pour organiser la classe.

En ce qui concerne le rôle de l'enseignant, on peut alors supposer qu'il différera dans le sens où la gestion du temps de parole sera amoindrie, bien que toujours présente, pour laisser place à un étayage visant davantage à encourager la parole de l'élève dans la durée. Les Instructions officielles soulignent à ce titre l'attitude bienveillante que doit adopter le maître en valorisant notamment les tâtonnements et les tentatives pour encourager et mettre en confiance les élèves.

---

<sup>22</sup> FLORIN A., 1995, *Parler ensemble à l'école maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Ellipses

### **C. Situation 3 : « Le Petit Chaperon Rouge »**

#### a. Description

La troisième situation d'apprentissage que j'analyserais entre elle aussi dans le domaine d'apprentissage « s'approprier le langage » et plus particulièrement au langage d'évocation.

Elle présente de fortes similitudes avec la situation 2 décrite précédemment sur le thème de « Roule galette... » puisqu' elle se déroule en petit groupe hétérogène de 5 élèves, qui je précise sont les mêmes que ceux vus auparavant (2 élèves considérés comme de « grands parleurs et 3 comme de « petits parleurs »). Elle dure également 15 minutes environ et porte sur un point précis du programme. De même que pour les situations déjà étudiées, je me suis appuyée sur un relevé de données quantitatives, à savoir le nombre de prise de parole spontanée pour chacun des élèves ainsi que le nombre de sollicitations de la part de l'enseignante mais aussi sur le temps de parole occupé.

Concernant l'objectif fixé par l'enseignante, il s'agit aussi de reformuler la trame narrative d'une histoire connue, à savoir « Le Petit Chaperon Rouge » de manière cohérente et intelligible (il s'agit de la version classique de l'histoire). Cependant il convient ici de réaliser ce travail sans support. Contrairement à l'atelier précédent, les élèves n'ont donc plus accès à de quelconques illustrations concernant l'histoire. On peut alors souligner ici une progression dans les objectifs fixés.

D'un point de vue temporel, cette séance est la dernière d'une séquence consacrée à l'étude de l'histoire du Petit Chaperon Rouge. Les élèves ont travaillé sur plusieurs albums différents d'un point de vue des illustrations par exemple mais conservant tous la même version de l'histoire. Le travail s'effectue sous forme d'une dictée à l'adulte servant d'évaluation sommative à l'enseignante. Les élèves ont donc déjà réalisé plusieurs séances sur l'album, telles que remettre dans l'ordre chronologique les illustrations, décrire les protagonistes, attribuer les bons lieux aux bons personnages etc. Ils sont alors sensés connaître avec précision la trame narrative. On attend d'eux qu'ils restituent les éléments importants de la trame narrative indispensables à la compréhension du récit.

## b. Analyse

Une fois encore je constate avec peu d'étonnement, que ce sont essentiellement les deux « grands parleurs » qui parlent ; les « petits parleurs » ne prenant jamais la parole de façon spontanée. La prise d'initiative d'un échange reste alors un des principaux éléments caractéristiques de l'hétérogénéité des élèves du groupe d'un point de vue du langage.

Ce constat renforce l'idée établie auparavant selon laquelle il est nécessaire d'intervenir sur les modalités de groupement pour tenter de constater d'éventuels progrès chez les « petits parleurs » en termes de prise de parole spontanée. Je pense ici à la mise en place d'un petit groupe homogène de langage.

Le rôle de l'enseignant est ainsi resté le même, à savoir gérer la répartition de la parole en stimulant notamment la participation des « petits parleurs ». Le nombre de sollicitation envers ces élèves est alors resté globalement du même ordre d'un point de vue quantitatif. De même que pour la prise de notes, la configuration de la situation d'apprentissage en atelier est un avantage non négligeable.

