



**HAL**  
open science

# Le développement de la fonction langagière chez les enfants de toute petite et de petite section de l'école maternelle

Lucas Guivarch

## ► To cite this version:

Lucas Guivarch. Le développement de la fonction langagière chez les enfants de toute petite et de petite section de l'école maternelle. Education. 2016. dumas-01414458

**HAL Id: dumas-01414458**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01414458>**

Submitted on 12 Dec 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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



**- MASTER 1 MEEF -**  
**Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation**

**Mention Premier Degré**

*Année Universitaire : 2015 - 2016*

Nom et prénom de l'étudiant : GUIVARCH Lucas

Lieu de formation : **Espé de Nantes – Université de Nantes**

Sous la direction de **Mme TOUX**

**Ecrit Réflexif**

*Le développement de la fonction langagière chez les enfants  
de toute petite et de petite section de l'école maternelle.*

### ***Remerciements :***

Je tiens avant toute chose à remercier les personnes qui m'ont orienté, conseillé et accompagné dans la rédaction de cet écrit : je pense bien évidemment à Betty Toux, mais aussi aux personnes qui m'ont permis de devenir le « presque » professionnel que je suis désormais à la fin de cette année de formation : il s'agit d'Anne Bénéteau et de Rachel Druet, les deux tutrices qui m'ont suivi tout au long de cette année et qui, grâce à leurs visites régulières, leurs conseils, parfois leurs mises en garde mais surtout leurs encouragements, ont su m'aider à me placer sur les bons rails, ceux de la remise en cause permanente et nécessaire pour le bien des élèves.

Il me tient également à cœur de saluer l'enseignante avec qui j'ai partagé la responsabilité de la classe pendant toute cette année, Béatrice Silvestro : ses très précieux conseils, sa perpétuelle bonne humeur et sa bienveillance à mon égard m'ont permis de traverser les semaines difficiles sans jamais connaître de découragement.

Il m'apparaît enfin important de saluer mes camarades du groupe de formation MS27 à l'ESPE de Nantes : leur chaleur et leurs bons conseils ont été très précieux dans les (nombreux) moments de doute.


—

### ***Engagement de non-plagiat :***

Je soussigné Lucas Guivarch, étudiant à l'ESPE de Nantes et à l'Université de Nantes,

- déclare avoir pris connaissance de la Charte Anti-Plagiat de l'Université de Nantes approuvée par le conseil d'administration de l'Université de Nantes en date du 21 octobre 2011.
- reconnais que le plagiat constitue une atteinte au droit d'auteur et à la propriété intellectuelle, assimilable à un délit de contrefaçon, ainsi qu'une faute disciplinaire incompatible avec les principes pédagogiques en vigueur au sein de l'ESPE de Nantes et de l'Université de Nantes.
- assume en conséquence les éventuelles sanctions disciplinaires, voire judiciaires, auxquelles un recours à cette pratique frauduleuse est susceptible de m'exposer.

Fait à Nantes le 20/5/2016



Lucas GUIVARCH

## **Sommaire :**

<b>Introduction</b>	5
<b>I. Le constat initial : la diversité socio-économique d'une zone de recrutement qui se reflète dans l'hétérogénéité de la maîtrise pré-scolaire de la fonction langagière</b>	
1. Observations préliminaires et motivation intrinsèque de l'enseignant	6
2. Recueil initial de données et diagnostic des capacités langagières des primo-élèves	7
3. Typologie des élèves de la classe en fonction de leur degré initial de maîtrise langagière	8
<b>II. La nécessité d'adapter son approche didactique et son action pédagogique par une dichotomie puis une articulation entre moments duels et moments collectifs</b>	
1. Lecture et prise de conscience de la nécessité de combiner actions individuelles et collectives	11
2. Outils mis en place durant les différentes périodes de l'année, progressivité	12
3. Différence entre les moments individuels et les moments collectifs et intérêt des temps l'après-midi	14
<b>III. Progrès langagiers et sociaux chez les élèves et amélioration de la pratique professionnelle de l'enseignant</b>	
1. Moments collectifs de langage et évolution du réseau de communication	16
2. Moments de communication duelle et évolution dans le temps de la capacité langagière de quelques élèves représentatifs de la typologie initiale	18
3. Modifications relevées dans le comportement professionnel de l'enseignant	21
<b>Conclusion</b>	23
<b>Bibliographie</b>	25
<b>Annexe :</b>	
Observations périodiques d'ordre langagier et social	26

**Note préliminaire :** pour conserver leur anonymat, les prénoms des élèves de la classe cités dans cet écrit ont été modifiés.

## ***Introduction***

En responsabilité d'une classe de très petite section et de petite section, les défis à relever en tant que grand débutant sont nombreux. L'élève n'en est pas encore un, le groupe-classe n'existe donc pas à proprement parler, sinon en ce qu'il est l'agrégat d'enfants passablement perdus et, pour la plupart, peu habitués à la collectivité, au partage et à l'échange. Les premiers jours sont l'occasion idéale d'effectuer une forme de grand diagnostic permettant, au-delà des écueils communément répertoriés et d'ordre physiologique, de discerner ce qui pouvait empêcher chez un certain nombre de mes élèves l'émergence à moyen terme de la capacité à être un élève. C'est que le rôle principal de l'École Maternelle réside là : parce que les parents ne sont pas légalement tenus d'y envoyer leurs enfants, elle doit avant toute chose préparer les enfants à devenir des élèves capables de participer sans difficulté aux apprentissages proposés durant la scolarité obligatoire. C'est sans grande surprise cependant, au vu de la refonte récente des programmes de l'École Maternelle<sup>1</sup>, que l'inégale maîtrise de la fonction langagière m'a semblé être l'aspect pouvant empêcher dans l'immédiat la bonne socialisation et la participation active et bénéfique aux apprentissages des élèves les moins avancés de ce point de vue. L'objectif raisonnable, bien que plein d'ambition pour les élèves, est donc de parvenir à trouver ce subtil équilibre permettant à ceux qui possèdent déjà une fonction langagière bien développée du point de vue lexical et syntaxique de s'épanouir dans des situations de langage riches et stimulantes tout en permettant aux élèves plus faibles – et c'est sans doute là que l'on touche à la nécessité d'équité sociale inhérente à l'école publique – de rattraper les plus avancés par des dispositifs différenciés adaptés aux besoins de tous et de chacun. De nombreuses compétences professionnelles indispensables entrent ici en considération : bien connaître les élèves et les processus d'apprentissage, prendre en compte la diversité des élèves, maîtriser la langue française à des fins de communication et dans le cadre de son enseignement, construire, mettre en œuvre et animer des situations d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves, organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ainsi qu'évaluer les progrès et les acquisitions des élèves<sup>2</sup>. C'est sans doute aussi parce que je suis mû par deux exigences qui me sont très personnelles – le souci de l'équité sociale et le besoin de faire partager mon goût de la langue

---

<sup>1</sup> Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 – Programme de l'École Maternelle

<sup>2</sup> Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1-7-2013 – Journal Officiel du 18-7-2013

française – que cette problématique m’est apparue comme absolument centrale pour cette première année en tant qu’enseignant stagiaire. Considérant l’ensemble de ces motivations et de ces raisons et ayant la certitude, comme l’affirme Agnès Florin<sup>3</sup>, que « *la maîtrise de la langue est la condition de la réussite scolaire* », il m’est apparu utile de me demander dans quelle mesure et selon quelles modalités il est nécessaire, en tant qu’enseignant de petite section, d’adapter sa didactique et sa pédagogie à des niveaux initiaux de développement langagier très hétérogènes pour permettre à tous et à chacun de progresser selon son rythme et ses besoins. Pour ce faire, nous exposerons tout d’abord la situation de la classe telle qu’elle apparaît dans les premiers jours de cette année, en s’attachant à expliquer dans le même temps le cadre de l’analyse préalable réalisée et en quoi elle a conduit à élaborer une typologie parmi les élèves. Nous évoquerons ensuite les appuis théoriques, les auteurs qui nous ont permis de mettre en place les outils pédagogiques et didactiques adaptés, tout au long de l’année, aux situations individuelles et aux moments de la journée. Le dernier temps de cet écrit aura pour objet les modifications, pour ne pas dire les progrès constatés, évidemment chez les élèves mais également dans la démarche et l’attitude professionnelles de l’enseignant, en tâchant de mettre en évidence ce qui, dans ces changements observés, peut être porté au crédit des dispositifs mis en place dans l’année.

