



Les interactions entre l'enseignant et l'élève dans le développement du langage oral en maternelle

Sixtine Regnery

► To cite this version:

Sixtine Regnery. Les interactions entre l'enseignant et l'élève dans le développement du langage oral en maternelle. Education. 2015. dumas-01305683

HAL Id: dumas-01305683

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01305683>

Submitted on 21 Apr 2016

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Sixtine REGNERY

soutenu le : **25 juin 2015**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Education, de la Formation**

Discipline : Sciences de l'éducation

**Les interactions entre l'enseignant et l'élève
dans le développement du langage oral en
maternelle**

Mémoire dirigé par :
Sylvie QUITTELIER Professeur d'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education

JURY

Christine TALLET
Sylvie QUITTELIER
Pauline CHARTIER

Professeur des écoles maître formateur, Président du jury
PESPE, Directeur
Professeur des écoles maître formateur, 3^{ème} membre

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	2
CADRE THEORIQUE :	4
I. Les principes de la communication entre l'enseignant et l'élève	4
A. Les outils de la communication	4
B. Le phénomène de transfert	5
C. Pour une communication harmonieuse.....	5
D. Sincérité et confiance en communication.....	6
II. Les modalités de l'aide	8
A. Le concept d'étayage	8
B. Le multi agenda de préoccupations de l'enseignant	10
C. La posture enseignante et son ajustement.....	11
D. Les difficultés de la relation d'aide	12
III. Le langage à l'école maternelle	14
A. Le langage : un enjeu primordial pour l'école.....	15
B. Le développement du langage oral en maternelle	17
C. Le rôle de l'enseignant lors du rappel de récit.....	19
RECHERCHE	22
I. Protocole de recherche	22
A. Problématique et hypothèses	22
B. Méthodologie de la recherche.....	22
II. Résultats	24
A. Exposition et analyse des résultats	24
B. Interprétation des données	29
C. Prolongement : la participation effective de chaque élève	32
CONCLUSION ET PERSPECTIVES	36
BIBLIOGRAPHIE	39
ANNEXE 1 : Grille d'observation	41
ANNEXE 2 : Séquence d'enseignement	42

INTRODUCTION

Le sujet qui fait l'objet de ce mémoire est l'une des composantes de l'effet maître, plus particulièrement la capacité que possède un enseignant à influencer, consciemment ou non le comportement de ses élèves. J'ai choisi de m'intéresser à cette étude suite à la découverte de l'expérience de Robert Rosenthal et de Lenore Jacobson lors de mon parcours universitaire. Je me destinais alors déjà au métier d'enseignant et la découverte de l'existence d'un effet Pygmalion m'a interpellée quant à l'importance de l'influence que l'attitude d'un expert de l'apprentissage peut avoir sur son public. Effectivement, comprendre le rôle du comportement enseignant dans l'attitude des élèves me paraît être un aspect déterminant dans le métier de professeur des écoles.

L'expérience que conduit Rosenthal en 1964 fait référence à ce que Robert Merton a baptisé la « self-fulfilling prophecy » soit, en français, une prophétie auto-réalisatrice. Suite à des expériences menées sur des animaux, le psychologue Robert Rosenthal travaille sur un projet d'envergure, tester la prophétie sur des élèves dans l'école d'Oak School. Ainsi il soumet les enfants de l'école à un prétendu test visant à « prédire quels élèves sont les plus susceptibles de présenter un démarrage scolaire ¹ ». Une liste de « démarreurs » détectés est donnée aux enseignants qui accueilleront ces élèves l'année suivante. Lors d'un nouveau test réalisé l'année d'après il s'avère que ces élèves ont en effet davantage progressé que les autres. Ce progrès est visible à travers un test de QI, 12 points en plus pour les démarreurs par rapport à l'année précédente contre 8 points pour les élèves témoins. Cependant l'intérêt de l'expérience réside dans le fait que les élèves dont les progrès avaient été anticipés, ont été désignés au hasard. Il ressort de cette étude que seule l'attitude des enseignants envers leurs élèves pouvait expliquer cet écart. R. Rosenthal nomme ce phénomène l'effet Pygmalion. Il se traduit entre autre, selon le psychologue, par des encouragements, des comportements positifs, davantage de patience envers les sujets que l'enseignant pense brillants.

Cette expérience a été lourdement critiquée en ce qui concerne sa méthodologie et ses interprétations hâtives, « par ailleurs, les études qui ont tenté de la répliquer en essayant d'induire des attentes chez les enseignants n'ont généralement pas confirmé ses résultats ² ». Cependant « d'après une récente synthèse d'études, les attentes des maîtres ont bien un effet sur les performances des élèves, mais un effet modeste ³ ».

¹ BERT Claudie. *Sciences Humaines*, p. 43

² BRESSOUX Pascal. *Revue Française de Pédagogie*, p.98

³ BERT Claudie. Op. cit., p.43

Cet aspect de l'effet maître, c'est-à-dire l'effet d'attente, était tout d'abord l'objet de mes recherches. Pourtant, la difficulté d'observation d'un tel phénomène m'est apparue. Je me suis alors tournée vers les relations élèves et enseignants, et plus particulièrement leurs interactions et leurs effets.

Les échanges entre le professeur des écoles et ses apprenants est d'une grande importance, particulièrement lors des premières années d'entrée dans le système scolaire. C'est pourquoi il me semble qu'une étude se révélerait être une source d'informations non négligeables si celle-ci était menée auprès d'élèves de maternelle. La maternelle est le lieu de la découverte de l'autre qui existe indépendamment de soi. L'élève apprend à se distinguer des autres et à se reconnaître en tant qu'individu au sein d'une collectivité régie par des règles. L'enfant y devient élève.

De plus l'étude pourra porter sur l'acquisition et le développement du langage au travers de ces interactions, l'objectif primordial de l'école maternelle étant « l'acquisition par tous les élèves d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre¹ ». La place du langage est déterminante, de nombreuses difficultés scolaires trouvent leurs origines dans la non maîtrise de celui-ci. Les enfants apprennent à échanger, d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement, l'objectif étant de les amener peu à peu à utiliser un langage d'évocation. Cette forme de l'oral est visée par les programmes : « Ils apprennent peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates : ils rendent compte de ce qu'ils ont observé ou vécu, ils évoquent des événements à venir, racontent des histoires [...] ² ».

La question qui m'interpelle alors porte sur les interactions entre le professeur des écoles en maternelle et ses élèves. Comment l'enseignant aide-t-il ses élèves en difficultés et comment les encourage-t-il à poursuivre leur apprentissage dans l'acquisition du langage ?

Une première partie portera sur le cadre théorique de la recherche. Il y est fait une synthèse de la littérature sur les sujets de la communication entre l'enseignant et l'apprenant, sur les modalités de l'aide et sur l'apprentissage du langage oral en maternelle. Cette partie sera suivie de la présentation d'une problématique et d'hypothèses émises en lien avec les références théoriques citées précédemment. La méthodologie de l'étude sera ensuite exposée, ainsi que les résultats des données récoltées. Une partie concernera l'interprétation de ces résultats, et les mettra en lien avec la problématique et les hypothèses émises.

¹ MENJVA-DGESCO/CNDP, *Ressources pour faire la classe*, p. 4

² Bulletin Officiel Hors-Série n°3 juin 2008

CADRE THEORIQUE :

I. Les principes de la communication entre l'enseignant et l'élève

En termes de psychologie sociale, les interactions sociales entre enfants, adultes et enfants sont le lieu « privilégié du développement cognitif ¹ ». La communication pédagogique se définit comme étant une activité de régulation et d'ajustement dans le but de gérer le groupe-classe mais aussi dans le but d'ajuster le niveau des connaissances attendues.

A. Les outils de la communication

En situation de communication, les cinq sens sont engagés, les individus interagissent non seulement par la voix mais aussi par le corps grâce à leur posture, à leur position dans l'espace. D'après l'analyse de Nathalie Francols, la communication implique un matériau verbal comme le lexique et la syntaxe, para-verbal qui comporte l'intonation, les pauses, les silences, le débit, l'intensité et non verbal tel que les gestes, l'apparence physique, les attitudes, les postures, le jeu des regards, les mimiques et les gestes.

De plus, Pascal Bressoux cite un élément essentiel de la communication : le feedback. Lors d'une interaction, un émetteur transmet un message à un récepteur qui à son tour renvoie un message à l'émetteur. C'est ce dernier message qui est appelé feedback, il transforme la simple transmission en véritable communication. Le métier d'enseignant ne consiste pas à simplement transmettre le savoir, mais à le communiquer, l'élément retour trouve alors tout son sens dans les interactions enseignant et élèves.

Une étude canadienne met l'accent sur l'importance de la confiance dans la relation enseignant et élève. Elle parle « d'inclusion » qui « est une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de se sentir acceptée, appréciée et en sécurité ² ». Dans une situation de communication, l'atmosphère joue un rôle sur l'efficacité de celle-ci. Un climat visant l'inclusion de tous les élèves est alors bénéfique. Le climat de classe généré par l'enseignant est à la fois un outil pour une communication efficace et le résultat de celle-ci.

¹ LAUTIER Nicole. *Psychologie de l'éducation*, p.101

² Education Manitoba. *Services aux élèves pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba*. p. 8

B. Le phénomène de transfert

Il existe, en communication, un phénomène de transfert inconscient. Lorsque l'on s'adresse à un individu, on le fait à travers une idée que l'on se fait de lui. L'enseignant et le groupe classe peuvent conjointement étiqueter certains élèves en tant que leader, clown ou rêveur suite aux interactions qu'ils auront eu ensemble et leur ressenti. Les travaux de Brophy et Good étudient les attentes que se forment les enseignants sur leurs élèves et les comportements qui en résultent.

Les élèves considérés comme faibles « sont souvent assis loin du maître; ils sont traités en tant que groupe plutôt qu'individus; les interactions sont moins chaleureuses (par exemple, moins de sourires leur sont adressés) ; ils reçoivent moins de contacts visuels; ils sont moins souvent sollicités pour répondre aux questions; (...) leurs réponses sont moins souvent reformulées pour être améliorées ; ils sont félicités plus fréquemment pour des réponses inadéquates mais moins fréquemment pour des réponses exactes ¹». Le comportement de l'enseignant est perceptible à travers la communication qu'il entretient avec son public, l'élève en ressentirait les effets et adapterait sa propre façon d'interagir avec son professeur.

C. Pour une communication harmonieuse

Les rapports entre enseignant et élève sont extrêmement importants et se construisent petit à petit si une relation de confiance s'installe. Le professionnalisme de l'enseignant implique que ses élans affectifs soient maîtrisés pour un souci d'égalité. Les sourires, les regards affectueux, les gestes d'encouragement doivent être distribués équitablement. Cette relation est d'autant plus complexe qu'il existe une hiérarchie établie entre un professeur et son élève, l'enseignant doit asseoir sa position par des attitudes verbales ou non qui peuvent interférer dans la communication avec ses élèves. Chacun doit se sentir traité avec dignité et respect, un équilibre entre le rôle de l'enseignant en tant que leader et son intérêt envers chaque élève doit être trouvé.

Enfin, Nathalie Francols met en évidence l'importance de la politesse linguistique, celle-ci désigne les règles du discours mis en place dans le but de préserver le caractère harmonieux de la relation. L'auteur affirme la nécessité de préserver la « face » des participants à l'échange, c'est-à-dire les images valorisantes de soi ou l'estime de soi, pour assurer une relation harmonieuse.

¹ BRESSOUX Pascal. Op. Cit., p.99

D. Sincérité et confiance en communication

Les effets des critiques et des louanges

Les interactions telles que les critiques ou les louanges en situation d'apprentissage ne semblent pas particulièrement efficaces. Pascal Bressoux le rappelle dans sa note de synthèse. Il s'avère en effet que dans les classes où les enseignants ont tendance à souvent blâmer, réprimander ou désapprouver leurs élèves, ceux-ci montrent des signes de vexations voire de blocages qui conduisent à un manque de confiance en soi. Les effets des critiques sont alors clairement négatifs et ne conduisent pas à l'effet recherché par le maître. Les humiliations sont d'ailleurs considérées comme des interactions perturbatrices par Pierre Merle. Suite à celles-ci certains élèves se sentent « dégoûtés, ridiculisés, découragés, (...) cassés à vie ¹ ». Ces élèves jugent alors leur enseignant comme « désagréable, méchant, injuste », faisant entrave à la communication respectueuse entre les participants. Ces situations humiliantes sont parfois dues à l'exposition de l'échec d'un élève par l'enseignant à l'ensemble de la classe. L'enfant ne se sent plus en situation suffisamment sécurisante pour entrer à nouveau dans une communication sereine avec son professeur. Certaines critiques peuvent donc avoir des effets à long voire très long terme sur les relations de classe.

De même, les enseignants usent parfois trop fréquemment de la louange, ils pensent que celle-ci va influencer le comportement de l'élève de façon positive. Or elle semble être dans l'incapacité d'atteindre cet objectif. En effet les travaux de Brophy, cités par Pascal Bressoux, révèlent « que les louanges manquent souvent (...) de crédibilité ». Les attitudes non verbales de l'enseignant peuvent parfois les contredire. L'efficacité des compliments en tant que renforcement positif est liée au moment où ils interviennent, à la suite d'un comportement souhaité et non pas comme on l'observe souvent pour un élève en difficulté dans le but d'encouragements, elles apparaissent alors inappropriées. Stallings et Kaskowitz estime qu'elles ont un effet positif lorsqu'elles sont peu fréquentes et touchent entre 5 et 10 % des bonnes réponses. Cependant l'âge et la personnalité des élèves entre en compte dans l'attribution des compliments, les jeunes élèves ou les élèves manquant de confiance en eux ont en effet davantage besoin de reconnaissance lorsqu'un travail est convenablement effectué. L'enseignant doit également, attribuer des louanges en fonction de la difficulté des activités, des efforts fournis par l'élève et de ses compétences et non de celles des autres éléments de la classe. Pour gagner en crédibilité elles sont caractérisées par leur spontanéité et leur spécificité en fonction de l'individu concerné.

¹ MERLE Pierre. *L'élève humilié*, p. 21

Les interactions efficaces

Une relation saine, qu'elle soit installée entre deux adultes, ou entre élève et enseignant, repose sur les mêmes principes de bases. La franchise permet à chacun d'être libre de s'exprimer ouvertement, le souci des autres implique que les individus se sentent estimés et appréciés, la solidarité est marquée par la coopération et l'entraide et le respect des besoins des autres. Le respect mutuel est essentiel dans une relation. Pour des interactions efficaces, les participants, élèves et enseignants, entretiennent une relation qui doit respecter ces critères.

En classe entière l'enseignant s'adresse souvent au groupe, notamment pour donner une consigne, mais il arrive qu'il s'adresse à un élève dans le cas d'une demande de réponse par exemple. Les études mettent d'ailleurs en évidence que les maîtres qui posent des questions à leurs élèves se révèlent plus efficaces que les autres. En effet en 1979 une expérimentation réalisée par Anderson « au cours de laquelle les auteurs ont demandé aux enseignants de poser de nombreuses questions lors d'exercices dirigés, a révélé de meilleurs progrès dans le groupe expérimental que dans le groupe-témoin ¹ ». De plus l'étude admet que les enseignants, qui laissent davantage de temps aux élèves après une question, reçoivent des réponses appropriées et de qualité. De même il convient de laisser un temps de réflexion suffisant à un enfant qui hésite avant d'interroger un de ses camarades. Cependant Giordan et De Vecchi mettent en garde les enseignants contre l'abondance de questionnements qui peuvent induire un jeu de « devinettes », l'élève répond en fonction de ce qu'attend son professeur. L'échange peut être haché par ce jeu de questions réponses.

