HAL
open science

La différenciation de l'enseignant du langage oral à l'école maternelle

Yvain Eusèbe-Féron

▶ **To cite this version:**

Yvain Eusèbe-Féron. La différenciation de l'enseignant du langage oral à l'école maternelle. Education. 2019. dumas-02289776

HAL Id: dumas-02289776

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02289776v1

Submitted on 17 Sep 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.

Année universitaire 2018-2019

Master MEEF

Mention 1er degré

2ème année

La différenciation de l'enseignant du langage oral à l'école maternelle

Présenté par : Yvain Eusèbe-Féron

Encadré par : Nassira Hedjerassi

Mots Clefs : Ecole maternelle, langage oral, apprentissage du langage oral, différenciation pédagogique, modèle d'apprentissage

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris
10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74
www.espe-paris.fr

Remerciements :

J'adresse mes remerciements à Nassira Hedjerassi qui a su m'aiguiller et me recentrer dans ma réflexion et mes recherches.

Je souhaite également remercier Denis Martin-Freour pour sa disponibilité, ses conseils et ses encouragements qui m'incitent à progresser.

Merci à Corinne pour son soutien, sa disponibilité et ses conseils.

Je remercie Solveig pour son soutien, ses encouragements et sa compréhension.

Résumé :
Les recherches en sociologie de l'éducation et en didactique du français montrent l'importance du langage oral dans le développement de l'enfant et dans la réussite scolaire. Il ne s'agit pas seulement d'enseigner la syntaxe, la grammaire et le lexique mais aussi les conduites discursives (Bautier 2002, 2016, Nonnon 2011). Les pratiques langagières telle que l'explicitation ou le récit incite le locuteur à prendre du recul sur le monde et les objets du monde qu'il énonce. Cette mise à distance est fondamentale pour décontextualiser les situations d'apprentissage scolaire (Bautier et Goigoux 2004, Nonnon 2011).

Dans un contexte de diversité socio-culturelle et individuelle des enfants qui composent les classes, les enseignants éprouvent parfois des difficultés à faire progresser tous leurs élèves. Nous verrons qu'en modifiant les représentations qu'ont les pédagogues de leur position et en adaptant leur fonctionnement de classe, il est possible de transformer cet obstacle et avantage pour enseigner (Meirieu 1996, 2012).

Nous avons expérimenté le dispositif créé par le groupe CLEA (Péroz, 2016) qui propose un modèle de séance d'apprentissage de conduites discursives par la pratique, en profitant de la diversité des élèves et offrant un cadre « sécure » pour l'apprentissage.

La taille limitée de notre corpus nous permet uniquement d'émettre des hypothèses qui restent à confirmer par une étude plus longue et de plus grande ampleur. Le dispositif semble favoriser la pratique du récit, avec un allongement et une complexification des énoncés des élèves ; la position en retrait de l'enseignant dans la discussion permet aux élèves de déployer leurs compétences langagières et de pratiquer des conduites discursives. Les acquisitions ne sont pas évaluables sur une période aussi courte, mais nous avons repéré des indicateurs d'apprentissage (processus de reprise-reformulation) qui incitent à penser que la poursuite de ce dispositif débouchera sur de nouvelles acquisitions langagières pour les élèves.

Mots-clés : Ecole maternelle, langage oral, apprentissage du langage oral, différenciation pédagogique, modèle d'apprentissage

Table des matières

Introduction.....5

Revue de le littérature.....5

Les enjeux du langage oral.....5

La didactique de l'oral.....9

La diversité des élèves.....13

La différenciation pédagogique : une gestion de la diversité.....14

Le dispositif.....17

Recueil des données.....19

Les données.....20

Analyse des résultats 23

Conclusion.....27

Bibliographie.....29

Annexe 1 : Transcriptions des séances de langage oral.....31

Annexe 2 : Le loup et les sept chevreaux.....37

Introduction

Les programmes de 2015 accordent une place importante au langage oral dans les contenus d'apprentissage de l'école maternelle et dans les démarches pédagogiques suggérées aux professeurs des écoles. En effet, les Instructions Officielles incitent le corps enseignant à s'inscrire dans une démarche socio-constructiviste, au sein de laquelle les échanges verbaux, les conflits socio-cognitifs et les débats sont essentiels.

Des études en sociologie de l'éducation (Bautier 2002, Bautier 2016) et en didactique du français (Bautier et Goigoux 2004, Laparra 2012, Nonnon 2011) mettent en évidence l'influence des compétences langagières dans la réussite scolaire.

Cet enseignement s'inscrit dans des classes où les élèves sont tous différents et proviennent de milieux socio-culturels qui n'ont pas les mêmes usages du langage (Bautier 2002, 2016, Nonnon 2011).

L'objectif de notre recherche est de déterminer les paramètres à prendre en compte pour enseigner le langage oral à l'école maternelle et l'organisation pédagogique qui est adaptée dans un contexte de diversité.