## ***I. Le constat initial : la diversité socio-économique d’une zone de recrutement qui se reflète dans l’hétérogénéité de la maîtrise préscolaire de la fonction langagière***

### *1. Observations préliminaires et motivation intrinsèque<sup>4</sup> de l’enseignant*

Un travail de grande ampleur courant tout du long d’une année scolaire doit être mené avec la profonde conviction qu’il est possible d’aboutir à quelque résultat et que le processus et les outils mis en place recèleront, notamment pour un enseignant débutant, un intérêt fort pour la poursuite de sa carrière. Le langage à l’école maternelle, comme nous l’avons relevé dans notre propos introductif, est une des priorités politiques actuelles inévitables réaffirmées

---

<sup>3</sup> FLORIN, A. (1999). *Le Développement du langage*. Paris : Dunod

<sup>4</sup> Au sens donné par A. Adam et C. Louche, une motivation « issue de la perspective d’apprendre sur le tas, au fur et à mesure et de façon continue (et) en vue d’un accomplissement individuel, notamment par le moyen de défis personnels » ADAM, Andréa, LOUCHE, Claude (2009) Approche normative de la motivation intrinsèque dans une situation intergroupe d’asymétrie du statut hiérarchique, *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, vol. 1, n°81, 87-96.

par les instructions officielles mises à jour<sup>5</sup> et je ne peux, par tropisme personnel, que m'associer pleinement à une telle orientation. Il m'apparaît important, dans la pleine mesure des moyens qui nous sont donnés, de permettre à des élèves issus de familles socialement (et donc culturellement) et économiquement peu favorisées de bénéficier d'un enseignement qui permette de rétablir une forme d'équité avec des pairs dont les conditions de stimulation intellectuelles sont plus propices à une future insertion dans de bonnes conditions dans la vie sociale et professionnelle. C'est pour contrer ce que Bourdieu appelle les « inégalités de chances devant la culture »<sup>6</sup> et « les privilèges socialement conditionnés »<sup>7</sup> qu'il est urgent, dès les petites classes, de permettre à chacun d'acquérir le niveau d'acquisitions langagières adapté à notre société de la communication permanente.

## 2. Recueil initial de données et diagnostic des capacités langagières des primo-élèves

Toutes les situations d'une journée de classe de petits en maternelle sont propices à l'observation et à l'évaluation de la capacité langagière et sociale, des acquis permettant de bonnes interactions sociales de la part de l'élève. C'est avec la collaboration active et bienveillante de l'ATSEM expérimentée de ma classe (huit ans de présence dans l'école où j'exerce) que je peux, chaque jour, recueillir les informations nécessaires à la formalisation de difficultés ou de satisfactions à un moment donné et établir un recueil circonstancié me permettant d'adapter la forme de mon enseignement. C'est ainsi que, en début d'année scolaire, les élèves les plus timides et les moins « détachés » de leurs parents se sont révélés, au moment de l'accueil matinal, par une volonté obstinée de perpétuer le plus longtemps possible le lien physique, au contraire des enfants qui, par leur maîtrise du langage, semblent alors avoir déjà tissé une relation plus adulte, plus mûre avec autrui : les échanges verbaux de ces enfants avec des adultes inconnus ou peu connus ainsi qu'avec d'autres élèves semblent particulièrement apaisés, presque raisonnés. Cette différence joue évidemment et malheureusement en défaveur des élèves ayant une faible maîtrise, voire une absence de pratique du langage. Ceux-ci se trouvent donc en début d'année *de facto* et *ab initio* exclus des apprentissages du début de la journée par la manifestation physique de leur incapacité à s'exprimer voire à échanger.

Une telle analyse *a priori* est très utile pour les premiers jours en classe, moments où il est avant tout question de rassurer à la fois les enfants et les parents sur le bien-fondé d'une

---

<sup>5</sup> Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 – Programme de l'École Maternelle

<sup>6</sup> BOURDIEU, P., PASSERON J.-C. (1964). Les Héritiers, Les étudiants et la culture. Paris : Les Éditions de Minuit.

<sup>7</sup> Ibid.



scolarisation dès 2 ou 3 ans et où la gestion de classe doit donc être prioritairement articulée autour des élèves pour qui l'entrée dans la scolarisation doit être accompagnée avec soin. Elle n'est cependant pas opérante - car manquant de finesse - en vue de la mise en place d'outils pédagogiques et didactiques. Il a donc fallu laisser passer quelque temps, créer les conditions d'une plus grande confiance entre l'enseignant et les élèves pour parvenir à une meilleure connaissance de chacun.

C'est ce qui a progressivement conduit à l'élaboration d'une typologie, certes relativement grossière mais efficace des élèves de la classe suivant leur rapport à la langue et, le cas échéant, leur maîtrise de celle-ci. Cette typologie s'appuie sur une grille d'évaluation spécifique<sup>8</sup> relativement simple établie deux semaines après la rentrée de septembre et qui fait notamment état des compétences langagières relevées ainsi que les attitudes comportementales que j'ai alors estimé liées, surtout chez de si jeunes enfants. L'élaboration de cette typologie sommaire - ainsi que la conviction d'avoir affaire à des individualités aux problématiques liées bien qu'apparemment différentes - a été le point de départ de ma réflexion.

### 3. Typologie des élèves de la classe en fonction de leur degré initial de maîtrise langagière

Si on peut, par abus d'extrapolation, considérer qu'il y a autant d'élèves en situation d'écart à une « norme » de développement langagier que d'enfants dans une classe donnée, notamment suivant Laurence Lentin qui affirme que « *les réalisations verbales de tout locuteur dépendent des circonstances, des habitudes, d'un ensemble de conditions individuelles, sociales, locales, du hasard, des rencontres* » et qu'il existe « *une culture langagière propre à chacun* »<sup>9</sup> on retiendra ici, notamment par souci de pertinence dans l'analyse, les grandes catégories qui recouvrent peu ou prou totalement les situations nécessitant des actions précises et ciblées dans ma classe :

#### a/ Elèves allophones ou issus de familles dont le français n'est pas la langue domestique

Considérons le cas de cet élève allophone (*Abel*) qui ne bénéficie pas d'une pratique domestique passive (par l'écoute) et active (par l'expression orale) de la langue française suffisante pour être à l'aise dans des situations basiques d'expression ou d'échange en classe : en septembre, son mode d'expression habituel est - dans le meilleur des cas, hélas - limité à des sons indistincts et à des regards fixes dépourvus d'expression. Ce que j'analyse alors comme de la frustration à ne pouvoir échanger par un code commun à la majorité des

---

<sup>8</sup> Jointe en annexe

<sup>9</sup> LENTIN L. (1998). Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Paris : ESF éd.

autres enfants de la classe le conduit souvent à une expression de sa volonté et de son éventuel mécontentement de manière non-verbale. Il ne s'agit cependant pas de simples gestes qui feraient comprendre ou désigneraient des personnes ou des objets, mais bien parfois de communication non-verbale pouvant aller jusqu'à de la violence physique à l'endroit de camarades de classe, ce qui ne va pas sans créer des situations déstabilisant les moments collectifs d'apprentissage par des manifestations de mécontentement et des pleurs, notamment. On peut classer dans la même catégorie d'élèves une autre enfant de la classe (Vanessa) dont chacun des deux parents parle une langue différente à la maison : en l'espèce, il s'agit du français et du roumain. Les premières constatations langagières réalisées auprès de l'élève ont été relativement surprenantes : puisque les deux langues considérées appartiennent toutes deux au groupe des langues romanes, possédant des structures grammaticales et lexicales proches, l'élève parle au début de l'année une forme de sabir, une langue mixte comprenant des éléments issus à la fois de la langue française et de la langue roumaine, assez difficile à comprendre pour le locuteur non-averti que je suis. On pouvait d'ailleurs ressentir une forme de gêne, d'incompréhension de la part de cette élève qui découvrait la collectivité : pour la première fois, elle devait échanger dans une communauté de vie où une seule langue est véhiculaire. Il s'agissait donc de l'accompagner vers un usage exclusif du français dans les situations de classe, sans pour autant rendre « honteuse » l'utilisation du roumain : le bilinguisme des élèves issus de parents locuteurs de deux langues différentes peut être un avantage dans l'acquisition globale du langage tout comme un réel atout dans la perspective de l'insertion dans la vie professionnelle. Il est par ailleurs notable de constater que cette confusion dans les langues ne semblait pour autant pas provoquer de frustration occasionnant, comme chez Abel, des manifestations physiques violentes.

b/ Enfants réservés devant devenir élèves pour faire montre de leur capacité d'expression :

On recense également des élèves dont la grande réserve ne présume pas de leur degré de maîtrise des capacités langagières. Dans leur cas, deux variables didactiques m'ont semblé pouvoir faire office de levier en vue de révéler ces compétences en quelque sorte dissimulées : d'une part, contourner l'aspect intimidant que peut constituer un temps de regroupement en privilégiant l'échange lors de moments en plus faible effectif (ateliers, temps bien précis des moments de motricité et relation duelle lors des temps d'accueil et de réveil de la sieste) et d'autre part adopter une attitude aussi bienveillante que possible à l'endroit de ces enfants qui ont un grand besoin de se sentir en confiance pour pouvoir s'exprimer.

c/ Elèves ayant des difficultés fonctionnelles mais ni lexicales, ni syntaxiques :

Certains élèves parviennent à s'exprimer mais leur langage demeure relativement inarticulé ou difficile à comprendre, manifestant de nombreuses élisions ou confusions de consonnes (Akram, Thomas et Cécile, par exemple). Leur bonne volonté présente l'avantage de ne pas nécessiter d'artefacts autres que ceux des échanges langagiers répétés pour améliorer leurs compétences.

d/ Elèves ayant une bonne maîtrise initiale du langage :