Il ressort donc que la façon d'interroger les élèves influe sur leur capacité à répondre. Ainsi, toujours selon l'étude d'Anderson rapportée par Pascal Bressoux, installer un ordre pour interroger les élèves permettrait de distribuer équitablement la parole sans favoriser les plus doués qui risqueraient de monopoliser le droit de s'exprimer. L'enseignant doit alors prendre une décision en fonction de ce qu'il désire apporter à ses élèves, la spontanéité des réponses ou bien la discipline et l'assurance d'avoir son tour de parole. Il est possible d'instaurer un temps de réflexion après chaque question, ce système permet à l'ensemble des élèves de prendre le temps d'y réfléchir et d'y apporter une réponse.

Les expériences menées dans les écoles du Manitoba affirment de plus qu'en situation d'apprentissage chaque individu a besoin de renforcement positif pour être motivé. Ces renforcements se font en fonction de l'âge et des besoins personnels des élèves. Il s'applique dès que le comportement souhaité s'est produit et s'accompagne d'une explicitation du

¹ ARCHAMBAULT Jean, CHOUINARD Roch. *Vers une gestion éducative de la classe*, p.107

comportement attendu. Ils s'appliquent de manière enthousiaste, variée et sincère. Leur fréquence diminue au fur et à mesure de l'intériorisation de l'attitude positive de l'élève.

Les principes qui régissent les échanges entre enseignants et élèves dans le souci d'une communication harmonieuse et efficace sont d'autant plus importants lorsque l'échange a lieu en situation d'aide. L'élève accepte de montrer ses difficultés au risque de détériorer son estime de soi, c'est à l'enseignant de connaître et de maîtriser les mécanismes de l'aide afin de faire progresser ses élèves sans « danger ».

II. Les modalités de l'aide

A. Le concept d'étayage

L'aide ou le tutorat, vise à permettre à un individu de surmonter un obstacle qu'il n'aurait pas pu dépasser seul. Les processus d'aide, c'est-à-dire « les moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui ¹ » apparaissent dans une situation durant laquelle l'un des participants connaît la réponse tandis que l'autre ne la connaît pas.

L'enfant est confronté depuis son plus jeune âge à des problèmes qu'il doit résoudre, il arrive alors qu'il soit aidé et encouragé ce qui l'amène à acquérir certaines capacités en termes de locomotion ou de communication par exemple. Dans ce cas l'intervention d'un tuteur ne se résume pas à un modèle que l'enfant se contente d'imiter. Un véritable processus de tutorat que J. Bruner nomme « l'étayage » se met en place. Ce soutien implique que l'adulte prenne en main les éléments qui surpassent les capacités de l'apprenant pour que celui-ci se focalise sur ce qui est à sa portée. Ainsi l'élève se situe dans la zone proximale de développement étudiée par Lev Vygotsky, qui se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture. L'élève est alors capable à l'aide de ressources, d'exécuter une tâche qui lui semble réalisable mais motivante de par sa nouveauté et du challenge qu'elle sous-entend.

En situation de soutien, l'enseignant suit plusieurs étapes dont la durée et la proportion doivent être adaptées en fonction des élèves. Il s'agit tout d'abord d'amener l'enfant à entrer dans l'activité, puis le tuteur doit être capable de signaler les erreurs de ses apprenants. Enfin il joue un rôle de validation de la tâche. L'aide a pour finalité de disparaître totalement en faveur de l'autonomie de l'élève.

¹ BRUNER Jérôme S. *Le développement de l'enfant « savoir faire, savoir dire »*, p.261

J. Bruner distingue six types d'aide lors d'une expérience menée auprès d'enfant âgés de trois à cinq ans. L'enrôlement qui consiste à engager l'élève dans la tâche. La réduction des degrés de liberté qui implique une simplification du problème facilitant sa résolution. Le maintien de l'orientation pour que l'apprenant garde en tête son objectif final tout en conservant sa motivation. La signalisation de caractéristiques déterminantes incombe également au tuteur qui doit souligner les informations pertinentes permettant d'accomplir la tâche. Le contrôle de la frustration de l'élève est nécessaire pour permettre à celui-ci de « sauver la face » en cas d'erreur. Enfin la démonstration consiste en une présentation de modèle de solution que l'élève pourra imiter.

Ces principes d'aides sont également repris par Nathalie Francol, dans son ouvrage *De la difficulté d'aider en classe*. Elle y explique que lorsque l'aide est centrée sur la tâche, le signal de l'erreur guide l'enfant, il est parfois suffisant pour l'aider à changer de stratégie. Lorsqu'il n'est pas efficace, il s'agit de faire un diagnostic de l'erreur co-construit avec l'élève. Il permet une prise de conscience du chemin cognitif de celui-ci jusqu'à son erreur. Dans ce cas l'enseignant interroge et laisse du temps de réflexion à l'enfant. Il peut ensuite proposer à l'élève de recommencer autrement en donnant des indices, c'est-à-dire en diminuant ses degrés de liberté, ou répéter et reformuler la consigne pour débloquer la situation. Il peut conseiller et recommander avec des tournures de phrases au conditionnel permettant d'atténuer les effets négatifs des remarques et ainsi préserver la « face » des élèves : « tu pourrais » plutôt que « tu dois ». Des procédés plus contraignants peuvent être utilisés lorsque la tâche demande une grande précision « bien comme il faut », « vas-y ». L'enseignant doit savoir organiser l'étayage dans le temps, cesser l'aide ou l'alléger pour éviter l'acharnement pédagogique, garder le silence quand l'élève ressent le besoin de se confronter à la difficulté.

L'apprentissage est la prise du risque de faire ce qu'on ne sait pas faire. L'enseignant doit savoir comment signaler l'erreur de l'élève sans mettre en danger sa « face ». Il doit être capable de contrôler sa frustration. Il utilise des procédés d'adoucissement tels que « c'est pas mal », « presque bien » généralement suivi de « mais », il s'agit d'un encouragement à continuer ce qui a été conduit. Ce processus d'adoucissement s'accompagne de mots cherchant à minimiser la gravité de l'erreur. L'enseignant apporte alors un regard rationnel sur la tâche accomplie. L'élève peut parfois être confronté à une activité longue, l'aide consiste à l'encourager pour sa ténacité dans l'effort, il s'agit de maintenir son orientation. Quand c'est la difficulté de l'activité qui est en jeu, le rôle de l'enseignant est de rassurer sur le droit à l'erreur, l'utilisation du « nous » inclut le professeur qui se met au même niveau que ses élèves de façon solidaire. Encourager l'élève par des évaluations positives peut passer par des

silences approbateurs, des courtes affirmations, des compliments accompagnés de signes non verbaux comme les sourires.

Selon Bruner, un tuteur n'est efficace que s'il est capable de réajuster son système de soutien en fonction de l'élève et de ses progrès en cours d'activité. Ce réajustement se fait grâce aux feed-back envoyés vers l'élève. Ces feed-back impliquent qu'un échange soit en cours lors de ces situations d'aide, il est donc pertinent d'avancer qu'une situation d'aide ne peut être efficace que si le type d'échange entre l'enseignant et son élève est approprié. Cette interaction sera d'autant plus intéressante si l'expert aborde l'apprenant de façon discrète et valorisante créant par le fait un climat serein. Il est d'ailleurs important de souligner qu'un processus de tutelle peut engendrer soit une situation de stimulation, soit de découragement en fonction de l'attitude de l'enseignant et de la tâche à effectuer.

B. Le multi agenda de préoccupations de l'enseignant

Le mutli agenda de préoccupations de Dominique Bucheton et Yves Soulé, a pour objectif l'explication des gestes professionnels des enseignants lorsqu'ils s'adaptent à une situation particulière, celle-ci comportant notamment des variables en termes de temps, d'interactions et de tâches. Cette étude a permis de constater que l'attitude enseignante génère un climat propice ou non à l'apprentissage et aux échanges.

L'enseignant aurait cinq préoccupations centrales lorsqu'il pratique son métier que ce soit auprès d'élèves de maternelle ou d'étudiants universitaires. Il doit piloter et organiser l'avancée de la leçon, maintenir un climat de travail et de collaboration langagière et cognitive, donner du sens à ce qu'il se passe, étayer la tâche, tout en conservant pour objectif un apprentissage.

Ces préoccupations interagissent les unes avec les autres, le choix d'intervenir auprès d'un élève en difficulté se rapporte à la fois à l'étayage, au climat ou « atmosphère » et au pilotage de la leçon. L'importance de ces préoccupations dépend de la situation et de l'objectif visé par l'enseignant. De même selon son expérience et sa personnalité, un professeur ajustera ou non sa posture en faveur de certaines préoccupations.

Le concept d'étayage ayant été repris à J. Bruner, la préoccupation qui vient enrichir nos recherches sur les modalités de l'aide est celle de l'atmosphère. Elle s'apparente au climat de classe et organise les relations affectives, sociales et intellectuelles des individus ayant des enjeux communs, ici l'enseignant et ses élèves. Selon l'attitude de l'enseignant l'atmosphère peut être sérieuse, ludique, marquée par des tensions, ennuyeuse ou même inquiétante. Elle définit l'engagement des élèves pour une tâche. L'atmosphère résulte du souci du professeur

à protéger la « face » de ses élèves notamment en cas d'erreur, de l'écoute attentive de l'enseignant auprès des apprenants, des encouragements, des louanges et des critiques.

Les gestes d'atmosphère sont liés à l'éthique professionnelle, il s'agit de permettre à l'élève de s'exprimer, de penser, d'apprendre, d'écouter ses pairs dans le but de se construire. Un enseignant efficace respecte ses élèves en tant qu'individus et a pour objectif de les faire progresser.

C. La posture enseignante et son ajustement

Dominique Bucheton donne en 1999 et en 2006 une définition de la posture, c'est « un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais aussi construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. ¹»

Les élèves remarquent les gestes qui définissent un type de posture et agissent en conséquence. Ainsi une remarque, une critique, un sourire, un regard, l'intonation de la voix sont autant d'indices qui trahissent les attentes de l'enseignant. L'apprenant sait s'il doit écouter attentivement, si le professeur attend de lui davantage de précision dans sa réponse, s'il a fait une erreur, si la discussion entre pairs est tolérée ou non... Il choisit ou non d'ajuster son comportement à ces attentes.

Différentes postures en situation d'étayage ont été étudiées. L'adulte peut adopter une posture dite de contrôle, caractérisée par un pilotage précis et cadré de la tâche, les feed-back sont fréquents, le tissage n'est pas une des préoccupations principales de l'enseignant, l'atmosphère est tendue. La posture de « contre-étayage » en est une déclinaison, l'enseignant dans un souci de rapidité peut être amené à faire à la place de l'élève. Au contraire lorsqu'il n'est pas obligé de s'adapter à des contraintes temporelles, l'enseignant peut adopter une posture d'accompagnement marquée par une aide ponctuelle individuelle ou collective. Les échanges entre pairs sont encouragés, il est observateur et n'intervient que rarement. La posture dite d'enseignement implique la structuration des savoirs, l'adulte démontre grâce à des exemples. Il réalise des apports ponctuels à des moments précis, il nomme alors les savoirs et les techniques. Lorsque le professeur prend une posture de « lâcher prise » il favorise l'autonomie des élèves en les laissant expérimenter, le savoir n'est pas nommé, il est construit. Le savoir peut être deviné par les élèves, c'est le cas quand l'enseignant capte

¹ BUCHETON Dominique et SOULE Yves, *Education & Didactique*, p.32

l'attention de son public à travers des gestes théâtraux, des anecdotes marquantes, des jeux. Cette posture est appelée « la posture du magicien ».

L'enseignant ressent la nécessité de passer d'une posture à l'autre grâce à des indicateurs observables dans le comportement des apprenants. Si les bâillements se font de plus en plus fréquents, si les élèves sont agités, il change de système d'étayage pour s'adapter à la situation et aux difficultés des élèves. Ceci implique une bonne connaissance de sa classe et une capacité d'observation et d'interprétation de la situation précise.

Les postures de l'enseignant évoluent selon le type d'étayage qu'il vise, elles influencent l'atmosphère de la classe et donc l'engagement des élèves dans la tâche. Le langage non verbal revêt une importance qui ne peut être ignorée, notamment en situation d'aide auprès des élèves, elle doit être prise en compte pour comprendre la dynamique d'une classe et la nature des échanges qui s'y font.

D. Les difficultés de la relation d'aide

En situation d'apprentissage, il faut qu'il y ait une perturbation dans l'activité de l'élève pour qu'un échange d'aide débute. L'élève doit alors choisir de demander de l'aide, l'enseignant doit lui apporter ou non cette aide, l'élève se réengagera dans l'activité ou non, il réussira ou non. Nathalie Francols rappelle que « réussir n'est pas systématiquement synonyme d'apprentissage et lorsqu'il est à la clé de la réussite d'une tâche, c'est à la condition qu'il y ait eu une difficulté à surmonter, un obstacle à dépasser ¹ ». Cette citation montre en quoi la confrontation à la difficulté est importante lors des apprentissages. L'aide n'est donc pas une finalité de l'école, c'est un processus par lequel l'enseignant assure la réussite des élèves. Elle doit être négociée entre l'élève et l'enseignant pour éviter les désaccords et pour qu'ils visent le même objectif.

La demande d'aide est un obstacle en soi pour l'élève, c'est accepter son ignorance au risque de perdre la « face ». Or certains enseignants, par maladresse, accentuent cette difficulté de contact en reprochant à l'élève de revenir sur des notions déjà abordées, parfois même en l'humiliant devant ses camarades. Il est vrai que certains enfants exagèrent leurs difficultés dans le but de s'appropriier le maître, ils deviennent dépendants ce qui parasite la communication entre les participants. L'enseignant n'est d'ailleurs pas toujours disponible. De plus l'image qu'il s'est construit de ses élèves le pousse parfois à ne pas répondre à certaines demandes afin de ne pas perdre son temps avec une remarque inutile, ou qui lui semble

¹ FRANCOLS Nathalie. *De la difficulté d'aider en classe*, p.34

inutile. L'expérimentation de Nathalie Francols, menée en classe, révèle une forme de blocage dans la façon de demander de l'aide. En effet il est rare qu'un enfant ponctue clairement sa demande d'un « j'ai besoin d'aide ». La demande est implicite, indirecte en lien avec le rapport hiérarchique qu'il existe entre l'enseignant et ses élèves. On peut y voir ici un frein à la communication claire, précise et efficace, d'autant plus si l'enseignant répond par l'ironie à une demande d'un de ses élèves. Ce qui est évident pour l'un ne l'est pas forcément pour l'autre.

Lorsque l'élève réclame une validation de la part de son professeur, celui-ci doit être capable de ne pas donner la réponse dans le but de préserver l'autonomie de son élève, mis en danger lors d'un échange d'aide. Si l'enfant communique son incapacité de compréhension de la tâche, les encouragements et les questions portant sur ce qu'il ne comprend pas se soldent souvent par un échec ou une réponse qui ne permet pas d'aider l'individu. De même quand l'enfant pointe la difficulté de la tâche, le professeur peut répondre en répliquant sur la défensive.