Tout d'abord, nous nous appuierons sur la littérature scientifique pour identifier les enjeux de l'enseignement du langage oral, les principes didactiques qui favorisent l'acquisition des conduites langagières et les aménagements pédagogiques qui font progresser tous les élèves au sein de classes hétérogènes. Nous présenterons ensuite un dispositif d'enseignement du langage oral, issu d'une recherche récente (Péroz 2013, 2014, 2016), que nous avons testé avec un groupe d'élèves de moyenne section de maternelle pendant trois semaines. Finalement, nous tenterons de vérifier si le dispositif répond aux objectifs que nous avons déterminés et tenterons également d'en mesurer les effets sur l'acquisition de compétences langagières.

Revue de le littérature

Les enjeux du langage oral

En premier lieu, il nous semble important de préciser le cadre dans lequel nous nous inscrirons lorsque nous parlerons de « langage oral ». L'enseignement de l'oral a longtemps suivi les codes de l'écrit : les professeurs transposaient les codes de l'écrit à l'oral. Ils évaluaient les compétences syntaxiques, grammaticales, lexicales et le registre de langue employé par les élèves.

Bautier (2016) inclus ces éléments dans le terme de « langue » qu'elle oppose au « langage » qui désigne les pratiques langagières. Celles-ci sont des usages que les locuteurs font du langage pour, par exemple, raconter ou expliquer. Ces pratiques impliquent un travail cognitif du locuteur pour modifier sa position : la production d'un récit entraine une mise à distance de l'émetteur sur les faits racontés, il prend en compte intégralité des événements et leur succession ; tout en s'adaptant à son interlocuteur. Le mise en mots de ces opérations mentales ne requièrent pas nécessairement des compétences grammaticales, syntaxiques et lexicales importantes.
Dans un premier temps, nous mettons de côtés ces compétences pour nous concentrer sur les usages du langage. Il sera envisagé comme un système ayant une dynamique, une cohérence et un fonctionnement propre à ce mode d'expression. L'objectif est de s'intéresser au travail cognitif qui permet de s'ajuster à l'interlocuteur, de faire progresser un énoncé ou de changer de position discursive (Bautier 2016, Nonnon 2011). C'est dans ce cadre que notre didactique de l'oral sera envisagé.

Le champs disciplinaire de la psychanalyse nous offre une approche différente et complémentaire du langage. Au delà du langage en tant qu'objet et outil d'apprentissage scolaire, il est un moyen pour l'individu de s'exprimer, d'exister en tant que sujet unique. Il permet de partager ses émotions, ses ressentis, ses passions, et c'est par l'expression de son identité que l'individu construit celle-ci. Le rôle de support au processus identificatoire du langage est essentiel au développement des enfants (Bautier, 2002).
Les travaux du groupe ESCOL (Education et SCOLarisation) ont mis en évidence une composante de l'apprentissage : apprendre c'est se transformer (Bautier, 2016). En effet, lorsque l'on apprend, les représentations du monde, des objets et de soi sont modifiées par les nouvelles connaissances acquises. Ces modifications changent notre rapport au monde, aux objets et donc à nous-mêmes. Par exemple, les aimants sont des objets qui fascinent les élèves de maternelle ; après une séquence d'enseignement sur le fonctionnement du magnétisme et ses propriétés, les représentations qu'ont les élèves de cet objet évoluent. Ainsi, leur rapport à cet objet est différent : il n'est plus un objet presque « magique » mais un outil technique qu'il leur est possible d'utiliser pour modifier leur environnement. Tous les apprentissages modifient le monde des élèves et le rapport qu'ils entretiennent avec celui-ci.
Le langage est un système symbolique qui permet de décrire et expliquer le monde. Il est donc un vecteur de ces changements de rapport au monde et à soi-même tout en permettant à l'individu de structurer ces modifications en les mettant en mots. En apprenant de nouvelles conduites langagières aux élèves, nous leurs offrons la possibilité de dire le monde différemment, de l'aborder

avec une position différente, ainsi ils modifient le rapport qu'ils entretiennent avec celui-ci (Bautier 2002, 2016, Nonnon 2011). Les nouvelles pratiques qu'ils acquièrent, ces nouvelles postures qu'ils prennent par rapport aux objets transforment les élèves dans leur identité.
Le langage ne joue pas uniquement un rôle dans la structuration de l'identité de l'individu mais aussi dans celui de sa pensée (Bautier 2016, Canut & al. 2013). Verbaliser un raisonnement, mettre en mot l'élaboration de la résolution d'un problème est essentiel à l'acquisition de l'apprentissage sous-jacent. Par cette démarche, l'apprenant s'explicite sa procédure, met en évidence les étapes implicites réalisées et les associations effectuées avec des expériences antérieures. Ces opérations d'élaboration et de décontextualisation-recontextualisation structurent la pensée.

Le langage oral est un outil de l'apprentissage scolaire : il permet de décontextualiser une situation scolaire pour en faire un apprentissage d'ordre général (Bautier & Goigoux, 2004). Par exemple, face à une situation-problème, l'élève va mettre en oeuvre une stratégie pour trouver une solution. La verbalisation de sa démarche lui permet d'expliciter une procédure décontextualisée de la situation présente, et de le mener vers une règle plus générale qui est l'apprentissage visé par l'enseignant.
Pour que les élèves soient capables de réaliser ces tâches langagières, il leur faut être en mesure d'expliquer, de raconter ou de justifier. Ce sont ces conduites discursives qui devront alors être enseignées.