Concernant la durée du temps de parole j'ai cependant pu relever des différences par rapport au travail mené sur « Roule galette... ». En effet bien que lors de ce précédent travail les échanges restés assez limités dans le temps, ce dernier est considérablement réduit pour le travail sur le Petit Chaperon Rouge. Si l'on considère les « grands parleurs », je remarque également que le temps de parole pour chacun d'entre eux est réduit. On pourrait ici supposer que l'histoire intéresse peut être moins les élèves du fait qu'elle ne s'insère pas concrètement dans un projet ou tout simplement parce qu'elle plaît moins. On pourrait aussi l'expliquer par peut être la fatigue des élèves, la durée de la séquence trop longue etc. Nombreux sont les facteurs pouvant expliquer ce constat.

Cependant si l'on compare les deux ateliers, une différence flagrante est à considérer : il s'agit de la présence ou non d'un support. En effet lors de la situation d'apprentissage 2, les élèves pouvaient s'appuyer sur des illustrations qu'ils avaient eux mêmes produits tandis que pour cet atelier aucun support de quelque nature que se soit n'est mis à disposition. Il s'agit donc ici d'une difficulté supplémentaire qu'il convient de ne pas négliger dans l'analyse des données.



### c. Conclusion

De tels constats m'amènent à penser qu'il est délicat d'établir des conclusions claires et tranchées suite à mes diverses observations. En effet n'étant présente dans la classe qu'une fois par semaine durant une situation d'apprentissage spécifique au travail sur le langage qui n'excède en général pas 15 minutes, il est difficile d'avoir la certitude que c'est tel ou tel paramètre qui a influencé la prise de parole ou non des élèves.

De plus les ateliers de langage ainsi les rituels ne sont pas les seuls moments permettant d'évaluer les compétences langagières des élèves. En effet sont aussi à prendre en compte des moments plus informels tels que les situations individualisées comprenant par exemple le temps d'accueil, le passage aux toilettes, la collation etc. Il s'agit là de moments d'échanges et de communications spontanées entre l'enfant et l'adulte. On peut aussi relever les conversations entre enfants lors des récréations, du temps passé aux coins jeux etc.

Toutefois l'analyse de cette troisième situation observée tend à m'amener vers l'hypothèse de travail selon laquelle **le recours à un support, en particulier un support iconographique, serait favorable à l'enrichissement de l'échange notamment chez les « petits parleurs ».**

Rappelons ici que prendre l'initiative d'un échange est certes une compétence prioritaire à travailler chez les « petits parleurs » en particulier arrivé en grande section, néanmoins il convient de veiller à ce que cet échange se conduise au-delà de la première réponse. Ainsi il est évident que l'étayage de l'enseignant est un point central permettant de favoriser cette compétence. Malgré tout il convient de mettre en place d'autres variables permettant aux enfants d'acquérir davantage d'autonomie dans ce domaine ; le but étant que le maître puisse réduire l'étayage petit à petit jusqu'à rendre les élèves le plus autonome possible en termes de compétences langagières.

C'est dans cette optique qu'à l'issue de mes diverses observations, j'ai ensuite tenté d'établir une expérimentation permettant de pouvoir tester mes différentes hypothèses de travail.

### **III. L'expérimentation**

Cette dernière phase de ce mémoire s'est également déroulée à l'école maternelle Pasteur de Lens au sein de la même classe (moyenne et grande section). Elle est intervenue dans le prolongement de mes observations.

#### **A. Présentation et description**

##### a. Objectifs

La présente expérimentation vise à répondre à la problématique de départ, à savoir quels gestes professionnels et situations d'apprentissage mettre en place pour favoriser le développement du langage chez les élèves de cycle 1 et en particulier chez les « petits parleurs » ? Elle s'inscrit donc dans une démarche de pédagogie différenciée que l'on supposera nécessaire et judicieuse de mettre en place suite au constat de l'hétérogénéité langagière flagrante des enfants à l'école maternelle.