Si l'élève ne demande pas d'aide, en imposer une peut être délicat, il faut savoir quand le faire et comment pour ne pas mettre en péril son champ d'action. Si l'enseignant intervient avant la tâche, l'élève n'a pas pu mettre en place une stratégie, il ne s'est pas confronté à la difficulté, l'aide paraît alors inappropriée. Pourtant cette différenciation pédagogique a pour but d'éliminer les inégalités face à la tâche, cependant elle comporte des risques de stigmatisation. Pendant l'activité, certains comportements nous poussent à croire que l'enfant nécessite de l'aide. Son inactivité en fait partie, or certains élèves ne se lancent pas immédiatement dans la tâche. Les erreurs commises dans le travail peuvent révéler une incompréhension des consignes, une autre stratégie que celle du professeur ou une trop forte complexité de l'activité. Sanctionner l'erreur immédiatement n'est alors pas une aide pour l'élève. Un élève plus lent que les autres ne nécessite pas forcément d'aide, celle-ci risque de lui imposer un rythme qui n'est pas le sien. Enfin proposer de l'aide c'est dire à l'autre qu'il est en difficulté, c'est une intrusion qui risque de diminuer son potentiel d'apprentissage, ne pas respecter le refus d'aide de la part d'un élève c'est empiéter sur son espace personnel.

Les procédés d'aide influent sur le comportement de l'élève, ils peuvent alors entraîner des situations de désaccord, d'incompréhension ou de surcharge pour l'enfant. Si l'enseignant fait ou donne la réponse à son élève, la tâche perd son intérêt pédagogique. Donner de nombreux conseils risque de noyer leur destinataire dans des informations et des explications qui parfois se contredisent. De même aider trop impose à l'élève les compétences de son aîné. Aider trop longtemps fatigue l'enseignant tout autant que son apprenant, rendant l'échange

improductif. En signalant son erreur à l'élève, le maître doit prendre en compte les risques qu'encourt l'estime que l'enfant a de lui-même, il remet en cause ce que l'élève pensait savoir. Ainsi des signaux d'erreur surjoués tels que demander à l'élève de suspendre son geste de façon urgente par des « non, arrête, attends », « non non non » peuvent mettre l'enfant en situation de détresse et d'incompréhension.

La clôture de l'échange peut également s'avérer délicate. C'est souvent l'enseignant qui en prend l'initiative, du fait des contraintes horaires ou des autres élèves qui le sollicitent, ce qui peut suspendre un échange d'aide. Une interaction centrée sur l'aide qui aboutit à l'intervention propre du maître sur l'activité met en évidence un échange laborieux qui aurait pu être conduit d'une manière différente. Dans le souci de préserver l'autonomie de l'apprenant, le maître doit savoir respecter la demande d'arrêt de l'échange de l'élève. L'aide se clôture donc soit après demande de l'élève, soit lorsque la tâche est réussie ou encore en cas de blocage, l'échange est alors reporté.

L'ensemble des propriétés des relations d'aide sont valable pour les élèves de tout âge peu importe le domaine ou la discipline concernés. Mais en choisissant un public précis, c'est-à-dire des enfants ayant l'âge d'être scolarisés en maternelle, s'il est bien un domaine qui nécessite de nombreuses interactions et des échanges multiples, c'est celui de l'apprentissage du langage.

III. Le langage à l'école maternelle

Le langage oral ne s'enseigne pas comme l'histoire, l'enfant apprend en pratiquant spontanément, sans que cela ne soit programmé. Cependant ces apprentissages ne suffisent pas et l'enfant doit être amené dans des interactions qui le concernent directement. Le développement du langage chez l'enfant est un enjeu primordial en maternelle, il incombe à l'enseignant de dynamiser ce développement afin de faire progresser ses élèves vers une maîtrise de la langue permettant aux individus de vivre au sein de la société et de la construire.

A. Le langage : un enjeu primordial pour l'école

Le langage désigne une fonction humaine psychologique, sociale et cognitive, il est le produit d'une activité spontanée ou réfléchie d'un individu dans une langue. A l'école le langage englobe les activités de réception et de compréhension comme l'écoute et la lecture ainsi que les activités de production telle que parler ou écrire. L'objectif présent dans les programmes officiels est que chaque enfant ait acquis un langage oral riche organisé et compréhensible par l'autre à la fin de la maternelle. Cependant l'école est parfois confrontée à des difficultés dans l'apprentissage du langage oral, en effet certains enfants ont grandi dans une autre langue et sont donc sensibilisés à la phonologie de celle-ci. Ainsi tous les dispositifs d'aide et de soutien particulier doivent être mis en place pour combler les inégalités linguistiques.

Les enfants apprennent tout d'abord à parler en situation, en s'appuyant sur un contexte, il faut être présent pour pouvoir comprendre de quoi parle l'élève, c'est le langage de situation. L'école vise peu à peu le développement d'un langage d'évocation qui s'apparente au langage écrit et permet de rapporter ce que l'élève a vu, entendu ou vécu à une personne absente à ce moment-là. Ce type de langage permet également d'évoquer des événements qui vont se produire et de raconter des histoires.

Le langage écrit est peu à peu découvert au travers des lectures de l'enseignant ou des dictées à l'adulte par exemple, l'élève réalise que le langage spontané nécessite certains ajustements pour être retranscrit. Dès la petite section les élèves comprennent que les signes peuvent être décodés et convertis en langage oral, de même ils prennent conscience que l'écrit est une trace de l'oral et qu'elle est permanente grâce aux albums que l'enseignant lit en utilisant les mêmes mots à chaque fois.

En développant ses capacités langagières l'enfant est capable d'exprimer plus précisément ses besoins, ses sentiments, ses envies ce qui l'aide à se construire en tant qu'individu à part entière. De plus en échangeant avec ses pairs il se crée un sentiment d'appartenance à un groupe au sein de la classe par exemple.

Les programmes de 2008 organisent l'acquisition du langage oral en trois objectifs, la capacité à échanger et à s'exprimer, la compréhension et la maîtrise progressive de la syntaxe et du lexique. La capacité à échanger implique la connaissance des règles socioculturelles implicites propres à la société. A l'école il peut s'agir des règles de la classe. Sans échanger, l'élève ne peut guère progresser en termes de langage, il est nécessaire à l'enfant de savoir entrer en relation avec autrui. C'est à travers ces échanges qu'il va trouver une certaine sécurité affective et qu'il va pouvoir engager une résolution non violente de conflits éventuels

qui naissent bien souvent à cause du manque de communication. Afin de devenir élève à part entière, l'enfant doit maîtriser certaines capacités langagières permettant l'échange.

L'élève doit apprendre à comprendre pour maîtriser le langage oral. Pour cela il doit maîtriser et connaître du vocabulaire, les structures syntaxiques des phrases, il doit saisir les inférences qu'implique parfois le langage oral ou écrit. Cette activité est difficile à comprendre pour les élèves, il ne suffit pas en effet d'écouter pour comprendre, il faut intégrer les informations ce qui aboutit à une représentation mentale. L'enseignant aide la compréhension des élèves en appuyant sa lecture sur des dessins, des mimiques expressives, différentes intonations. Il apporte parfois des éléments de vocabulaire, des explications, il donne des exemples ou met en situation les élèves. La compréhension d'une histoire se fait également au travers des questions posées par les élèves à l'enseignant ou inversement.

Afin de maîtriser la langue, l'élève doit progresser, grâce à l'enseignant, vers un oral de plus en plus élaboré avec une qualité lexicale et syntaxique qui lui permettra l'entrée dans l'écrit. En effet l'école maternelle permet la prévention et la prise en charge de l'illettrisme le plus tôt possible dans la scolarisation de l'enfant.

Le lexique se rapporte à l'ensemble des mots d'une langue, la compréhension du lexique précède sa production. Acquérir du vocabulaire revient à mettre en correspondance des mots avec des personnes, des objets, des actions, des qualités, des relations spatiales ou temporelles. Ces mots de vocabulaire ont une prononciation, une forme et un sens spécifique que l'enfant doit apprendre. Il est à la charge de l'enseignant de savoir mettre en relief un nouveau mot lorsqu'il est rencontré lors d'une lecture par exemple, et d'apporter du vocabulaire aux élèves en prenant conscience de son rôle de modèle, il doit utiliser un vocabulaire précis, une syntaxe proche de celle de l'écrit et articuler clairement. Cette phase de découverte des mots se suit d'une phase de stabilisation durant laquelle l'élève utilise ce nouveau vocabulaire et se l'approprie.

L'apprentissage de la syntaxe se fait conjointement avec celui du lexique, c'est en produisant des énoncés de plus en plus précis que les élèves s'approprient les structures syntaxiques qui caractérisent la langue. Là encore le rôle du maître en tant que modèle est primordial, il doit parler à ses élèves en utilisant un langage simple et adapté mais précis. Afin de favoriser la prise de parole et l'expérimentation des structures de la langue, le professeur devrait principalement utiliser les questions ouvertes commençant par « Quand ? Comment ? Pourquoi ? » plutôt que les questions fermées qui engendrent des réponses partielles et peu précises. De même il peut se questionner lui-même « Je me demande si... » ce qui investit l'élève dans la recherche de la réponse, l'enseignant peut alors répondre par une demande de

justification qui amène l'enfant à développer et à argumenter, ou bien faire mine de ne pas comprendre la réponse pour qu'il s'exprime de façon plus claire.

Les programmes insistent sur la nécessité qu'ont les élèves, dès la petite section, de se familiariser avec l'écrit, l'occasion de manipuler des livres, des écrits et des supports variés et d'écouter des histoires avec ou sans support visuels doit leur être donnée. L'enjeu de la maternelle est de permettre aux élèves de s'approprier « les formes langagières et les activités cognitives que suppose la lecture¹ » avant de savoir lire. La lecture à haute voix de l'enseignant expose les élèves à des modèles de l'écrit accessibles et rendus compréhensibles par l'expressivité de sa lecture sans qu'elle ne soit surjouée. De plus cette découverte de l'écrit expose les jeunes enfants à une culture littéraire notamment des contes traditionnels dont les structures ou l'histoire sont régulièrement empruntés par des récits récents.

Les enjeux de l'apprentissage du langage oral sont donc de différents ordres. Il existe à long terme des enjeux sociaux et civiques de cet apprentissage : les futurs citoyens doivent maîtriser le langage pour comprendre et participer aux débats de sociétés, écouter, se faire entendre ou argumenter. De même il permet l'insertion professionnelle nécessaire à la vie en collectivité, il faut pouvoir passer certaines épreuves orales, des entretiens d'embauche pendant lesquels une maîtrise correcte de la langue est un atout majeur à ne pas négliger. Il permet la mise en valeur de ses qualités, une argumentation claire et un échange compréhensible avec l'employeur. A courts termes, les enjeux scolaires se rapportent à la posture de l'enfant en tant qu'élève et acteur de sa scolarité. Il doit pouvoir travailler en communauté, c'est-à-dire échanger et coopérer mais aussi accepter la critique et les points de vue différents du sien. La participation active de l'élève dans les apprentissages passent également par l'oral, il doit savoir répondre aux questions, justifier sa réponse, s'exprimer face au groupe pour développer ses compétences cognitives mais aussi affective et sociale. Le développement même de l'individu dépend en grande partie de sa maîtrise du langage.

B. Le développement du langage oral en maternelle

Productions langagières

Philippe Boisseau décrit dans l'ouvrage *Enseigner la langue orale en maternelle* les étapes du développement du langage chez l'élève de maternelle et le rôle que doit jouer l'enseignant dans ce développement.

¹ MENJVA-DGESCO/CNDP. Op. Cit., p.66

Il constate que dès trois ans l'élève tend à passer du « mot phrase » à la construction de phrases élémentaire constituées d'un pronom et d'un groupe verbal telles que « je monte ». Ils commencent ensuite à faire varier les pronoms, les verbes, leurs prépositions et leurs temps : « je monte dans la cabane ». Ils abordent assez rapidement le présentatif suivi d'un groupe nominal tel que « Y'a des crocodiles », « c'est moi. » Ils parviennent à élaborer le détachement groupe nominal, pronom, groupe verbal : « Julie, elle dort ».

Dès l'âge de quatre ans, ils sont capable de complexifier leur syntaxe en additionnant des formes élémentaires entre elles : « j'aime que jouer » soit pronom, groupe verbal, « que » et infinitif, ou alors « Julie dort parce qu'elle est fatiguée », « il traverse pour aller à l'école », « un chien qui court vite ». Ils commencent à utiliser le gérondif « je viens en marchant », les conjonctions de subordination « quand » et « si ».

A partir de cinq ans l'élève pose des questions indirectes et utilise des propositions subordonnées relatives en « que » et « où » : « je vais lui demander ce qu'on va manger », « il m'a montré où elle est, ma place ».

L'enfant se situe dès l'âge de quatre ans dans le système à trois temps : passé composé, présent, futur « aller », il est capable de s'ouvrir à l'imparfait lorsqu'il observe des photographies prises précédemment. Le plus-que-parfait apparaît lorsqu'il évoque plusieurs actions qu'il a faites : « je marchais sur la poutre, mais avant j'avais attrapé le foulard, et après j'allais sauter sur le tapis ». Quant au conditionnel, les enfants l'utilisent pendant leurs jeux centrés sur l'imagination « moi, on dit que je serais un monstre ». Peu à peu le futur « aller » s'accompagnera du futur simple sans pour autant disparaître, il est d'ailleurs souvent utilisé en langage oral : « on va aller au gymnase ».

Le rôle de l'enseignant

L'enseignant joue un rôle fondamental dans cette évolution qu'il doit encourager à l'aide de feed-back et de système d'étayage. L'objectif à garder en tête est la diversification des pronoms, des temps et des prépositions et encourager à la complexification. Il peut être atteint lorsque les situations authentiques sur lesquelles échanger se font régulières. Il faudrait permettre à l'élève d'avoir un vrai récepteur à qui s'adresser, qui ne connaît pas la réponse à une question posée, ou qui n'était pas présent lors d'un événement.

Les programmes affirment l'importance de la place du maître dans l'acquisition du langage oral de ses élèves, il doit verbaliser le plus souvent possible, solliciter l'échange, interagir avec l'élève dès l'instant où il tente de produire un énoncé. Dans ce cas il peut reprendre ce qu'a dit l'enfant, le restructurer dans un langage oral correct, il peut exiger

davantage d'explication, feindre l'incompréhension, s'étonner, encourager l'élève à poursuivre ses efforts.

Philippe Boisseau insiste sur l'importance de la qualité des interactions et des structures syntaxiques utilisées et réutilisées ce qui permet aux élèves de se les approprier. Afin d'être en capacité d'entrer en situation d'échange avec un jeune enfant, le professeur doit multiplier ses relances, qui aident à la production de l'énoncé de l'élève et visent la quantité d'interventions. Elles se manifestent par des questionnements permettant de faire émerger davantage d'informations de plus en plus précises : « qu'est-ce que tu fais? Comment tu le fais ? Avec quoi tu le fais ? ». Chaque relance doit être suivie d'un silence pour que l'élève prenne le temps de formuler une réponse. Si cette réponse n'est pas correctement formulée l'enseignant produit des feed back d'étayage, il reformule ce que vient de dire l'élève de façon claire afin de lui donner un modèle à sa portée. Ils permettent à l'enfant de vérifier que l'adulte l'a bien compris et servent également à faire comprendre aux autres élèves le message de leur camarade. L'amélioration progressive de la qualité des productions est ainsi visée. Les relances et les feed back ne sont entièrement efficaces que si l'enseignant adopte une attitude encourageante, il confirme par des expressions du visage, des « oui » d'approbation les formulations correctes ce qui amène l'élève à poursuivre.

