



HAL
open science

Le langage oral en maternelle

Chloé André-Souche, Cyril Piroir-Metzquer, Wendy Charlé

► **To cite this version:**

Chloé André-Souche, Cyril Piroir-Metzquer, Wendy Charlé. Le langage oral en maternelle. Education. 2019. dumas-02153799

HAL Id: dumas-02153799

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02153799>

Submitted on 12 Jun 2019

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.



10/05/2019

MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES :

Le langage oral en maternelle



Chloé André-Souche, Cyril Piroir-
Metzquer, Wendy Charlé
ANNÉE 2018-2019

Remerciements

Nous remercions les élèves des écoles maternelles Le Carestier, Saint Henri Raphel et Castel Hélène. Nous tenons également à remercier les personnes ayant encadré notre mémoire de fin d'études : Madame Tretola et Madame Davin.

Table des matières

Introduction	5
Cadre professionnel	6
Cadre théorique	7
Cadre institutionnel.....	7
Cadre scientifique.....	9
Distinction entre langue et langage.....	12
Histoire de la maternelle.....	15
Méthodologie.....	17
Méthode expérimentale	18
Grille d'observation des interactions en grand groupe	18
Présentation des résultats : premier moment d'observation.....	21
Grille d'observation des interactions en grand groupe	21
Croisement de nos résultats	28
Questionnements autour de notre problématique.....	29
Socialisation	29
Pratiques langagières.....	32
Langage de l'enseignant	38
Méthodes et outils mis en place dans nos classes.....	40
L'outil « Narramus »	40
Mise en place d'un projet sur les émotions	43
Mise en place de débats.....	45
Présentation des résultats : deuxième moment d'observation	47
Conclusion	56
Bibliographie	57

Introduction

Nous sommes trois étudiants de master 2 MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation) à l'ESPE, enseignants stagiaires à mi-temps en maternelle pour l'année 2018-2019. Devant la mise en lumière de problèmes respectifs inhérents à des enfants de 3 et 4 ans pour qui il s'agit d'un premier contact avec l'école de la République française, nous avons porté notre attention sur le langage oral. Le langage apparaît en effet comme une priorité, si ce n'est LA priorité de l'école maternelle. L'enjeu nous semble multiple car derrière la simple maîtrise de la langue française se cache une question de socialisation. De plus, il s'agit d'une première brique essentielle à la construction d'un esprit critique, qui est un objectif primordial de l'école. Ainsi, nous nous sommes posés plusieurs questions : comment se déroule l'acculturation langagière en classe de Maternelle ? Les enfants allophones sont-ils davantage peints dans leurs apprentissages que les enfants acculturés ? La question que nous souhaitons médiatrice de notre recherche sera : **en quoi l'acquisition du langage oral est-elle nécessaire à la socialisation de l'enfant**

Cadre professionnel

Chloé enseigne en classe de petite section à l'EMPU (École Maternelle Publique) Le Carestier, à Marignane. L'école comporte 2 classes de petite section, 1 classe de moyenne section et 2 classes de grande section. Elle est située dans un quartier résidentiel de Marignane et les familles sont majoritairement d'origine turque. Elle doit donc faire face à des problèmes de communication avec certains élèves, qui parlent exclusivement en turc. Les échanges sont parfois compliqués et ces élèves ne comprennent pas toujours les consignes qu'elle leur donne.

Cyril est dans une école maternelle de l'Estaque intitulée Saint Henri. On y compte cinq classes dont une de petite et moyenne section dont il a la charge cette année. Les autres classes de l'école sont une classe de très petite et petite section, une classe de petite et moyenne section, une classe de moyenne section et deux classes de grande section. Cette école est située en Réseau d'Éducation Prioritaire autour de quartiers défavorisés de Marseille où l'on constate une forte population gitane. Il constate dès la rentrée que beaucoup d'élèves ne parlent pas et ou ne répondent pas, mais observe aussi des élèves qui ne comprennent pas, ou presque, la langue française.

Wendy est enseignante en classe de petite et moyenne section de maternelle à l'école maternelle Castel Hélène aux Pennes Mirabeau. L'école comporte cinq classes dont :

- Une classe de petite section ;
- Deux classes de petite et moyenne section ;
- Une classe de moyenne et grande section ;
- Une classe de grande section.

Le public fréquentant cette école appartient à des catégories socioprofessionnelles variées. De ce fait, les élèves présents dans les classes possèdent un bagage langagier très divers. Le langage oral étant primordial en maternelle, l'enseignante est

confrontée à des difficultés liées à l'apprentissage du langage oral scolaire. En effet, un enfant entrant pour la première fois à l'école maternelle n'a pour référence que le langage pratiqué au sein de sa famille, il s'agira donc pour lui de s'approprier un nouveau langage tout au long de sa scolarité.

Cadre théorique

Cadre institutionnel

Pour répondre à notre problématique concernant le langage oral en école maternelle, il semble important de faire un détour théorique par les programmes. Pour ce faire, nous nous sommes penchés sur le site du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. L'oral apparaît comme l'élément central et le plus important à l'école maternelle. « Le langage oral : utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées. »

Comme le stipulent les programmes de 2015, le langage oral est le noyau d'un bon fonctionnement pour tout être humain. Dans une classe de maternelle, l'enseignant se doit de repérer les différences de langage entre les enfants afin de mieux les aider à progresser et à développer leur langage. La communication est au centre des programmes et n'est pas seulement à établir avec les pairs de l'enfant, mais aussi avec l'enseignant et les autres personnels éducatifs qui l'accompagnent. Le fait que l'enseignant explicite les faits et gestes de l'élève permet à l'élève de développer son langage et d'enrichir son vocabulaire. De plus, le langage, selon les situations, n'est pas mobilisé de la même manière : quand un enfant parle avec un camarade, il ne le fait pas de la même façon qu'avec l'enseignant par exemple. Il faut également prendre en compte les composantes socioculturelles et sociolinguistiques car elles tiennent un rôle important dans la pratique du langage. En effet, les enfants n'enlèvent pas leur manteau culturel avant d'entrer dans l'école, et ils sont donc à comprendre et à prendre en compte dans leur intégralité. Les enfants viennent tous de milieux sociaux différents et n'ont donc pas le même rapport au langage. Le

programme distingue deux formes dans l'utilisation du langage : une forme en situation et une forme décontextualisée.

La première se situe dans le moment présent alors que la seconde fait appel à des éléments absents, à des moments passés ou encore à des événements qui se préparent. Cette dernière forme est la plus difficile à acquérir pour un enfant car le mécanisme cognitif est d'autant plus compliqué qu'il doit le structurer dans sa pensée et dans son langage. Le but des enseignants est d'aider les enfants à découvrir cette forme de langage complexe en plaçant les enfants dans des situations concrètes. L'autre est également à prendre en compte : quand un individu communique, il y a généralement toujours quelqu'un pour recevoir ses messages. Parler permet d'établir des relations mais nécessite aussi de se faire comprendre pour pouvoir mettre en place un échange verbal.

Comme le stipulent les programmes : « communiquer avec les adultes et les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre » est l'un des grands objectifs du cycle. L'enseignant doit créer des situations pour favoriser le langage des enfants et les solliciter dans la prise de parole : il s'agit de varier les sujets de discussion mais également les groupes d'échange en passant du grand groupe à l'échange interpersonnel entre deux individus. Les programmes mettent en lumière le fait que les enseignants se doivent de tenir compte des silences et de l'auto-langage. L'enseignant doit faire parler l'enfant à partir de situations concrètes et ordinaires afin de lui apporter du vocabulaire mais cela permet également à l'enfant d'être en lien avec quelque chose qu'il connaît, quelque chose dont il est familier, pour l'amener progressivement vers l'inconnu. Le langage doit être travaillé au quotidien dans les échanges que les enfants ont avec l'enseignant ou encore lors de rituels comme l'énoncé de la date et du temps qu'il fait.

Cadre scientifique

D'un aspect plus scientifique, nous nous sommes penchés sur la lecture d'un article écrit par une professeure de psychologie : Agnès Florin (1949), à propos du développement du lexique et l'aide aux apprentissages. Selon l'auteur, la « maîtrise de la langue est une condition de la réussite scolaire ». Il est donc essentiel que cet aspect soit développé dès le début de la maternelle. La maîtrise de l'écrit dépend pleinement de celle de l'oral. Cet article traite de l'aspect psychique de l'apprentissage de la parole et du langage. Il met l'accent sur la diversité des rythmes d'apprentissage propres à chaque enfant. Le langage tient une part de socialisation puisqu'il donne les clés et codes du langage « conventionnel », c'est-à-dire celui utilisé par tous en société. L'entrée à l'école crée une rupture avec le cercle familial. Au sein de la famille, les personnes de l'entourage de l'enfant comprennent ce qu'il dit quand il parle ou s'exprime, or, à l'école, il va parfois devoir redoubler d'efforts pour se faire comprendre et cela peut même empêcher certains enfants de communiquer par peur de ne pas y arriver.

L'école doit prendre en compte ces différences par rapport au langage et les enseignants doivent mettre en place des stratégies pour favoriser le développement du langage oral de l'enfant et sa prise de parole. Selon Agnès Florin (1949), il est important de parler de la vie en classe et des activités pour donner un sens à tout cela. Comme nous l'avons vu précédemment, il est du devoir des enseignants d'explicitier aux enfants ce qu'ils font avec eux pour pouvoir créer une cohérence d'action et de réflexion. L'auteur voit le langage comme un objet avec lequel les enfants peuvent jouer comme par exemple le ton de la voix, le fait de parler fort ou de chuchoter, mais également le fait de chanter ou crier. Pour elle, les enseignants doivent mettre l'accent sur l'individualisme pour y parvenir, en créant des petits groupes d'activités par exemple. L'observation des enfants permet de mieux comprendre leurs capacités et leurs lacunes et ainsi de pouvoir les aider à progresser et consolider leurs acquis.

Dans ce sens, Pierre Péroz réalise des séances de langage oral en petits groupes. Les échanges avec les élèves sont retranscrits et analysés à partir de compétences définies. Ce sont les suivantes : prendre la parole, parler à propos et parler suffisamment. Il note le nombre d'interventions des élèves, le nombre de mots

et de silences.

Lors d'une conférence qui a eu lieu à l'ESPE de Troyes le 9 Octobre 2013, Pierre Péroz fait plusieurs constats concernant la maternelle. 30 % des élèves d'une classe restent silencieux et ces mêmes élèves restent constants d'une année à l'autre. Il fait la distinction entre deux compétences :

- Langagière, conversationnelle : parler, suivre le thème dans son déroulement, synthétiser, répondre, questionner, donner des exemples.
- Linguistique : syntaxe, conjugaison, vocabulaire, morphologie, organisation de la phrase.

Les deux sont nécessaires pour parler. Il soulève le problème suivant : le dialogue pédagogique ordinaire exclut les petits parleurs car il fonde son déroulement sur des attendus, des critères notionnels que les grands parleurs trouvent plus vite que les petits parleurs qui, eux, sont condamnés à la répétition des réponses. Or, du point de vue des enseignants, la répétition ne fait pas avancer la leçon. La pédagogie commune n'est donc pas adaptée aux petits parleurs qui nécessitent le plus d'un apprentissage spécifique. L'enseignant n'est pas responsable de cela, mais il a pour rôle la régulation des prises de paroles au sein du groupe. Des effets négatifs sont relevés au cours de ces séances de langage :

Il ne sert à rien pour les petits parleurs d'écouter les autres car ils n'ont pas accès au même niveau de compréhension et sont vite dépassés par les événements ;

Il ne sert à rien d'écouter les autres pour les grands parleurs : ce qui leur importe est d'écouter la question de la maitresse pour y répondre le plus vite possible. Écouter les autres est un risque de se faire prendre son idée ou de ne pas être le premier à répondre ;

Il ne s'agit pas d'un moment d'apprentissage du langage. Les petits parleurs apprennent à parler sur sollicitation, mais répondre à des questions n'est pas apprendre à parler. Les grands parleurs doivent répondre le plus vite possible. S'ils ne sont pas interrogés, ils sont susceptibles de tricher, ne pas lever le doigt, souffler les réponses.