Les élèves « dégrossis » voire déjà très habiles du point de vue langagier constituent la dernière catégorie nécessitant une attention particulière car ils pourraient très rapidement s'ennuyer par manque de considération par rapport aux élèves en relative difficulté. Travailler avec de tels élèves relève d'un subtil équilibre, comme j'allais m'en rendre compte tout au long de l'année : l'euphorie d'être capable de s'exprimer et de pouvoir le faire se heurte souvent à l'apprentissage de la vie en communauté qui suppose une parole « canalisée », réglée par des conventions communes que tous doivent respecter. Anatole, par exemple, se distingue par une prise de parole souvent pertinente mais hélas trop souvent intempestive. Il se « prend pour l'enseignant », comprend les remarques et les consignes, sait les appliquer mais ne le fait pas, tout en les répétant ou les reformulant de façon syntaxiquement correcte. Il pose à l'enseignant la question de l'équilibre à trouver entre la mise en avant, voire en valeur des compétences langagières de l'élève, ce qui lui permettrait de se sentir mieux dans les moments collectifs et la nécessité de ne pas « privilégier » certains élèves loquaces, par facilité, aussi, puisque l'on trouve là un très bon partenaire dans l'enrôlement des élèves. Marwa est également une élève qui s'exprime beaucoup, de manière assez précise, souvent judicieuse et qui possède une excellente capacité d'analyse des situations. Malgré de fréquentes sollicitations afin de maintenir l'attention et l'intérêt de cette élève, notamment pendant les moments de langage, celle-ci semble rapidement se lasser. De plus, et contrairement à Anatole, elle se vexe très vite : elle ne comprend notamment pas qu'on la reprenne alors qu'elle est en train de bavarder. Le rappel des règles communes de la classe, du cadre institué, est vécu comme une punition, qui conduit vite au repli, voire à des pleurs. Dans les deux cas, l'interaction duelle apparaît essentielle pour progresser vers une insertion plus adaptée de ces élèves dans ce réseau de communication nouveau et complexe qu'est la classe.

## ***II. La nécessité d'adapter son approche didactique et son action pédagogique par une dichotomie puis une articulation entre moments duels et moments collectifs***

### *1. Lecture et prise de conscience de la nécessité de combiner actions individuelles et collectives*

Une fois l'analyse diagnostique réalisée, c'est par une combinaison étayée d'actions que j'ai pu construire les séquences d'apprentissage et les solutions adaptées aux problématiques de tous et de chacun. La mise en place d'actions spécifiques a été rendue possible par des lectures d'auteurs de référence afin de servir au mieux les intérêts primordiaux des élèves en s'appuyant sur des solutions reconnues. J'ai de plus été aidé et aiguillé par les tutrices professeure des écoles – maîtresse formatrice et de l'ESPE qui m'ont accompagné tout au long de ce parcours de formation de stagiaire : elles ont mis à ma disposition des outils documentaires mais aussi et surtout des aides procédurales et comportementales qui se transmettent plus aisément de façon orale.

J'ai pris appui et trouvé l'inspiration nécessaire à la mise en place de mes premiers dispositifs dans les lectures, notamment, d'ouvrages de Laurence Lentin et Agnès Florin. J'y ai notamment appris et compris l'importance de la relation duelle avec l'élève dans l'accompagnement du développement du langage et ce, qu'il s'agisse d'un élève « dégrossi » ou d'un élève paraissant en délicatesse avec l'expression orale. J'ai donc renforcé mon implication et l'ai rendue bien plus individualisée aux moments permettant d'authentiques relations duelles : temps d'accueil du matin et récréations, par la participation active à toutes les récréations, par-delà même mes obligations de service. J'ai appliqué les principes de « *feedback correctif* » et de « *schèmes sémantico-syntaxiques créateurs* »<sup>10</sup> de Laurence Lentin, rejetant toute idée de correction ou de mise en évidence négative d'erreurs au profit d'une reprise des énoncés par l'enseignant : cela permet aux enfants de prendre à leur compte, au fil du temps, tout ou partie des structures syntaxiques mais aussi du lexique de l'enseignant en vue de se les approprier et de les utiliser à bon escient. Ces schèmes s'inscrivent dans le cadre d'un « *couple adulte-enfant* », d'une « *situation de dialogue* », d'une « *énonciation suffisamment explicite de l'adulte* », d'un « *caractère approprié à la situation de cette énonciation* » et de la « *possibilité de réception par l'enfant de l'énonciation de l'adulte au moment précis où elle se produit* »<sup>11</sup>. C'est dans cet esprit que

---

<sup>10</sup> LENTIN L. (1998). Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Paris : ESF éd.

<sup>11</sup> LENTIN L. (1998). Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Paris : ESF éd.

Jean-François Marmion affirme que « *l'impression générale est que l'enfant s'approprie des blocs sonores mal dégrossis, qu'il affine au fil du temps, et qu'il apprend à juxtaposer puis insérer dans une structure plus générale, le discours, en imitant les adultes* »<sup>12</sup>.

## 2. Outils mis en place durant les différentes périodes de l'année, progressivité

Tout au long de l'année, des dispositifs ont été mis en place, tenant compte des constats initiaux, des lectures et des conseils reçus. Ainsi, dès les périodes 2 et 3 (d'octobre à janvier), les regroupements ont été rendus plus interactifs, plus participatifs afin d'apporter aux élèves calme et concentration mais aussi pour canaliser et sublimer l'impatience des élèves performants, dans la perspective de se situer, pour chacun « entre le 'je n'apprends rien' et 'c'est trop compliqué pour que j'apprenne quoi que ce soit' »<sup>13</sup>, suivant le sillon tracé par la Vygotski et son concept de zone proximale de développement<sup>14</sup>. Des moments de langage spécifiques et identifiés ont notamment été introduits.

Suivant les conseils de Laurence Lentin dans le troisième des ouvrages de sa série rendant compte de ses travaux sur l'apprentissage du langage<sup>15</sup>, j'ai exploité des imagiers déjà constitués : cartes postales représentant des objets de la vie courante ou albums de grand format de type « abécédaires », conçus par l'enseignant sous forme de carte flash). Ces supports permettent d'évoquer, d'échanger, de replacer les objets dans leurs utilisations, interactions humaines et avec d'autres objets et contextes. Ce dispositif a été mis en place l'après-midi en groupe-classe plus restreint (dix-sept élèves tout au plus).

J'ai également considérablement augmenté mon implication dans les ateliers de dessin libre du matin et de l'après-midi (dessin individuel et utilisation d'une piste graphique), en particulier par la mise en place de modèles inducteurs de langage (dessins d'animaux ou de végétaux), les élèves semblant plus facilement verbaliser lorsqu'ils disposent d'un modèle concret à reproduire et grâce auquel ils peuvent évoquer d'éventuels souvenirs concrets ou abstraits : lexique et syntaxe peuvent à cette occasion être assez exercés à profit.

Le mois de janvier a vu une nouveauté majeure être mise en place : la régulation en bonne et due forme de la prise de parole. Jusque là, la prise de parole en grand groupe n'était pas organisée, peu d'élèves semblant désireux de s'exprimer. La rentrée suivant les vacances de Noël a montré que de nombreux enfants étaient tout à fait disposés à exprimer leurs points de

---

<sup>12</sup> MARMION, Jean-François (9-10/2015) Le Langage sur le bout de la langue, *Sciences Humaines*, n°274.

<sup>13</sup> FLORIN, A. (1999). Le Développement du langage. Paris : Dunod.

<sup>14</sup> VYGOTSKI, L.S.. (1997, 1re éd. 1934). Pensée et langage. Paris : La Dispute.

<sup>15</sup> LENTIN L., CLESSE C., HEBRARD J., JAN I. (1977). Du Parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant. Paris : ESF éd.

vue et cela a donc nécessité l'adoption de règles permettant à chacun et à tous de pouvoir participer à une discussion par des énoncés mis en commun. La modalité d'abord envisagée a été celle du bâton de parole, à la fois médiateur officialisant la possibilité pour un élève de s'exprimer et totem contraignant les autres à écouter et respecter l'expression du locuteur. Après un échange fructueux avec la tutrice PEMF qui me suit durant cette année de stage<sup>16</sup>, il s'est révélé que la mascotte de classe, relativement sous-exploitée, pourrait trouver une nouvelle légitimité en faisant office d'objet équivalent au bâton de parole qui existe dans les classes de moyens et de grands. La mascotte de classe n'est pas un nouvel objet au sens strict, ce qui a rendu son appropriation par l'ensemble des élèves plus rapide, moins déstabilisante : il s'agit en effet d'une peluche, ce qui crée les conditions de confiance nécessaires et propres à faciliter la prise de parole des élèves les plus intimidés par les moments institutionnalisés de parole en groupe-classe.

Surtout, le repère journalier que constitue le temps d'accueil du matin a connu au fil des semaines des évolutions de différents types. Incrémentales, d'abord : des rituels nouveaux ont fait leur apparition, en fonction des connaissances qu'il semblait temps d'acquérir. Citons par exemple le rituel des absents (reconnaître leur prénom, en déterminer le nombre) et le rituel de la frise du temps (« à quel moment de la journée sommes-nous ? », « vers quel autre moment allons-nous ? »). Des rituels apparaissent et disparaissent également suivant les nécessités du moment : je pense notamment à la « boîte à grimaces », dispositif permettant aux élèves de bénéficier d'un moment d'expression non-orale possédant la vertu double d'être un moyen d'expression supplémentaire et non-conventionnel pour les faibles parleurs et d'apaiser les ardeurs d'élèves très expressifs et vivants. Un dernier rituel important mis en place au début de la période 4 est celui du « Je suis là ! ». Il vise plusieurs objectifs à la fois : il s'agit d'une part de permettre aux locuteurs le moins à l'aise d'avoir l'opportunité quotidienne d'énoncer quelques mots, voire une phrase complète. En effet, chaque élève, sans exception, se voit interrogé tous les matins de façon parfaitement bienveillante par l'enseignant. L'autre fonction importante de ce « moment de langage dans le moment de langage » est de développer la capacité civique de prise de parole quand elle est donnée et à bon escient : on ne peut s'exprimer que lorsqu'on dispose de la mascotte de la classe dans ses mains et on ne peut que dire que l'on est présent. Il s'agit là d'aller dans le sens de la nécessité pour les enfants, d'après Laurence Lentin, de « comprendre le 'chacun son tour' et de l'incorporer à son fonctionnement langagier »<sup>17</sup>. Cela a permis une construction lente –

---

<sup>16</sup> Il s'agit d'Anne Bénéteau

<sup>17</sup> LENTIN L. (1998). Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Paris : ESF éd.

mais progressive et prometteuse – des compétences civiques de prise de parole pour tous, du faible parleur qui voit désormais un cadre plus favorable à son expression au grand parleur qui est lui aussi valorisé par une meilleure considération de ses – de fait – plus rares moments de parole.