L'auteur aborde également la nécessité d'entretenir des rapports de qualité entre les adultes et les enfants, ce genre d'interactions se traduit par l'augmentation des productions des élèves en nombre et en longueur. Ce phénomène est accentué lors du travail langagier en groupe restreint, la parole n'est pas monopolisée par les leaders et chaque élève peut s'exprimer : « le succès et l'efficacité d'une situation est plus souvent et plus aisément au rendez-vous quand elle se développe dans un petit groupe, qui assure à chacun une plus grande densité de prise de paroles et d'interactions positives avec l'adulte¹ ». Le mieux étant que ce groupe de langage soit isolé du bruit de la classe qui perturbe les échanges et la concentration des élèves, ainsi les stimulations, les relances et les feed back de l'adultes sont plus efficaces et permettent l'émergence de productions orales d'élèves.

C. Le rôle de l'enseignant lors du rappel de récit

Les moments collectifs ne permettant pas à chacun de s'exprimer et de développer ses capacités langagières, le professeur doit aménager des temps d'apprentissage consacrés au langage en petit groupe. Ces temps peuvent être organisés autour d'activités telles que la restitution d'un récit lu par l'enseignant, les élèves sont alors amenés à raconter de la manière

¹ BOISSEAU Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, p.22

la plus complète et la plus fidèle possible une histoire entendue. En maternelle cet exercice est assoupli et nommé « rappel de récit », l'élève raconte l'histoire avec ses propres mots, il réorganise et restructure l'histoire selon ce qu'il a retenu et compris.

Le récit est une forme du langage d'évocation, il peut rapporter des événements réels ou imaginaires. Le conte est un récit court qui porte un regard sur le réel en passant par l'imaginaire et le merveilleux, il est principalement destiné à instruire en amusant. C'est une œuvre qui n'est pas réservée exclusivement aux enfants, il est raconté de génération en génération sans être modifié. C'est récemment qu'il a souvent été édulcoré, la fin ou les événements sont changés sous prétexte d'être plus adaptés aux enfants. Pourtant pourquoi modifier un conte alors qu'on n'oserait le faire pour une œuvre musicale ou un tableau pour le rendre accessible aux enfants ? L'enseignant doit le plus souvent possible choisir des contes fidèles à l'histoire originale même si la fin n'est ni heureuse ni morale pour répondre au besoin d'ouverture culturelle des élèves et favoriser l'accès à un patrimoine littéraire varié. Apprendre à raconter un conte c'est apprendre à partager et transmettre un patrimoine culturel mondial. Les contes que propose Agnès Chavanon répondent à cette exigence, notre séquence d'enseignement s'appuie en grande partie sur son travail. Elle préconise, dans un premier temps, que l'histoire ne soit pas entendue plus de deux fois avant l'exercice de rappel de récit sous peine de minimiser le travail de création et d'appropriation des élèves au profit d'une mémorisation du conte à l'image de celle d'une chanson.

Le travail sur les contes en maternelle, et notamment le rappel de récit, apprend à l'élève à « organiser ses idées, structurer un récit du début à la fin avec les étapes, utiliser des connecteurs « d'abord », « ensuite », « enfin », employer le passé simple juste « il fit, il mit, il dit », acquérir du vocabulaire précis¹ ». Ainsi au cours de l'exercice les enfants s'initient peu à peu à l'utilisation du langage d'évocation, ils sont de plus en plus capable de prendre en compte ce que sait ou ne sait pas leur public. Ils adoptent un ton et une gestuelle particulière lorsqu'ils racontent une histoire et associent des souvenirs du récit entre eux sans toutefois prendre systématiquement en compte la chronologie. Ils désignent généralement les personnages par des pronoms « il », « elle » sans précision. C'est au maître de faire progresser ses élèves vers davantage de précision au travers des questionnements ou des reformulations. Il doit également comme dans toutes situations d'échanges, encourager les prises de parole, valoriser les tentatives même infructueuses, attirer l'attention sur ce qu'a dit un camarade pour favoriser les échanges et l'écoute entre pairs. Il propose des modèles de formulation en amenant les élèves à les répéter sans insister face aux silences parfois mutiques de ces derniers. Il doit savoir respecter ces silences qui sont nécessaires à la production d'un énoncé

¹ CHAVANON Agnès, *10 histoires à écouter et à raconter aux maternelles*, p.7

réfléchi et qui permettent à l'enfant d'aller au bout de son raisonnement et de sa production. Les prises de parole doivent être également gérées pour permettre à chacun de s'exprimer.

En ce qui concerne sa posture physique, l'enseignant se place en position d'interlocuteur, face à l'élève, en le regardant. Il utilise un langage clair, expressif, articulé accompagné d'un langage non-verbal bienveillant et en accord avec ce qu'il exprime, il choisit une syntaxe et un lexique précis pour être compris.

Les compétences exigées lors de l'exercice de rappel de récit répondent aux enjeux de l'acquisition du langage oral à la maternelle, il semble alors un moyen efficace pour appréhender cet apprentissage et permettre à l'enfant d'entrer dans l'écrit et la lecture qu'il apprendra au CP.

RECHERCHE

I. Protocole de recherche

A. Problématique et hypothèses

Ces recherches nous amènent à nous poser la question suivante : dans quelle mesure, l'enseignant est-il capable, par le biais de ses interactions, de favoriser le développement du langage des élèves de maternelle, notamment en situation d'aide lors d'un rappel de récit ?

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées en lien avec les références théoriques précédentes. Il semblerait que si l'enseignant adopte une attitude bienveillante avec ses élèves, à travers un langage non-verbal passant notamment par le regard et les expressions du visage, ceux-ci se sentiraient rassurés, encouragés et en capacité d'entrer dans l'échange verbal. De même, si l'enseignant est capable de reformuler les prises de paroles erronées de ses élèves, sans pour autant les frustrer, ceux-ci seraient disposés à imiter la structure de cette reformulation et à en créer de nouvelles en améliorant leur syntaxe et leur vocabulaire. Enfin, un enseignant capable de multiplier ses relances et ses feed-back permettrait à l'élève d'entrer dans une véritable situation d'échange ce qui se traduira par des explications plus longues et plus précises.

Ces hypothèses seront valides si lors la mise en place de la séquence d'enseignement, l'enseignant, grâce à son attitude, ses reformulations, ses relances et ses feed back, parvient à amener l'élève à s'exprimer dans le groupe, plus longuement et plus précisément et amène celui-ci à développer sa syntaxe et son vocabulaire. Ces améliorations seront visibles au travers du nombre de mots utilisés par l'élève, de la précision de ses productions, de la reprise de la reformulation ou de la correction de la construction de la phrase précédemment dite, ainsi que de l'enrichissement du vocabulaire utilisé.

B. Méthodologie de la recherche

Afin de réaliser une étude permettant de vérifier les hypothèses émises, une séquence d'enseignement portant sur le rappel de récit a été mise en œuvre au sein d'une classe de petite et moyenne sections à l'école Jean-Marie Blanchard à Sully sur Loire. Elle comptait vingt-six élèves lors de l'observation menée soit neuf élèves de petite section et dix-sept élèves de moyenne section. Il est à noter que le langage est une des principales difficultés rencontrées par les élèves de cette classe, en effet certains parlent essentiellement turc chez

eux et à l'école. Ces élèves ont des difficultés à construire des phrases correctes et manquent de vocabulaire

L'étude concerne un échantillon de sept élèves de moyenne section. Deux élèves s'expriment relativement précisément et forment des phrases correctes et complexes avec plusieurs prépositions, ils utilisent un vocabulaire précis. Trois élèves articulent peu et manquent de vocabulaire, l'un d'entre eux parle turc. Ils prennent volontiers la parole en public. Enfin deux élèves parlent difficilement devant le groupe et articulent peu. Ce groupe est volontairement hétérogène afin de favoriser les échanges et les progrès de chacun. Les enfants de petite section ne figurent pas dans cette recherche pour plusieurs raisons. Tout d'abord la plupart d'entre eux n'avaient pas tout à fait intégré une posture d'élève au moment de la recherche, de plus un facteur organisationnel empêchait de mener l'étude auprès des petites sections, ceux-ci étant à la sieste au moment du créneau horaire disponible.

Caractéristiques langagières initiales des élèves observés :

Prénom de l'élève	Caractéristiques langagières			
	Prise de parole	Construction de phrase	Vocabulaire	Autre
A-D	Volontaire	Souvent incorrecte	Insuffisant	Langue maternelle : turque
F.	Difficile en groupe ou non	Souvent correcte	Suffisant	Enfant silencieuse
K.	Volontaire	Souvent correcte	Riche, précis	Enfant moteur
L.	Volontaire	Parfois incorrecte	Suffisant	Débit de parole rapide
M.	Difficile en grand groupe	Parfois incorrecte	Suffisant	Articulation difficile
S.	Difficile en grand groupe	Parfois incorrecte	Insuffisant	Hésitations, léger bégaiement
T.	Volontaire	Souvent correcte	Riche, précis	Appliqué et précis

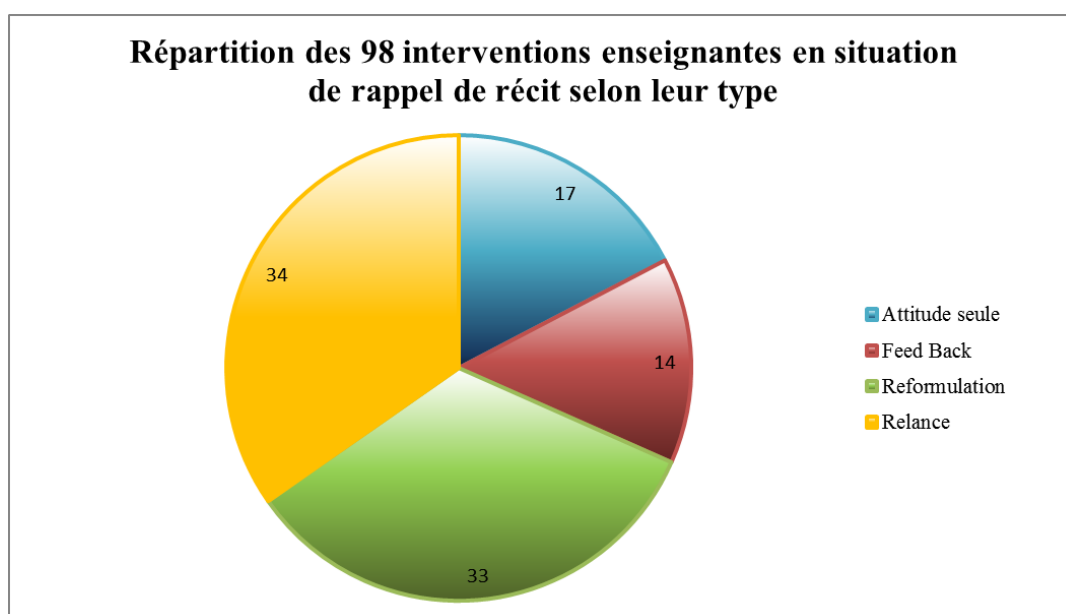
La récolte des données a eu lieu lors de la troisième période de l'année scolaire, de janvier à février à raison d'une séance par semaine. Les séances se déroulaient le mardi après-midi après un temps calme et duraient de trente à quarante minutes. Les autres groupes ne sont pas présents lors des séances ce qui est permis par un décloisonnement. Les séances sont filmées ce qui permet de visionner et d'analyser ultérieurement l'activité de langage grâce à une grille d'observation. Une grille est jointe pour exemple en annexe à la page 41. Elle cible les éléments visant à vérifier les hypothèses émises. La vidéo est un outil utilisé lors de l'étude d'éléments qualitatifs tels que l'attitude de l'enseignant ou la formulation des

élèves, ce qui justifie son choix au sein de cette recherche ayant pour objectif d'analyser une démarche d'enseignement en la décrivant précisément. L'observation est participante puisque je serai moi-même en position d'enseignante lors de cette recherche, ce sont mes propres pratiques qui sont décrites, puis analysées notamment grâce aux éclairages théoriques sur le sujet.

La séquence d'enseignement comporte cinq séances. Chacune d'entre elles débute par un rappel des objectifs visés, puis elle se poursuit par une lecture d'un conte réalisée par l'enseignant. Chaque conte se rapproche au plus près de la version originale, certains étant parfois traduits en raison de leur pays d'origine. Ils ne comportent pas d'illustrations qui peuvent parfois enfermer les élèves dans une représentation de l'histoire qui n'aurait pas été la leur sans ce support. La richesse des échanges est ainsi préservée. Les élèves sont ensuite amenés à s'exprimer sur cette histoire, ils racontent ce qui leur a plu, les personnages qu'ils ont préférés et les passages qu'ils ont retenus. Ils répondent alors à des questions de compréhension afin de garantir une bonne représentation mentale pour chaque élève, le vocabulaire inconnu est abordé. Une deuxième lecture avec « des blancs » aux endroits sujets aux répétitions permet une deuxième écoute de l'histoire pour les élèves. En fin de séance certains élèves peuvent raconter l'histoire ou une partie de l'histoire selon qu'ils se sentent capables ou non de le faire. Cette séquence d'enseignement est disponible en annexe à la page 42.

II. Résultats

A. Exposition et analyse des résultats

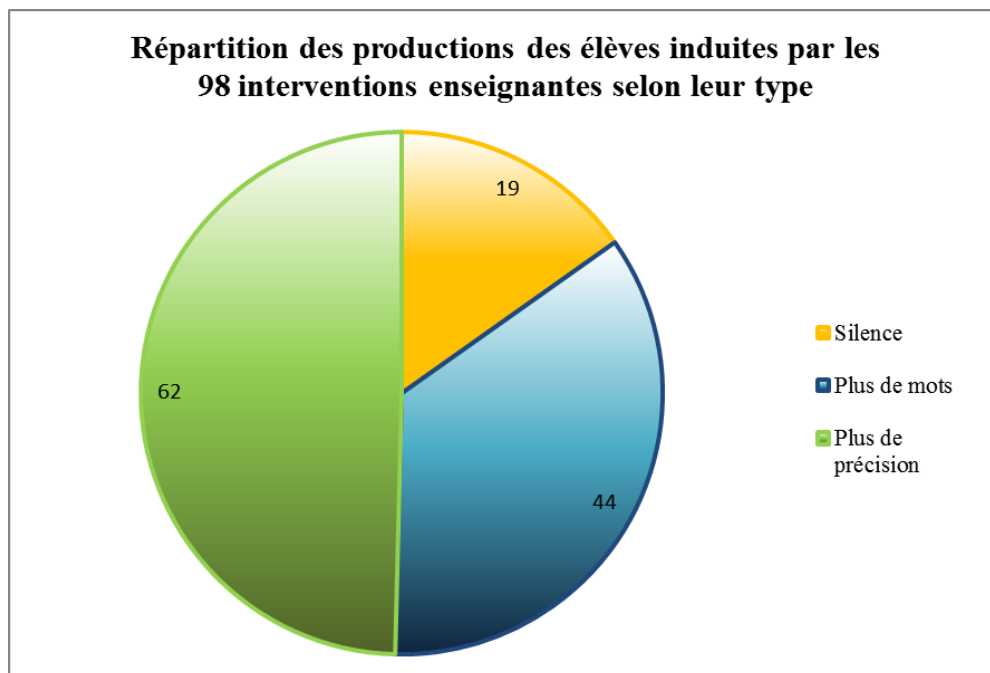


La plupart des interventions enseignantes observées lors de l'étude se font sous forme de ce que Boisseau appelle des relances qui se manifestent par des questions. Sur les 34 questions, 7 étaient des questions fermées telles que « C'est parce qu'il est triste ? » ou « c'est le chien qui a peur ? » et 27 étaient des questions ouvertes du type « elle parle de quoi l'histoire ? », « pourquoi il arrive en premier ? » ou « pour manger quoi ? ». Sur les 7 questions fermées, 3 étaient adressées à F. une élève particulièrement silencieuse, dans le but de réduire ses degrés de liberté selon le principe d'échafaudage de Bruner.