Les compétences langagières du cycle 1 à développer sont :

- Parler (en grande section : intervention sans aide, cinq ou six idées cohérentes) ;
- Parler dans le thème (orienter son esprit sur un thème choisi par quelqu'un d'autre et en suivre l'évolution) ;
- Parler longtemps.

Les compétences linguistiques ne sont pas prioritaires et seront développées plus tard.

Pierre Péroz évoque la pédagogie de l'écoute. L'enseignant doit moins parler et laisser la parole aux élèves en interrogeant uniquement les élèves levant la main pour laisser réfléchir les petits parleurs. Il donne donc des clés de choix didactiques cohérents. Premièrement, il évoque les récits fictifs. La plupart des enseignants lisent des albums et ne racontent pas (avec aucun support, ce que stipulent les programmes). De plus, des jetons peuvent être mis en place lors des séances de langage. Chaque élève posséderait un nombre de jetons déterminé par avance selon la tâche ou la longueur de la séance. A chaque intervention, l'élève devra donner un jeton à l'enseignant : s'il n'en possède plus, il ne peut plus participer. De ce fait, les grands parleurs seront limités et les petits parleurs pourront plus aisément prendre la parole sans être sous la pression de leurs camarades.

Distinction entre langue et langage

Nous allons à présent faire un point sur la distinction entre la langue et le langage. C'est un point théorique qui éclaire notre raisonnement. Il nous a donc semblé important d'établir des définitions communes.

« Si la langue est un objet social et culturel, le langage désigne une fonction humaine qui a une triple dimension, psychologique, sociale et cognitive. » Selon Viviane Bouysse¹, la langue est un objet non figé dans lequel les enfants baignent depuis qu'ils sont petits et découle d'un contexte social et culturel. La langue est le langage utilisé par une communauté linguistique, c'est-à-dire un groupe de personnes parlant la même langue : le français par exemple. En ce sens, la langue est un outil de communication propre à une communauté linguistique. Une langue est apprise, c'est d'ailleurs pour cela que même si le français est la langue maternelle d'un individu, rien ne lui empêche d'apprendre une seconde langue. La langue permet de se familiariser avec l'écrit et de se préparer à lire et à écrire puisqu'il s'agit d'un ensemble de codes (vocabulaire, conjugaison etc.). Selon Henriette Walter², la langue est un outil de communication qui est unique pour chaque individu. C'est ainsi que l'on distingue le parler marseillais du parler normand par exemple. Mais une langue est constituée d'éléments communs qui font que chaque individu se comprend, quel que soit son

accent. Cette particularité est d'ailleurs vraie pour l'anglais britannique et l'anglais américain. « Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ; cette expression s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue, et dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à l'autre. »³. Selon cette définition d'André Martinet, la langue est d'autant plus complexe que les monèmes, peuvent être plusieurs à composer un mot : par exemple dans « un jardinet », il y a deux mots apparents mais trois monèmes qui sont « un + jardin + petit ». En ce sens, la langue est quelque chose de complexe qui ne se limite pas à du vocabulaire et des sons (phonèmes) mais qui possède bel et bien une face sémantique qui est le sens. Il est donc d'autant plus compliqué d'apprendre les phonèmes que les monèmes sous leur forme complète pour un enfant.

Le langage est une capacité que possède tout Homme dès sa naissance. Cette capacité permet à un individu de s'exprimer et se manifeste de multiples façons : le langage oral, le langage écrit, les gestes ou même le silence peuvent être des moyens de communication. Le langage peut être propre à un même groupe social ou professionnel, à une discipline, à une activité. Le langage permet de s'exprimer, de communiquer mais également de comprendre l'autre. C'est un élément inné et essentiel à la condition humaine ; ainsi, le nouveau-né n'ayant pas encore appris à parler peut faire comprendre à ses parents qu'il a faim en pleurant par exemple. Viviane Bouysse fait la distinction entre le langage dit « intérieur » qui est utilisé quand un individu réfléchit, lit ou écoute quelqu'un parler par exemple. Il n'est pas utilisé dans le but de produire un message, il fait travailler l'imagination et les représentations. C'est ainsi que la langue est utilisée par les enfants quand ils mobilisent le langage oral et permet donc de créer une ouverture vers le langage écrit.

Cette courte partie nous permet de distinguer ces deux notions qui sont souvent appréhendées comme étant des synonymes, alors qu'il n'en est rien. En revanche, elles sont étroitement liées et l'une ne va pas sans l'autre.

Toutes ces données théoriques nous permettent de contextualiser le cadre de recherche et ainsi de commencer à apporter une, voire des, réponses à notre

problématique. Une large connaissance de la maternelle et de ses enjeux semble nécessaire pour nous guider vers les parties suivantes qui explicitent le cadre méthodologique de notre travail.

1Vivian BOUYSSSE, « Le langage à l'école maternelle », collection Textes de référence – École Documents d'accompagnement des programmes, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction de l'enseignement scolaire, Outil pour la mise en œuvre des programmes 2002, Centre national de documentation pédagogique.

2 Henriette WALTER, « Le français dans tous les sens », Points, le goût des mots, Collection dirigée par Philippe DELERM, 1988.

3Citation évoquée par Henriette WALTER dans son ouvrage « Le français dans tous les sens » à la page 278, Le goût des mots, 1988.

Histoire de la maternelle

Avant de commencer toute analyse, il semble important de placer la maternelle dans son contexte historique pour pouvoir comprendre ce qui la définit et la caractérise aujourd'hui. Le système d'éducation que nous possédons au XXIème siècle a connu de nombreuses évolutions. En effet, l'école n'a pas toujours commencé vers l'âge de trois ans à cause de la vision que la société se faisait de l'enfance. De grands pédagogues et scientifiques comme Jean Piaget ont mis en évidence de nombreux stades de développement au cours de la vie de l'enfant, ce qui l'a fait passer du « petit diable », à « l'homme en devenir ». Pauline Kergomard est à l'origine de l'appellation « école maternelle » que nous connaissons actuellement : avant cela, il s'agissait de salles d'asiles. Ces dernières ont été créées pour accueillir tous les jeunes enfants dont les mères étaient occupées à travailler en usine, la plupart du temps. La loi Guizot de 1833 fait passer ces salles d'asiles sous la direction du ministère de l'instruction publique, et plus tard en 1848, elles deviendront le premier niveau de l'enseignement primaire. Les éducateurs de l'époque prennent alors la relève des parents pour leur apprendre des règles de vie, de discipline ou encore de moralité. Puis petit à petit, le modèle d'école maternelle tel que nous le connaissons s'ébauche : les savoirs de base vont prendre place dans les salles d'asiles, afin de pouvoir préparer au mieux les futurs travailleurs. L'inspectrice générale des salles d'asiles de l'époque, Pauline Kergomard, renomme ces dernières sous le nom d'écoles maternelles. Elle ne va pas seulement modifier le nom, mais de manière générale, elle va également modifier le principe même de ce lieu. On ne va plus concevoir l'enfant en tant que futur travailleur, mais en tant qu'individu à part entière, que l'on va préparer à l'acquisition des futurs savoirs scolaires. C'est un lieu qui doit préparer, en douceur, le passage entre la famille et l'école, il doit tenir compte des particularités de chacun et apporter les besoins nécessaires au bon développement de l'enfant, autant sur le plan physique que moral, sans oublier la présence du jeu.

Plus récemment, la loi de refondation de l'école de 2013 stipule que les enfants peuvent être accueillis en maternelle dès l'âge de deux ans et que l'école se doit d'apporter les éléments nécessaires et adaptés à l'âge de l'enfant pour lui permettre de se développer sur les aspects moteurs, sensoriels, cognitifs mais également

l'estime de soi et l'épanouissement affectif. Cette loi met aussi l'accent sur la communication et le dialogue avec les familles. Le temps d'activités périscolaires est mis en avant et doit être intégré aux programmes des écoles maternelles pour pouvoir garantir un accès commun aux pratiques artistiques, ou encore ludiques. Cette loi de refondation promeut la réduction des inégalités à l'école et veut favoriser la réussite de tous.

Grâce à cet historique de la maternelle, on se rend compte que cette institution a connu de nombreux changements et notamment quant à ses principes mêmes qui se sont élargis de la simple éducation sociale à une éducation aux savoirs de bases pour préparer à l'entrée aux cours élémentaires.

Méthodologie

La compétence associée aux programmes que nous cherchons à développer par nos méthodes est “échanger et réfléchir avec les autres”. Mais pourquoi, selon nous, le langage oral est-il si important en maternelle ?

Le langage oral est la clé qui permet aux enfants d’ouvrir toutes les portes dont ils auront besoin plus tard, tout au long de leur scolarité et, à terme, dans leur vie adulte. En effet, en entrant à l’école maternelle, les enfants ne sont pas lecteurs. Tous leurs apprentissages vont donc passer par l’oral. Apprendre à compter, découvrir le monde, les sciences, vivre avec les autres : tout se verbalise et l’enseignant est là pour guider l’enfant dans ses découvertes. Les enfants ne possédant pas les mots pour exprimer des sentiments, des émotions, des ressentis, auront tendance à les extérioriser de manière différente : violences, cris, pleurs etc. Il convient donc de les guider vers un savoir-faire et un savoir vivre avec les autres. Les règles sociales s’apprennent via le langage oral. De plus, leur explicitation est nécessaire pour maintenir le respect de ces dernières. Quand un enfant veut le jouet d’un camarade, il doit comprendre que le taper n’est pas la solution mais que la communication est de mise. Encore une fois, les adultes sont là pour guider l’apprentissage de ces règles de vie. Chaque problème trouve une solution dans la communication orale. Par ailleurs, l’acquisition du langage oral et de vocabulaire permet l’émancipation de l’enfant. Au plus il aura de vocabulaire et de connaissances linguistiques, au plus il sera enclin à développer son esprit critique et plus tard, comprendre ce que les médias nous disent par exemple. L’enfant se construira en tant qu’individu pouvant avoir ses propres opinions. Il est donc essentiel de créer un bagage linguistique conséquent pour former un citoyen lucide.

Méthode expérimentale

Cette méthode va nous être utile dans l'appréhension du groupe classe. En effet, des grilles d'observations nous seront nécessaires (pour leur aspect simple, rapide et pour l'analyse des données). L'observation de la classe dans son ensemble et de groupes plus restreints (ateliers avec ou sans enseignant) relève de la méthode expérimentale. La première hypothèse que nous avons élaborée se trouvera ci-dessous, après la grille d'observation qui permettra de la vérifier. Nous avons utilisé cette grille lors du moment de regroupement. Nous avons observé les élèves une première fois pour compléter la grille. Puis, quelques mois plus tard, nous avons réutilisé cette grille pour voir si les méthodes et outils mis en place pour améliorer l'acquisition du langage oral ont fonctionné.