Suite à mes diverses observations sur le terrain, l'objectif majeur à travailler qui semble s'être dégagé est celui de la prise de parole spontanée chez les « petits parleurs ». J'ai en effet pu constater que la prise d'initiative d'un échange était un problème récurrent chez ses élèves de cycle 1 et qu'elle pouvait alors être un frein dans l'acquisition de certaines compétences langagières indispensables pour l'entrée au cours préparatoire. La compétence que l'on vise ici à développer est « participer à une conversation en restant dans le sujet de l'échange ». Il s'agit, selon les repères visant à organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle fournis par les Instructions Officielles de 2008<sup>23</sup>, d'une compétence attendue à la fin de l'année de grande section.

Ainsi il a convenu de tester les trois hypothèses suivantes :

- Evoquer un événement vécu collectivement et proche de l'univers enfantin permettrait de favoriser la prise de parole spontanée chez les « petits parleurs » ;
- Le travail en petit groupe homogène de langage contribuerait à encourager la prise de parole spontanée des « petits parleurs » ;

---

<sup>23</sup> *Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche*, 19 juin 2008, p.29

- Le recours à un support, en particulier un support iconographique, serait favorable à l'enrichissement de l'échange notamment chez les « petits parleurs ».

Il s'agit d'intégrer ses paramètres dans une séquence d'apprentissage afin d'analyser leur pertinence pour atteindre l'objectif fixé.

b. Déroulement

- Séance 1 : évaluation diagnostique

Dans un premier temps, il a convenu d'identifier clairement qui sont les « petits parleurs » au sein de la classe.

Selon les recommandations d'Agnès Florin<sup>24</sup>, je me suis alors appuyée sur des grilles de participation visant à évaluer la participation verbale de chacun des élèves sur le plan quantitatif. J'ai ainsi réalisé une première évaluation de ce type lors de ma première observation (*cf. situation 1* : « *le quoi de neuf ?* ») afin d'avoir une vision générale de la classe ; puis une seconde lors de la séance 1 de mon expérimentation dans le but d'affiner mon observation (*cf. annexes 1a et 1b*). N'étant pas constamment présente dans la classe, je me suis aussi appuyée sur les conseils de l'enseignante titulaire.

Pour établir ma première séance d'expérimentation, j'ai repris le rituel du « quoi de neuf » en classe entière. J'ai alors tenté de mener cette séance telle que les élèves ont l'habitude de la mener avec l'enseignante. Le sujet de conversation fut donc libre et mon rôle consista essentiellement à réguler les prises de parole ainsi que le temps. Tout comme la maîtresse, j'ai veillé à n'interroger que les élèves qui souhaitaient prendre la parole.

De cette façon j'ai pu affiner ma première grille de participation en surlignant en rouge les élèves qui pour la deuxième fois consécutive n'avaient pas pris la parole de façon spontanée. Se basant sur les mêmes situations d'apprentissage, ces grilles devraient alors être un reflet relativement fidèle du niveau de langage des élèves concernant la prise d'initiative d'un échange. On peut alors supposer que les élèves pour qui aucune prise de parole n'a été relevée, que ce soit lors du « quoi de neuf » mené avec l'enseignante ou lors de cette première séance avec moi-même, sont des « petits parleurs ». J'entends par ce terme des élèves qui ne prennent jamais la parole spontanément.

---

<sup>24</sup> FLORIN A., 1995, *Parler ensemble à l'école maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Ellipses

Suite à cette séance en collectif, j'ai donc pu constituer un petit groupe de « petits parleurs » (5 élèves) afin de mener à bien mes objectifs de travail ; en particulier tester ma deuxième hypothèse selon laquelle le travail en petit groupe homogène de langage contribuerait à encourager la prise de parole spontanée des « petits parleurs ».

- Séance 2 : travail en petit groupe homogène de langage

Cette séance a pour but de tester la deuxième hypothèse de travail établie auparavant.

Il convient alors de reprendre une fois de plus le rituel du « quoi de neuf ». La séance se déroule selon les mêmes modalités de travail (durée, sujet de discussion, rôle du maître etc.) à une exception près ; les élèves sont en petit groupe homogène de langage. Il s'agit ici de jouer sur la variable de modalité de groupement.