La reformulation est également fréquemment utilisée par l'enseignante en situation de rappel de récit. Ces reformulations sont une forme particulière de feed back visant à apporter un modèle de construction de phrase ou d'utilisation de vocabulaire pour les élèves comme l'avance Philippe Boisseau. Selon le principe de l'échafaudage de Bruner ce type d'intervention vise à signaler les erreurs des élèves. Elles sont formulées de façon neutre, sans accentuer l'erreur de l'élève par des interventions telles que « tu as fait une erreur, tu devrais dire... », dans le but de contrôler la frustration de l'élève et de sauver sa « face » si on reprend les mots de Nathalie Francols. Sur les 33 reformulations 16 concernaient le vocabulaire comme « oui, la nuit ils ne dorment pas parce qu'ils ont *peur* », ou « une queue en *tire-bouchon* ». Les 17 autres reformulations concernent la syntaxe : « il y a du blanc et du orange » en réponse à « y'en a blanc, y'en a orange », « oui le loup dit je vais te manger » en réponse à « le loup il dit je veux manger toi ».

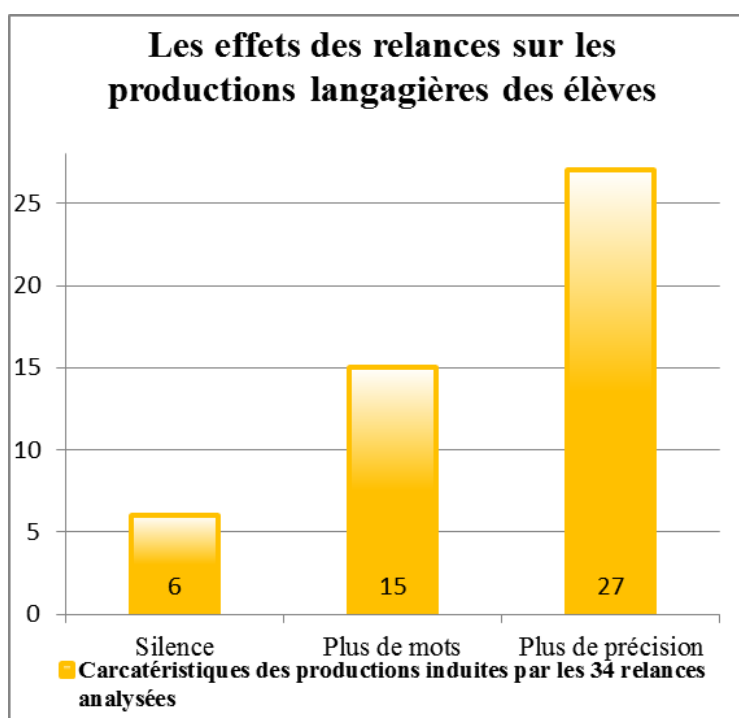
L'enseignante n'utilise parfois que son attitude pour inciter l'élève à poursuivre sa production, ou préciser sa pensée. Cette attitude se veut encourageante, elle est caractérisée par des sourires, un regard direct, des hochements de tête, une posture d'écoute, ou de « lâcher prise » selon Dominique Bucheton. L'élève est amené à construire son savoir en produisant un énoncé en « autonomie » puisque l'enseignant n'intervient pas verbalement. Cette situation a été observée 17 fois, pour 15 d'entre elles l'enseignante regarde l'élève de façon directe en souriant en se penchant parfois vers lui et en hochant souvent la tête. Cette attitude accompagne d'ailleurs la plupart des autres types d'intervention. Par 2 fois l'attitude de l'enseignante reflétait l'incompréhension face à une production d'un élève.

L'ensemble des interventions enseignantes en réponse à une production d'élève est un feed back, Pascal Bressoux affirme d'ailleurs qu'il s'agit d'un élément essentiel à la communication. Cependant le quatrième type d'intervention recueilli concerne les feed back permettant à l'élève de s'assurer de l'écoute et de la compréhension de l'enseignant. Sur les 14 feed back relevés, 6 consistaient en une répétition de ce que l'élève venait de dire : « le hoquet », « le grand bouc », 5 avaient pour but de valider ce qui venait d'être dit : « oui c'est vrai », « oui c'est ça ».



Ces 98 interventions de l'enseignante ont induit 19 silences, 62 productions comportant davantage de précision et 44 productions comportant plus de mots chez les élèves.

De façon plus précise, les effets de chaque type d'interventions sur les productions langagières des élèves ont été recueillis, en sachant qu'une production peut apporter plus de précision sans pour autant contenir plus de mots et inversement. De même certaines interventions peuvent conduire à une production ne contenant ni plus de mots ni plus de précision, elle ne correspond pas non plus à un silence.



Sur les 34 relances réalisées par l'enseignante, 27 ont conduit l'élève à apporter plus de précision à sa formulation initiale. Prenons cet échange comme exemple :

T. : « - La souris, elle va dans la cuisine.

Enseignante : - Mais pourquoi elle va dans la cuisine ?

T. : - Parce qu'elle a le hoquet, alors elle veut du fromage. Elle a faim la souris. »

Dans cet exemple l'élève a également réalisé une production contenant plus de mots que sa formulation initiale, ce qui est le cas 15 fois après relance. Parfois elles ont été suivies de

silence, c'est le cas 6 fois lors de cette étude. Une seule fois la relance a induit une formulation dont le vocabulaire avait été amélioré.

Il arrive que l'enseignante utilise uniquement son attitude pour solliciter et encourager un élève. Sur les 17 fois observées, l'élève a apporté davantage de précision à sa formulation 10 fois, et les productions analysées contenaient plus de mots 9 fois, ce qui est le cas lors de cet échange :

K. : « - J'en ai assez d'avoir un chien dans le ventre ...

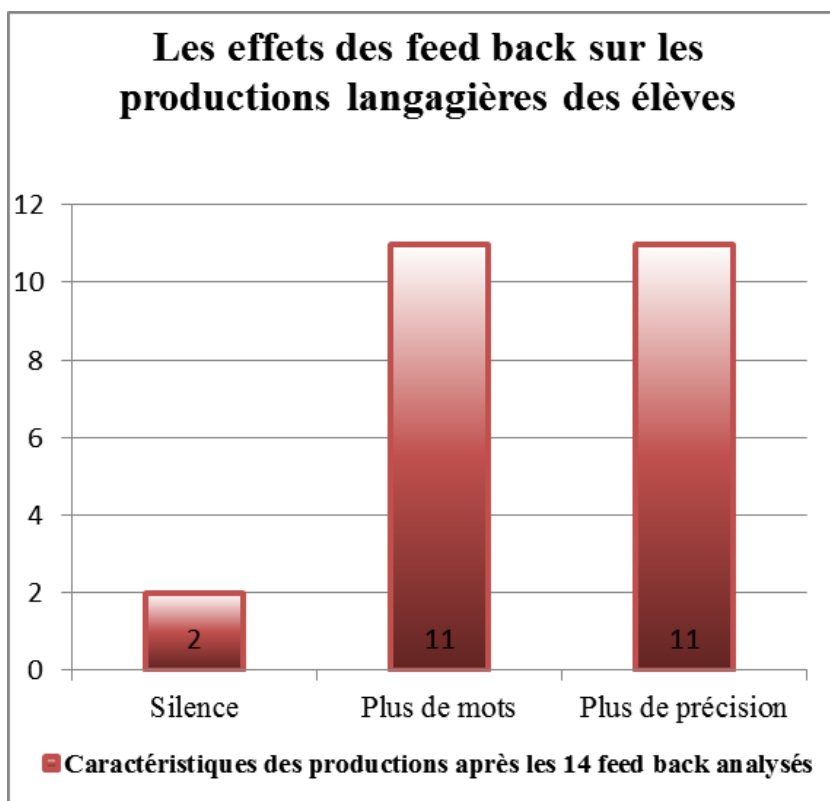
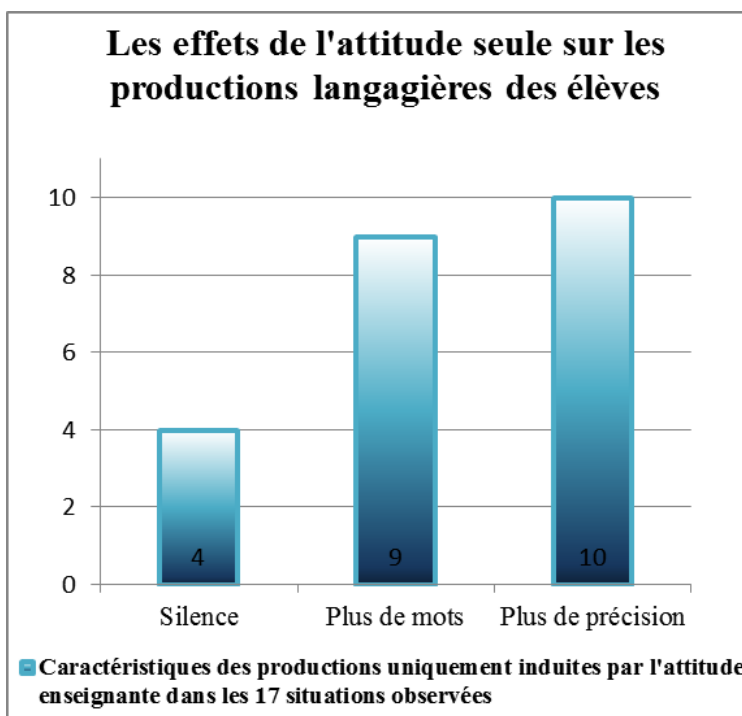
E : (regard direct, hochement de tête)

K. : un chat...

E : (regard direct, penché en avant et sourire)

K. : « - après il recrache le chien, le chien recrache le chat et le chat recrache la souris. »

Dans 4 cas, l'attitude seule a engendré des silences, l'enseignante poursuit souvent l'échange avec une relance après avoir respecté quelques secondes de silence.



Dans 14 cas les productions initiales des élèves ont été suivies d'un feed back qui a induit dans 11 cas une formulation apportant davantage de précisions, ces mêmes formulations comportaient plus de mots que la production initiale. Par 2 fois le feed back a été suivi d'un silence, et une seule fois l'élève a formulé une production n'apportant pas

plus de précision et ne contenant pas plus de mot que sa première production :

S. : « - *Ap ap après i i i ils voulaient plus glisser.*

E. : - *ils voulaient plus glisser.*

S. : - *oui.* »

Toujours avec le même élève, un feed back a été suivi dans un seul cas d'une amélioration syntaxique de la production de l'élève, c'est également lors de cet échange que la relance a été suivie d'une amélioration en terme de vocabulaire :

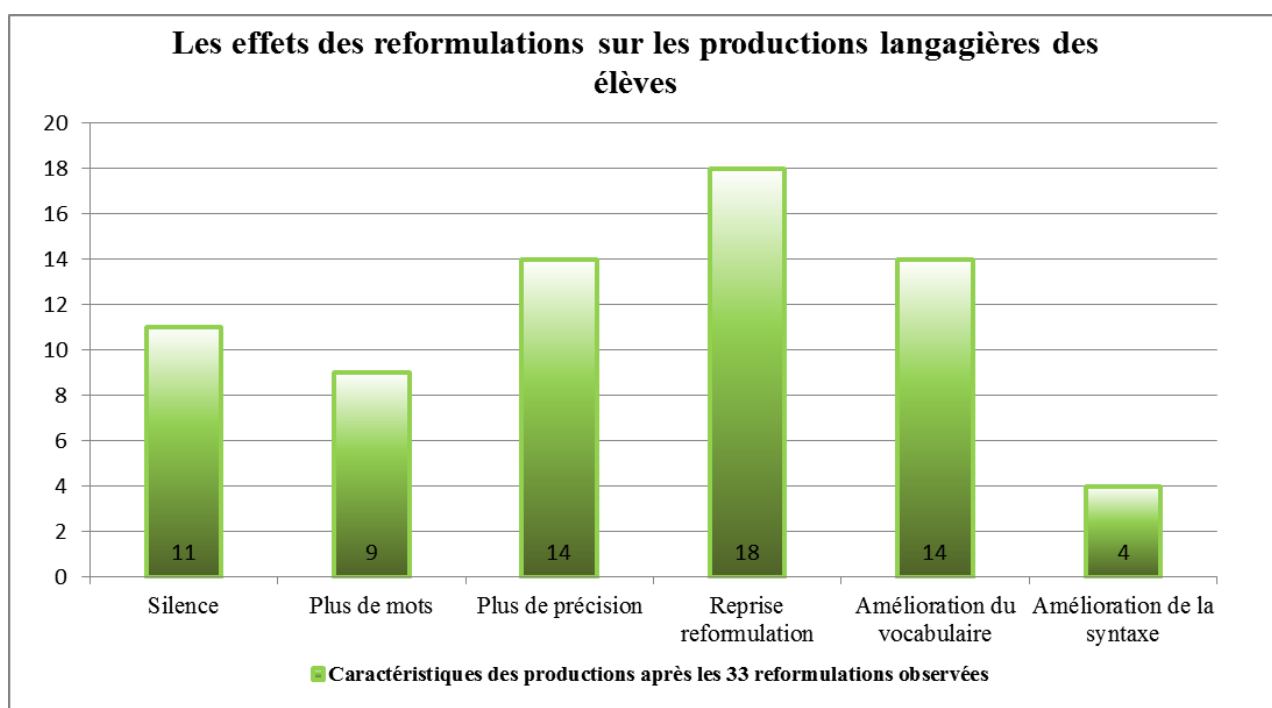
S. : « - *Le chien aussi il a un [koke].*

E. : *Le chien aussi il a un quoi ?*

S. : *hoquet.*

E. : *hoquet.*

S. : *Il a le hoquet.* »



Les 33 reformulations ont induit 14 fois une production plus précise, 9 fois une production comportant plus de mots et 11 fois des silences. Ces reformulations ont été reprises 18 fois par les élèves ce qui a induit dans 14 cas l'amélioration du vocabulaire des élèves et dans 4 cas l'amélioration de la syntaxe de leur production.

Exemple 1 :

L. : « - *Et le loup il saute par le pont... euh ... euh...*

E. : - *Sur le pont.*

L. : - *Sur le pont et puis i dit qui toi ?*

E. : - *Qui es-tu ?*

L. : - *Qui es-tu ?»*

Exemple 2 :

A-D. : « - *[Le] n'ours*

E. : - *L'ours.*

A-D. : - *L'ours. »*

B. Interprétation des données

La multiplication des relances : plus de mots et plus de précisions

Les relances ont été majoritairement utilisées par l'enseignant lors de cette séquence sur le rappel de récit. Elles ont pour objectif d'aider l'élève à la formulation de son énoncé et se présente sous forme de questions qui demandent des réponses de plus en plus précises. L'objectif visé est alors la quantité de productions langagières de l'élève, la longueur de celles-ci et l'apport d'informations plus précises. Dans le cas étudié l'hypothèse avançant qu'un enseignant qui multiplierait ses relances aiderait l'élève à entrer dans l'échange en allongeant ses réponses et en y apportant des précisions, se révèle exacte. En effet sur les 34 relances, 27 ont conduit l'élève à apporter plus de précisions et dans 15 cas la longueur des énoncés a dépassé celle de la formulation initiale. Elles semblent d'ailleurs plus efficaces lorsqu'elles sont formulées sous forme de questions ouvertes, les 7 questions fermées ont été suivies 3 fois par un silence, autant que les 27 questions ouvertes, et leurs réponses sont souvent partielles, se limitant à une réponse affirmative ou négative.