Grille d'observation des interactions en grand groupe

Élèves	Niveau de langage			Prise de parole						
	Faible	Moyen	Élevé	Est sollicité par l'enseignant	Lève la main	Ne lève pas la main	Participe	Ne participe pas	Coupe la parole	
Fille 1										
Fille 2										
Garçon 1										
Garçon 2										

Pour construire cet outil, et notamment la partie « Niveau de langage », nous nous sommes appuyés sur les recherches de P. Boisseau (1938). En effet, dans son ouvrage *Enseigner la langue orale en maternelle*, il propose des grilles d'observation des pratiques langagières des élèves. De ce fait, nous avons pu estimer le niveau de langage des élèves sélectionnés pour compléter notre grille (extrait de la grille de Boisseau ci-après). Elle fait référence à l'utilisation des pronoms personnels, au vocabulaire, aux structures phrastiques.

De plus, eduscol fournit des tableaux d'indicateurs pour la maternelle. Ces tableaux mettent en avant des points de vigilances pour permettre aux enseignants de suivre l'évolution de langage de chaque élève. Ces repères en matière de développement du langage nous aident également à situer nos élèves selon leur âge et leurs apprentissages.

PS/MS	Compétence en cours de construction	Compétence construite	PS/MS	Compétence en cours de construction	Compétence construite
Je parle à la maîtresse et individuellement à mes camarades			J'emploie les mots de la classe		
Je parle dans le petit groupe animé par la maîtresse			J'utilise les mots du coin jeux		
Je prends la parole devant le grand groupe			J'emploie les mots de la motricité		
Je sais raconter une ou deux images d'un album			J'utilise les mots de la cuisine		
Je sais, en m'aidant des images, raconter un album facile (niveau PS) présenté précédemment par la maîtresse et que j'ai réécouté sur baladeur			J'emploie les mots des animaux et de la ferme		
Je sais, en m'aidant des images, raconter un album plus difficile (niveau MS) qui a été présenté et réécouté			J'utilise les mots de la fête		
J'utilise des mots-phrases ou des phrases à deux mots (tateau, pati papa)			J'utilise les mots du temps		

La grille d'observation que nous avons élaborée a pour ambition d'être utilisée lors de regroupement au tableau. Elle permettra de mettre en relation les comportements des élèves et leur prise de parole. Pour se faire, quatre élèves seront choisis dans nos classes de manière aléatoire pour ne pas biaiser les résultats (connaissant les élèves) et de sexe différent. Cette grille est rapide à utiliser puisqu'elle nécessite d'être remplie par des croix : de ce fait, l'enseignant peut gérer sa classe tout en la complétant.

De plus, dans nos classes respectives, nous nous sommes rendu compte que nous étions confrontés à un cas commun : les élèves ne parlant pas français. En effet, nombre d'entre eux sont issus de familles étrangères dont le langage courant est autre au sein du foyer, ce qui pose un problème en classe puisque l'enfant est confronté pour la première fois à la langue française. Nous avons fait l'hypothèse que ces élèves osent moins participer en classe.

Nombreux sont nos questionnements :

Le comportement influe-t-il l'écoute et la participation aux conversations et échanges avec le groupe classe et l'enseignante ?

- Comment un enfant qui ne parle pas le français chez lui acquiert-il le langage scolaire ?
- Quelles pratiques expérimenter pour l'aider dans cet apprentissage ?
- Quelles différenciations pédagogiques utiliser et expérimenter ?
- Comment un enfant qui ne parle pas se fait-il comprendre par ses pairs ?

D'autres questions apparaîtront au cours de nos recherches et expérimentations et seront donc relatées dans le mémoire.

Présentation des résultats : premier moment d'observation

Grille d'observation des interactions en grand groupe

Afin de mesurer l'efficacité de nos expérimentations, nous avons décidé de mettre en place une grille d'observation que nous avons utilisée avant et après l'instauration des méthodes et outils. Voici, à cet effet, nos résultats respectifs.

Chloé :

Dans la classe de petite section, j'ai pu observer 4 élèves tirés au sort de manière aléatoire. Le moment que j'ai choisi pour observer ces élèves est un moment de retour d'activité. C'est le lundi 4 janvier 2019, après une séance de motricité en danse de création. Il est 9 heures 40 et le temps de retour dure 5 minutes.

J'appelle le premier élève observé « Garçon 1 » (Tim). Cet élève très dynamique a un niveau de langage élevé. Je ne le sollicite pas parce que je sais qu'il prend souvent la parole, il est un élément moteur dans la classe.

Il a beaucoup de copains et est bien intégré dans la classe. Il a acquis les règles de vie de classe et lève la main pour s'exprimer. Il explique qu'il était en salle de motricité et qu'il a « dansé avec la musique ». Peu de temps après cette intervention, il coupe la parole à une élève qui voulait s'exprimer.

Cette élève en question est également observée. Je la nommerai ici « Fille 1 » (Calista). Elle est, tout comme Tim, à l'aise dans la classe mais est souvent en conflit avec des camarades. Je ne la sollicite pas non plus car elle prend la parole d'elle-même. Elle a un niveau de langage élevé. Elle lève la main pour parler.

Contrairement à ces deux élèves, les deux autres observés sont beaucoup plus réservés et timides. L'élève nommé « Garçon 2 » (Ebubekir) est d'origine turc, il parle seulement turc à la maison et ne connaît que peu de mots en français.

Il est souvent isolé du groupe classe et ne parle qu'avec des enfants s'exprimant en turc. Je le sollicite très souvent, et notamment lors de ce moment d'observation. Il ne lève donc pas la main et reste muet lorsque je l'interroge. Les autres élèves commencent à s'impatienter et à vouloir s'exprimer à sa place. J'essaye d'aider ce « Garçon 2 » à parler, en commençant une phrase et en le laissant compléter mais cela ne fonctionne pas ce jour-là. Pourtant, le sujet de conversation se rapporte à ce qu'il vient de faire, il y a 5 minutes, en salle de motricité.

Quant à la dernière élève que j'observe, que j'appelle « Fille 2 » (Valentina), elle a un niveau de langage « moyen » mais a peur de répondre. Elle ne parle pas beaucoup avec ses camarades et ne participe pas lors de ce retour en classe. Je ne la sollicite pas car je sais qu'elle a du mal à s'exprimer en classe entière. Elle est extrêmement timide.

Élèves	Niveau de langage			Prise de parole					
	Faible	Moyen	Élevé	Est sollicité par l'enseignant	Lève la main	Ne lève pas la main	Participe	Ne participe pas	Coupe la parole
Fille 1			X		X		X		
Fille 2		X						X	
Garçon 1			X		X		X		X
Garçon 2				X				X	

Wendy :

Ces quatre élèves ont été tirés au sort avant la séance de langage en grand groupe afin de ne pas biaiser les données, puisque les élèves et leurs niveaux ne me sont pas inconnus. Depuis le début de l'année scolaire, je propose aux élèves des œuvres d'arts (tableaux). La présentation de ces derniers est suivie d'une prise de parole de la part des élèves. Sont donc sollicités :

- Leurs avis (« J'aime/je n'aime pas car... ») ;
- La description de ce qu'ils voient ;
- Leurs ressentis.

Au mois de septembre, il était difficile pour certains élèves de savoir quoi dire ou même quoi penser des tableaux. Rendus au mois de janvier, je décide de mettre en place pour la première fois la grille d'observation élaborée avec mes collègues lors d'une séance de découverte d'œuvre d'art. Voici les résultats et constatations.

Fille 1 (Ella) : Cette élève de moyenne section a une aisance à l'oral. Elle sait s'exprimer et possède un vocabulaire développé. Lors de la prise de parole autour des émotions, je me suis rendue compte que le sujet l'intéressait, qu'elle voulait participer mais manquait de vocabulaire (« joie », « tristesse » etc.). De ce fait, elle levait le doigt mais avait tendance à couper la parole quand un de ses camarades utilisait un mot qui lui manquait. Le travail autour de l'expression des émotions au niveau du vocabulaire permettra d'apporter des clés de structuration du langage. Si cette élève possède le vocabulaire nécessaire, peut-être sera-t-elle moins enclin à couper la parole. L'expression des émotions nécessite un respect de l'autre, de la compassion et donc de l'écoute, cet aspect sera donc également travaillé avec les élèves.

Fille 2 (Maram) : Cette élève ne prend pas la parole en groupe. Elle ne parle pas français chez elle et même si des énormes progrès ont été faits depuis le début de l'année, elle ne parle qu'en groupe restreint. Lors de cette première séance de langage autour des émotions, deux sollicitations de ma part ont été effectuées. Or, Maram ne

répondait pas ou me disait « je ne sais pas ». Un manque de vocabulaire est évident mais la timidité est également à prendre en compte.

Garçon 1 (Mattéo) : Cet élève de petite section possède un bon niveau de langage et une grande culture littéraire. Les règles de prise de paroles sont intégrées, il ne coupe donc jamais la parole et lève le doigt quand il souhaite s'exprimer. Cependant, il manque le vocabulaire relatif aux émotions, qui permettrait une plus grande prise de parole.

Garçon 2 (Luca) : Cet élève de moyenne section possède un niveau de langage moyen : il fait souvent des erreurs de grammaire, de prononciation. Il est suivi en APC autour du langage oral.

Conclusion : Les règles de prise de parole en groupe sont, dans l'ensemble, respectées. En revanche, le vocabulaire relatif aux émotions manque. Des tournures de phrases émergent difficilement. Il s'agit donc de développer ces aspects. Au plus les élèves auront de vocabulaire et d'outils pour s'exprimer, au plus le débat avec la classe sera riche.

Élèves	Niveau de langage			Prise de parole					
	Faible	Moyen	Élevé	Est sollicité par l'enseignant	Lève la main	Ne lève pas la main	Participe	Ne participe pas	Coupe la parole
Fille 1			X		X		X		X
Fille 2				X				X	
Garçon 1			X		X		X		
Garçon 2		X			X		X		

Cyril :

Pour commencer mon étude, j'ai évalué la prise de parole de 4 élèves, deux de PS, deux de MS au début de la période 3 (début janvier). Pour ce faire, j'ai organisé des débats autour de questions de la vie quotidienne dans la classe. Le débat est un bon moyen pour évaluer la prise de parole car les élèves doivent exprimer leurs opinions. Les élèves ont ainsi été amenés à s'interroger en moitié de classe (10 élèves) sur différentes thématiques (« Doit-on mettre les prénoms des enfants sur les bancs ? », « Quand peut-on aller boire de l'eau ? »). Les questions sont assez libres et ne demandent pas beaucoup de connaissances (autres que langagières) de la part des élèves. L'exercice du débat demande néanmoins un certain engagement. Le paramètre affectif n'est donc pas négligeable et peut freiner la prise de parole. J'é mets l'hypothèse que la consolidation du langage va se révéler émancipatrice et donc rendre confiants les élèves pour leur prise de parole.

A chaque fois, j'étais là pour étayer le débat, relancer par des sous questions et insister sur l'argumentation des élèves en leur demandant souvent « pourquoi tu penses cela ? ».

On remarque que les 4 élèves qui ont des niveaux de langage différents (à comprendre l'aisance qu'ils ont à s'exprimer en langue française).

En effet, beaucoup d'élèves de maternelle se contentent d'exprimer leurs avis par des phrases simples sans donner leurs raisons qui les poussent à penser comme ils le font. Cet exercice nécessite donc des situations d'apprentissage que nous développerons à la suite des premières observations.