Depuis les années 1970-1980, des sociologues ont associés difficultés scolaires et déficit langagier (Nonnon, 2011). Un certain nombre d'études ont cherché à montrer que la cause des difficultés scolaires des élèves de milieux socio-culturels éloignés de celui de l'Ecole résidait dans un déficit linguistique. Ces idées persistent jusqu'à aujourd'hui où certains rapports mettent en cause le manque de lexique des élèves dans l'échec scolaire.
Pourtant, un autre courant, dans la lignée des travaux de François (cité par Nonnon, 2011) s'est intéressé aux usages du langage en fonction des milieux de socialisation. Les recherches (citées par Bauthier 2002 & 2016, Bautier & Goigoux 2004, Laparra & Margolinas 2012) ont démontré qu'il existe une différence entre l'utilisation qui est faite du langage à l'Ecole et celle qui en est faite dans les milieux socio-culturels éloignés de l'école. Au sein de ceux-ci, le langage recouvre une fonction principalement significative, c'est-à-dire qu'il est utilisé pour « dire vrai », il exprime une réalité factuelle (Bautier, 2002). A l'Ecole, le langage est majoritairement utilisé dans sa fonction suggestive : il est employé pour évoquer, raconter, faire des liens entre différents objets du monde.
Les enfants issus de milieux familiaux qui privilégient la fonction significative n'ayant pas appris le

second niveau, ne peuvent pas comprendre ce qui est attendu d'eux. Ceci, associé aux importants implicites qui sont présents dans les démarches pédagogiques (Bautier & Goigoux, 2004), crée un décalage entre les attendus de l'Ecole et ce que ces élèves comprennent de ce qu'il leur est demandé. En effet, lorsque l'enseignant conçoit une séance, il propose une situation aux élèves afin de les mener vers un apprentissage. Les élèves doivent adopter une position différente face à la tâche, prendre du recul, décontextualiser les opérations réalisées afin d'en tirer un apprentissage transférable à d'autres situations. Il s'agit d'exercer une activité de pensée, de faire des liens, des déplacements, donc de recourir à la fonction suggestive du langage pour acquérir des connaissances ou des compétences. Les élèves n'ayant pas appris cette fonction ne peuvent pas dépasser l'aspect pragmatique de la tache et en tirent une réalisation ponctuelle sans comprendre la procédure sous-jacente.

Un exemple qui nous semble illustrer cette incompréhension entre l'élève et l'enseignant nous a été raconté par un formateur de la DAFOR (Délégation Académique à la FORmation) : dans une classe de CM1, lors d'une séance de géographie sur le relief, les élèves devaient colorer une carte avec différentes couleurs en fonction de l'altitude du sol. Un élève, ne comprenant pas l'apprentissage sous-jacent, demanda à son enseignante la couleur qu'il devait appliquer à chaque zone. Avec les confirmations de celle-ci, il réalisa la carte. Pour l'évaluation, il apprit par coeur cette carte car la professeur des écoles leur dit qu'elle leur demanderait le même exercice. Elle leur proposa une carte différente avec la même consigne que lors de l'exercice précédent, l'élève ne sut pas remplir la carte et se sentit « trahi » par sa maitresse.

L'objectif de cet exemple n'est évidemment pas de critiquer la collègue qui a mis en place cette situation mais d'analyser les facteurs qui ont mené à l'absence d'acquisition de la connaissance pour l'élève. La première observation que nous pouvons réaliser est que l'élève n'a pas compris quel était l'apprentissage en jeu : pour lui, l'objectif était de colorier une carte. Il semble même qu'il ne comprenait pas la logique de ce coloriage mais il appliqua docilement ce qui lui était demandé de faire. La consigne de l'enseignant fut traitée au premier degré, tout comme le fut la consigne pour l'évaluation. L'élève comprit cette instruction comme la simple répétition de ce qu'il avait fait en exercice. Pour l'enseignante, l'apprentissage mis en jeu semblait évident, tout comme le fait qu'elle allait proposer une autre carte à l'évaluation et que ce qu'elle évaluait est la connaissance d'un système symbolique de codage d'une carte géographique pour exprimer le relief d'une zone.

Dans cette situation les implicites sont nombreux : l'apprentissage, la façon d'évaluer ou les objectifs. Ils ne sont pas compris par certains élèves, ce qui peut expliquer ce fort sentiment de trahison ressenti. La différence de fonction du langage employée entre l'enseignant et l'élève ne permet pas une compréhension mutuelle. C'est l'entrée même dans les apprentissages scolaires qui

est au coeur de l'enjeux de l'enseignement du langage.

La didactique de l'oral

Nous avons vu que les enjeux de l'enseignement du langage oral sont nombreux et importants, tant pour la réussite scolaire que pour leur développement des élèves. La question qui se pose alors à tout enseignant est de savoir quel contenu doit être appris par les élèves et comment leur permettre de l'acquérir le plus facilement.

L'apprentissage du langage chez les enfants pré-scolaires (avant 3 ans) a été très étudié : les enfants apprennent à parler par interactions avec les adultes de leur milieu familial (Brigaudiot 2015, Canut & al 2013, Péroz 2013). Les interactions du petit humain (production de sons ou mouvements) donnent lieu à des interprétations verbales de ses parents. Rapidement l'enfant essaye de reproduire ces sons qu'il perçoit pour entrer en communication avec son entourage, d'abord en reproduisant la mélodie du flux oral, puis des sons. Le premier stade du développement de la parole est la production de mot-phrase : l'enfant utilise un mot pour signifier une phrase. Ce sont les parents qui interprètent et verbalisent la phrase entière. A partir de cette réception, l'enfant ajoute de nouveaux mots, de nouvelles constructions à ses productions orales.