Afin de pouvoir en tirer d'éventuelles conclusions, je me suis appuyée une fois encore sur une grille de participation que j'ai remplie au fur et à mesure de la séance. Je remarque au passage que le petit groupe facilite fortement la prise de notes pour l'enseignant ainsi que l'attention portée à chacun des élèves.

- Séance 3 : instauration d'un sujet de conversation commun

Lors de cette troisième séance, j'ai tenté de davantage augmenter la prise de parole spontanée en intégrant ma première hypothèse de travail.

Toujours lors du rituel du « quoi de neuf » en petit groupe homogène de langage, la deuxième modalité de fonctionnement que j'ai modifié est celle du sujet de discussion. Il s'agit ici d'introduire un thème d'échanges verbaux commun aux élèves notamment parce qu'ils l'ont vécu collectivement. C'est d'ailleurs ce qu'illustre Pauline Kergomard à travers cette citation « Pour que l'enfant parle, il faut qu'il pense et pour qu'il pense, il faut qu'il vive ! Faites-les vivre, ils parleront ! »<sup>25</sup> La période durant laquelle je suis intervenue m'a alors offert l'opportunité du carnaval.

Les élèves ayant travaillé sur ce thème avec la maîtresse tout au long de la semaine et le défilé s'étant déroulé peu de temps avant mon intervention, je suppose alors, en introduisant ce thème, susciter chez les élèves une certaine motivation pour prendre la

---

<sup>25</sup> KERGMARD P., 1925-1975, *Un cinquantenaire*, OMEP

parole spontanément. De plus le fait que je n'ai pas été présente au carnaval de l'école, apporte davantage d'authenticité à la situation du « quoi de neuf ? ».

La grille de participation constitue une fois encore mon support d'analyse.

- Séance 4 : apport de supports iconographiques

Pour cette quatrième séance, je suis toujours restée sur le rituel du « quoi de neuf ». Afin de tester ma troisième hypothèse de travail, j'ai introduit le support iconographique, plus particulièrement la photographie, à la situation.

Les variables modifiées au fur et à mesure des séances menées (petit groupe homogène de langage, sujet de discussion vécu collectivement par les élèves) sont gardés et enrichies par l'apport de photographies représentant les élèves en question lors des différentes étapes du carnaval. J'ai alors apporté des photos prises lors de la confection des costumes, lors du défilé, lors du goûter pris avec les parents etc. Il s'agit ici d'apporter aux élèves un maximum d'idées à développer afin d'enrichir au maximum leur productions verbales.

Cette séance a alors pour but d'analyser la quantité de prise de parole ainsi que la durée de l'échange. En effet il semble évident qu'en enseignant l'oral, le maître ne doit pas se contenter de « faire parler l'élève » mais il doit aussi enrichir les situations, les diversifier et les développer par des situations d'apprentissage riches d'interactions.

- Séance 5 : évaluation sommative

Il s'agit de la dernière séance de l'expérimentation. Semblable à la première séance évoquée auparavant (*cf. séance 1 : évaluation diagnostique*), mon objectif est de vérifier si la différenciation pédagogique mise en place au cours de cette expérimentation a aboutit à un quelconque résultat, ce qui permettra d'établir quelques conclusions quant à ma problématique de départ.

Cette séance du « quoi de neuf ? » se déroule alors en classe entière. Je pense en effet que le travail en petit groupe ne peut demeurer la seule alternative à la séance de langage car il est important de garder à l'esprit la cohésion du groupe classe. La séance reprend donc les modalités instaurées au départ, à savoir le sujet de conversation est libre et le maître régule la parole au sein de groupe sans pour autant solliciter les élèves ne prenant pas la parole.

A noter qu'en parallèle de cette expérimentation l'enseignante à travailler avec les « grands parleurs » sur le respect des règles de communication en collectif.

Afin de pouvoir parvenir à établir un premier bilan de cette séquence d'expérimentation, il convient de présenter dans une deuxième sous-partie les analyses issues de mes grilles de participations réalisées au fur et à mesure de chacune des séances menées.