Résultats de la prise de parole à la date du 14 janvier 2019 :

Élèves	Niveau de langage			Prise de parole						
	Faible	Moyen	Élevé	Est sollicité par l'enseignant	Lève la main	Ne lève pas la main	Participe	Ne participe pas	Coupe la parole	
Melyna (PS)				X		X			X	
Lydia (MS)						X	X		X	
Akli (PS)		X				X	X			
Maël (MS)			X		X		X			

Melyna a un niveau de langage assez faible et communique souvent avec des mots simples. Elle a un vocabulaire pauvre (par exemple elle ne connaissait aucune couleur en début d'année). Je constate qu'elle ne participe pas aux échanges, et les perturbe même par des interjections ou des petits cris. Quand je la sollicite, elle répond en répétant mes derniers mots, soit parce qu'elle ne comprend pas ma question, soit parce qu'elle n'a pas assez de mots pour organiser sa réponse. L'un comme l'autre, je pars de l'hypothèse qu'un apport langagier spécifique aux débats peut lui permettre d'améliorer sa prise de parole.

Lydia a également un niveau faible en langage, je fais d'ailleurs des APC avec elle. Elle participe pourtant, mais de manière intempestive. Je suppose une certaine impatience de s'affirmer, ce qui se traduit par des réponses hâtives, désorganisées, souvent hors sujet voire sans aucun sens. Je pense qu'il faut travailler des structures syntaxiques avec elle telles que « je pense que... parce que ... ».

Akli a un niveau de langage assez satisfaisant. Il répond aux questions en faisant des phrases simples mais souvent pertinentes. En revanche, il ne lève pas la main.

Maël a un très bon niveau de langage. Je remarque qu'il participe de manière régulière et ce en respectant les règles de prise de parole. Pour lui il existe donc une corrélation entre son niveau de langage et la qualité de sa prise de parole.

Croisement de nos résultats

Tout d'abord, nous pouvons remarquer que tous les élèves avec un niveau de langage élevé lèvent la main et participent pour s'exprimer oralement devant les autres.

Quant aux élèves ayant un niveau de langage moyen, nous ne pouvons pas faire de généralités. Sur ces 3 élèves, 2 élèves lèvent la main et participent, alors qu'une élève ne participe pas.

Enfin, nous remarquons des contrastes dans la prise de parole des élèves avec un niveau de langage faible. En effet, 2 élèves sur 4 ne participent pas oralement, bien qu'ils soient sollicités par l'enseignant. Pour les 2 autres élèves (Melyna et Lydia), elles semblent s'exprimer devant les autres mais en coupant la parole. Néanmoins, l'enseignant sollicite Melyna malgré sa prise de parole spontanée. Nous nous apercevons également que nous sollicitons tous les 3 les élèves qui ont un niveau de langage faible, et non les autres élèves.

Après avoir établi des corrélations entre nos résultats lors d'une première observation, nous avons décidé de réfléchir à notre problématique : en quoi l'acquisition du langage oral est-elle nécessaire à la socialisation de l'enfant ? A partir de nos propres expériences de classes et des livres que nous avons lus, nos réflexions ont tourné autour de 4 axes : la socialisation, les pratiques langagières, la distinction entre la langue et le langage, le langage de l'enseignant.

Questionnements autour de notre problématique

Socialisation

Quand on évoque le langage oral et son acquisition, on ne peut pas ignorer le fait que cet apprentissage, comme tout apprentissage, se fait grâce à l'autre. L'enfant et sa mère utilisent des moyens de communication différents des moyens de communications proprement linguistiques c'est-à-dire par l'utilisation de mots ou de phrases. Le bébé peut communiquer à sa maman qu'il a faim en pleurant par exemple et sa mère va le comprendre sans qu'il ne prononce un mot. L'acquisition du langage chez les jeunes enfants est un sujet très complexe sur lequel de nombreux chercheurs se sont penchés et se penchent encore, il serait donc trop ambitieux de l'évoquer ici. Retenons simplement que les parents de l'enfant, son environnement social à l'extérieur de l'école, tiennent une place importante dans son apprentissage et son appropriation du langage. L'enfant apprend par mimétisme et ses parents ne sont pas forcément des enseignants du langage, ils communiquent avec leur enfant, emploient des mots qui vont constituer leur univers lexical. En d'autres termes, le langage est socialisation. Il permet d'entrer en contact avec l'autre, de lui communiquer nos besoins, nos sentiments, des informations importantes etc. De plus, l'enfant est non seulement un émetteur, mais également un récepteur, car le langage c'est aussi écouter l'autre. Quand l'enfant entre à l'école pour la première fois, il est confronté à un langage dont il ne connaît rien et qui peut être plus ou moins éloigné de sa culture familiale dans le vocabulaire mais également dans l'utilisation même du langage comme le développe Laurence Lentin (1973) dans son ouvrage. En effet, les classes sociales les plus élevées ont recours au « langage explicite » et donc à une utilisation fréquente et plus dense du langage contrairement aux autres classes sociales.

Dans nos classes, nous avons très vite remarqué que certains enfants avaient un débit de parole important, qu'ils parlaient souvent avec l'enseignant(e) pour tout et « n'importe quoi » mais également avec leurs camarades alors que d'autres osaient à peine demander de l'aide alors qu'ils en avaient besoin pour se débloquer d'un exercice par exemple. Nous avons relevé une grande volonté de la part des enfants

de raconter leur vie familiale et personnelle à tout le monde. Il y a une plus grande envie de s'exprimer que d'écouter l'autre. Néanmoins, ce genre de discussion reste construite : quand un enfant parle de la voiture de son père par exemple, le suivant reste dans le thème et parle de son père à son tour. La magie du langage que l'enfant découvre peut être utilisée sans répits et sans filtre : quand un enfant veut dire quelque chose, il le fait. Or, le langage, comme nous l'avons vu, est socialisation et comme toute socialisation il nécessite des règles. Le langage permet d'apprendre à vivre ensemble. Au-delà du fait qu'étant donné que les enfants de maternelle n'ont pas encore accès au langage écrit et que de ce fait ils soient obligés de communiquer à l'oral, la mise en pratique des règles se fait également grâce à l'oral. Parmi ces règles figurent l'écoute de l'autre et le fait de ne pas couper la parole quand quelqu'un parle. L'utilisation du langage oral en classe c'est aussi apprendre à ne pas parler quand il ne faut pas parler. Le silence, et nous y reviendrons, est un élément important dans la communication d'un individu et d'autant plus d'un enfant. En respectant ces règles de langage, l'enfant apprend à se socialiser et à respecter l'autre.

Avant l'école, un enfant est rarement confronté à de tels groupes de pairs et il doit donc incorporer doucement son rôle social. Autrement dit, il va se confronter à d'autres enfants, d'autres cultures et d'autres personnes que ses parents et donc approfondir sa socialisation primaire. Le langage permet le partage. Les enfants, comme nous l'avons vu plus haut, utilisent le langage pour partager leurs expériences et leur vie avec les autres. De cette façon, ils gardent un lien affectif avec le milieu familial à l'école grâce au langage. Les enfants peuvent partager leur culture et nous avons pu observer dans une de nos classes un petit groupe de quatre enfants au cours d'une activité qui parlaient du fait qu'une de leurs camarades parlait l'arabe couramment et le français. Ils lui posaient des questions du type : « Mais comment tu fais pour parler deux langues ? ». Chaque individu est un puits de connaissances pour l'autre et le langage permet, notamment, aux enfants d'apprendre à connaître l'autre en tant qu'individu, de partager avec lui et d'enrichir ses connaissances plus ou moins consciemment.

Il existe un autre aspect socialisant du langage : il s'agit de la collaboration. En effet, lors de petits groupes d'ateliers qui se composent de six enfants environ, certains

bloquant sur un exercice peuvent demander de l'aide aux autres. L'aspect socialisant de l'école maternelle est central dans les apprentissages et cette socialisation se construit notamment grâce au langage et à la communication avec l'autre, cela permet de nouer des liens. L'école est trop souvent synonyme d'angoisse pour les enfants. En effet, cette situation est nouvelle pour eux car ils ont jusqu'ici vécu qu'avec leur famille et leurs parents. Aller à l'école c'est rencontrer de nouvelles personnes qui sont inconnues et devoir passer la majorité de son temps avec eux. Être loin de ses parents peut être une épreuve très difficile pour certains enfants et il est donc important de verbaliser ses peurs pour pouvoir les exorciser et ainsi être le plus disponible possible pour incorporer les apprentissages. Les peurs, de façon générale, sont bien présentes chez les enfants et peuvent se créer à partir d'une simple chose.

Ainsi, les enfants sont souvent confrontés à des situations où ils doivent parler seul à seul avec l'enseignant. Les enfants doivent parler pour s'exercer et apprendre, et le rôle de l'enseignant est de le solliciter en utilisant des relances comme en parle Philippe Boisseau (1938) par exemple. Le plus important n'est pas que l'enseignant parle mais qu'il « parle avec » ou « parle de ». Le fait de discuter avec un enfant lui fait d'autant plus mobiliser son langage qu'il se rend compte que la maîtresse s'intéresse à lui. Nous avons souvent l'occasion de parler avec des enfants qui évoquent leurs jeux ou encore leurs dessins animés. Nous sommes donc amenés à poser des questions pour faire parler l'enfant d'un univers qui est le sien. En ce sens, utiliser le langage pour se socialiser permet de développer son langage mais aussi de créer des liens sociaux et/ou affectifs avec autrui et de se familiariser avec notre outil principal de communication.

Pratiques langagières

Nous allons à présent parler des pratiques langagières en elles-mêmes. La problématique demande de se pencher sur l'utilisation du langage en classe de façon générale mais également sur le fond.

La première chose qui nous semble évidente à évoquer est le langage immédiat, c'est-à-dire au présent. Dans son ouvrage, Boisseau (1938) évoque l'importance pour l'adulte de beaucoup verbaliser : parler de ce qu'il est en train de faire, parler de ce que l'enfant fait, non seulement pour acquérir un certain vocabulaire mais aussi pour montrer l'exemple dans la pratique du langage. Pour illustrer ce point, nous pouvons nous référer à une séance que nous avons menée. Installés au coin regroupement, nous avons demandé à tous les enfants de passer devant nous pour montrer la bonne posture d'écriture, pour que nous puissions les prendre en photo et coller la photo dans leur cahier. Le fait d'apporter une situation nouvelle fait beaucoup parler les enfants. Quand un élève passait, les autres discutaient entre eux pour dire « il tient bien son crayon » par exemple. Notre rôle était de décrire ce que les enfants faisaient et ces derniers avaient tendance à reprendre les mêmes phrases pour les appliquer plus tard, en parlant d'un autre enfant. Le fait de créer des situations nouvelles selon Boisseau (1938) permet de créer des motivations auprès des enfants.

Au cours de la maternelle, les enfants apprennent à nommer ce qui est absent, distant. Les marqueurs temporels se complexifient et l'utilisation de différents passés mais également du conditionnel ne leur simplifie pas la tâche. Comme nous le verrons plus tard, l'enseignant s'impose donc comme un repère et un modèle dans l'utilisation de ses temps. Dans nos classes, lors du rituel de l'énonciation de la date qui a lieu le matin, les élèves supposés ne dire que la date du jour demandent spontanément et régulièrement s'ils peuvent également dire la date du lendemain. De plus, l'imagination est sollicitée pour pouvoir évoquer l'absent. En ce sens, le langage et l'utilisation de l'imagination permettent de structurer sa pensée et ainsi facilite la socialisation.

Boisseau (1938) prescrit aux enseignants de multiplier les temps quand ils s'adressent aux enfants, pour pouvoir leur éclairer la voie. En maternelle il n'y a pas de leçons comme on peut en trouver au CP par exemple. Les enfants ont donc un premier contact avec ces emplois grâce à l'enseignante qui leur parle et les corrige quand ils se trompent. Selon le programme de 2002, le langage doit être au cœur des apprentissages et il est important de créer un contexte favorable pour que l'enfant se lance, s'exprime et qu'on l'encourage dans ses essais. En d'autres termes, l'école maternelle doit permettre à l'enfant de s'imprégner dans le langage oral. Les programmes de 2015 encouragent la mobilisation du langage dans toutes ses dimensions, ce qui donne un champ de vision beaucoup plus large et place les différents langages en réseaux¹⁴.