L'acquisition du langage se poursuit ainsi dans l'interaction avec les experts, l'enfant émettant des tentatives linguistiques qui sont reprises ou reformulées par son interlocuteur. Naturellement, le parent s'ajuste au niveau de l'enfant, il intervient dans sa zone proximale de développement. C'est-à-dire que l'environnement propose un apprentissage juste assez difficile pour que l'enfant apprenne, mais sans être en dehors de sa portée pour qu'il puisse s'en saisir. L'enfant entend donc ces informations et peut ensuite réaliser de nouvelles tentatives jusqu'à maitriser certains emplois ou certaines constructions sans l'aide de l'adulte expert. C'est un long travail cognitif de tâtonnements régulés par l'adulte en relation duelle qui permet au petit enfant d'apprendre à parler (Canut & al., 2013). Ce modèle acquisitionnel n'est pas réalisable dans une classe car les enfants y sont nombreux et l'enseignant ne peut consacrer suffisamment de temps à chaque enfant individuellement pour les faire tous progresser.

Néanmoins, ces reprises-reformulations-enrichissements de l'enseignant seront réalisés en classe, non pas individuellement, mais collectivement. Dans tous les temps de la journée, formels ou informels, le professeur des écoles proposera ces reprises ou reformulations aux élèves afin de leur permettre d'entendre des emplois, des constructions ou du lexique nouveau. C'est également par ce biais qu'ils continueront à construire leur compétences linguistiques (Brigaudiot, 2015).

L'enseignement qui a lieu en classe doit donc porter sur des usages du langage favorisant une prise

de distance sur la production orale. Il doit permettre, pour reprendre la terminologie de Bautier (2002), aux élèves de passer de la fonction significative à la fonction suggestive, ce que l'auteure explicite en « parler à propos de » (Bautier, 2016 p. 4). Il faut que par leur discours les élèves puissent prendre une certaine distance qui les amène à transformer leur rapport aux objets du monde, ce qui, nous l'avons évoqué, leur permet de se transformer eux-mêmes.

Ce passage du langage en situation au langage d'évocation (comme ils ont pu être nommés dans les programmes) est particulièrement visible dans les classes de maternelle lors de l'étude de récits. La première partie de la séance est consacrée à la lecture du récit et une seconde partie à une situation d'oral dirigé ou non. Lorsque l'enseignant lit un album en présentant les illustrations, les productions orales des élèves sont souvent des descriptions appuyées sur les images, des interventions brèves relatant un passage du récit. Lorsque le professeur des écoles ne lit que le texte, sans présenter d'images aux élèves, ces derniers racontent plus facilement l'histoire, les incompréhensions créent des débats, des conflits qui transforment le récit en objet de savoir. Le livre est étudié par les élèves qui se questionnent, proposent des explications (sur le sens d'un terme, sur le comportement d'un personnage ou sur le déroulement de l'histoire) et cherchent des solutions pour comprendre le texte. Ils passent d'une position dans laquelle ils décrivent à une position de recherche de compréhension. C'est cette différence de rapport à l'objet d'apprentissage qui incite Cèbe & Goigoux (2012) et Péroz (2016) à proposer des dispositifs, sur lesquels nous reviendront, de lecture uniquement orale.

Comme nous le rappelle Bautier (2016), l'apprentissage langagier ne porte pas uniquement sur la forme du discours : il faut que les élèves acquièrent de nouvelles pratiques langagières. Ainsi, le professeur des écoles doit mettre en place des situations d'apprentissage de nouvelles conduites discursives, ou de progresser dans celles-ci afin qu'ils passent d'un oral spontané à un objet d'apprentissage. Comme dans les autres domaines, il faut que les élèves s'appuient sur des connaissances construites auparavant (leurs représentations) et les fassent évoluer grâce à la situation que propose l'enseignant. A l'instar des autres enseignements, l'oral entraine pour l'élève une mise à distance qui l'amène à une activité de pensée réflexive sur sa production.

Nous avions mis de côté les aspects linguistiques (lexique, grammaire et syntaxe) car les recherches (Bautier 2016, Laparra 2012, Nonnon 2011) prouvent que ce ne sont pas ces apprentissages qui sont le facteur principal des difficultés scolaires. Néanmoins, la langue est un outil indispensable pour la suite de la scolarité des élèves mais aussi pour le développement de leur compétences langagières (Bautier 2016, Nonnon 2011). Afin de produire des énoncés plus longs, plus complexes ou plus précis, les élèves ont besoin d'outils qui leur permettent d'exprimer la complexité de leur pensée (Canut & al. 2013). Par exemple, lorsqu'un élève raconte une histoire, il a besoin d'employer des

connecteurs temporels pour exprimer la succession des actions ; ou de connecteurs logiques pour expliquer des liens de causalité. Ces outils sont nécessaires pour produire un discours décontextualisé.