## **B. Analyses**

### a. Les données

Si l'on considère tout d'abord les données, elles pourraient être critiquables dans le sens où elles n'ont été recueillies que lors de situations d'apprentissage sur le langage semblables, à savoir le rituel du « quoi de neuf ? ». Ainsi des élèves considérés comme de petits parleurs lors de cette situation ne le sont peut-être pas dans d'autres ateliers de langage. Rappelons à ce titre que les ateliers de langage instaurés par l'enseignante ne sont pas les seuls moments propices à l'évaluation des compétences langagières des enfants ; je pense notamment aux moments plus informels tels les récréations, les temps passés aux coins jeux etc. qui sont de réelles occasions d'analyses des échanges verbaux.

Ces données restent cependant conformes au reflet de la compétence langagière évaluée dans une situation donnée à un moment précis de l'année scolaire. De ce fait elles permettent de constater l'évolution des élèves avec précision dans une compétence langagière ciblée qui est prendre l'initiative d'un échange et le conduire au-delà de la première réponse.

### b. Les hypothèses de travail

Concernant les trois hypothèses de travail établies à la suite de mes observations en classe, elles semblent plutôt satisfaisantes si on les considère dans leur combinaison au sein d'une même séquence.

En effet si l'on considère par exemple le paramètre de groupement des élèves, le petit groupe homogène de langage, il ne peut à lui seul être satisfaisant. En témoigne notamment les relevés issus de la séance 2 qui avait pour caractéristique de ne modifier que cette variable (*cf. annexe 2*). La grille de participation montre en effet que la prise de parole

spontanée n'est en aucun cas générale. Travailler le langage en petit groupe homogène peut alors s'avérer être satisfaisant à condition que ce ne soit pas la seule alternative d'intervention.

Instaurer un sujet de conversation communs aux élèves car vécu collectivement, semble une alternative intéressante mais une fois encore pas suffisante. En effet si l'on considère la participation spontanée des élèves n'ayant pas pris l'initiative d'un échange la séance précédente, elle reste majoritairement nulle (*cf. annexe 3*). Cette variable reste malgré tout intéressante à garder puisqu'elle permet une augmentation de prise de parole spontanée pour certains élèves.

Enfin l'apport d'un support iconographique permet une nette progression des élèves dans la compétence langagière ici évaluée (*cf. annexe 4*). Bien que combinée aux variables précédentes, l'image semble s'avérer être un outil d'apprentissage pertinent dans le développement du langage, en particulier chez les « petits parleurs » dans le sens où elle permet de propulser les élèves dans le monde de la parole et de l'échange. « L'éducation à l'image permet à l'enfant d'utiliser le langage dans toutes ses fonctions : questionner, décrire, expliquer, argumenter, critiquer, raconter... »<sup>26</sup> L'image est un support qui se trouve facilement dans l'environnement proche des enfants. Outre le fait que ce support incite les enfants à parler spontanément, il constitue souvent un élément déclencheur chez ceux qui ont le plus de difficultés à s'exprimer à partir de leur vécu personnel. Il permet donc une certaine distanciation.

Finalement les résultats obtenus en évaluation sommative semblent assez encourageant, puisque l'on peut remarquer l'initiative d'une première prise de parole pour certains de ces élèves qui n'avaient jusqu'alors jamais osé prendre la parole en grand groupe (*cf. annexe 5*). Néanmoins certains de ces élèves restent en retrait et ne parviennent pas à reproduire les progrès qu'ils avaient pu mener au cours des séances en petits groupes de langage homogène. Toutefois il convient de rappeler que la prise de parole au sein de cette situation, telle qu'elle se présente habituellement, reste un exercice difficile pour de nombreux élèves.