L'autre point d'amélioration qui m'a permis de progresser sur la voie d'une meilleure stimulation de la fonction langagière chez les élèves réside dans une approche nouvelle et plus conforme aux exigences institutionnelles de la lecture et l'exploitation d'albums de jeunesse. Dès le début de la troisième période de l'année, à partir de la rentrée des vacances de Noël, j'ai exploité l'intérêt véritable de ces supports en termes de développement du langage de manière plus approfondie. J'ai pour cela mené un travail progressif et interdisciplinaire sur des albums (comme des albums-randonnées), complété par des sélections d'ouvrages similaires ou du même thème afin de faire profiter les élèves des bienfaits d'une lecture en réseau, la rencontre de l'écrit étant elle aussi primordiale pour amorcer un bon développement de l'oral chez les élèves de pré-petite et de petite section. Là encore, c'est en synthétisant les conseils donnés par mes tutrices et les recommandations de Laurence Lentin<sup>18</sup> que l'on est passé de simples lectures offertes pendant les deux premières périodes, qui visaient surtout à familiariser les élèves à la particularité double de l'objet livre (à la fois support écrit et support de l'oral) à d'authentiques support à des séquences construites de compréhension orale, de travail autour de la notion de chronologie et des prétextes à des ateliers de langage en petits groupes favorisant la prise de parole de ceux que le grand groupe du coin regroupement rebute ou intimide.

### 3. Différence entre les moments individuels et les moments collectifs et intérêt des temps l'après-midi

Les exemples des paragraphes précédents laissent apparaître qu'il existe deux approches bien distinctes et complémentaires de l'interaction entre l'enseignant et les élèves d'une classe de cycle 1. Les moments individuels et les moments collectifs ne peuvent être abordés de la même manière par l'enseignant mais doivent tous deux répondre à la même exigence finale : créer les conditions du développement du langage de chacun pour permettre à tous d'échanger dans la perspective définie par les instructions officielles d' « *une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble* »<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> LENTIN L., CLESSE C., HEBRARD J., JAN I. (1977). Du Parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant. Paris : ESF éd.

<sup>19</sup> Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 – Programme de l'École Maternelle

La métaphore théâtrale permet, à mon sens, de comprendre cette dualité complémentaire : les moments individuels, qu'il s'agisse des moments de stricte interactionnelle entre enseignant et élève ou d'interactions en situation de petit groupe, prennent appui sur la situation, sur le moment. L'enseignant improvise, il s'adapte à la situation et fait de son mieux pour en tirer profit et stimuler de façon optimale et ciblée la fonction langagière de l'élève avec qui il interagit. C'est un aparté, un moment d'intimité langagière, à l'opposé de la conception magistrale ancestrale de l'enseignant. Au contraire, les moments de regroupement, les moments de langage en grand groupe voire en classe entière constituent de véritables représentations de l'enseignant, qui doit jouer son rôle d'acteur voire de chef d'orchestre s'effaçant progressivement mais avec la présence nécessaire pour que la troupe que sont les élèves puisse s'exprimer de la façon la plus harmonieuse possible.

Les moments collectifs et les moments individuels, s'ils sont appréhendés avec la rigueur nécessaire et que les élèves ont été attentifs et impliqués, se renforcent mutuellement de leurs bienfaits, au profit premier des élèves mais également à celui de l'enseignant, qui voit sa pratique quelque peu facilitée.

Parallèlement à cette question de la complémentarité entre les moments d'interaction individuelle et les moments collectifs émerge, en petite section, la question de l'après-midi. Celle-ci se révèle épineuse et ma classe n'échappe pas aux interrogations qui en découlent : en quatrième période, de plus en plus d'élèves déjeunent au restaurant scolaire, rendant les moments d'échange avec ces enfants de plus en plus nombreux. Nous sommes passés d'une moyenne de 12 élèves l'après-midi (soit une petite moitié de l'effectif) à 16 environ, avec une rotation significative de la population. Ce n'était pas le cas les premiers mois de cette année scolaire. Les faibles effectifs de l'après-midi et l'épuisement marqué de nombre d'élèves ne permettaient pas d'envisager des apprentissages de quelque nature que ce soit dans des conditions acceptables. L'année avançant, le temps disponible et utile avec les élèves s'allongeant modestement mais de façon tout de même notable, il s'agit donc de journées de plus en plus propices à la mise en place de moments de langage adaptés et ciblés au public et au rythme biologique des élèves concernés. Durant les trois premières périodes de l'année scolaire, les activités de l'après-midi ont essentiellement consisté dans des jeux de construction ou du réinvestissement dans des jeux mathématiques ne nécessitant pas une grande concentration eu égard à ce que peuvent réaliser des élèves qui viennent juste de se réveiller de leur sieste. Les activités proposées à partir de la rentrée des vacances d'hiver vont dans le sens d'une plus grande prégnance du langage oral dans les dispositifs proposés, qui sont eux-mêmes plus ambitieux et qui relèvent dès lors de véritables programmations et



progressions : c'est ainsi que des ateliers de tri permettent un réinvestissement du vocabulaire acquis par ailleurs, que de la peinture sur galets vise à en utiliser les propriétés musicales dans l'optique de faire en sorte que les élèves s'expriment et qu'enfin j'ai introduit des devinettes lors d'un des regroupements de l'après-midi. Il s'agit de fiches double-face : sur une face, une devinette construite suivant le principe classique (plus on avance dans le texte, plus la réponse devient évidente) et sur l'autre un dessin permettant de vérifier la réponse donnée. Ce moment est conçu comme un levier supplémentaire permettant l'expression de chacun et la stimulation de certains aspects de l'imagination individuelle. Une réelle programmation des apprentissages à réaliser l'après-midi est également conçue à partir de cette période, permettant d'un point de vue pédagogique d'aller au-delà de la seule gestion ludique du retour de la sieste qui prévalait jusqu'ici tout en évitant pour autant une brutale surcharge cognitive<sup>20</sup> liée à une éventuelle mise en activité intellectuelle trop rapide.

### ***III. Progrès langagiers et sociaux chez les élèves et amélioration de la pratique professionnelle de l'enseignant***

#### ***1. Moments collectifs de langage et évolution du réseau de communication***

Tous ces dispositifs, observés et positivement accueillis, pour les premiers mis en place, et évalués dès la fin du mois de novembre par la tutrice ESPE qui m'accompagne cette année<sup>21</sup>, ont permis d'améliorer assez sensiblement le niveau global et moyen de spontanéité et de participation aux activités langagières des élèves : le regroupement du matin est progressivement devenu un moment plus vivant, bien moins centré sur les interventions de l'enseignant, qui change progressivement de rôle. On passe d'une prise en charge intégrale de la parole, dans un mode d'enseignement transmissif à ce rôle de « chef d'orchestre », de « meneur » des échanges, assurant l'étayage et la régulation de la progression commune. Les différents rituels sont de mieux en mieux identifiés et cette forme de « routine » induit la confiance et le confort nécessaires à une prise de parole sans risque.

Au début de l'année et jusqu'à la fin de la deuxième période (mi-décembre), le réseau de communication tel qu'il se présentait aux moments de regroupement n'était compliqué ni à décrire, ni à comprendre : l'enseignant était bien évidemment au centre, mais il était, à peu

---

<sup>20</sup> Suivant la théorie dite de « charge cognitive » développée par John Sweller et Fred Paas : SWELLER, John (6/1988). Cognitive load during problem solving : Effects on learning, *Cognitive Science* n°12 (2), 257–285.