Nous l'avons précédemment évoqué, l'enseignant a un rôle important dans l'apprentissage de la langue. Tout d'abord, par la langue qu'il utilise : proposer des formulations, des emplois et des tournures nouvelles pour les élèves tout en se situant dans leur zone proximale de développement. La régularité et la répétition de ces structures, mots ou usages, un peu plus compliqués que ce que connaissent les élèves mais sans l'être trop, leur permettent de s'en saisir à leur rythme (Brigaudiot, 2015). Les oeuvres littéraires offrent également de nouveaux éléments linguistiques aux élèves. Il s'agit là aussi de choisir des ouvrages dont la langue se situe dans la zone proximale de développement des élèves.

L'écoute seule ne suffit pas aux élèves pour acquérir de nouvelles compétences linguistiques. Pour que celles-ci se construisent il faut que les élèves produisent des essais, des tentatives, qu'ils les répètent. Comme pour tous les autres domaines d'apprentissage, la manipulation du langage est un processus fondamental de l'acquisition de nouveaux savoirs. Ainsi, les modalités des séances d'oral ne doivent pas être pensées sur le modèle « adulto-centré » (Péroz, 2013) dans lequel l'oral est une série de questions fermées n'entrainant que des réponses brèves ; il faut que le professeur des écoles se placent en retrait pour laisser parler les élèves. Il est nécessaire de laisser l'espace de parole aux élèves, les laisser réaliser des tentatives linguistiques, que l'adulte ou les pairs réguleront, afin que ces apprentissages se réalisent (Bautier 2016, Brigaudiot 2015, Nonnon 2011, Péroz 2013).

Le rôle des pairs est très importants dans les progrès linguistiques que peuvent faire les élèves. Le groupe CLEA (Comment Les Enfants Apprennent à parler à l'école maternelle) a analysé l'origine des reprises et des reformulations de termes évalués comme les moins connus des élèves, tel que des emplois peu courants ou un vocabulaire nouveau, lors de séances d'oral en petit groupe (Péroz, 2014). Les reprises des termes étudies proviennent dans plus de la moitié (55 à 66%) des interventions des élèves ayant introduits ces termes précédemment dans l'échange. Les reformulations proviennent soit des pairs, soit des locuteurs eux-mêmes, à part à peu près égale (environ 40% chacune). Cette recherche montre également la faible influence du texte lu aux élèves sur leurs acquisitions linguistiques : seulement 30% des reprises et 15% des reformulations ont pour origine le texte original. Ces résultats nous montrent d'une part l'importance pour l'apprentissage de la manipulation de la langue ; et d'autre part que les nouvelles acquisitions se construisent en interaction avec d'autres interlocuteurs.

Les résultats de cette étude nous amènent à nous interroger sur les modalités d'apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Florin et Lentin (citées par Péroz, 2013) ont proposé des

dispositifs pédagogiques d'enseignement de l'oral : les groupes conversationnels et le travail individualisé. Ces deux organisations ont pour point commun de diminuer l'effectif des élèves et favorisent la prise de parole de petits parleurs. Néanmoins, la place des élèves dans l'espace conversationnel reste réduit (moins de 50% des interventions), tout comme le sont leurs prises de paroles (phrase simple de 5 à 6 mots en moyenne) ; les échanges restent dirigés vers l'enseignant qui induit un rythme rapide. Ces conditions ne permettent pas un travail cognitif pour construire des énonciation complexes exprimant la richesse de la pensée des élèves.

L'étude du groupe CLEA met en évidence le processus de « reprise-reformulation » (François, 1993 cité par Péroz, 2016) dans l'apprentissage, non-seulement de la langue comme nous l'avons vu précédemment, mais aussi dans celui du langage. Cette théorie repose d'une part sur le socio-constructivisme qui montre que les élèves se saisissent plus facilement de savoirs lorsqu'ils proviennent de leur pairs, et que l'activité, les essais, échecs et nouveaux essais favorisent la construction des apprentissages ; d'autre part sur l'importance des reprises, reformulations et enrichissements, que font les autres ou que l'on fait soi-même dans tous les domaines (Nonnon, 2011). Le choix didactique de l'enseignant doit ainsi laisser une place suffisante pour que chaque élève puisse répéter, reprendre ou se reprendre, compléter, enrichir, résumer ou paraphraser ce qui a été précédemment dit.

L'oral ne peut, notamment en maternelle, être transmis de façon magistrale : il doit être vécu par les élèves dans des situations qui les contraignent à explorer de nouvelles pratiques, à réinvestir leurs connaissances pour construire de nouvelles compétences. Ces situations impliquent une position de retrait de l'enseignant qui posera des questions ouvertes laissant la place aux interprétations, débats ou conflits socio-cognitif (Bautier 2016, Nonnon 2011). Ces conditions permettent de créer une réelle situation d'échange entre individus, ce qui est le socle du langage.

De tels dispositifs mènent à des apprentissages uniquement si les élèves les investissent. En effet, s'ils ne prennent pas la parole ou n'interviennent que brièvement pour montrer qu'ils participent, aucun échange n'a lieu et les élèves n'apprennent pas. Il faut que ces derniers se sentent en confiance pour prendre la parole, pour s'exprimer librement, sans crainte de jugement ou de réprimande (Nonnon, 2011). Tout le groupe doit se sentir concerné et être en mesure d'enrichir les propos de l'autre pour que la discussion progresse.