---

<sup>26</sup> BON C., CHAUVEL D., avril 2004, Images et langage en maternelle, éditions Retz

## C. Conclusions

La première limite évoquée dans l'analyse des données de l'expérimentation nous amène à davantage nous interroger sur la complexité de la mise en place d'une pédagogie différenciée au sein de la classe. En effet cette pédagogie se construit avant tout sur le constat résultant des différentes évaluations menées par l'enseignant. Ainsi lors de la mise en place de la gestion de classe, il convient d'éviter l'écueil qui consisterait à cloisonner deux catégories d'élèves (« grands parleurs » / « petits parleurs »). Selon Agnès Florin, « Si le fait de recourir à une organisation de classe en petits groupe pour mener ses ateliers de langage, est une manière intéressante et efficace de procéder, il ne convient pas de cloisonner les enfants dans un groupe bien spécifique. »<sup>27</sup> Une telle analyse nous amène à alors à l'idée de la nécessité de faire évoluer les groupes. L'auteur propose à ce titre de « créer différentes interactions entre les élèves toujours plus enrichissantes ». Elle préconise également de changer les groupes lors d'un autre moment de l'année en se basant sur un autre paramètre que le critère quantitatif. La présente expérimentation ne peut alors en aucun cas suffire à elle seule pour différencier sa pédagogie de manière satisfaisante.

Concernant les hypothèses de travail qui ont guidé la mise en place de l'expérimentation, elles peuvent être considérées comme étant juste dans le sens où elles ont permis de favoriser la prise de parole spontanée pour chacun des élèves au moins une fois au cours de la séquence. Toutefois il semble nécessaire de les combiner entre elles et de les faire évoluer au cours de l'année. Ces différentes variables didactiques entrent donc tout à fait en cohérence avec la mise en place d'une pédagogie différenciée au sein de la classe. Rappelons à ce titre que le rôle de l'école maternelle, tel qu'il est précisé par les Instructions Officielles<sup>28</sup>, c'est de « permettre à chaque enfant de participer aux échanges verbaux de la classe ».

L'expérimentation réalisée s'avère donc plutôt positive ; toutefois elle nécessite une mise en place de gestion de classe réfléchi. En effet pouvoir réaliser ce type de séquence avec un petit groupe d'élève relativement restreint et bien défini au sein de sa propre classe implique une gestion de classe particulière nécessitant un important travail en amont. Je pense par exemple ici à la nécessité de développer une certaine autonomie chez les élèves,

---

<sup>27</sup> FLORIN A., 1995, *Parler ensemble à l'école maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Ellipses

<sup>28</sup> *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, Instructions Officielles, février 2002, p.70



à l'intérêt majeur de travailler en collaboration avec l'équipe éducative de l'école (décloisonnements avec autres enseignants, ATSEM, etc.) ainsi que ses partenaires (les parents, les membres de RASED etc.), au rapport implicite d'autorité mis en place dès le début de l'année etc.

## **Bilan**

Différencier sa pédagogie de façon bénéfique pour chacun des élèves ainsi que pour le groupe classe, c'est avant tout être capable de constamment s'inscrire dans une dynamique d'innovation. Une telle initiative nécessite alors un travail sur l'enseignant lui-même. Ses conceptions, ses représentations, ses habitudes, ses convictions... sont autant d'éléments sur lesquels il doit sans cesse se remettre en cause. Nombreux sont les auteurs qui préconisent un travail d'équipe pour la mise en œuvre d'une telle pédagogie. On comprend alors que la différenciation pédagogique, pédagogie d'innovation jamais achevée, ne peut se restreindre à des variables didactiques, des méthodes plus ou moins efficaces pour tel ou tel « type » d'élève auquel cas différencier s'apparenterait davantage à ranger les élèves dans des cases, à les stigmatiser plutôt qu'à les prendre en compte dans leur individualité. De ce travail de recherche ressort incontestablement l'idée selon laquelle vouloir différencier sa pédagogie, c'est accepter le fait d'avoir une classe en constante évolution. En aucun cas il ne convient de cloisonner les élèves dans différentes catégories stables tout au long de l'année. Accorder une attention particulière et attentive à chacun des élèves que l'on reconnaît alors dans leur individualité propre est un premier pas vers la mise en place d'une telle pédagogie.