<sup>21</sup> Il s'agit de Rachel Druet.

d'exceptions près, le seul protagoniste. Nous étions alors dans une pédagogie strictement transmissive<sup>22</sup>, voire descriptive et soliloque suivant le modèle du triangle de Houssaye : on se situait dans une relation privilégiée entre enseignant et savoir, dans la dimension du strict « enseignement » qui institue arbitrairement le maître comme expert du contenu enseigné, détenteur de vérité et transmettant l'information de façon univoque. En l'absence de rituels autres que la chanson d'accueil, les éventuelles productions d'élèves décrites par l'enseignant et l'accumulation de comptines (visant une certaine sédimentation), l'absence de « métiers » ou de dispositif interactif sollicitant expressément les élèves se combinait avec la faible capacité d'expression démontrée par beaucoup d'entre eux. C'est qu'au lieu de stimuler ces capacités, je croyais alors avant tout dans le bien-fondé de suivre une représentation fantasmée d'un certain « rythme naturel » : les élèves ne s'exprimant pas, c'est qu'ils n'y étaient pas encore prêts et qu'il n'était donc pas encore temps de mettre en place les outils leur permettant de le faire. Cela a donc été corrigé dès le début du mois de janvier, grâce à l'aide coordonnée de mes deux tutrices qui ont apporté leur regard critique et constructif sur ma pratique. Ainsi, dès le début de la période 2, l'objectif principal présidant à la conception des moments de langage a été de réfléchir à la place de l'élève. Il était évident que la structure du moment de regroupement n'était pas adaptée au but poursuivi et il a fallu la refondre : place a été faite aux innovations mentionnées plus tôt. Les autres moments de langage de la journée ayant eux aussi été repensés, les élèves ont peu à peu trouvé leur place dans le réseau de communication de la classe. Cela a fait émerger des parleurs « enthousiastes », toujours prompts à demander la mascotte pour avoir le droit de s'exprimer, des parleurs « spontanés » ne maîtrisant pas encore bien l'usage social de la prise de parole, des parleurs « opportunistes », qui prennent la parole quand on la leur donne mais qui ne le feraient autrement pas et enfin, reste un groupe de faibles parleurs dont l'expression est encore bien peu développée en termes quantitatifs. Le réseau de communication se développe donc peu à peu, ce que l'on relève dans le script joint en annexe : si l'on excepte le temps du « Je suis là » qui constitue une exception dans le sens où chaque élève y est fortement invité à s'exprimer, on relève dix locuteurs interagissant avec l'enseignant, soit 40% de l'effectif (25 élèves), là où, en décembre, un « noyau dur » de trois à quatre élèves seulement sur l'ensemble de la tranche horaire, dans un échange non-régulé et peu propice, prenaient la parole. Enfin, un seul élève aujourd'hui reste presque complètement exclu des échanges de classe et sa situation est traitée - de concert et en plein accord avec ses parents - depuis le

---

<sup>22</sup> « Le triangle pédagogique de Jean Houssaye » sur [eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php](http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php)

début du mois de janvier par l'enseignante avec qui je partage la classe et moi-même : quelques progrès en matière de compréhension orale et d'expression orale sont à noter depuis lors. En somme, tous les élèves de la classe, à une exception près, aujourd'hui, s'expriment chaque jour, dans la mesure de leurs capacités, mais toujours par le langage.

Ces échanges en moment collectif restent encore fortement étayés et régulés par l'enseignant. Cela est dû pour bonne part à la nécessité que je ressens de devoir, notamment, installer les conditions d'une prise de parole confortable et respectueuse (on s'assoit correctement sur le banc, on écoute celui qui s'exprime, ce qui implique soit le silence, soit de chuchoter), une distribution de la parole équitable et codifiée (on s'exprime quand on dispose de la mascotte, sinon on attend son tour et il est inutile de réclamer la parole par de grands cris).

## 2. Moments de communication duelle et évolution dans le temps de la capacité langagière de quelques élèves représentatifs de la typologie initiale

L'attention duelle accordée à des élèves à des moments et endroits différents a permis à certains d'atteindre un niveau d'expression déjà compatible avec les attendus de maternelle. Dans les cas les plus spectaculaires, notamment celui d'un élève mutique (Noé, dont on peut retrouver l'évolution des compétences langagières et donc ses réels progrès en annexes) et participant peu aux activités collectives, notamment aux séances de motricité, on est passé d'une grande timidité à des moments de parole très enjoués et montrant une grande envie de partager. On a pu observer chez cet élève ce qu'Henri Wallon nomme un « bond qualitatif » dans la pratique langagière. L'élève allophone (Abel, même remarque qu'en ce qui concerne Noé) a lui aussi montré des progrès certains, bien que modestes : d'un mutisme persistant accompagné de situations de communication violentes mal comprises des interlocuteurs les plus habitués à l'interaction verbale, nous sommes parvenus à la fin de la deuxième période, au mitan du mois de décembre, à des manifestations d'écholalie des termes importants des énoncés de l'enseignant. Les verbes d'action, les substantifs désignant des objets, des outils ou des personnes prononcés par l'élève sont autant d'indices qui permettent de penser que l'interaction duelle ainsi que les schèmes sémantico-syntaxiques créateurs proposés (suivant l'expression de Laurence Lentin) par l'enseignant ont pu contribuer à ce que l'enfant manifeste par ces mots sa compréhension des situations vécues.

Les moments de langage autour des albums proposés durant la période 3 ont été profitables à Noé : il s'est montré de plus en plus actif dans les moments de regroupement et s'est au fur et à mesure mis en position d'attendre qu'on lui donnât la parole en intégrant

progressivement les règles de la communication en classe pour faire preuve d'un langage tout à fait acceptable et dans la « norme » relevée à son âge. C'est donc une forme d'esprit d'initiative langagière qui se développe progressivement chez cet élève et qui se prolonge par un bien-être visible : l'enfant sourit, il prend de plus en plus de plaisir à être là, avec les autres et à partager ses remarques ou à donner son avis...voire parfois un peu trop, ce qui est un des effets secondaires que l'enseignant est en un sens ravi d'avoir à gérer. Subsistait cependant dans les périodes 4 et 5 un vestige de comportement enfantin chez cet élève : le besoin de manipuler, d'appréhender tous les objets de manière tactile et ce, en tout temps d'apprentissage, affaiblissant la concentration nécessaire à une bonne participation aux temps collectifs de langage.

En ce qui concerne Abel, en revanche, la période 3 (de janvier à février) n'aura pas été bénéfique : ce dernier a été en effet trop peu présent en classe, pour raisons familiales, pour bénéficier efficacement des innovations mises en place. Il était donc à craindre que ses difficultés de compréhension mais aussi et surtout d'expression ne deviennent véritablement handicapantes pour les périodes suivantes, la fin de l'année et les années scolaires à venir : la plupart des autres élèves ont progressivement construit une appartenance de fait à un véritable groupe qui n'existe plus seulement sur le plan de l'agrégat physique mais aussi et surtout sous la forme d'une communauté qui échange, discute, raconte des histoires, relate des événements, se dispute également - en substituant progressivement des manifestations langagières aux manifestations physiques potentiellement violentes. C'est ce que j'ai également pu observer sur une élève fréquentant de façon trop peu régulière la classe : ses absences ont des conséquences directes sur son intégration dans le groupe et ses acquisitions langagières ralenties constituent un frein non négligeable aux possibilités d'interaction qui elles-mêmes permettent de nouvelles acquisitions langagières par la fréquentation des pairs. Cette absence de réinvestissement des compétences acquises peut ainsi être apparentée à ce que l'on nomme communément un « cercle vicieux » : moins l'enfant fréquente la classe, moins il bénéficie des moments de langage qui créent les conditions d'acquisition des schèmes sémantico-syntaxiques et du lexique ; moins l'enfant bénéficie de ces moments, moins il peut interagir avec les autres enfants et réinvestir puis développer ces nouvelles compétences ; *in fine*, moins l'enfant a pu développer ces compétences langagières communes, moins il peut s'insérer dans des logiques de socialisation de groupe et plus il lui est difficile de s'insérer dans ce groupe lors du retour en classe. L'élève est revenu en classe après les vacances d'hiver, soit à la toute fin du mois de février. Ses capacités langagières ne s'étaient malheureusement pas améliorées suite à son long séjour familial et ses compétences

sociales ne laissaient par conséquent pas entrevoir de progrès notable. L'élève était toujours apathique lors des tentatives d'interaction de la part de l'enseignant ou de l'ATSEM, il reproduisait les mêmes schémas que lors des périodes précédentes, en réagissant physiquement et non pas verbalement aux tentatives de prise de contact des autres élèves de la classe. Le faible progrès observé se manifestant par une forme d'écholalie tendant à ne plus se produire, ce que nous considérons, ma collègue et moi comme un écart possiblement passager comparé à la moyenne de ses congénères était à cet instant devenu un réel motif d'inquiétude requérant une action spécifique, ciblée et rapide. C'est pour cette raison que nous avons décidé d'inviter à l'école les parents de cet élève afin de les rencontrer et de confronter nos observations professionnelles avec celles, certes passionnées mais néanmoins précieuses et utiles à l'analyse, des comportements de l'enfant dans le cadre du domicile familial et des activités de loisirs. Ce dialogue partenarial indispensable s'est mis en place dès le début de la période 4 avec la famille d'Abel, d'abord pour échanger autour de l'éventuelle différence entre ses comportements langagiers et sociaux au domicile ou dans les événements familiaux et ceux que l'on observe dans les situations scolaires. Il a été exposé aux parents de cet élève qu'il existait un réel risque de retard de développement langagier si une prise en charge par un professionnel n'était pas rapidement décidée, ce que la famille a bien accepté et bien compris. Le processus est d'ailleurs en cours et un rendez-vous chez un orthophoniste a été pris au plus vite. Certains progrès ont pu se faire jour en fin de période 4 : la compréhension orale semblait enfin se développer et l'écholalie seule faisait place à quelques énoncés simples mal assurés mais suffisamment nouveaux et encourageants pour être signalés et mis en valeur par l'enseignant. Reste que, en tout état de cause, si les absences répétées sont préjudiciables dans les classes élémentaires et de niveaux supérieurs, et en dépit de ce que peuvent penser certains parents, les absences de longue durée et/ou répétées dès les petites classes de maternelle peuvent également créer des retards véritablement préjudiciables.