Nous avons vu que l'enseignement du langage est important tant pour le développement des enfants que pour leur entrée dans les apprentissages scolaires et leur future réussite à l'Ecole. Cet apprentissage ne peut se faire qu'en faisant pratiquer les élèves dans des situations qui leur permettent d'employer les conduites langagières que nous souhaitons qu'ils apprennent. Ces

dispositifs doivent créer un échange entre les élèves, en les laissant répéter, reprendre ou reformuler ce qui ne peut se faire que dans un environnement « sécure », pour reprendre la terminologie psychanalytique.

Avant de mettre en place un tel dispositif, il nous faut prendre en compte un paramètre inhérent à toutes les classes : la diversité des élèves. En effet, chaque individu du groupe est différent aux autres et, au sein d'un groupe, les élèves présentent des compétences langagières variées. Notre objectif est alors de trouver un dispositif ou une organisation qui permette à tous les élèves de progresser.

La diversité des élèves

La diversité réside tout d'abord dans les différences qui existent entre chacun des individus, la psychologie différentielle a, par exemple, montré qu'il existe différents types de mémoire : visuelle, auditive, kinesthésique.

L'hétérogénéité, en terme de milieu socio-culturel d'origine, des classes telle qu'elle pose parfois question est liée à la massification de l'éducation en France. Lorsque les lois Ferry (1881 et 1882) rendent l'instruction obligatoire, l'enseignement est divisé entre le primaire et le secondaire. Le premier degré regroupait les écoles communales avec des populations les moins aisées et les moins éduquées alors que le secondaire accueillait des élèves issus des classes les plus favorisées et éduquées. Ces derniers étant proches du milieu scolaire avaient reçu, dès leur plus jeune âge, une éducation dont les codes et les exigences étaient proches de ceux de l'école (ceci persiste d'ailleurs encore aujourd'hui). Cette proximité facilitait la réussite scolaire et les élèves issus de ces couches de la population formaient une catégorie relativement homogène d'élèves qui entrent facilement dans les apprentissages et sont en mesure de réussir leur scolarité. Les élèves grandissant dans des familles plus éloignées du milieu scolaire n'ont pas les mêmes pratiques que celle de l'école - comme nous l'avons par exemple vu avec le langage - ce qui implique que pour réussir leur scolarité, ces élèves doivent acquérir ces codes qui étaient et demeurent implicites dans l'enseignement.

Dans les années 1920, une première réponse à l'hétérogénéité apparaît avec l'Education Nouvelle (Houssaye, 2012). De nombreux pédagogues, tel que Montessori ou Freinet, innovent pour donner une place plus importante à la singularité des élèves. Ces courants pédagogiques modifient le fonctionnement de la classe pour favoriser la motivation des élèves et s'adapter au développement de chacun des enfants. Nous prendrons ici l'exemple de Freinet : afin de susciter de la motivation et de donner du sens aux apprentissages, il organisait des projets collectifs (imprimerie ou

correspondance). Les élèves se rendaient compte en réalisant le projet qu'il leur manquait une notion, de grammaire par exemple, ce qui les motivaient à apprendre cette notion pour réaliser l'article de journal qu'ils souhaitaient écrire. Dans ce dispositif, le savoir prend sens dans les tâches qu'il permet d'accomplir : l'Ecole n'enseigne pas une accumulation de savoirs décontextualisés dont les élèves disent parfois « A quoi cela va-t-il me servir ? »
En parallèle les élèves avaient des « brevets » à valider, c'est-à-dire des compétences à acquérir en fonction de leurs connaissances personnelles. Cette organisation articule donc un projet collectif mobilisateur et une progression individualisée.

Les deuxième et la troisième vagues de massification ont lieu avec d'abord la reforme Berthoin (1959) qui fusionne le primaire et le secondaire avant 11 ans ; puis avec celle de Haby (1975) qui crée le collège unique : tous les élèves suivent le même cursus de 11 à 15 ans. Il résulte de ces reformes que les élèves de milieux socio-culturels différents, autrefois séparés en école communale et petit lycée, se retrouvent dans les mêmes classes de 6 à 15 ans. Les classes deviennent alors constituées d'élèves provenant de divers milieux familiaux. Les pratiques enseignantes n'évoluant pas immédiatement, un certain nombre d'élèves se retrouve en difficulté et même jusqu'en échec scolaire.
C'est à cette époque que se développe la pédagogie par objectif : à chaque séance correspond un objectif d'apprentissage supposant des pré-requis. Si l'élève ne les a pas acquis, du soutien est mis en place (Houssaye 2012, Meirieu 1996).
Cette pédagogie prend en compte la diversité des élèves, propose une prise en charge de la différence en la traitant à part, à l'extérieur du groupe. Bien qu'il existe une autre solution (que nous allons évoquer) ce sont les dispositifs d'aide, de soutien, de tutorat que nous avons pu voir se multiplier dans l'institution scolaire. Ces dispositifs externalise la différence qui est gérée à l'extérieur de la classe et du groupe.