La multiplication des feed back : plus de mots et plus de précisions

Les feed back analysés visent les mêmes objectifs que les relances, et permettent aux élèves de s'assurer que l'enseignant a bien compris ce que les élèves ont dit. Dans le cas de la recherche menée lors des séances de rappel de récit, l'enseignante ne les a utilisés que

rarement par rapport aux autres types d'interventions, mais ceux-ci ont été relativement efficaces. Sur les 14 feed back, 3 n'ont amenés soit aucune réponse soit une réponse partielle. Peut-être que le ton sur lequel le feed back est formulé peut expliquer ces résultats. Parfois il se rapportait à une question, d'où une réponse affirmative de la part de l'élève, ou bien il avait valeur de conclusion de l'échange : « oui c'est vrai la souris n'a rien mangé. » ce qui a induit un silence de la part de l'élève. Cependant dans 11 cas ils ont induits à la fois un énoncé contenant plus de mots et plus de précisions que celui initialement formulé. Il est donc possible dans ce cas de valider l'hypothèse selon laquelle la multiplication des feed back permettrait l'émergence de formulations plus précises et plus longues.

Les reformulations : amélioration syntaxique et lexicale

Les reformulations ont été très souvent employées par l'enseignante dans un souci d'amélioration syntaxique et lexicale des productions des élèves. L'efficacité de celles-ci est toutefois mitigée dans le cas de cette étude. S'il est vrai que sur les 33 reformulations 18 ont été reprises ce qui a permis une amélioration le plus souvent lexicale des productions langagières, elles ont surtout induit 11 silences de la part des élèves. Il semble que parfois la reformulation a une valeur conclusive pour les élèves. Ceux-ci ne sont pas directement amenés à répéter la reformulation, d'une part pour ne pas « hacher » l'échange qui doit rester assez naturel et source de plaisir pour l'élève, et d'autre part pour ne pas forcer l'élève qui pourrait être braqué ou tout simplement qui pourrait perdre sa confiance en soi, sa « face », si sa difficulté est trop lourdement pointée. Le fait d'entendre la reformulation peut parfois suffire à ce que l'élève l'assimile. Lorsque la formulation n'a pas été reprise mais n'a pas pour autant été suivie d'un silence, l'élève poursuivait généralement son récit, y apportant parfois plus de détails avec des productions parfois plus longues, la reformulation avait alors valeur de confirmation de l'écoute ou de validation, encourageant l'élève dans sa production langagière. Il est étonnant de constater que les reformulations qui ont été le plus souvent reprises concernaient le manque vocabulaire et non les erreurs syntaxiques. Leur nombre étant presque identique, seule 4 reformulations syntaxiques ont été reprises sur 17 formulées contre 14 reprises sur 16 reformulations d'ordre lexicales formulées. Ce phénomène pourrait éventuellement s'expliquer par l'importance que revêt le vocabulaire pour les élèves lorsqu'ils racontent une histoire, qui leur semble plus évidente que celle de la construction de phrase. Au vu des résultats, l'hypothèse admettant qu'un enseignant sachant reformuler les productions de ses élèves permettrait à ceux-ci de s'améliorer en termes de vocabulaire et de syntaxe est à relativiser. Certes elle semble valide puisqu'effectivement les élèves se sont

améliorés, mais ces améliorations concernent un nombre de productions limité dans cette étude.

L'attitude pour encourager

L'attitude de l'enseignant peut parfois à elle seule encourager un élève à poursuivre son énoncé, ce fut le cas 13 fois lors de cette séquence. L'enseignante par des expressions du visage, des regards, des sourires parvient à amener l'élève à continuer son récit et à y apporter plus de précisions. C'est la posture de l'enseignant qui joue alors un rôle, par certains gestes, ou expressions le maître parvient à faire comprendre ses attentes aux élèves, comme l'annonçait Dominique Bucheton. Cette posture joue également sur l'atmosphère qui dans ce cas était tour à tour sérieuse et ludique. Il est évident que l'attitude de l'enseignant est d'une grande importance dans ce genre d'exercice, l'hypothèse selon laquelle un enseignant saurait encourager ses élèves grâce à sa posture semble valide dans ce cas. Mais là encore elle doit être relativisée car elle ne suffit pas toujours, bien souvent face à un silence l'attitude seule n'a pas semblé efficace, l'enseignante a donc décidé de relancer l'élève grâce à une question qui explicitait ses attentes. Bien que chaque intervention de l'enseignante soit formulée de façon encourageante et bienveillante, un sourire sincère, un regard direct sur l'élève et une posture d'écoute, il se révèle impossible de mesurer la part des réponses induites uniquement par l'attitude du professeur dans ce cas. L'attitude joue un rôle qui n'a pas pu être mesuré dans cette recherche.

Alors dans quelle mesure, l'enseignant est-il capable, par le biais de ses interactions, de favoriser le développement du langage des élèves de maternelle, notamment en situation d'aide lors d'un rappel de récit ?

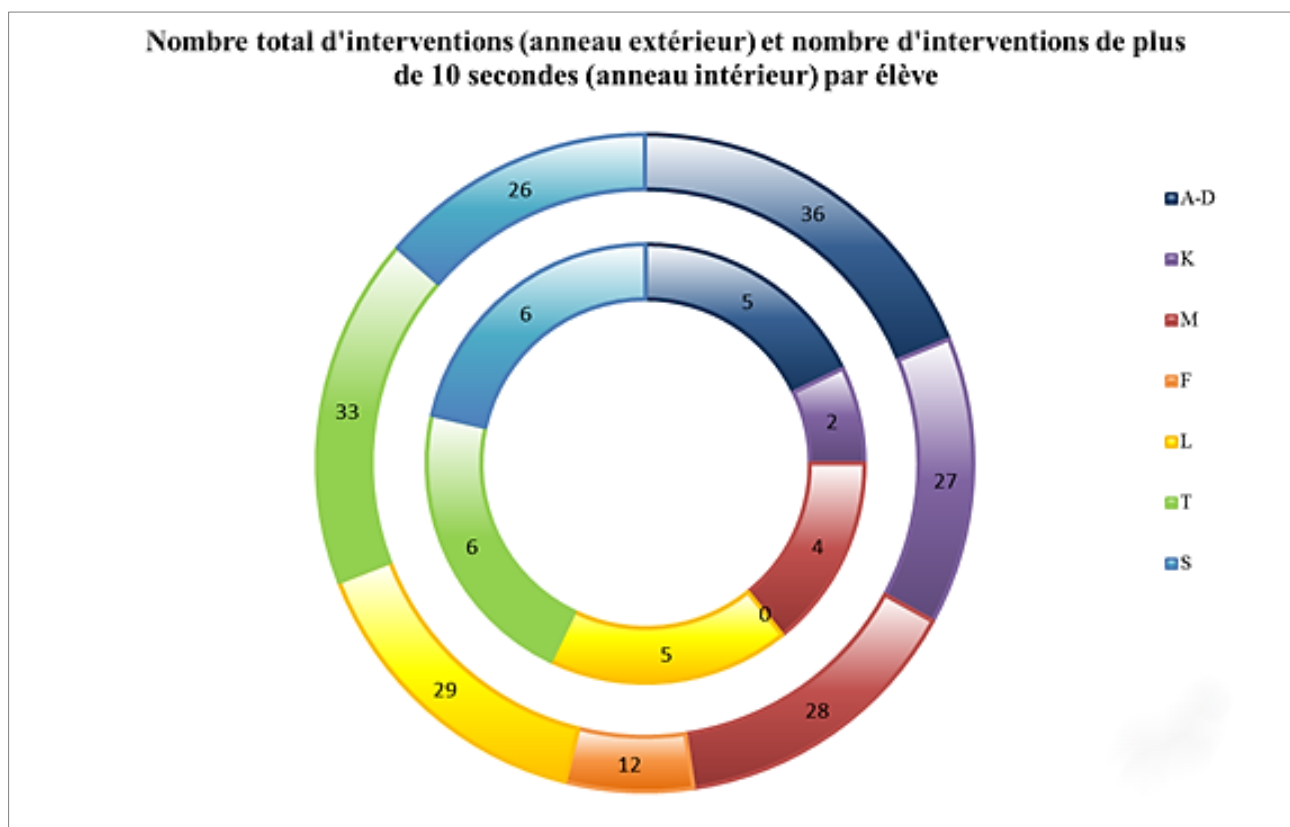
L'enseignant est capable de favoriser le développement du langage des élèves de maternelle à travers différents types d'interactions. Ses relances permettent aux apprenants de poursuivre leur récit en y apportant davantage de précisions, elles aident l'élève à se centrer sur une partie du récit qui intéresse l'interlocuteur et elles permettent l'émergence d'informations implicites qui pourraient échapper au public. L'élève entre peu à peu dans un langage d'évocation en prenant en compte ce que sait ou non son destinataire. Afin d'aider l'enfant à améliorer sa syntaxe et son vocabulaire l'enseignant reformule les productions, présentant ainsi un modèle pour les élèves. Il restructure les phrases, il les complexifie et diversifie le vocabulaire de l'élève pour que celui-ci acquière de nouvelles compétences langagières. Les feed back réalisés par l'enseignant aident l'enfant à acquérir de l'assurance en ce qu'il dit. Ils valident les productions ce qui amène peu à peu l'apprenant à raconter de

plus en plus longuement une histoire. Lorsque l'enseignant estime que l'aide verbale n'est plus nécessaire, son attitude prend le relais, c'est alors par des expressions et des gestes qu'il aide son élève à aller au bout de son énoncé, qu'il l'encourage à apporter plus de détails dans l'histoire. Ce dernier type d'aide moins intrusif répond à l'exigence qu'une aide se doit d'être ponctuelle, elle a pour finalité de disparaître en faveur de l'autonomie de l'élève.

Un enseignant efficace doit user de ces différents leviers pour aider au développement langagier de chacun de ses apprenants, il doit également adapter ses interventions en fonction de l'élève qu'il aide, en lien avec ses capacités langagières, sa personnalité, et leur relation. Ce point de vue rejoint celui de Bruner qui affirme qu'un enseignant efficace est celui qui est capable d'adapter son système de soutien en fonction de l'élève et de ses progrès réalisés au cours de l'échange. Une autre problématique pourrait être avancée : quels types d'interventions enseignantes permettent à chaque élève de participer du mieux qu'il peut à un exercice de rappel de récit ?

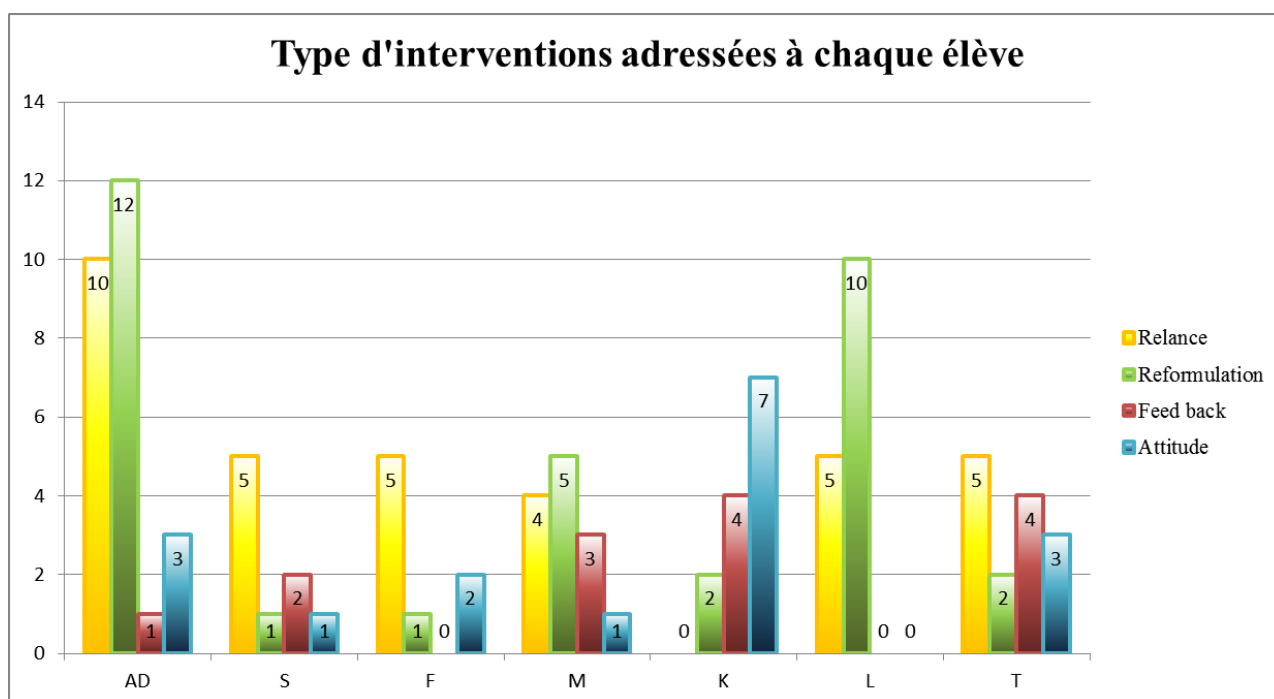
C. Prolongement : la participation effective de chaque élève

Afin d'analyser la participation totale des élèves au sein du groupe, le nombre de productions de chaque élève a été répertorié ainsi que celui des productions d'une durée de plus de dix secondes.



On constate que F. a participé 12 fois, aucune de ses interventions n'a dépassé les 10 secondes. L'élève M. a participé 28 fois dont 4 fois pour une durée de plus de 10 secondes, K. a pris la parole 27 fois dont 2 fois pendant plus de 10 secondes. Au sein des 36 participations d'A-D. 5 avaient une durée supérieure à 10 secondes, S. a quant à lui pris la parole 26 fois dont 6 fois pendant plus de 10 secondes. T. a participé 33 fois dont 6 fois pendant plus de 10 secondes et enfin L. a participé 29 fois dont 5 fois durant plus de 10 secondes. La moyenne du nombre de participations totales par élève s'élève à 27,2, celle du nombre de participations d'une durée supérieure à 10 seconde est de 4.

Le relevé du type d'interventions adressées à chaque élève révèle que selon les caractéristiques langagières de l'élève ou selon l'opinion qu'à l'enseignant sur les capacités de chacun, les types d'interventions ne sont pas les mêmes.



Ainsi A-D. étant un élève dont la langue maternelle est le turc se voit adresser davantage de reformulations pour corriger sa syntaxe ou pour améliorer son vocabulaire, il est également plus sollicité que les autres élèves au vu du nombre de relances dont il est le destinataire. Ces encouragements expliquent en partie le nombre conséquent de productions de l'élève (36) et la longueur de celles-ci (6 de plus de 10 secondes), cependant la volonté de participation de l'élève lui-même n'est pas à négliger dans ces résultats. Lorsque l'enseignante a utilisé son attitude seule face à cet élève c'était dans le but de manifester son incompréhension. En effet les enfants qui utilisent une autre langue chez eux ont tendance à beaucoup participer sans pour autant qu'on les comprenne totalement du fait de la mauvaise articulation des mots

français. Il faut alors multiplier les relances et les reformulations pour accompagner le développement langagier de l'élève.