Les élèves réservés mais qui ne semblaient *a priori* pas connaître de difficulté dans l'appropriation des répertoires lexical et syntaxique, comme Noé ou Vanessa et qui constituent somme toute l'essentiel des situations à considérer ont naturellement été l'objet d'une attention particulière de ma part, tout en n'oubliant pas d'inclure dans cette démarche les élèves les plus dégrossis. Un rituel important a été, à cet égard, mis en place au début de la période 4 : le moment de langage dit du « Je suis là ! », détaillé en partie II. Deux effets en découlant peuvent être mis en évidence : cela a permis aux locuteurs les plus discrets d'avoir

une opportunité régulière, car quotidienne et utile, de s'exprimer, de construire leurs premières phrases audibles, cependant que cela a également suscité de la part des élèves plus avancés une envie d'acquérir de nouvelles manières d'exprimer la même idée, à savoir manifester sa présence dans la classe et saluer les camarades présents. Les intérêts pédagogiques dans l'ordre du développement du langage et de la sociabilité de chaque élève se voient ainsi respectés et servis.

### 3. Modifications relevées dans le comportement professionnel de l'enseignant

Pour les interactionnistes, comme le résume Agnès Florin<sup>23</sup> dans son ouvrage sur le développement du langage, « *deux acteurs en action conjointe modifient leur comportement en fonction de la réaction de l'autre* » : c'est en ce sens qu'en mettant en place les conditions d'apprentissages langagiers pour tous les élèves, j'ai été toute cette année en action conjointe et j'ai constamment et progressivement modifié mes attitudes et mes manières d'exercer mon métier en fonction des réactions et des progrès des élèves. Une manière « scolaire » mais structurée d'évaluer les modifications que ce parcours d'une année a opérées chez l'enseignant est de reprendre les points du référentiel de compétences<sup>24</sup> mentionnés en introduction de cet écrit :

- Pour ce qui est de « *bien connaître les élèves et les processus d'apprentissage* », la nécessité d'individualiser les aides apportées à certains ont clairement changé ma vision holistique de ce qu'est un groupe-classe. J'ai désormais conscience que l'enseignement doit être conçu pour être adapté aux nécessités de chacun permettant au groupe d'avancer dans la même direction, à savoir l'atteinte progressive des compétences attendues de fin de cycle<sup>25</sup>.
- « *Prendre en compte la diversité des élèves et construire, mettre en œuvre et animer des situations d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* » ont été les compétences directrices dans ma réflexion initiale au sujet du langage : je sais aujourd'hui à quel point il est complexe mais assurément nécessaire de tenir compte de cette diversité, au risque – inacceptable – de laisser des élèves au bord du chemin ou de se priver des aspects bénéfiques indéniables des différences d'acquis langagiers pour l'apprentissage entre pairs.

---

<sup>23</sup> FLORIN, A. (1999). Le Développement du langage. Paris : Dunod.

<sup>24</sup> Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1-7-2013 – Journal Officiel du 18-7-2013

<sup>25</sup> Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 – Programme de l'École Maternelle

- « *Maîtriser la langue française à des fins de communication et dans le cadre de son enseignement* » me semblait être le point me nécessitant le moins de travail réflexif, pensant avoir une bonne compétence langagière générale. La remise en cause de cette fausse certitude n'en a été que plus intéressante : maîtriser le langage pour enseigner dans une classe de tout petits et de petits n'a rien à voir avec la maîtrise d'un langage véhiculaire ou académique et un enseignant de petite classe doit complètement adapter son lexique, sa syntaxe, ainsi que son débit de parole et son volume sonore.
- « *Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves* » est la condition *sine qua none* qui m'a permis de mettre en place tous les dispositifs permettant d'améliorer la compétence langagière de chacun, qu'ils soient individuels ou collectifs. Désarmé au début de l'année par un groupe qui n'en était pas un, j'ai progressivement compris qu'en créant d'abord des petits groupes de travail puis en ritualisant et régulant les moments de langage collectifs, les élèves parviendraient à se connaître, s'accepter, se respecter et à devenir un groupe-classe apaisé et plus propice aux apprentissages.
- Quant au fait d' « *évaluer les progrès et les acquisitions des élèves* », cela reste un domaine dans lequel je dois affiner mon regard et m'approprier des outils que je ne maîtrise pas pleinement. Il ne m'est pas encore naturel de penser l'évaluation de la possession du langage par des critères purement objectifs. L'influence du contexte paraît déterminante pour expliquer certains comportements de l'enfant à cet âge.

Je dois cependant reconnaître un échec relatif concernant les élèves comme Marwa et Anatole qui avaient, dès le début de l'année, une bonne maîtrise du langage : je ne suis pas convaincu que les activités proposées leur aient été profitables dans le sens d'un approfondissement des compétences langagières. En revanche, il est à noter que leurs compétences civiques (notamment en ce qui concerne la prise de parole en groupe) se sont nettement améliorées.

## ***Conclusion***

Concevoir un enseignement complet, adapté aux rythmes de l'enfant, à ses capacités et ses compétences initiales, notamment en ce qui concerne le langage, en petite section, est un arrangement complexe de choix quotidiens et de processus dont la pertinence ne se mesure que sur des échelles de temps plus longues (le mois, l'année, la période, voire le cycle 1 dans son ensemble). Aussi faut-il avoir la connaissance la plus fine possible des élèves eux-mêmes mais aussi des réseaux de relation et de communication que ceux-ci tissent dans le groupe-classe, une fois que l'existence de celui-ci peut être reconnue en tant que telle. C'est ce que je me suis attaché à faire pendant toute cette année de professeur des écoles stagiaire, en mettant en place les outils et moments d'apprentissage adaptés et en relevant les progrès et les difficultés afin de piloter au mieux la programmation des séances consacrées au langage. L'investissement dans cette mission doit être total, au risque de se révéler parfaitement insuffisant : l'accompagnement du développement du langage et son enrichissement est une tâche de tous les instants et chaque relâchement, chaque mot mal choisi ou phrase alambiquée sont autant d'erreurs bénignes pour un adulte mais qui peuvent longtemps marquer un enfant-élève en gestation et l'induire en erreur. La vigilance est donc une exigence s'agissant du langage et cet effort est à poursuivre à tous les niveaux de classe pour permettre à tous les élèves d'entrer progressivement dans le monde adulte avec les outils intellectuels et langagiers visant l'égalité des chances.

Beaucoup reste cependant à faire dans ma classe : de nombreux élèves sont sans doute peu stimulés dans leurs familles et restent bien loin de posséder les outils langagiers requis pour des situations de communication minimales dans un cadre scolaire et, plus précisément, dans le cadre des apprentissages premiers de l'école maternelle. La problématique des enfants maîtrisant ces outils au-delà des attendus demeure aujourd'hui matière à réflexion : si leur contribution aux moments de langage est globalement profitable à l'ensemble du groupe, elle peut aujourd'hui empêcher certains élèves discrets de s'exprimer. L'autre interrogation majeure issue des dispositifs mis en place réside dans la possibilité offerte aux élèves qui déjeunent à la cantine et vont à la sieste l'après-midi de profiter de moments de langage duels privilégiés en raison du plus faible nombre d'enfants présents. Cela crée une forme de rupture dans le principe d'égalité que je souhaite appliquer et défendre, d'autant que les enfants présents l'après-midi sont parmi les plus dégrossis et ont par définition un besoin moindre de ces moments. Ceci étant, de plus en plus de parents nous confient leurs enfants l'après-midi, ce qui peut laisser augurer d'un progrès sensible et plus « naturel » de la fonction langagière chez les élèves concernés, notamment en classe de moyenne section. Il faut de plus prendre en compte la forme-même de la scolarité à l'école maternelle pour comprendre que tout ne



dépend pas de l'enseignant de petite section : bien que les acquis de l'élève doivent être évalués tout au long du cycle, ce sont surtout les compétences « attendues » en fin de maternelle qui permettent d'évaluer, notamment, la maîtrise langagière globale d'un élève.

## ***Bibliographie :***

### **Ouvrages :**

FLORIN, A. (1999). *Le Développement du langage*. Paris : Dunod.

LENTIN L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris : ESF éd.

LENTIN L. (1994). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans : Où ? Quand ? Comment ?* 11e éd. Paris : ESF éd.

LENTIN L. (1973). *Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours*. Paris : O.C.D.L.

LENTIN L., CLESSE C., HEBRARD J., JAN I. (1977). *Du Parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant*. Paris : ESF éd.

VYOGTSKI, L.S.. (1997, 1re éd. 1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

BOURDIEU, P., PASSERON J.-C. (1964). *Les Héritiers, Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.

### **Articles de revues :**

ADAM, Andréa, LOUCHE, Claude (2009) Approche normative de la motivation intrinsèque dans une situation intergroupe d'asymétrie du statut hiérarchique, *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, vol. 1, n°81, 87-96.

FLORIN, Agnès (9-10/2015) Entretien avec Agnès Florin, *Sciences Humaines*, n°274.

MARMION, Jean-François (9-10/2015) Le Langage sur le bout de la langue, *Sciences Humaines*, n°274.

SWELLER, John (6/1988). Cognitive load during problem solving : Effects on learning, *Cognitive Science* n°12 (2), 257–285.