Le langage est un outil de travail mais également l'objet du travail. De nombreux exercices en classe tournent autour de ce principe-là : la dictée de lettres par exemple. Certains d'entre nous énoncent des lettres à voix haute et demandent aux enfants de les écrire sur leur cahier en majuscules d'imprimerie. On voit bien ici que le langage est utilisé pour permettre aux enfants d'associer le phonème au graphème et donc préparer à l'écriture et à la lecture. Mais qu'il soit utilisé par l'enseignante ou par les enfants, le langage permet également de jouer. Nous nous rendons compte dans nos classes que les élèves s'amuse à répéter ce que l'on dit et à jouer avec les mots. Certains mots les font rire et nous remarquons qu'ils retiennent mieux ces mots-là. Nous cherchons donc, dans ce sens, à mettre en place dans nos classes des outils et méthodes attrayants, qui puissent intéresser nos élèves. Ainsi, nous avons sélectionné l'outil « Narramus », qui permet de travailler sur le lexique. Des expressions comme « grosse patate » ou encore « gros cornichon » leur permettent de rire ensemble. Le fait que cette méthodologie permette la compréhension du langage par tous est un facteur de socialisation. En effet, « Narramus » permet aux élèves d'apprendre du vocabulaire à tous les élèves, au même rythme, et la compréhension de l'histoire est travaillée par pleins de moyens différents : des photos, des images, des vidéos, des enregistrements vocaux, des personnages à incarner. Ainsi, peu importe leur niveau langagier, les élèves avancent au même rythme et rient des mêmes choses, ce qui permet d'échanger entre eux et de créer des sujets potentiels de conversation. Nous reviendrons plus en détail sur l'outil « Narramus » (partie « Méthodes et outils mis en place dans nos classes »).

La classe est un excellent endroit pour faire place à des échanges langagiers intéressants. Ils permettent de solliciter différentes façons de parler, différents pronoms, différents registres etc. Il existe quatre dispositifs pour pouvoir observer les différents échanges langagiers selon la disposition de la classe. Nous utilisons déjà tous les 3 ces différents dispositifs mais il est important d'y réfléchir pour voir ce que chaque situation apporte à nos élèves pour développer leur langage oral et se socialiser.

Le premier dispositif se situe au niveau collectif, c'est-à-dire en grand groupe. Cette première situation permet, comme nous l'avons vu, de développer des liens sociaux avec ses pairs et d'apprendre des règles autour du langage. Elle permet de

faire partager ses expériences personnelles avec les autres, ce qui peut enrichir tout le groupe et créer un sujet de discussion entre les enfants. Elle sollicite également l'écoute de l'autre et l'enseignant doit être là pour veiller au respect de ses règles. Il s'agit également d'un moment de partage culturel puisque tous les enfants n'ont pas les mêmes provenances et les mêmes expériences, ils peuvent donc s'enrichir mutuellement de savoirs culturels qu'ils ne connaissent pas ou auxquels ils n'ont pas accès. Par exemple dans une de nos classes, un élève est brésilien et a décidé de nous faire partager son histoire. Après une période de vacances, il a ramené des photos et des dessins du Brésil. Les élèves ont été très curieux de savoir ce qu'il avait fait et vu. Nous avons donc réalisé toute une séquence autour du Brésil, ce qui a permis de se pencher sur une carte du monde, sur les drapeaux. L'enthousiasme des élèves a amené à s'intéresser aux différents pays dont ils sont originaires. Cela a pu permettre à des élèves qui ne parlaient pas très bien le français à oser s'exprimer devant les autres et à communiquer avec les autres élèves de la classe.

Ces moments de rassemblement en grand groupe permettent aussi la mise en place de rituels, qui aident les élèves à s'exprimer oralement et cela tous ensemble. Tous les matins, les élèves énoncent la date et les prénoms des enfants absents. Cela permet de créer, grâce au langage, des repères temporels mais également d'assimiler des structures de phrases. Grâce à nos grilles d'observation, nous avons pu nous rendre compte des attitudes des enfants lorsqu'il s'agissait de prendre la parole en grand groupe. Nous faisons respecter les règles de prises de paroles tant bien que mal dans l'euphorie expressive des enfants qui surgissait parfois (lever la main, ne pas couper la parole). De la même façon, les élèves peuvent adopter différentes postures au cours d'un échange : lever la main et rester calme, puis s'agiter pour pouvoir répondre le plus vite possible¹⁵. Nous avons remarqué que si on ne demande pas de lever la main, les élèves oublient cette règle dans la minute suivante.

Le deuxième dispositif est la composition de groupes homogènes. Nous avons pu constater dans certains groupes que le discours des élèves était assez élaboré dans le sens où ils utilisaient des phrases complexes et parlaient de leur vie, de choses concrètes qui se sont déroulées pendant le week-end par exemple. A l'inverse, avec un groupe où le niveau de langage oral est plus bas¹⁶, nous avons constaté que les élèves avaient tendance à raconter des blagues ou utiliser des gros mots par exemple. Ces groupes homogènes permettent de faire parler les enfants entre eux, qu'ils soient au même niveau et puisse ainsi s'exprimer et se faire comprendre, être en quelque

sorte sur la même longueur d'ondes.

A l'inverse, le troisième dispositif est le groupe hétérogène. Dans ce genre de groupe se présentent deux cas de figures : l'imitation et l'émulation¹⁷. Les enfants les plus habiles avec le langage poussent les moins à l'aise à faire comme eux en les imitant et en s'imprégnant de leur langage oral. Cette pratique est profitable permet aux moins à l'aise de pouvoir progresser. En ce sens, les élèves les plus à l'aise avec le langage vont s'imposer naturellement comme « leader langagier » et en montrant l'exemple, ils peuvent aussi faire obstacle à la prise de paroles des élèves moins sûrs d'eux. Mais nous avons pu constater que malgré cette réticence à parler en groupe hétérogène pour certains enfants, quand ils rejoignaient un groupe homogène, ils pouvaient réinvestir des structures de phrases, du vocabulaire, des expressions de ces « leaders langagiers ». Ensuite, il peut y avoir émulation dans cette configuration de groupe. Cette volonté de faire aussi bien ou de faire mieux est motivante pour les enfants et les incite à parler, d'autant plus quand la maîtresse ne regarde pas, ils auront moins tendance à avoir peur de se tromper et de se faire corriger. Cette peur peut être présente chez certains enfants or, elle ne devrait pas avoir lieu d'être car l'Homme apprend en se trompant, il apprend de ses erreurs et ces dernières lui sont donc bénéfiques. L'imitation et l'émulation ont toutes deux des effets bénéfiques pour les enfants et leur progression en termes de pratique du langage oral

Le quatrième dispositif est l'individuel. Quand un enfant dialogue avec son enseignant seul à seul, cela permet de créer du lien affectif qui, comme nous l'avons vu, permet à l'enfant de moins appréhender l'école, de se sentir en sécurité, compris et écouté. Cette proximité lui est bénéfique sur un point de vue personnel et pour le développement de sa confiance en soi et de son estime de soi. De plus, grâce à cette proximité entre l'enfant et l'adulte, l'enseignant est plus à même de l'aider à perfectionner son langage oral en faisant des feed-back¹⁸ par exemple (les feedbacks sont des phrases, souvent sous forme de questions, que l'enseignant utilise pour faire parler un enfant ou le faire se questionner dans son action immédiate.). Il existe différents feedbacks¹⁹ : celui de contrôle, permettant à l'enfant de s'auto évaluer grâce à des questions comme « Est-ce que tu es sûr de ça ? ».

Le deuxième est un feedback de contrôle collectif et permet aux autres enfants d'évaluer un de leur camarade ; l'enseignante demande l'avis de plusieurs élèves concernant l'action d'un enfant en particulier : « Les autres, vous en pensez quoi ? », ce qui a pour avantage de faire parler tout un groupe voir, de le faire débattre.

Le troisième est le feedback de développement et invite l'enfant à parler de ce qu'il fait en profondeur. En ce sens, l'enseignant peut poser des questions concernant une pratique à laquelle il prend part, ce qui permettra à l'enfant de parler.

Le langage oral est l'outil principal de travail dans une classe, il permet de communiquer et est travaillé en continue. Selon la configuration dans laquelle se trouve un enfant, il sera plus à même de travailler tel ou tel point dans sa pratique du langage oral.

Langage de l'enseignant

L'enseignant tient une place fondamentale dans la mobilisation du langage en maternelle. Dans un premier temps, il est de son devoir de laisser son élève s'exprimer, de ne pas le couper. Au contraire, il est important de l'accompagner et de le faire se sentir en sécurité quand il s'adresse aux autres et notamment aux adultes. Nous avons pu constater que les enfants venaient beaucoup voir l'adulte pour lui parler de tout et de rien. L'enseignant se doit de ne pas dire quelque chose de négatif par rapport à ce qui est raconté, voire il peut féliciter l'élève qui a besoin affectivement de se sentir compris et considéré. De plus, le moment de récréation est un moment où les enfants entrent facilement en conflit avec leurs camarades et bien souvent cela finit en pleurs. L'enseignant intervient donc à la fin de la récréation pour parler aux enfants concernés, un par un dans un premier temps pour comprendre ce qu'il s'est passé. Il règle toujours les conflits en laissant parler et en écoutant les enfants. Puis l'enseignant pose des questions pour montrer qu'il a compris ce qu'on lui racontait : « Il a fait ça et toi ça t'as fait du mal ? Je comprends, à ta place moi aussi je serais fâchée. »

En maternelle il est important de parler lentement aux élèves pour que l'enseignant se fasse bien comprendre de ses élèves. En parlant trop vite, on articule mal et on régule mal sa respiration. Étant donné que les enfants prennent l'enseignant comme modèle linguistique au sein de la classe, il est important pour lui de montrer l'exemple afin de former au mieux ses élèves à l'utilisation du langage oral. Si l'on parle vite, la langue peut être déformée et la création de nouveaux mots peut surgir. Il ne faut pas néanmoins tomber dans un registre simpliste mais garder

un langage soutenu et soigné. La langue française est un objet culturel de première importance et il doit aussi être considéré comme tel. Ainsi donc, lorsque le contexte le permet, on peut comprendre l'usage de mots inconnus et compliqués qui sont là pour enrichir le bagage culturel des élèves - d'autant plus lorsque l'on sait que la différence de nombre de mots connus est une des premières causes amenant aux inégalités sociales. Or, force est de reconnaître que dans la pratique, il est compliqué de toujours soigner son langage, même entre adultes et on sait bien que les enfants entendent tout.

L'utilisation du pronom personnel « je » par l'enseignant est primordial car ce pronom est difficile à acquérir par les enfants. Comme le stipule Aliyah Morgenstern dans « Quand l'enfant se désigne comme sujet », l'enfant a tendance à se désigner comme sujet dans un premier temps, à l'image de toutes les autres choses dont il parle. Il est difficile pour lui de concevoir qu'il est une chose à part entière. Dans un premier temps, un enfant entend son prénom et comprend que cela le désigne, mais il n'entend personne dire « je » pour le désigner lui-même. L'enseignante doit donc utiliser ce pronom pour que l'enfant fasse de même. L'auteur parle même de mélange entre le pronom « tu » et le pronom « je » par les enfants, ce qui est expliqué par le fait qu'un enfant entend plus souvent un adulte lui dire « tu » pour le désigner, que « je ». Nous avons nous-mêmes utilisé ce pronom « je » afin qu'il serve de modèle aux enfants dans leur pratique langagière.