S. qui est un élève prenant peu souvent la parole en grand groupe a pourtant, lors de cette séquence, participé assez souvent (26 fois) et relativement longuement (6 fois pour une durée supérieure à 10 secondes). Pourtant l'enseignante ne semble pas lui avoir adressé plus de relances qu'à un autre élève, il est donc possible que l'organisation en petit groupe suffise à impliquer cet élève dans les échanges. La pression des leaders y est effectivement moindre. Ce constat confirme ce qu'avançaient Philippe Boisseau et Agnès Chavanon sur les avantages du travail langagier en groupe restreint.

F. qui est une élève particulièrement silencieuse a peu participé et aucune de ses interventions n'a dépassé les 10 secondes. Le nombre de relances lui étant adressées est pourtant très proche de celui des autres élèves. Philippe Boisseau nomme ces élèves des « enfants mutiques » qui malgré les sollicitations et les encouragements de l'adulte refusent de parler. Si F. parvient à répondre à quelques sollicitations, c'est principalement lorsque celles-ci sont présentées sous forme de questions fermées n'admettant comme réponse qu'un « oui » ou un « non ». Ces questions ont été formulées dans le but de réduire les possibilités de réponse et donc d'erreur pour encourager cette élève et l'enrôler, selon le terme de Bruner dans une situation d'échange. Ses productions plus longues sont généralement précédées d'une relance sous forme de question ouverte suivi d'un silence d'au minimum cinq secondes. L'ensemble des auteurs s'accordent pour affirmer que les silences sont nécessaires à l'acquisition du langage, l'enseignant doit savoir les respecter, ce qui en pratique n'a pas toujours été le cas lors des séances filmées. Un silence de cinq secondes semblant relativement long en situation, l'enseignant le comble généralement par une nouvelle relance. Une solution pour « débloquer » ces élèves serait d'entamer un échange portant sur un support tel qu'une image, un album ou un objet selon les conseils de Boisseau.

K. qui est au contraire un élève participant volontairement à l'échange et ne rencontrant que très peu de difficultés d'ordre langagier n'a pas participé plus que les autres. En effet l'enseignante ne lui a adressé aucune relance, et la majorité des interventions lui étant adressées ne s'appuyaient que sur l'attitude seule de l'enseignante. Il est envisageable qu'étant donné les facilités de l'élève, seule l'attitude de l'enseignante suffise à amener celui-ci dans l'échange en l'encourageant par un sourire ou un regard. De même très peu de reformulations lui sont adressées, de simples feed back consistant à répéter ce qu'il a correctement dit l'ont incité à poursuivre. Cet élève étant un leader en grand groupe, l'enseignante s'appuyait souvent sur lui en cas d'incompréhension des autres élèves.

T. étant lui aussi un élève rencontrant peu de difficultés s'est vu adressé autant de feed back que K. mais plus de relances. Ceci s'explique par sa compréhension parfois incomplète de l'histoire, l'enseignante le relance pour avoir plus de détails ou pour le réorienter vers le contenu du conte, il a donc participé assez souvent aux échanges. Très peu de reformulation lui sont adressée en raison de ses compétences langagières suffisantes et précises.

M. est un élève assez effacé en grand groupe, cependant lors de cette séquence on constate qu'il a participé assez souvent et de façon très volontaire. Les types d'interventions dont il était le destinataire sont variés avec une majorité de reformulations visant à améliorer son vocabulaire et sa prononciation. Les relances et les feed back produits ont amené l'élève à apporter plus de précision sur ses productions et à poursuivre son récit de l'histoire.

L. est une élève n'ayant pas de grande difficulté d'ordre langagier, cependant le nombre important de reformulations lui étant adressées indique un manque de vocabulaire et une construction syntaxique imprécise qui s'explique en partie par le débit très rapide de l'élève. Cette élève parle très vite et s'essouffle, elle manque alors de concentration ce qui se ressent dans ses productions langagières. Philippe Boisseau nomme ces élèves les « speed » qui sont agités et rencontrent des problèmes d'articulation. L'enseignant doit être capable de les mettre en situation rassurante et non oppressante pour qu'ils améliorent leurs productions. Ses imprécisions expliquent en partie le nombre de relances qui lui sont adressées. Cependant le fait qu'aucun feed back n'ait été utilisé peut éventuellement venir du fait de la longueur des productions de cette élève qui souvent intervenait pendant plusieurs minutes sans discontinuité.

Il est possible dans le cas de cette étude d'avancer que l'enseignant adapte ses types d'interventions en fonction de ses élèves, de ce qu'il attend d'eux, de ce qu'il les croit capable de faire, de la personnalité de ceux-ci et du type de relation qu'ils entretiennent. Ainsi face à une élève silencieuse, les relances sont majoritairement utilisées sans qu'elles ne paraissent invasives, les silences sont respectés autant que possible. Face à un élève rencontrant des difficultés dans la langue, les reformulations sont nombreuses et relativement insistantes, elles peuvent en effet être répétées plusieurs fois. Un élève ne rencontrant pas de réelles difficultés sera plus autonome dans son récit, l'enseignant l'encourageant par son attitude. Enfin un enfant ayant du mal à s'exprimer longuement et précisément se verra adresser beaucoup de relances.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

La présente recherche permet de répondre en partie à la question de départ « Comment l'enseignant aide-t-il ses élèves en difficulté et comment les encourage-t-il à poursuivre leur apprentissage dans l'acquisition du langage ? »

Les résultats de l'étude montrent que l'enseignant peut formuler différents types d'interventions visant à aider ses élèves en difficulté langagière, certaines de ces interventions ayant également pour objectif d'encourager l'élève dans ses essais de production orale. Les relances amènent en général l'élève à préciser une formulation incomplète, les feed back rassurent l'élève et lui confirment la bonne écoute de son interlocuteur, les reformulations permettent à l'élève de s'appuyer sur un modèle de formulation pour s'améliorer d'un point de vue lexical et syntaxique. Enfin un enseignant peut aider un élève à s'exprimer simplement grâce à un langage non-verbal passant notamment par les expressions du visage. Cette attitude d'écoute encourage l'expression des apprenants.

Cependant cette recherche comporte des limites d'un point de vue méthodologique. Il aurait effectivement été plus pertinent et plus riche d'analyser les interactions enseignant et élèves sur un échantillon plus conséquent, voire d'analyser et de comparer différentes pratiques enseignantes. En ce qui concerne les séances, celles-ci se révèlent relativement longues pour les élèves qui rencontrent des difficultés de concentration lorsque la parole est monopolisée par un autre élève. Chaque séance aurait pu être réalisée en deux temps, une partie concernant la lecture et la compréhension, et une autre portant sur la restitution de récit. De plus une étude à plus long terme aurait permis d'analyser les progrès langagiers de chaque élève et ainsi les effets de chaque type d'interventions sur ceux-ci.

Cette recherche m'a apporté des connaissances sur les liens entre enseignant et élèves. C'est une relation déséquilibrée hiérarchiquement qui se crée entre deux individus, l'un doit faire progresser l'autre, il connaît ce que l'autre ne connaît pas encore. C'est une relation de confiance et de respect qui doit se construire. Le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 insiste sur ces aspects du métier, l'enseignant doit conduire l'ensemble de ses élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Selon des principes éthiques il doit pouvoir accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés. Il ne doit donc pas en favoriser ou défavoriser certains. Il évite ainsi toute forme de dévalorisation à l'égard de ses élèves. Il les met en garde contre la discrimination et les stéréotypes qui influent sur les interactions de par

son attitude et les échanges qu'il entretient avec ses élèves. Il contribue à assurer le bien-être et la sécurité de son public dans une atmosphère améliorée par la prise de conscience de l'importance de la qualité des interactions. Un enseignant sait installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance pour maintenir un climat propice à l'apprentissage. Pour cela il favorise la participation et l'implication de tous les élèves et crée une dynamique d'échanges et de collaboration. Afin de garantir aux enfants la part d'initiative propre aux apprentissages, le professeur apporte son aide nécessaire et appropriée.

Cette étude m'a également permis d'entrer dans une analyse de ma propre pratique enseignante, j'ai pu mettre en lien ce que je mettais en place et ce que je souhaiterai mettre en place au vu de mes connaissances. J'ai pu en outre adopter une démarche de recherche scientifique comportant des exigences méthodologiques rigoureuses.

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire. Tout d'abord à Mme Quittelier, formatrice à l'ESPE d'Orléans et professeur des écoles, qui en tant que directrice de mémoire m'a guidée et aidée à avancer tout au long de ces deux années de recherches. Je remercie les formateurs de l'UE36 et de l'UE46 qui ont su m'éclairer sur les attendus d'un mémoire professionnel. Je remercie également Mme Vuillet, directrice de l'école J.M. Blanchard qui a organisé l'emploi du temps me permettant de réaliser mes séances filmées au sein de notre classe. Enfin je remercie mes élèves qui grâce à leur participation ont permis un véritable travail de recherche sur le langage en maternelle.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES :

ARCHAMBAULT Jean, CHOUINARD Roch. *Vers une gestion éducative de la classe*, De Boeck. Bruxelles, 2009. 333p.

BOISSEAU Philippe. *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz. Paris, 2005. 304p.

BRIGAUDIOT Mireille. *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Education, 2000. Synthèse sur le rappel de récit réalisée par Sylvie QUITTELIER (2013).

BRUNER Jérôme S. *Le développement de l'enfant « savoir faire, savoir dire »*, Presse universitaire de France. Paris, 1983. 313p.

CHAVANON Agnès. *10 histoires à écouter et à raconter aux maternelles*, Hachette Education. Paris, 2009. 95p.

FRANCOLS Nathalie. *De la difficulté d'aider en classe : renforcer l'interaction élèves-enseignants « je t'aide moi non plus »*, Chronique Sociale. Lyon, 2012. 125p.

LAUTIER Nicole. *Psychologie de l'éducation : regard sur les situations d'enseignement*, Armand Colin. Paris, 2001. 239p.

MERLE Pierre. *L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit ?*, Education et formation. Paris, 2005. 214p.

THOMAS Gordon. *Enseignants efficaces : enseigner et être soi-même*, les éditions de l'Homme. Montréal (Québec), 2005. 240p.

PERIODIQUES :

BERT Claudie. L'effet Pygmalion : Mythe ou réalité ? *Revue Sciences humaines*, juin 1998, n°84, p. 42-44.

BUCHETON Dominique, SOULE Yves. Les gestes professionnelles et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, octobre 2009, n°3, p. 29-48.

BRESSOUX Pascal. Note de synthèse : Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, juillet-août-septembre 1994, n°108, p 91-137.

DURU-BELLAT Marie. Evaluer les effets maîtres. *Educations*, mars-mai 1996, n°8, p. 6-9.

SITOGRAPHIE :

BOUYSSSE Viviane. *Le langage oral à l'école* [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/interviewVBouysse.pdf>

Education Manitoba. *Services aux élèves pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba* [en ligne]. Publication en 2010. Disponible à l'adresse : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comp_positif/

Légifrance. *Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* [en ligne]. Journal Officiel de la République Française n°0165 du 18 juillet 2013. Disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&categorieLien=id>

Légifrance. *Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation* [en ligne]. Journal Officiel de la République Française n°160 du 12 juillet 2006. Disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000818367&dateTexte=&categorieLien=id>

MENJVA-DGESCO / CNDP. *Le langage à l'école maternelle* [en ligne]. Ressources pour faire la classe, mai 2011, 214p. Disponible à l'adresse : http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

ANNEXE 1 : Grille d'observation

Elève	Enseignante				Elève					
	Attitude (regard, expression, validation)	Feed Back	Reformulation	Relance	Formulation	Plus de mots	Plus de précision	Reprise de la reformulation	Amélioration syntaxe	Amélioration vocabulaire
Formulation initiale										
M : Le chat avalé la souris, le chien a avalé le chat et la loup a avalé le chien.	Regard direct, sourire	D'accord	x	C'est tout ?	-	Non	Non	x	x	x
T : Eh bien eh bien le loup a avalé le chien	Regard direct, sourire	x	x	C'est tout l'histoire?	Eh bien le chat il a avalé la souris et puis après ils sont contents.	Oui	Oui	x	x	x
K : Après le chien va faire un tour dans la forêt ...et ...	hochement de tête sourre	x	x	x	Le loup revient et après le chien... le loup mange le chien.	Oui	Oui	x	x	x
L: Et le loup il saute par le pont euh.. Euh	Regard direct, sourie	x	Sur le pont	x	Sur le pont et puis qui toi.	Non	Oui	Oui	Oui	x
A-D : Le loup il dit que je veux manger toi.	Regard direct, sourie	x	Oui le loup dit je vais te manger	x	Je vais te manger toi	Non	Non	Oui	Non	x
S: Le cheval.	hochement de tête sourre	x	x	Elle sert à quoi la queue du cheval	Elle sert à chasser les mouches	Oui	Oui	x	x	x
M : Et le grand bouc ...	Regard direct, sourie	Le grand bouc	x		Et le loup sauta sur le pont et dit qui es tu ?	Oui	Oui	x	x	x
A-D : Ils veulent manger	Regard direct, sourie			Ils veulent manger quoi?	L'herbe.	Non	Oui	x	x	x
K : Le chat est dans la cuisine...	Sourire hochement de tête	x	x	x	La souris veut le fromage mais le chat était parti	Oui	Oui	x	x	x
L : Les souris ils trottaient	Sourire, regard direct	x	Elles trottaient	x	-	Non	Non	Non	Non	Non
F : -	Sourire regard direct penchée en avant	x	x	Elle parle de quoi l'histoire?	...y'a un loup.	Oui	Oui	x	x	x

ANNEXE 2 : Séquence d'enseignement

SEQUENCE DE LANGAGE MS : LES CONTES

OBJECTIFS GENERAUX :

Découvrir l'écrit :

- écouter et comprendre un texte lu par l'adulte
- connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes

S'approprier le langage :

- formuler des phrases en se faisant comprendre
- raconter, en se faisant comprendre, une histoire lue par l'adulte : restitution de récit
- prendre l'initiative d'exprimer son point de vue

COMPOSITION : 5 séances

SEANCE 1 : Découverte d'un conte et évaluation diagnostique

OBJECTIFS	Annoncer l'objectif de la séquence : apprendre à raconter des histoires déjà lues, comprendre ces histoires, formuler correctement ses phrases de façon à être compris. Organiser deux groupes de langage hétérogène suite à cette découverte.
COMPETENCES ATTENDUES	SAVOIRS : - L'élève utilise des noms : chasseur, crocodile, fusil, couteau, casserole, assiette, dragon-crocodile. - Il utilise des verbes : partir, chercher, chanter, dire, tuer, manger, couper. - Il utilise des adjectifs : fort, fier, content, mort. - Il utilise des adverbes, des mots-outils, des formules : il était une fois, mais, et, alors, tout à coup.
	SAVOIR-FAIRE : - Il forme des phrases compréhensives. - Il reste dans le propos
	SAVOIR-ETRE : - L'élève écoute en silence l'histoire. - Il répond aux questions de l'enseignant. - Il respecte la parole des autres et prend lui-même la parole.
MATERIEL	Le conte africain « le chasseur de crocodile » repris dans l'ouvrage d'Agnès Chavanon « 10 histoires à écouter et à raconter aux maternelles ».