### **Sites internet :**

« Le triangle pédagogique de Jean Houssaye » sur [eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php](http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php)

### **Textes officiels :**

Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 – Programme de l'École Maternelle  
Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation,  
arrêté du 1-7-2013 – Journal Officiel du 18-7-2013

*Annexe*

<b>Observations périodiques d'ordre langagier et social</b>			
<b>Élève</b>	<b>Septembre</b>	<b>Décembre</b>	<b>Mars</b>
<b>Kyjahël</b>	Arrivera plus tard.	Arrivera plus tard.	Arrivera plus tard.
<b>Gaby</b>	Accepte mal la séparation d'avec ses parents ; peut pleurer toute une matinée. Difficile pour lui de se séparer de sa peluche. Joue calmement dans la cour.	Élève ayant réussi à dépasser l'immaturation affective du début de l'année. Bien intégré au groupe, langage acceptable pour son âge, se fait bien comprendre. Souvent assez nerveux et peut se laisser entraîner par les élèves perturbateurs	Période difficile pour Gaby en terme de comportement social : forte nervosité, attitude très enfantine et effet d'entraînement à l'égard de certains camarades. Toutefois, sa bonne insertion dans le groupe-classe va de pair avec un langage clair et qui vient aisément. <i>Quitte la classe à l'issue de la période 4.</i>
<b>Anatole</b>	TPS mais bien avancé du point de vue du langage ; bavard, d'ailleurs. Manque de concentration du à son jeune âge mais élément pouvant devenir moteur pour la classe.	Élève avec un développement langagier très avancé pour son âge mais ne possédant pas la maturité qui va de pair. Comportement très enfantin, caprices et refus de se conformer aux orientations de l'enseignant. Curieux par ailleurs	Les acquisitions langagières d'Anatole sont pérennes, avec un développement syntaxique et lexical toujours très avancé pour son âge. Les compétences sociales liées apparaissent petit à petit, tout comme la capacité à se concentrer, qui se limite pour le moment aux activités qui le passionnent vraiment.
<b>Bachir</b>	Ne connaît que peu de règles : prend les objets, les jette, détruit et ne range ni ne vient spontanément au regroupement. Brutal. Cependant pas de méchanceté apparente dans son attitude.	Élève ayant toujours des difficultés à s'exprimer ; prononce rarement plus d'un mot, jamais de phrase. Est encore dans une phase sensori-motrice pour la plupart des jeux, goût pour la destruction.	Enfant encore assez centré sur lui-même dans son expression, parle peu des autres et des choses. Bachir a un grand besoin de manipulation. Il construit cependant désormais des phrases complètes mais uniquement en interaction duelle.
<b>Kayla</b>	Sage, presque effacée. Range très bien, possède une grande capacité de concentration et participe activement aux regroupements sans les gêner. Langage à développer en revanche.	Élève très calme, très appliquée, respectant les consignes et écoutant bien l'enseignant. Très jeune et assez réservée, ne s'exprime que très peu pour le moment mais cela devrait venir.	Elève socialement très appliquée malgré son jeune âge, elle sait écouter et respecter les consignes. Kayla est passée dans l'année d'une grande réserve à un langage allant en se structurant d'un point de vue syntaxique, ce qui va de pair avec l'apparition de bavardages. L'interaction duelle reste le dispositif à privilégier pour le moment avec cette élève.
<b>Léo</b>	Difficultés à se séparer spontanément de sa peluche, le fait volontiers quand on l'y invite. Élève effacé participant aux activités. Gentil.	Élève ayant réussi à surmonter sa réserve et son insécurité affective du début de l'année. S'exprime désormais, fait part de ce qui va et de ce qui ne va pas. Travailler l'implication dans les ateliers mais sur une bonne voie.	Elève de mieux en mieux intégré, nonobstant le fait qu'il ne fréquente la classe qu'en matinée. Son expression, bien que basique et peu étoffée, reste substantielle et lui permet de satisfaire ses besoins essentiels. Il reste cependant réservé et l'interaction duelle

			est le seul moyen d'échanger avec lui ; il ne participe pas aux moments collectifs de langage.
<b>Sofia</b>	Elève de TPS : grandes difficultés de concentration, tourne toujours le dos aux activités communes, quelles qu'elles soient, discute beaucoup avec les autres élèves pendant ces moments.	Elève très jeune et trop peu scolarisée pour permettre des progrès rapides : son comportement très enfantin persistera sans doute encore si cette faible fréquentation scolaire continue ; une petite section par la suite sera une bonne chose.	Elève de toute petite section dont la scolarisation désormais très assidue lui a permis des progrès langagiers rapides sur la période. Ses capacités syntaxiques et lexicales en interaction duelle sont de plus en plus substantielles. Elle ne participe cependant pas encore aux moments collectifs.
<b>Satoko</b>	Peu partageur, n'a sans doute pas encore eu l'expérience de la vie en communauté. Difficultés à se séparer de sa mère le matin. Participe aux activités ; réussite au Colorado.	Elève dont la tendance peu partageuse et assez autocentrée persiste. A surveiller. S'exprime, verbalise mais élocution reste fragile.	Elève méticuleux, soucieux du détail, possédant un vocabulaire riche et une capacité à raconter, expliquer et préciser sa pensée. Élément moteur des moments collectifs de langage, participe presque toujours.
<b>Akram</b>	Elève ayant le besoin de toucher à tout, de tout expérimenter quand bien même on ne l'y a pas invité. Souci donc avec les règles minimales de vie.	Elève très sensible à la fatigue : son sommeil doit être compliqué. Grand besoin d'expérimenter, de toucher, de ressentir, de bouger, de modifier, au point parfois d'en gêner les moments de regroupement de façon significative.	Elève très sociable, désormais loquace, en interaction duelle et en moments de langage collectifs. Langage assez riche et structuré. Akram devient progressivement un élément parmi les plus avancés en termes d'acquisition du langage.
<b>Abel</b>	Elève ayant des difficultés à quitter sa mère le matin. Semble lui en vouloir. Assez mutique, interrogations sur ses capacités à bien comprendre la langue française. Se fait essentiellement comprendre de façon non-verbale.	Elève dont le langage n'est absolument pas stimulé à la maison. S'exprime généralement par des sons incompréhensible et/ou physiquement par des gestes qui parfois peuvent s'avérer violents. Progrès notable : apparition d'une forme d'écholalie qui peut montrer une certaine volonté d'acquérir le langage. A entretenir.	Elève dont la situation particulière est traitée avec le sérieux et l'attention nécessaires (le corps de l'écrit réflexif peut en témoigner). On relève de petits progrès, notamment en ce qui concerne la compréhension orale, qui s'améliore, ainsi qu'en production orale, qui s'enrichit très lentement mais de façon cependant notable.
<b>Noé</b>	Elève assez effacé mais participant aux activités et aux rituels de bon gré ; langage semblant en voie d'acquisition ; point de vigilance : peut se laisser entraîner par l'ambiance générale si celle-ci dérive vers un bavardage ou un désordre.	Elève dont les progrès langagiers et d'insertion dans le groupe sont notables. S'exprime désormais régulièrement et avec envie, sa participation reste encore irrégulière et fragile mais s'il est motivé et stimulé cela se trouve facilité.	Les progrès langagiers constants de Noé, surtout dans les dernières semaines de la période, sont manifestes en interaction duelle. L'apparition d'un besoin sensori-moteur de manipuler et de toucher tous les affichages perturbe cependant de plus en plus l'attention générale de Noé.
<b>Vanessa</b>	Elève appliquée, s'exprimant relativement bien et	Elève avenante et assez enthousiaste. S'insère bien	Elève toujours volontaire et joviale, Vanessa s'exprime

	apprécient les activités calmes, notamment l'après-midi. Stress en fin de journée au moment de la transition scolaire/périscolaire ?	dans le groupe « école ». Langage très difficile à comprendre, réserve et timidité encore assez présents.	peu et avec réserve, même si elle se fait désormais comprendre pour ses besoins élémentaires. Ses capacités langagières ne sont pas à la hauteur de ses autres compétences scolaires, qui en font un élément brillant de la classe.
<b>Marwa</b>	Élève brillante : langage précis et varié, application dans les activités graphiques ; plus difficile en EPS mais rien d'inquiétant.	Élève dont la capacité langagière est très développée pour son âge. Capable de réaliser des phrases assez complexes, de suivre un raisonnement et de défendre un point de vue. Excellentes capacités verbales et de compréhension orale qui font qu'elle exprime un certain ennui face aux activités de ce type proposées. Les autres compétences ne sont pas aussi bien maîtrisées et restent donc à développer.	Les capacités langagières de Marwa sont remarquables, tant d'un point de vue lexical que syntaxique. Ses capacités de raisonnement et sa culture « générale » sont très utiles aux moments collectifs. Marwa doit cependant moins céder à la vexation et au repli quand elle n'a pas la parole. Ses compétences générales en dehors du langage sont plus faibles, ce que l'élève semble mal comprendre.
<b>Arié</b>	Élève gentil : peut ne pas respecter les règles et se laisser entraîner mais accepte et comprend quand on le lui dit. Peu vu car absent en 3 <sup>e</sup> semaine.	Élève encore assez timide et réservé, participe bien aux ateliers dirigés, intéressé et patient. D'une grande gentillesse. Langage peu audible du fait de sa réserve, à surveiller et à stimuler	Elève développant progressivement ses aptitudes sociales, que ce soit à l'égard de ses camarades ou de l'enseignant. Son expression est encore quantitativement faible et est surtout le fait de sollicitations directes à l'endroit de l'enseignant. Arié a sans nul doute de bonnes capacités potentielles à stimuler et encourager.
<b>Alexis</b>	Élève jovial et attachant : attention cependant, peut s'exprimer de façon trop sonore et être débordé par son enthousiasme.	Quitte l'école à la Toussaint.	Quitte l'école à la Toussaint.
<b>Émilie</b>	Binôme souvent gênant avec Lilou : se connaissent depuis la crèche, compréhensible. Quand séparées, élève agréable et appliquée même si un peu bavarde.	Élève aux compétences sociales très développées, notamment du fait qu'elle fréquente les temps périscolaires du matin et de l'après-midi. Développe ses compétences langagières par les jeux aux coins d'imitation, notamment la petite ferme.	Élève sociable et possédant de manifestes capacités langagières et scolaires mais éprouvant une certaine lassitude face à la vie en communauté : elle est à l'école pour tous les temps scolaires et périscolaires. Son implication générale dans les apprentissages s'en ressent, malgré d'évidentes bonnes prédispositions, notamment en moments collectifs : le bavardage est plus présent que la participation dans le cadre du groupe.
<b>Kamrou</b>	Arrivera plus tard.	Arrivera plus tard.	Arrivera (peut-être) plus tard.
<b>Cécile</b>	Élève souriante et joviale : motivée par le jeu.	Élève très avenante, aux bonnes compétences	Élève toujours avenante, aux compétences langagières