Méthodes et outils mis en place dans nos classes

Nous venons de voir les différents axes qui ont mené notre réflexion. Dans cette partie, nous allons apporter des éléments des réponses concernant notre problématique de départ : en quoi l'acquisition du langage oral est-elle nécessaire à la socialisation de l'enfant ? Nous avons mis en place plusieurs stratégies, outils et méthodes pour favoriser le langage oral de nos élèves et ainsi montrer que cette pratique permet l'ouverture de l'individu aux autres.

L'outil « Narramus »

Tout d'abord, nous avons tous les 3 mis en place une méthode expérimentale de lecture commune à nos classes. Nous pensons que c'est une bonne initiative pour stimuler le langage oral des élèves. Ses effets pourront continuer à être observés sur les individus au cours des mois à suivre.

« Narramus » est un outil pour apprendre à comprendre et à raconter, développé par Sylvie Cèbe (1962), Isabelle Roux-Baron et Roland Goigoux (1968). Sylvie Cèbe (1962) est docteure en psychologie de l'enfant et de l'adolescent et également maître de conférences en Sciences de l'Éducation à l'université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand. Roland Goigoux (1968) est professeur des universités spécialiste dans l'enseignement de la lecture. Il travaille également à l'Université de Clermont-Ferrand. Leur collaboration, depuis de nombreuses années, a permis la naissance d'une méthode de lecture basée sur l'imaginaire et le langage oral des enfants en école primaire. Au-delà de favoriser le langage oral, cet outil didactique et pédagogique ouvre des portes vers la compréhension de l'écrit. Donner le goût de la lecture aux jeunes enfants est un des objectifs que les enseignants se doivent d'accomplir. Cette méthode se base sur un album de littérature jeunesse, destiné à un niveau de classe en particulier. « Narramus » reprend la même démarche pour chaque album étudié. Chaque scénario pédagogique est construit de façon spécifique à partir d'un album mais avec les mêmes règles de jeu pour les élèves. Il se découpe en une dizaine de modules. Les activités ritualisées reviennent dans chaque module : on y retrouve le rappel des apprentissages antérieurs, la découverte du vocabulaire nouveau, la lecture de la suite de l'histoire par l'enseignant, la théâtralisation avec des

masques... L'objectif du dernier module pour l'élève est de raconter toute l'histoire, avec les autres, en petits groupes, puis seul à la maison pour un moment de partage avec sa famille. Dans chaque titre « Narramus », les mêmes pictogrammes sont utilisés afin que l'élève sache ce qu'il doit faire :

	L'enseignant-e lit le texte.		Les élèves doivent imaginer le dessin qui illustre le texte.
	L'enseignant-e raconte l'histoire (ou un extrait) sans support de texte.		Les élèves doivent imaginer le texte, prévoir la suite de l'histoire.
	La boîte « mémoire des mots » permet de stocker les images des mots appris et de les réviser.		 Un-e élève raconte seul-e l'histoire.
			

Les pictogrammes permettent aux élèves de construire des repères et ainsi de ritualiser le travail avec « Narramus ». Dans notre problématique, les pictogrammes sont une aide précieuse pour les élèves ayant un niveau de langage faible. Ils peuvent ainsi s'appuyer sur les dessins pour comprendre ce qu'on leur demande. Cela permet de s'engager plus facilement dans l'activité et plus sereinement, sans avoir forcément le vocabulaire requis. Nous trouvons également cet outil très adéquat pour favoriser l'acquisition du langage oral et ainsi la socialisation. En effet,

« Narramus » permet de travailler tous ensemble et au même rythme, en s'articulant sur 3 compétences.

Tout d'abord, les compétences narratives en réception sont travaillées. Les élèves sont invités à se représenter mentalement ce que l'enseignant lit, en fabriquant un « dessin animé » dans leur tête. La présentation du texte et des illustrations sont donc toujours dissociées afin d'inciter les enfants à traiter l'écrit écouté. L'histoire est dévoilée progressivement pour maintenir les élèves en situation d'attente. Chaque épisode est lu puis raconté. Cela permet à nos élèves de bien comprendre l'histoire avec des mots différents.

« Narramus » permet également de travailler sur les compétences narratives en productions. Les élèves rappellent eux-mêmes les épisodes précédents de l'histoire. Un seul élève prend la parole mais les autres élèves écoutent de façon active pour compléter ou corriger leur camarade quand il a terminé. Cette méthode permet de renforcer l'écoute et la mémorisation. Elle oblige ainsi les élèves à s'écouter, ce qui n'est pas forcément facile aux âges des élèves de nos classes. Le fait d'aider un élève à raconter l'histoire permet de s'exprimer oralement, mais aussi de favoriser sa socialisation. Nous avons vu les élèves de nos classes s'entre-aider et se rapprocher. Des élèves mis à l'écart d'habitude se sont pris au jeu avec les autres et cela leur a permis de se parler entre eux et de se découvrir.

Enfin, « Narramus » permet de développer les compétences lexicales et syntaxiques des élèves. Pour combler l'écart de compétence lexicale entre les élèves, tous les mots nouveaux sont explicitement définis avant la découverte d'un nouvel épisode de l'histoire. Un temps est prévu pour « mettre en mémoire » ces nouveaux mots « dans une boîte ». Le vocabulaire enseigné est révisé. Nous avons pu voir que tous les mots compliqués (comme « alligator » par exemple dans « Le machin ») sont appris en même temps par tous les élèves. En effet, même les élèves ayant un niveau de langage élevé apprennent des mots et cela en même temps que les élèves avec un niveau de langage moyen ou faible. C'est très rare dans nos classes que cela arrive, et cela permet à tous les élèves de se sentir au même niveau. Cependant, nous avons sollicité un maximum les élèves de nos classes qui ont un vocabulaire assez pauvre et un niveau de langage faible. La révision des mots a été un moment très apprécié par les élèves, très heureux d'associer chaque image à un mot et de tout connaître sur le bout des doigts.

Finalement, cet outil nous a permis de travailler sur plusieurs compétences corrélant toutes autour de l'acquisition du langage oral et de l'expression devant les autres et avec les autres. Cela a permis de créer des liens entre les élèves, notamment lorsqu'il fallait jouer l'histoire en incarnant des personnages. A ce moment-là, nous aidions les élèves qui avaient du mal à s'exprimer en leur soufflant par exemple leurs répliques. Mais nous sommes très contents du résultat de ce travail puisque nous avons pu voir tous nos élèves jouer l'histoire, sans aucune sollicitation de notre part. Les élèves les plus timides et ceux qui avaient un niveau

de langage faible ont voulu incarner un personnage et participer à une théâtralisation collective de l'histoire.

Mise en place d'un projet sur les émotions

A travers nos observations, nous constatons que le langage oral est utile pour que l'enfant devienne élève et se socialise. Pour développer ce langage oral et les relations entre les élèves, Wendy et Chloé ont mis en place un projet autour de l'expression des émotions.

Les objectifs de notre projet étaient d'apprendre à mieux gérer ses émotions et de comprendre qu'elles peuvent être manifestées par la parole, l'art. Pour atteindre ces objectifs, nous nous appuyés sur l'album de jeunesse suivant : *La couleur des émotions* d'Anna Llenas et Marie Antilogus, 2014.

Notre projet s'inscrit dans les domaines "Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions" : verbalisation d'idées abstraites ; "Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques" : réalisation d'une production plastique autour des émotions ; "Explorer le monde" : exposition du projet (devant les autres classes, les parents).

Les contraintes auxquelles nous devons faire face étaient d'intégrer les petits parleurs et de les inciter à communiquer, ainsi que de gérer la difficulté à exprimer ses émotions. De plus, les élèves pouvaient rencontrer des problèmes quant à la réalisation de leurs productions plastiques (passage d'une idée abstraite à sa concrétisation). En effet, l'association d'une couleur à une émotion est arbitraire : le rouge peut évoquer la tristesse pour un élève mais peut représenter la joie pour un autre. Ainsi, l'album propose d'associer une couleur à une émotion et à un personnage pour permettre au jeune enfant d'accéder plus aisément à une idée abstraite. Ce projet a été mis en place lors de la période 3 et a duré toute la période (soit 10 séances). Parmi ces séances, nous avons créé des séances d'arts plastiques, en mélangeant des couleurs, en utilisant plusieurs outils, médiums et supports. Les élèves ont été amenés à réaliser diverses productions notamment via la représentation des émotions. Nous avons aussi créé des séances de langage, pour faire parler les élèves de leurs émotions et verbaliser leurs ressentis

A chaque séance, une émotion était travaillée à partir d'un monstre qui incarne une émotion. Le premier temps de la séance était consacré à un temps d'échange oral. Avant de lire le texte propre à une émotion, nous avons montré des illustrations du monstre représentant une émotion. Puis, l'enseignant demandait aux élèves de deviner de quelle émotion il s'agissait (le terme « émotion » étant défini dès le début de la séquence). Ainsi, nous constatons que les élèves arrivent à découvrir une émotion grâce à l'attitude du monstre, à son visage, sa posture, et grâce au décor qui entoure le monstre. Les élèves qui ont un faible niveau de langage ne prennent pas la parole, c'est pourquoi nous demandons ensuite à tous les élèves d'exprimer l'émotion par le corps et le visage. Ainsi, les élèves parlant peu participent à l'activité et incarnent l'émotion. Tous participent, sans exception. Pour ceux qui parlent peu, nous décidons d'apporter du vocabulaire car certains n'ont pas toujours les mots pour parler. Au fil des séances, nous nous apercevons qu'à force de solliciter les petits parleurs, ils arrivent à s'exprimer et sont même encouragés par leurs camarades. Certains leur disent : « allez vas-y », « tu le sais dis le ». Nous apportons des formulations de phrases pour pouvoir exprimer une émotion. Le but est d'arriver à s'exprimer oralement, que ce soit au cours du projet mais également sur le long terme pour que les élèves puissent vivre ensemble et se socialiser. Nous avons donc appris aux élèves à dire : « je me sens triste parce que ... », « je suis contente parce que ... », « je suis en colère parce que ... », « je suis serein parce que ... », « j'ai peur parce que ... ».

Après ce temps d'échange oral, c'est le moment de la réalisation des monstres. Bien qu'elle soit individuelle, cela nous permet de voir que les élèves sont investis dans le projet et qu'ils parlent entre eux. Par exemple, lors du travail sur le monstre bleu (le monstre de la tristesse), nous entendons des élèves observés avec un faible niveau de langage et qui sont souvent à l'écart échanger avec d'autres camarades. Leurs mots sont les suivants : « monstre triste », « pleure le monstre », « tout bleu ». Le fait de tous faire la même chose leur permet d'avoir un point commun, de parler sur un même travail.

Enfin, le retour de l'activité permet de verbaliser ce que les élèves ont fait. Chaque élève peut présenter son monstre à la classe, expliquer comment il l'a fait.

Nous laissons aux élèves le choix de s'exprimer ou non car nous ne voulons pas bloquer certains enfants en les forçant à parler. Ainsi, les élèves avec un faible niveau de langage oral ne prenaient pas la parole au cours des premières séances. Mais au fil de la séquence, la majorité de ces élèves ont voulu s'exprimer devant les autres parce qu'ils étaient fiers de ce qu'ils avaient fait et qu'ils avaient envie de faire comme les autres.