DUREE	30 minutes.
MODALITE	7 moyens au coin regroupement, installés en arc de cercle face à l'enseignant, au sol sur des tapis.
DEROULEMENT	- Lecture du conte en entier par l'enseignant. - Réactions immédiates des élèves. - Questions/réponses pour comprendre et mettre l'histoire en images mentales : « Au début qui est content ? » le chasseur, « que veut-il ? » tuer un crocodile et le manger, « qui chante ? » le chasseur, « qu'est-ce qu'il chante ? » chasseur de cro, croco, crococo, crocodile. « Qui répond ? » le crocodile. « que dit-il ? » N'essaie pas de me tuer c'est inutile. « D'après toi qui est mort à la fin ? » le chasseur. « Comment ? » le crocodile s'est transformé en dragon et a craché du feu. - Reprendre la lecture en laissant des blancs au moment des formulettes. - Proposer à un élève de raconter l'histoire s'il s'en sent capable.
ROLE DE L'ENSEIGNANT	- Annoncer les objectifs attendus : écouter une histoire en silence, la comprendre, répondre aux questions et essayer de la raconter. - Lire le conte de façon expressive. - Donner la parole à tous et faire respecter la parole de chacun. - Respecter le silence des élèves pour qu'ils aillent au bout de leur idée. - Poser des questions ouvertes. - Encourager la prise de parole des élèves par son attitude. - Faire mine de ne pas comprendre si une phrase est peu claire ou mal formulée. - Reformuler une phrase mal construite. - Apporter du vocabulaire, l'expliquer. - Recentrer le propos sur le sujet de l'histoire. - Conclure en réalisant un bilan positif de la séance et en annonçant une prochaine séance permettant de nouveaux progrès.

SEANCE 2 : La souris qui a le hoquet

OBJECTIFS	Susciter la compréhension et l'intérêt chez les élèves. Amorcer une prise de parole plus longue des élèves. S'assurer que les élèves possèdent les bonnes images mentales en lien avec l'histoire.
COMPETENCES ATTENDUES	SAVOIRS : - L'élève utilise des noms : souris, chat, chien, loup, cuisine, jardin, forêt. - Il utilise des verbes : manger, sortir, voir, décider, remuer, avoir le hoquet. - Il utilise des adverbes, des mots-outils, des formules : il était une fois, ce jour-là, comme, mais, alors.

	SAVOIR-FAIRE : - Il forme des phrases compréhensives. - Il reste dans le propos
	SAVOIR-ETRE : - L'élève écoute en silence l'histoire. - Il répond aux questions de l'enseignant. - Il respecte la parole des autres et prend lui-même la parole.
MATERIEL	Le conte « la souris qui a le hoquet » repris dans l'ouvrage d'Agnès Chavanon « 10 histoires à écouter et à raconter aux maternelles ».
DUREE	30 minutes.
MODALITE	7 moyens au coin regroupement, installés en arc de cercle face à l'enseignant, au sol sur des tapis.
DEROULEMENT	- Lecture du conte en entier par l'enseignant. - Réactions immédiates des élèves. - Verbalisation et questionnement pour assurer les bonnes images mentales en vérifiant les événements chronologiquement : « qui arrive en premier ? la souris, Comment c'est une souris ? ; Où est-elle ? dans la cuisine. Comment c'est une cuisine ? Qui arrive en deuxième ? le chien. ... ». « A votre avis que signifie avoir le hoquet ? remuer ? ». - Jouer sur les images culturelles : « que mange la souris ? Qui mange la souris ? Qui fait peur au chat ? Qui mange le chat ? » - Reprendre la lecture en laissant des silences au moment des formulettes et des phrases structurées de façon identiques. - Proposer à un élève de raconter l'histoire s'il s'en sent capable.
ROLE DE L'ENSEIGNANT	- Annoncer les objectifs attendus : écouter une histoire en silence, la comprendre, répondre aux questions et essayer de la raconter. - Lire le conte de façon expressive. - Donner la parole à tous et faire respecter la parole de chacun. - Respecter le silence des élèves pour qu'ils aillent au bout de leur idée. - Poser des questions ouvertes. - Encourager la prise de parole des élèves par son attitude. - Faire mine de ne pas comprendre si une phrase est peu claire ou mal formulée. - Reformuler une phrase mal construite. - Apporter du vocabulaire, l'expliquer. - Recentrer le propos sur le sujet de l'histoire. - Conclure en réalisant un bilan positif de la séance et en annonçant une prochaine séance permettant de nouveaux progrès.

SEANCE 3 : Les trois boucs

OBJECTIFS	Susciter la compréhension et l'intérêt chez les élèves. Amorcer une prise de parole plus longue des élèves, faire raconter en cascade. Donner du vocabulaire aux élèves, permettre une bonne compréhension de la chronologie des événements.
COMPETENCES ATTENDUES	SAVOIRS : - L'élève utilise des noms : boucs, frères, montagne, herbe, pont, loup, rivière. - Il utilise des verbes : manger, sauter, attendre, venir, étonner, tomber, cogner. - Il utilise des adjectifs : petit, moyen, grand, verte, belle, fraîche, gros. - Il utilise des adverbes, des mots-outils, des formules : il était une fois, mais, tellement, beaucoup.
	SAVOIR-FAIRE : - L'élève forme des phrases compréhensives. - Il rapporte un dialogue. - Il reste dans le propos et écoute ce qui a été dit pour poursuivre le récit.
	SAVOIR-ETRE : - L'élève écoute en silence l'histoire. - Il répond aux questions de l'enseignant. - Il respecte la parole des autres et prend lui-même la parole.
MATERIEL	Le conte norvégien « les trois boucs » repris dans l'ouvrage d'Agnès Chavanon « 10 histoires à écouter et à raconter aux maternelles ».
DUREE	30 minutes.
MODALITE	7 moyens au coin regroupement, installés en arc de cercle face à l'enseignant, au sol sur des tapis.
DEROULEMENT	- Lecture du conte en entier par l'enseignant. - Réactions immédiates des élèves. - Verbalisation et questionnement pour assurer les bonnes images mentales : « De qui l'histoire parle-t-elle ? des trois boucs (qui sont frères) (le loup). Comment c'est un bouc ? ; Qu'est-ce qu'ils veulent ? manger l'herbe dans la montagne. Comment est cette herbe? Verte, belle et fraîche. Où doivent-ils passer pour aller à la montagne ? sur un pont. Qui vit sous le pont ? le loup. Qui passe sur le pont en premier ? le petit bouc.

	Que dis le loup ? Qui es-tu ? Où vas-tu ? ça, ça m'étonnerait parce que moi, je vais te manger. Que dit-il pour que le loup le laisse passer ? Attends, attends, ne me mange pas, mon frère vient derrière moi et il est beaucoup plus gros que moi, tu auras plus à manger... (moyen puis grand). Que fais le grand bouc ? il cogne le loup avec ses cornes et il tombe dans la rivière. - Reprendre la lecture en laissant des silences au moment des phrases structurées de façon identiques et du bruit des sabots sur le pont. - Proposer à un élève de raconter l'histoire s'il s'en sent capable ou faire raconter en cascade.
ROLE DE L'ENSEIGNANT	- Annoncer les objectifs attendus : écouter une histoire en silence, la comprendre, répondre aux questions et essayer de la raconter. - Lire le conte de façon expressive. - Donner la parole à tous et faire respecter la parole de chacun. - Respecter le silence des élèves pour qu'ils aillent au bout de leur idée. - Poser des questions ouvertes. - Encourager la prise de parole des élèves par son attitude. - Faire mine de ne pas comprendre si une phrase est peu claire ou mal formulée. - Reformuler une phrase mal construite. - Apporter du vocabulaire, l'explicitier. - Recentrer le propos sur le sujet de l'histoire. - Conclure en réalisant un bilan positif de la séance et en annonçant une prochaine séance permettant de nouveaux progrès.

SEANCE 4 : Pourquoi les animaux ont-ils une queue ?

OBJECTIFS	Susciter la compréhension et l'intérêt chez les élèves. Amorcer une prise de parole plus longue des élèves et un échange en binôme. Donner du vocabulaire aux élèves, permettre une bonne compréhension de la chronologie des événements.
COMPETENCES ATTENDUES	SAVOIRS : - L'élève utilise des noms : renard, cheval, chien, souris, cochon, foire, queue. - Il utilise des verbes : fouiller, chercher, fureter, trouver, essayer, garder, demander. - Il utilise des adjectifs : grande, magnifique, belle, longue - Il utilise des adverbes, des mots-outils, des formules : beaucoup.
	SAVOIR-FAIRE : - L'élève forme des phrases compréhensives. - Il rapporte un dialogue. - Il reste dans le propos.

	SAVOIR-ETRE : - L'élève écoute en silence l'histoire. - Il répond aux questions de l'enseignant. - Il respecte la parole des autres et prend lui-même la parole. - Il échange en binôme.
MATERIEL	Le conte Nigérien « Pourquoi les animaux ont-ils une queue ? » repris dans l'ouvrage d'Agnès Chavanon « 10 histoires à écouter et à raconter aux maternelles ». Photographies des animaux et de leur queue.
DUREE	30 minutes.
MODALITE	7 moyens au coin regroupement, installés en arc de cercle face à l'enseignant, au sol sur des tapis.
DEROULEMENT	- Lecture du conte en entier par l'enseignant. - Réactions immédiates des élèves. - Verbalisation et questionnement pour assurer les bonnes images mentales : « Où vont les animaux ? à la foire. Qui arrive en premier ? Le renard. Comment est sa queue ? rousse, soyeuse (montrer la photographie. Qui arrive ensuite ? Le cheval. Montrer les photographes pour chaque animal. Qui arrive en dernier ? Le cocon. Comment est sa queue ? en tire-bouchon. - Reprendre la lecture en laissant des silences au moment des phrases structurées de façon identiques donner la parole en cascade aux élèves. - En binôme raconter l'histoire, l'autre écoute puis changement de rôle.
ROLE DE L'ENSEIGNANT	- Annoncer les objectifs attendus : écouter une histoire en silence, la comprendre, répondre aux questions et essayer de la raconter en binôme. - Lire le conte de façon expressive. - Donner la parole à tous et faire respecter la parole de chacun. - Respecter le silence des élèves pour qu'ils aillent au bout de leur idée. - Poser des questions ouvertes. - Montrer les photographies des animaux pour assurer les images mentales des élèves. - Encourager la prise de parole des élèves par son attitude. - Faire mine de ne pas comprendre si une phrase est peu claire ou mal formulée. - Reformuler une phrase mal construite. - Apporter du vocabulaire, l'explicitier. - Recentrer le propos sur le sujet de l'histoire. - Organiser un travail en binôme, écouter et laisser la parole. - Conclure en réalisant un bilan positif de la séance et en annonçant une prochaine séance permettant de nouveaux progrès.

SEANCE 5 : Le meilleur ami de l'homme

OBJECTIFS	Susciter la compréhension et l'intérêt chez les élèves. Permettre une prise de parole longue des élèves et un échange en binôme. Donner du vocabulaire aux élèves, permettre une bonne compréhension de la chronologie des événements. Evaluer les élèves sur leur vocabulaire et formulation de phrase.
COMPETENCES ATTENDUES	SAVOIRS : - L'élève utilise des noms : chien, ami, lapin, loup, ours, homme, terrier, tanière, caverne, maison, niche, enfant, orage. - Il utilise des verbes : manger, jouer, dormir, réveiller, trembler, demander, avoir peur, cacher. - Il utilise des adjectifs : peureux. - Il utilise des adverbes, des mots-outils, des formules : bientôt, au matin.
	SAVOIR-FAIRE : - L'élève forme des phrases compréhensives. - Il rapporte un dialogue. - Il reste dans le propos.
	SAVOIR-ETRE : - L'élève écoute en silence l'histoire. - Il répond aux questions de l'enseignant. - Il respecte la parole des autres et prend lui-même la parole. - Il échange en binôme.
MATERIEL	Le conte traditionnel Sibérien « Le meilleur ami de l'homme » repris dans l'ouvrage d'Agnès Chavanon « 10 histoires à écouter et à raconter aux maternelles ».
DUREE	30 minutes.
MODALITE	7 moyens au coin regroupement, installés en arc de cercle face à l'enseignant, au sol sur des tapis.
DEROULEMENT	- Lecture du conte en entier par l'enseignant. - Réactions immédiates des élèves. - Verbalisation et questionnement pour assurer les bonnes images mentales et la compréhension de l'histoire : « Quel est le problème du chien ? il n'a pas d'ami. A qui demande-t-il d'être son ami en premier ? Au lapin. De qui a-t-il peur ? Du loup. Le chien veut-il être l'ami du lapin ? Non il est trop peureux » ... de même avec le loup et l'ours. A qui demande-t-il à la fin ? à l'homme. Qui a peur pendant la nuit ? le chien à cause de l'orage. Pourquoi le chien reste avec l'homme ? Car il n'est pas peureux, il

	n'a pas eu peur de l'orage. - Reprendre la lecture en laissant des silences au moment des phrases structurées de façon identiques donner la parole en cascade aux élèves. - En binôme raconter l'histoire, l'autre écoute puis changement de rôle.
ROLE DE L'ENSEIGNANT	- Annoncer les objectifs attendus : écouter une histoire en silence, la comprendre, répondre aux questions et essayer de la raconter en binôme. - Lire le conte de façon expressive. - Donner la parole à tous et faire respecter la parole de chacun. - Respecter le silence des élèves pour qu'ils aillent au bout de leur idée. - Poser des questions ouvertes. - Encourager la prise de parole des élèves par son attitude. - Faire mine de ne pas comprendre si une phrase est peu claire ou mal formulée. - Reformuler une phrase mal construite. - Apporter du vocabulaire, l'explicitier. - Recentrer le propos sur le sujet de l'histoire. - Organiser un travail en binôme, écouter et laisser la parole. - Conclure en réalisant un bilan positif de la séance et des acquis des élèves, faire un lien avec la première séance et les progrès depuis.

Sixtine REGNERY

Les interactions entre l'élève et l'enseignant dans le développement du langage oral en maternelle

Résumé :

Le développement du langage oral est une priorité pour les élèves de maternelle. Il détermine en grande partie le bon déroulement de la scolarité de l'enfant et, plus tard, son insertion dans la société. L'enjeu pour les enseignants est alors d'être capable d'aider l'élève à progresser vers l'acquisition du langage, c'est-à-dire vers l'entrée dans l'échange, vers l'enrichissement de celui-ci, vers la maîtrise de la syntaxe et du vocabulaire. Pour permettre la compréhension de la relation qui lie l'enseignant à ses élèves ce mémoire aborde les principes de la communication, notamment en situation d'aide lors d'un exercice de rappel de récit. Les interactions entre l'enseignant et les élèves, et les effets de ces échanges sont ainsi analysées dans le but d'observer et de comprendre leur efficacité.

Mots clés : langage, maternelle, rôle de l'enseignant, interaction, communication, rappel de récit

Teacher and pupils' interaction in oral language's development at nursery school

Summary :

Oral language's development is a priority for nursery school's pupils. It determines in major part the good progress of the child's schooling and later his integration in society. Teacher's stake is to be able to help pupils in their progress towards the language acquisition, it means towards the exchange's beginning, the enrichment of this one, towards the control of syntax and vocabulary. To allow the understanding of the relation which link teacher and pupils this report approach the communication's principles, in particular in helping situation in a return of narrative exercise. Interaction between teacher and pupils and their effects are analyzed in order to observing and understanding their efficiency.

Keywords : language, nursery school, role of the teacher, interaction, communication, return of narrative