	Expression orale un peu limitée pour l'instant mais qui évoluera positivement.	langagières. Appétence marquée pour la lecture et l'écoute de récit. Peut parfois se dissiper par entraînement, à surveiller.	avérées et qui s'améliorent constamment. Cécile manifeste un goût renouvelé pour l'écrit sous toutes ses formes mais doit prendre garde à se laisser moins dissiper par ses amis, ce qui peut dégrader sa participation aux moments collectifs de langage.
<b>Alysha</b>	Élève douée dans le domaine de la communication orale ; intéressée par la lecture.	Élève très loquace et au développement langagier très assuré. Peut parfois se perdre dans ses phrases et dans ce qu'elle dit mais essaie de façon lexicale tout à fait correcte. Avenante et participant bien aux ateliers, attention toutefois aux sautes de concentration.	Elève parfois distraite mais possédant de bonnes capacités langagières générales. Alysha est toujours joviale et positive, participe bien aux ateliers mais a cependant souvent besoin qu'on lui rappelle ce qu'elle doit faire.
<b>Alexandre</b>	Élève souriant et appréciant les activités ludiques. Encore un peu « bébé » mais cela ne gêne en rien sa place dans la classe.	Élève très érudit du point de vue lexical, avec des difficultés identifiées et prises en charge à l'extérieur en termes de diction. Curieux, attentif et souriant.	Alexandre est un élève érudit, avec des difficultés fonctionnelles prises en charge par orthophonie. Il est curieux, attentif, très présent lors des moments collectifs de langage, mais doit progresser quant à sa capacité à se concentrer sur sa tâche.
<b>Léna</b>	Élève timide et recherchant la présence de l'adulte. Extraversion allant crescendo depuis la rentrée, cela va donc se résoudre rapidement.	Élève très loquace et qui participe bien. Possède une envie manifeste de s'exprimer, de participer, de ranger qui la placent dès ce début d'année et dors et déjà comme une élève de maternelle accomplie.	Léna est une élève loquace, maîtrisant remarquablement la syntaxe et surtout le lexique et qui participe régulièrement. Léna peut s'exprimer à tout propos et à tout moment, son élocution peut être parfois un peu fragile mais cela s'observe surtout parce qu'elle s'exprime souvent. Ses capacités sociales la classent parmi les « déjà-élèves ».
<b>Thomas</b>	Élève s'exprimant beaucoup par les cris et l'agitation pour marquer son mécontentement. Travailler avec lui pour introduire des modes oraux de communication plus adaptés.	Élève à surveiller pour ses comportements imprévisibles, se manifestant notamment par des cris et des rages. Par ailleurs assez intéressé, notamment par les livres, et ayant des capacités civiques intéressantes (tient à saluer PE et ATSEM à son arrivée le matin de façon marquée)	Élève ayant canalisé ses comportements imprévisibles, cris et rages, pour les sublimer dans une volonté constante de s'exprimer. Thomas manifeste par ailleurs un fort intérêt pour l'écrit (lettres, prénoms et albums).
<b>Ezra</b>	Élève raisonnable, appliqué, perspicace avec un langage varié et adapté. Peut-être quelques difficultés à participer pendant les regroupements.	Élève intelligent et sensible. Intéressé et participant activement à la vie de la classe, avec un discours bien structuré et lui permettant d'exprimer avec concision ses idées ou ses envies.	Élève sensible, intéressé, intéressant, participant toujours activement à la vie de la classe. Son expression bien structurée et son riche vocabulaire continuent d'en faire un élément moteur des moments de langage.

<b>Florence</b>	Élève agréable ; ne participe pas encore de façon satisfaisante aux regroupements mais cela va venir.	Élève ayant révélé ses compétences langagières et sociales durant la période et les utilisant avec prodigalité : attention donc à ne pas trop parler et trop faire « comme » le maître. Capacité d'autorégulation à développer dans les semaines qui viennent.	Élève possédant une bonne maîtrise du langage mais qui doit atténuer sa tendance à vouloir « prendre la place du maître » et à bavarder. Il est regrettable que son intérêt pour les activités communes soit souvent faible et la conduite à ne pas user à profit de ses dispositions langagières.
<b>Alina</b>	Élève arrivée après la rentrée mais s'intégrant bien à la classe : souriante et joviale.	Élève fréquentant trop peu la classe pour développer ses compétences sociales et civiques de façon satisfaisante. Peu à dire du fait de sa présence très épisodique.	Élève n'ayant pas fréquenté la classe sur la période courant de décembre à mars.
<b>Lilou</b>	Binôme souvent gênant avec Émilie : se connaissent depuis la crèche, compréhensible. Quand séparées, élève agréable et appliquée	Élève peu loquace mais qui écoute bien les consignes, les comprend et les respecte. S'insère bien dans le groupe-classe, à stimuler du point de vue langagier.	Élève faisant preuve d'une bonne compréhension orale, notamment en ce qui concerne les consignes, qu'elle comprend et respecte parfaitement. Lilou émet désormais le souhait de plus en plus régulier de prendre la parole et le fait savoir en respectant les règles sociales de la classe. Sa voix très fluette l'empêche pour le moment de bien se faire comprendre mais cette volonté d'expression est assurément à encourager.
<b>Fanta</b>	Difficultés avec la vie en communauté ; peut entrer dans des accès de rage comme se concentrer sur des tâches qui l'intéressent.	Élève au comportement très enfantin et au langage incertain (confusion masculin/féminin pour les personnes) malheureusement confortés par une fréquentation irrégulière de la classe.	La persistance de difficultés de comportement et d'intégration au groupe-classe, qui se manifestent par des « crises » et des « caprices » n'entrave cependant pas un développement langagier certain, avec l'apparition des premières phrases et des premiers raisonnements logiques.
<b>Naïma</b>	Arrivera plus tard.	Arrivera plus tard.	Arrivera (peut-être) plus tard.
<b>Soumia</b>	Arrivera plus tard.	Arrivera plus tard.	Élève ayant rejoint la classe au début de la période 3 : Soumia quitte progressivement sa réserve initiale mais fait preuve d'un comportement plus « jeune » que celui de ses camarades.

### ***Résumé :***

La maîtrise langagière inégale et hétérogène des élèves de petite section en maternelle dans un quartier à forte mixité sociale appelle une attention toute particulière de la part de l'enseignant. Celui-ci doit en effet tenir compte des différences interindividuelles tout en permettant la construction d'un groupe d'élèves aux compétences sociales permettant des apprentissages dans de bonnes conditions. Il doit, pour ce faire, s'interroger sur la pertinence et les modalités d'adaptation de son enseignement aux dimensions individuelle et collective de l'acquisition du langage à l'école. C'est donc à l'analyse de la situation, aux dispositifs mis en place et aux résultats obtenus tout au long de l'année que s'attache cet écrit réflexif, qui expose la nécessité d'approches combinant l'attention individuelle dans les cas de faiblesse langagière avérée et l'importance de la construction d'un groupe-classe pour développer les compétences sociales qui vont de pair avec une utilisation utile et efficace du langage dans le cadre du « *devenir élève* ».

### ***Mots-clés :***

Langage – Petite section – Maternelle – Différenciation – Mixité sociale

-

### ***Summary :***

The mastery of language is very heterogeneous among pupils in the first year of pre-school. The fact that these pupils come from different social backgrounds requires a special attention on behalf of teachers. They have to take into account the personal differences while building a true group of pupils who are able to learn together without disturbing one another. They must, as a result, question the way they teach how to speak in an individual and a collective point of view. The point is here to analyse the early situation, the procedures that are implemented all over the schoolyear such as the results obtained : pupils have to improve their language skills along with their social skills in order to « *become real pupils* ».

### ***Keywords :***

Language skills – Pre-school – Social background – Differentiation