Mise en place de débats

Afin que l'élève se socialise, il convient de ne pas rester sur des activités scolaires mais de les amener à prendre la parole lors d'un contexte communicationnel plus proche du réel. Dans un entretien destiné au magazine des MFR intitulé « *Du bon usage de la discussion et des échanges entre élèves dans la classe* », Philippe Meirieu explique que « la confrontation entre des élèves peut jouer un rôle dans la progression (des apprentissages) ». Cyril a donc mis en place des débats au sein de sa classe.

En plus d'en profiter pour évaluer la prise de parole de ces élèves, il a pu utiliser cet outil comme un moyen de mobiliser les compétences langagières acquises en contexte.

En revanche, la mise en place de débats, surtout en maternelle, nécessite des travaux préalables. Il convient en effet d'insister sur des activités qui vont apporter du vocabulaire et une structure syntaxique spécifique aux activités de débats (« Je pense que... parce que... »).

Pour ce faire, on peut obliger les élèves à utiliser cette structure de phrase lors de questionnements individuels sur leurs ressentis. Cyril a également mis en place des situations où la prise de parole est nécessaire, mais avec un effectif plus réduit. Il s'agit donc de travailler en atelier dirigé par le maître, avec environ 5 élèves. Les questions posées par l'enseignant sont alors simples et les élèves sont censés connaître les réponses. On veut surtout qu'ils les restituent devant les autres. Le but est ainsi double :

- Baisser l'influence du paramètre affectif sur la prise de parole de ces élèves.
- Insister sur les règles intrinsèques à un débat (et à la prise de parole en général) : lever la main, ne pas couper la parole d'autrui.

Enfin, pour améliorer la qualité des débats, notamment le respect des opinions et le fait de ne pas couper la parole, un bref travail a été fait au niveau des messages clairs dans la réalisation de conflits. Par exemple, lorsqu'un élève remontait un problème dans la cour de récréation, il devait l'expliquer avec la personne concernée, qui devait elle aussi expliquer pourquoi elle avait fait cela. L'objectif est alors de comprendre l'autre, ce qui correspond à une première étape quant au fait de le respecter.

Présentation des résultats : deuxième moment d'observation

Chloé :

Dans ma classe de petite section, j'avais observé 4 élèves tirés au sort de manière aléatoire. C'était au mois de janvier, après une séance de motricité en danse de création. Après avoir mis en place différents outils dans nos classes, nous avons décidé de réutiliser notre grille d'observation pour mesurer les effets de nos dispositifs. Ainsi, nous avons observé une seconde fois nos 4 élèves au mois d'avril. La situation est la même pour ma part : un retour de séance de motricité, en athlétisme cette fois.

Concernant le « Garçon 1 » (Tim), qui est un élève avec un niveau de langage élevé et qui est intégré dans la classe, les outils mis en place lui ont permis de plus respecter ses camarades. En effet, Tim avait tendance à couper la parole et cela peut bloquer des élèves à parler, surtout ceux qui sont timides et qui interviennent peu. Tout d'abord, l'outil « Narramus » a permis de s'écouter les uns les autres. En effet, lorsque Tim racontait l'histoire, il détestait être coupé par un enfant qui voulait rajouter quelque chose à son propos. En soulignant cela, ça lui a permis de prendre conscience que ça n'était pas agréable de se faire couper la parole lorsqu'on parle. Il fait dorénavant plus attention, comme on peut le voir lors de cette deuxième observation. Le fait de travailler sur l'expression des émotions a aussi aidé dans ce sens, puisque les élèves ont appris à dire ce qu'ils ressentaient. Ainsi, des élèves ont pu dire à Tim à certains moments « je suis en colère parce que tu ne me laisses pas parler ».

Quant à la « Fille 1 » (Calista) observée, elle a, tout comme Tim, un niveau de langage élevé et participe beaucoup en classe. Le problème principal qui se posait pour elle est qu'elle était souvent en conflit avec ses camarades. C'est une élève qui s'impose beaucoup avec les autres élèves de la classe. Le projet sur les émotions ne lui a pas forcément appris à s'exprimer plus et mieux parce qu'elle sait très bien parler et s'exprimer. Son vocabulaire est riche et elle savait déjà dire qu'elle était contente, en colère, triste... Mais le projet a quand même eu des répercussions sur elle puisque les élèves avec qui elle était en conflit ont pu à leur tour s'exprimer. Ces élèves-là n'avaient pas forcément le vocabulaire pour exprimer ce qu'ils ressentaient et cela leur a permis de parler à Calista. Elle s'est alors rendue compte parfois des conséquences

de ses actes. Par exemple, lorsqu'elle s'amuse à dire « pas copine » à des filles de la classe, ces filles-là lui répondent désormais que ça les rend tristes ou en colère.

Contrairement à Calista et Tim, les deux autres élèves observés étaient beaucoup plus réservés et timides lors de la première observation. L'élève nommé

« Garçon 2 » (Ebubekir), qui est d'origine turc et qui est souvent isolé, a fait quelques progrès lorsque je l'observe en avril. Il commence à prendre confiance en lui et lève la main pour participer. Sa participation reste occasionnelle mais lors de l'observation, il se décide à prendre la parole. Je l'interroge donc, mais il marmonne quelques mots et s'arrête. La barrière de la langue est toujours présente, il a du mal à me dire des mots en français. Je le sollicite donc peu de temps après lors de l'observation, pour qu'il ne reste pas bloqué sur son intervention. Il a du mal à s'exprimer et fait des gestes pour m'expliquer qu'on a lancé des sacs de graines en motricité. Je pense que les outils mis en place ont tout de même étaient bénéfiques pour lui. L'outil « Narramus » lui a permis d'acquérir du vocabulaire et de prendre confiance en lui parce que tous les enfants apprennent des choses en même temps. En effet, les mots correspondant aux images sont parfois très pointus et aucun élève ne connaît ces mots. De plus, le projet sur les émotions lui a permis de s'exprimer par l'art et ainsi de participer au même titre que les autres aux ateliers. Il ne s'est pas senti inférieur aux autres et frustré à cause d'un faible niveau de langage. Cependant, il a encore beaucoup de mal à s'exprimer oralement et n'est pas bien intégré dans la classe.

Quant à la dernière élève que j'ai observé, que j'appelle « Fille 2 » (Valentina), elle était extrêmement timide et ne voulait pas participer oralement en classe. Contrairement à Ebubekir, les résultats sont fulgurants pour Valentina. Bien que je ne la sollicite pas plus qu'avant, elle commence à prendre la parole. Lors du moment d'observation, toute la classe est réunie mais cela ne l'empêche pas de s'exprimer. Elle est désormais entourée de copines sur le banc et je pense que cela a beaucoup joué dans sa participation en classe. Au fur et à mesure des mois et des outils mis en place, elle a commencé à oser s'exprimer. L'engouement qu'a suscité l'outil

« Narramus » dans ma classe l'a forcé à s'exprimer. Au début de l'histoire, Valentina n'osait pas participer et raconter le récit devant les autres. Mais au bout de quelques semaines, elle a tellement aimé l'histoire qu'elle a voulu faire comme les autres et s'est mise à raconter l'histoire. Elle a aussi voulu incarner un personnage avec d'autres

enfants de la classe et cela lui a permis de se rapprocher de certains élèves, notamment des filles qui sont devenues ses copines aujourd'hui. Pour elle, l'acquisition du vocabulaire et du langage propre à l'histoire « Le machin » lui ont clairement permis de s'intégrer dans la classe et de se socialiser.

Élèves	Niveau de langage			Prise de parole					
	Faible	Moyen	Élevé	Est sollicité par l'enseignant	Lève la main	Ne lève pas la main	Participe	Ne participe pas	Coupe la parole
Fille 1			X		X		X		
Fille 2			X		X		X		
Garçon 1			X		X		X		
Garçon 2				X	X		X		

Wendy :

Comme lors du mois de janvier, j'ai décidé de reprendre cette grille d'observation lors d'une séance de présentation d'œuvre d'art en arts visuels. Voici les résultats du mois d'avril.

Fille 1 (Ella) : Cette élève possède un bagage culturel et langagier conséquent. En janvier, elle participait volontiers à la discussion mais avait tendance à vouloir couper la parole à ses camarades pour pouvoir montrer qu'elle avait des réponses et savait des choses. Une grande volonté de parler avait alors été observée, ce qui pouvait freiner ses camarades dans leur expression verbale. La mise en place de « Narramus » a permis à cette élève de comprendre l'importance de l'écoute de l'autre. En effet, cette méthode propose aux élèves de raconter l'histoire à leur façon. Ella a participé à ce résumé et se faisait interrompre régulièrement. Elle a donc vécu le fait de se faire couper la parole et ne procède plus à cela. Pour réguler son débit de parole, j'ai également mis en place les jetons de Peroz (XXème siècle) pour réguler ses prises de parole et l'obliger à écouter les autres. Lors de cette seconde observation, en avril, j'ai pu constater qu'Ella ne coupait plus la parole et écoutait ses camarades.

Fille 2 (Maram) : Cette élève, qui ne parle pas français chez elle, avait du mal à s'exprimer et se faire comprendre. De ce fait, certainement, cela la bloquait lors de prise de parole (refus de répondre à l'enseignante, refus de participer). Lors de cette deuxième observation, Maram a fait beaucoup de progrès et participe aux discussions en classe. Elle lève le doigt pour montrer qu'elle a compris ce qu'était la posture d'élève, mais, une fois interrogée, elle ne sait pas quoi dire et reste bloquée. En revanche, quand elle a une réponse, elle ne pense pas à lever le doigt et parle spontanément, même si cela implique de couper la parole. Une question m'a donc interpellée. Devais-je l'ignorer en lui disant de lever le doigt, ce qui impliquerait de la bloquer davantage ? Devais-je accepter sa réponse et montrer aux autres que lever le doigt n'était pas nécessaire ? J'ai donc décidé de lui dire qu'elle avait la bonne réponse mais qu'il fallait lever le doigt pour me la donner. Une fois la tâche exécutée, je l'ai encouragée et félicitée avec insistance. Même si la participation de Maram reste aléatoire, une évolution positive est à noter. Il s'agit de l'évolution la plus remarquable sur les quatre élèves observés.

Garçon 1 (Mattéo) : Pour cet élève de petite section, il s'agissait en janvier d'un manque de vocabulaire quant à l'expression de ses émotions. A présent, Mattéo fait des phrases construites et utilise les mots de vocabulaire vu lors de la séquence autour des émotions. Lors d'écoute musicales par exemple, il sait dire ce qu'il ressent et expliquer pourquoi. Pour la présentation de tableaux, il sait les décrire tout en respectant les règles de prise de parole et en donnant son avis justifié. Les outils mis en place ont donc permis, pour cet élève, un léger renforcement de ses pratiques langagières.

Garçon 2 (Luca) : Cet élève possède un bon niveau de langue et connaît les règles de prise de parole. Comme pour Mattéo, ces dispositifs lui ont permis d'acquérir un plus grand bagage langagier notamment grâce à des mots de vocabulaire. Si son niveau de langage a légèrement évolué, c'est certainement parce qu'il est suivi par un orthophoniste et participe également aux APC lors de la pause méridienne. De plus, cet élève est volontaire à la participation. Si un de ses camarades parle sans lever le doigt ou en coupant la parole, il n'hésitera pas à le faire remarquer. Depuis le début de l'année, j'ai pu noter un goût accru pour la narration. Lors de lectures offertes, il exprime souvent le désir de raconter à son tour l'histoire en utilisant sa mémoire et ses gestes pour mimer certains passages.