Ainsi pour une gestion de l'hétérogénéité de langage plus efficace, il semble que l'utilisation du groupe de besoin peut être une solution. Toutefois cette modalité de groupement ne doit pas être systématique à chaque apprentissage. L'enseignant doit veiller à faire évoluer les groupes en variant ses critères d'évaluation notamment. Afin de ne pas créer de clivage dans la classe, il serait bon que l'enseignant puisse expliquer aux élèves ainsi qu'aux parents les raisons de la mise en place ce type de démarche et ce qu'il en attend. De plus le groupe de besoin ne peut demeurer la seule alternative à la séance de langage. Il convient d'envisager des séances qui se dérouleront dans une organisation collective afin d'assurer une certaine cohésion de groupe.

Le recours à une pédagogie différenciée s'avère alors nécessaire mais pas exclusive. En effet selon Meirieu, « si l'on ne propose à chaque élève que des outils et des situations correspondants à sa démarche intellectuelle et modulés selon son rythme de travail, l'on peut contribuer à l'enfermer dans des formes de pensées précisément définies, le rendant

intolérant à toutes autres méthodes »<sup>29</sup>. Le danger consisterait à rendre les élèves cloisonnés dans une seule et même voie d'apprentissage et donc de pas les rendre autonome. Le recours à d'autres types de pédagogie telle que la pédagogie de contrat par exemple semble donc souhaitable.

---

<sup>29</sup> MEIRIEU Ph., 1989, *L'école, mode d'emploi*, Edition ESF

# Annexes

## Annexe 1a

### Grille de participation

**Date :** le 02/02/12

**Séance :** Séance d'observation n° 1 (Rituel « le quoi de neuf ? ») **Durée :** 15 minutes

Elève <sup>30</sup>	Nombre de prise de parole spontanée
Bryan	
Adam	
Faouzia	× ×
Laure	
Alicia	× ×
Lindsay	×
Dounia	
Ahmadou	×
Kenza	×
Naïm	
Mélinda	
Bilal	×
Ynès	× × ×
Lilian	×
Diego	
Tressie	× × ×
Gaëlle	×
Alexia	
Kenny	×
Léa	
Enolla	× ×
Léo	× × × × × ×
Erwann	×
Clara	× × ×
Enzo	

---

<sup>30</sup> Sont surlignés en jaune, les élèves dont aucune participation spontanée n'a été relevée.

## Annexe 1b

### Grille de participation

Date : le 23/02/12

Séance : Séance d'expérimentation n° 1 (évaluation diagnostique) Durée : 15 minutes

Elève <sup>31</sup>	Nombre de prise de parole spontanée
<b>Bryan</b>	
Adam	×
Faouzia	×
<b>Laure</b>	
Alicia	× × ×
Lindsay	
Dounia	××
Ahmadou	× ×
Kenza	×
Naïm	×
<b>Mélinda</b>	
Bilal	× ×
Ynès	×
Lilian	
<b>Diego</b>	
Tressie	× × × ×
Gaëlle	× ×
Alexia	×
Kenny	×
Léa	×
Enolla	× ×
Léo	× × × × ×
Erwann	
Clara	× × × ×
<b>Enzo</b>	

---

<sup>31</sup> Sont surlignés en rouge, les élèves dont aucune participation spontanée n'a été relevée pour la deuxième fois consécutive.