La différenciation pédagogique : une gestion de la diversité

La seconde réponse pédagogique à la diversité apparaît à partir de la seconde moitié des années 80 : la différenciation pédagogique. Dans la lignée de l'Education Nouvelle et en s'appuyant sur la méthodologie de la pédagogie par objectif et sur le socio-constructivisme, ce courant propose une approche différente de l'hétérogénéité : la diversité est un atout pour faire apprendre les élèves et il faut en tirer profit pour que tous puissent progresser.
Pour un enseignant, s'inscrire dans la différenciation pédagogique, c'est renoncer aux

représentations du professeur savant qui transmet ses connaissances aux élèves selon le modèle magistral (Houssaye 2012, Meirieu 1996, 2013, Perrenoud 1992). Il s'agit d'adopter une posture de guide, celui qui aide les élèves à parcourir le chemin des apprentissages. Donc organiser des situations au sein desquelles les élèves vont construire leurs savoirs.

Les élèves étant différents, l'enseignant doit varier les entrées (inductive, déductive, analogique), les supports (texte, image, papier, numérique), les modalités d'organisation (travail individuel, en petit groupe, en collectif) pour que tous les élèves rencontrent des situations qui leur correspondent et qui par la répétition leur permettront d'identifier les conditions de travail idéales pour eux.

Le « pédagogue » (Meirieu 1996, 2013) doit constituer un groupe dont les membres puissent communiquer, échanger et apprendre ensemble. A l'instar de Freinet, il devra organiser des projets mobilisateurs qui vont réunir les élèves, leur donner le sentiment d'appartenir à un groupe qui partage un objet commun : ce projet. Celui-ci doit évidemment être source de motivation pour que les élèves s'y investissent ainsi que dans les apprentissages qui y sont lié.

La différenciation pédagogique s'inscrivant dans le courant socio-constructiviste, il est important que les situations didactiques proposées permettent aux élèves de construire leurs apprentissages en essayant, en se trompant, en s'adaptant et en trouvant finalement la procédure adaptée. L'erreur fait donc partie de l'apprentissage, elle en est même une composante importante. Pour que les élèves se sentent libres de tenter des procédures et de se tromper, l'environnement doit être bienveillant. Ils ne doivent pas être jugés ou dévalorisés dans leurs essais, pour pouvoir laisser l'ensemble de leur capacités se déployer.

Ce cadre doit être, pour reprendre la terminologie psychanalytique, « sécure » (Brigaudiot 2015, Meirieu 1996). C'est-à-dire un environnement contenant et sécurisant d'un point de vue affectif. L'enfant doit sentir que son bien-être est pris en compte, que son intégrité physique, mentale ou émotionnelle ne sera en aucun cas attaquée. L'enseignant, d'autant plus en maternelle où les élèves sont jeunes, est le garant de cette sécurité indispensable si l'on souhaite que les élèves puissent s'engager dans les apprentissages. Un élève en souffrance, anxieux ou inquiet n'aura pas la disponibilité psychique pour s'engager dans une activité scolaire et encore moins pour se transformer en apprenant.

A ce cadre s'ajoute la posture bienveillante de l'enseignant qui, toujours, porte un regard positif sur l'élève, valorisant ses réussites et encourageant ses essais. Il interprète en termes d'apprentissage les essais et découvertes des élèves en verbalisant leurs procédures ou leurs acquisitions et « s'émerveille devant l'imprévisible » (Meirieu, 1996, p. 14).

Nous souhaitions ajouter à la position bienveillante, la nécessaire neutralité de l'enseignant face à ces différents élèves : tous doivent être traités également. Ce sentiment d'égalité favorise le

sentiment d'appartenance au groupe et l'investissement dans celui-ci (Brigaudiot, 2015). Tous les élèves étant considérés de la même manière, ils peuvent s'inscrire dans le groupe et ses activités sans chercher à mettre en avant leur singularité. Il arrive bien évidemment que des événements vécus difficilement par des jeunes enfants nécessitent une prise en compte de la part de l'enseignant. Nous pensons, par exemple, à une élève de petite section pour qui, on l'imagine facilement, la séparation de ses parents a été une épreuve très difficile. Il était essentiel de prendre en compte la détresse dans laquelle se trouvait cette enfant afin qu'elle se sente comprise et en sécurité à l'école, tout en la maintenant dans le groupe. Il fallait pour cela expliciter aux autres élèves que c'est une période compliquée de la vie de cette enfant et que tout le groupe doit être compréhensif. Ce qui est très bien compris par les autres élèves qui forment même un cadre encore plus contenant et rassurant.

L'explicitation est une des missions de l'enseignant qui différencie, pour permettre aux élèves, quel que soit le milieu socio-culturel d'où ils viennent, de réussir. Les implicites de l'Ecole ne doivent pas perdurer. Ils sont très nombreux dans notre système scolaire et sont une des sources des difficultés scolaires (Bautier & Goigoux, 2004). Ce qui signifie que l'enseignant doit expliciter les enjeux d'apprentissage des activités, les procédures employées, les critères de réussite et de réalisation. La répétition de ces explicitations et les tentatives des élèves, pour eux-mêmes expliciter leurs procédures, leur permettent au fur et à mesure d'adopter une position réflexive sur leur cognition : la méta-cognition. Cette compréhension des procédures qu'ils mettent en place, des raisonnements qu'ils réalisent, leur permet d'une part d'approfondir leurs savoirs et d'autre part de développer une autonomie par rapport à leurs apprentissages (Meirieu, 1996).