Conclusion : Même si les évolutions ne sont pas spectaculaires, elles sont tout de même présentes. Les règles de prise de parole sont respectées dans la majorité et le niveau de langage d'une des élèves a connu une ascendance importante. La mise en place du projet sur les émotions a beaucoup aidé à l'empathie des élèves (« Je ne coupe pas la parole sinon l'autre va être triste qu'on ne l'écoute pas », « A sa place, j'aimerais que l'on m'écoute ») ce qui a très certainement participé à ces évolutions. L'outil « Narramus » a fortement touché un grand nombre des élèves de ma classe. En effet, leur capacité à raconter des histoires, à faire découler des éléments imaginaires par rapport à d'autres est devenue probante. Lors de monstration de tableaux d'artistes, certains élèves ont, d'eux-mêmes, inventé des histoires avec un sens. L'expression de leur ressentis, leurs émotions vis-à-vis d'œuvres a également évolué : on dépasse le « j'aime/je n'aime pas » pour aller vers « ça me rend triste/ça me rend joyeux ».

Élèves	Niveau de langage			Prise de parole					
	Faible	Moyen	Élevé	Est sollicité par l'enseignant	Lève la main	Ne lève pas la main	Participe	Ne participe pas	Coupe la parole
Fille 1			X		X		X		
Fille 2		X			X	X	X	X	X
Garçon 1			X		X		X		
Garçon 2		X			X		X		

Cyril :

4 mois plus tard, après les différentes remédiations qui ont été développées auparavant, j'ai donc réévalué la prise de parole de mes 4 élèves. Grâce aux APC (pour les MS) qui doivent être focalisés sur le langage, Lydia a pu améliorer son niveau de langage. Melyna a progressé mais reste plutôt en retard par rapport aux autres. Son niveau reste donc relativement faible. Akli s'exprime aussi mieux mais reste un PS, son niveau n'est donc que moyen. Maël, qui était déjà à un très bon niveau, reste excellent. Nous allons donc maintenant voir les résultats de la prise de parole à la suite de leurs progrès en langage et des différentes remédiations mises en place.

Bien que restant faible, à la suite de ses progrès, Melyna n'a plus besoin d'être sollicitée par l'enseignant. Les séances de Narramus, autour de l'album « Le Machin » lui a donné davantage de lexique et les séances d'apprentissage autour de la syntaxe propre à un débat lui ont sans doute permis de se sentir plus à l'aise. Je remarque qu'elle participe maintenant d'elle-même et n'est pas hors sujet dans ses réponses. Elle a même hâte de prendre la parole, ce qui l'amène à la couper de temps en temps. Pour elle, clairement, l'apport langagier lui a permis de se lancer au sein du collectif et donc de se socialiser.

Après le dispositif, notamment grâce aux séances de travaux sur les règles intrinsèques aux échanges en plus petit comité, Lydia est désormais capable de mieux gérer sa prise de parole puisqu'elle ne coupe plus la parole des autres. Ses phrases sont mieux construites et plus compréhensives. Si elle se contrôle davantage, il demeure en elle une certaine impatience qui s'exprime au moment de la redistribution de la parole puisqu'elle parle encore souvent à la place de lever la main. Il lui arrivait également de répondre par de simples « oui », « non » ou « je suis d'accord ». Désormais, bien qu'elle divague un peu et ramène le sujet à elle-même, Lydia est plus apte à expliquer son opinion. Il convient de travailler encore davantage pour combattre cet égocentrisme de la petite enfance.

Akli avait déjà un niveau satisfaisant. Pour lui, je pense que ce sont les règles sociales qui lui manquaient. Il n'a fallu que quelques semaines pour qu'il améliore son comportement lors des débats. Il s'agit du PS qui avait dès la rentrée un des

meilleurs niveaux de langage et j'avais déjà noté que sa socialisation était simple et naturelle. En améliorant encore son niveau et en travaillant sur le point de vue que pouvait avoir d'autres enfants que lui, il a montré qu'il était capable d'empathie car il se met facilement à la place d'un enfant à qui il arrive un problème. Lors de l'évaluation de sa prise de parole, on constate par exemple qu'il prend la parole après avoir levé le doigt, ce qui n'était pas le cas avant.

Le cas de Maël s'avère le moins intéressant car il n'a pas varié. Il avait déjà un très bon niveau langagier. Dans cette expérience, le cas des élèves avec de bons niveaux de langage initiaux s'avérait être un début de confirmation de notre hypothèse. En effet, on remarquait très vite que les élèves avec le plus de facilité n'avaient pas de mal à trouver leurs places au sein de la classe et cela était visible dès septembre. Ainsi, comme à la vue de la qualité de sa prise de parole de janvier, on constate une corrélation certaine entre le niveau de langage et la qualité de la prise de parole de Maël. Au cours de Narramus, notamment avec l'album « Petite Taupe, ouvre-moi ta porte », Maël s'est particulièrement illustré dans la restitution orale de l'histoire. Il allait même jusqu'à ressortir avec exactitude les expressions de l'album. Lors des débats, les règles sociales lui sont désormais quasi automatisées et il en vient même à les rappeler aux autres élèves qui ne le respectent

Résultats de la prise de parole à la date du 23 avril :

Élèves	Niveau de langage			Prise de parole					
	Faible	Moyen	Élevé	Est sollicité par l'enseignant	Lève la main	Ne lève pas la main	Participe	Ne participe pas	Coupe la parole
Fille 1						X	X		X
Fille 2		X				X	X		
Garçon 1		X			X		X		
Garçon 2			X		X		X		

Nous étions partis de l'hypothèse que l'amélioration du langage améliore la prise de parole en collectif et donc participe fortement à la socialisation de l'élève. Ces résultats sont évidemment à prendre avec distance car la mise en place de nos situations d'évaluations de la prise de parole nécessite un fort engagement affectif de l'élève. Il se peut donc qu'au cours de celles-ci des élèves timides, avec un bon niveau de langage, se soient freinés. Un grand groupe social serait alors inhibiteur pour eux. Or la socialisation demande intrinsèquement un engagement affectif car on ne peut se socialiser seul, on parle même de capacités socio-affectives. Ainsi, nous espérons que le travail effectué tout au long de l'année, notamment les travaux réguliers en plus petits groupes, a permis aux élèves de renforcer leur assurance et à ainsi davantage s'assumer au sein de la classe. On constate en effet une amélioration presque naturelle de leur assurance au fil des mois, ce qui nous mène à penser que le paramètre affectif était plutôt de moindre influence lors de l'évaluation finale de la prise de parole. On constate donc à la suite de cette deuxième grille, et des progrès qui y sont visibles, que notre hypothèse générale semble se confirmer.

Conclusion

S'il est vrai que la communication est innée pour l'enfant, il n'en demeure pas moins que l'apprentissage du langage oral soit nécessaire pour sa socialisation. Nous avons pu voir tout au long de ce mémoire de recherche l'importance de cet apprentissage. En effet, la grille d'observation que nous avons élaborée nous a permis de mettre en lumière les profils des élèves vis-à-vis de leur manière d'interagir en grand groupe. Par la suite, nous avons expérimenté la mise en place de trois grands projets (les émotions, Narramus et les débats) pour améliorer cette prise de parole nécessaire à la socialisation de l'enfant. Des évolutions ont été observées en aval : la majorité des élèves de nos classes ont appris à communiquer avec leurs pairs tout en se respectant (lever le doigt, écouter, ne pas couper la parole). De plus, la communication des émotions a été bénéfique quant à la

« violence » que nous avons pu observer en début d'année. A titre d'illustration, il convient de mentionner que les élèves en colère ne frappent plus mais verbalisent ce qu'ils ressentent. Cette socialisation par le langage oral permet de construire le citoyen de demain, ce qui a été appuyé par le projet autour des débats mis en place dans l'une de nos classes. De ce fait, chacun peut s'exprimer en étant écouté et pris en compte, ce qui favorise le respect mutuel, l'empathie et la pluralité des opinions.

Même si le langage oral permet la socialisation de l'individu, ce n'est pas le seul aspect à prendre en compte. Aussi, les postures, les gestes, l'expression du visage ou encore l'intonation ne doivent pas être omis. Alain Mehrabian (1939), psychologue et professeur à l'Université de Californie, montre d'ailleurs l'importance de cette communication non verbale. Il semble alors légitime de s'interroger sur cette pratique inconsciente mais pourtant vecteur de socialisation. Quoi qu'il en soit, le langage oral est un apprentissage primordial qui doit s'effectuer tout au long de la scolarité des enfants.

Bibliographie

Livres :

Boisseau, P. (2005). Enseigner la langue orale en maternelle. [RETZ]. CRDP de l'académie de Versailles.

Lentin, L. (1994). Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans : où, quand, comment ? [ESF]. Ctnerhi - Ctre Tech. Nat.

Walter, H. (1988). Le français dans tous les sens, Grandes et petites histoires de notre langue, [Points], Le goût des mots.

Internet :

Éduscol : <http://eduscol.education.fr/>

Péroz, P. (2013). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute. Récupéré le 6/12 de http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/P_Peroz_apprentissage_langage_oral/Langage_oral_au_C1_P-PEROZ.pdf

Eduscol :
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/3/Ress_c1_langage_oral_tableaux_456413.pdf

Articles :

Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages, ERES, Enfance et psy, n°47.

Binet, A. (1985). La peur chez les enfants, L'Année psychologique, Volume 2, Numéro 1, 223-254.

Morgenstern, A. (2006). Quand l'enfant se désigne comme sujet, L'information

grammaticale, Peeters Publishers, 31-37.

Crahay, M. (2007). Chapitre 2. Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. Dans L. Allal & L. Mottier Lopez (Dir), Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation, 45-70. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Résumé/Summary

Ce mémoire est un travail collectif. Nous sommes trois enseignants de maternelle. Nous nous sommes rendu compte de problèmes communs au sein de nos classes sur lesquels nous nous sommes penchés. A l'âge de 3-4 ans, les enfants ont leur premier contact avec l'école et arrivent à l'école avec leur propre façon de parler. Certains ne sont pas capables de parler français. Les enseignants sont alors confrontés à des difficultés concernant l'enseignement du langage oral. Fréquenter l'école implique l'apprentissage d'un nouveau langage qui peut être totalement différent de celui parlé avec ses amis ou sa famille.

Au début de l'année, parler avec ces élèves était un challenge. Mais nous avons besoin de parler pour communiquer et c'est pour cela que le langage est un apprentissage si important à l'école. De plus, il s'agit du premier outil pour construire son esprit critique et les premiers liens sociaux. De ce fait, nous nous sommes posé plusieurs questions comme : les élèves allophones sont-ils plus handicapés dans leur apprentissage ? Mais la problématique principale de notre recherche est : en quoi l'acquisition du langage oral est-elle indispensable à la socialisation de l'enfant ?

This essay is a collective work. We are three infant school teachers. We reported several common problems in our classes, that's why we decided to focus on these points. To young children (aged 3 and 4) this is the first contact with education. They come at school with their own way of talking. Some are not able to speak french yet. So teachers face difficulties about instructing the spoken language. According to students schooling means learning a new language which can be different from the one they use with friends or family.

At the very beginning of school year it was a challenge to communicate with them. But as a matter of fact we have to talk to be understood and that's why the language is the most important thing to learn at school. Furthermore it is a first tool for building critical mind. Nethertheless there are many issues about language as socialization and relationship between children or between children and adults. Thus we asked ourselves several questions like : are allophone children more disabled in their learning ? Yet the leading question we kept is : why does acquisition of oral language is necessary for children socialization ?

Mots clés : socialisation, maternelle, langage, oral, culture/Key words : socialization, kindergarten, language, oral, culture