## Annexe 2

### Grille de participation

**Date :** le 15/03/12

**Séance :** n°2 travail en petit groupe homogène de langage **Durée :** 15 minutes

<b>Elève</b>	<b>Nombre de prise de parole spontanée</b>
Bryan	× × ×
Laure	
Mélinda	×
Diego	
Enzo	× × ×

## Annexe 3

### Grille de participation

**Date :** le 22/03/12

**Séance :** n°3 instauration d'un sujet de conversation commun **Durée :** 15 minutes

<b>Elève</b>	<b>Nombre de prise de parole spontanée</b>
Bryan	× × × × × ×
Laure	
Mélinda	× ×
Diego	
Enzo	× × × ×



## Annexe 4

### Grille de participation

**Date :** le 29/03/12

**Séance :** n°4 apport de supports iconographiques **Durée :** 15 minutes

<b>Elève</b>	<b>Nombre de prise de parole spontanée</b>
Bryan	× × × × × ×
Laure	× ×
Mélinda	× ×
Diego	×
Enzo	× × ××

## Annexe 5

### Grille de participation

Date : le 05/04/12

Séance : n°5 évaluation sommative Durée : 15 minutes

Elève <sup>32</sup>	Nombre de prise de parole spontanée
Bryan	× ×
Adam	× ×
Faouzia	
Laure	
Alicia	×
Lindsay	× ×
Dounia	× × ×
Ahmadou	×
Kenza	
Naïm	× ×
Mélinda	×
Bilal	× ×
Ynès	×
Lilian	
Diego	
Tressie	× × × ×
Gaëlle	×
Alexia	
Kenny	
Léa	
Enolla	×
Léo	× × × × × ×
Erwann	×
Clara	× × ×
Enzo	×

---

<sup>32</sup> Sont surlignés en jaune et rouge les élèves considérés comme « petits parleurs » en début de séquence.

# Bibliographie

## Instructions officielles :

*Bulletin officiel du Ministère de l'Education Nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche*, 19 juin 2008

*Le langage à l'école maternelle*, Documents d'accompagnement des programmes, CNDP, avril 2006

*Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, Instructions Officielles, février 2002

## Ouvrages :

AUSTIN J., 1970, *Quand dire c'est faire*, Seuil

BON C., CHAUVEL D., avril 2004, *Images et langage en maternelle*, éditions Retz

CHARBONNIER G., 1969, *Entretiens avec Claude Lévi-Strauss*, Paris, librairie Plon

FLORIN A., 1999, *Le développement du langage*, Paris, Ed. Dunod

FLORIN A., 1995, *Parler ensemble à l'école maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Ellipses

FLORIN A., avril 1991, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, puf

KERGOMARD P., 1925-1975, *Un cinquantenaire*, OMEP

LENTIN L., 1970, *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*, Edition ESF

MEIRIEU Ph., 1989, *L'école, mode d'emploi*, Edition ESF

ROMAGNY D-A, 2005, *Repérer et accompagner les troubles du langage*, Lyon, chronique sociale

## Revue :

VINCENT J-F, 2002, Finalité de la parole de l'élève et statut de l'enfant dans notre société, *Animation et Education*, n° 169/170

## Dictionnaire :

*Dictionnaire le Larousse de poche*, 2003, VUEF, Paris

## Littérature de jeunesse :

CAPUTO N., 1995, *Roule galette...*, Père Castor Flammarion

Titre : Pédagogie différenciée et langage oral à l'école maternelle

Résumé :

Au sein d'une classe, l'enseignant est constamment confronté au problème de l'hétérogénéité des élèves. La diversité de ces derniers est un élément primordial à prendre en compte dans la mise en place d'une pédagogie au sein de la classe afin de concourir à l'égalité des chances pour tous. Cette hétérogénéité se manifeste chez les élèves dès leur entrée en maternelle notamment à travers leur niveau de développement du langage oral qui constitue un objet d'apprentissage fondamental au cycle 1. La mise en place d'une pédagogie différenciée au sein de la classe s'avère alors nécessaire pour permettre à chacun des élèves de progresser. Dès lors il convient de s'interroger sur la manière de différencier sa pédagogie afin de favoriser le langage oral comme objet d'apprentissage à l'école maternelle. Ce mémoire vise alors à analyser certaines variables didactiques dans le but de favoriser le développement du langage chez les élèves de cycle 1 et en particulier chez les « petits parleurs ».

Mots clés :

Hétérogénéité - pédagogie différenciée – langage oral – école maternelle – variables didactiques – « petits parleurs ».