Au sein du groupe, c'est l'expression de la diversité qui permet à tous les élèves de progresser. En effet, face à une même situation, les élèves vont proposer différentes approches ou procédures et les partager avec les autres. Ainsi chacun aura l'occasion de profiter de différentes visions et de s'approprier celles qui lui conviennent. La diversité devient une valeur pédagogique, un atout pour le pédagogue pour réussir à faire progresser tous les élèves avec leurs différences. L'individualisation n'intervient que dans un second temps, c'est un ajustement à chacun dans le cadre des apprentissages du groupe (Meirieu, 2013).

L'enseignant étant un guide, il doit être particulièrement attentif aux propositions et réponses des élèves afin de les interpréter en tant que connaissances déjà présentes et pouvoir réagir en fonction de celles-ci et y adapter son enseignement (Brigaudiot 2015, Meirieu 1996). Ainsi, le professeur des écoles intervient dans la zone proximale des élèves.

L'attention de l'enseignant se porte également sur les échecs didactiques, les incompréhensions, les dysfonctionnements qui peuvent apparaître. Ces difficultés l'amènent a rechercher de nouvelles

solutions, de nouvelles approches ou entrées pour permettre à l'élève qui n'arrive pas à construire cet apprentissage d'y parvenir, car un élément capital de la différenciation pédagogique est d'avoir la conviction que tous les élèves sont capables d'apprendre. Même si les situations d'échec se répètent, il existe au moins un levier, une nouveauté à tenter pour permettre à l'élève de dépasser ce blocage et de poursuivre sa progression.

Au delà de la question de l'hétérogénéité des classes, la différenciation pédagogique propose un nouveau modèle pédagogique dont l'objectif est que tous les élèves apprennent. La diversité qui a pu poser problème devient un atout pour enseigner. L'enseignant se positionne comme un guide bienveillant qui cré des situations didactiques favorisant la construction des apprentissages au sein d'un groupe contenant, rassurant dans lequel chacun peut s'épanouir sans crainte. L'attention portée aux élèves favorise les explicitations du pédagogue et son adaptation au développement à chacun d'eux. Il innove et tire profit des échecs et difficultés pour toujours emmener les élèves vers de nouveaux apprentissages.

Nous retrouvons des similitudes entre les apports scientifiques concernant le langage oral, dont nous avons tenté de rendre compte plus haut et les apports dans le domaine de la pédagogie. Les élèves doivent être actifs, pratiquer le langage en groupe hétérogène dans des situations didactiques qui les amèneront à construire des apprentissages langagiers collectivement. L'enseignant est en retrait de cette situation et assure le respect des règles et du cadre qui offre à chacun la possibilité de s'exprimer librement (dans la limite du respect des autres). Ces paramètres sont le socle du dispositif à mettre en place.
Ce dispositif ne peut suffire en lui-même à couvrir l'intégralité de l'enseignement du langage : celui-ci sera sollicité selon les mêmes principes dans toutes les disciplines, l'enseignant par son propre langage et les retours qu'il fait sur les productions des élèves favorisera l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques et il assurera un cadre de travail « sécure » de telle sorte que tous les élèves puissent s'investir sereinement dans les apprentissages.

Le dispositif

Dans le cadre de notre recherche dans laquelle nous nous interrogeons sur les pratiques pédagogiques favorisant l'apprentissage des conduites discursives à l'école maternelle, nous avons décidé de tester un dispositif d'enseignement du langage oral applicable en classe. Le « modèle

polylogal » (Péroz 2013, 2016) d'enseignement du langage oral nous semble correspondre aux critères que nous avons identifiés. En effet, il propose une situation d'échange entre les élèves, basée sur un vécu commun (une histoire lue), dans un contexte où chacun peut s'exprimer, répéter, reformuler ou enrichir la discussion dans un cadre sécurisant. Son objectif est que les élèves apprennent une conduite discursive : raconter ; l'explication et l'argumentation peuvent également intervenir au sein des échanges entre les élèves (en cas de désaccord notamment).

Ce modèle pédagogique organise des séances de langage oral toutes structurées de manière identique. Le dispositif repose sur trois plans : le plan des apprentissages, le plan didactique et le plan pédagogique (Péroz 2013, 2016).

Le premier correspond à la répétition de séances identiques, afin de favoriser la clarté cognitive et l'anticipation des élèves. La première partie est toujours le contage ou la lecture du récit par l'enseignant. Ensuite la séance d'oral se déroule autour de deux grands axes : la restitution de l'histoire puis les états mentaux des personnages. Les questions posées par l'enseignant sont chaque fois les mêmes : « De quoi vous souvenez-vous ? » et « Que voulais [personnage] ? » par exemple. Ces questions sont volontairement ouvertes et facilitent l'expression de la diversité des compréhensions. Elles offrent également la possibilité aux élèves de répéter, reformuler, d'enrichir ou de résumer les propos précédemment énoncés.

Les élèves peuvent anticiper les questions qui leur sont posées ; ainsi, ceux qui pourraient avoir **le** plus de difficultés en langage oral prennent la parole plus aisément. Il s'agit d'un cadre familier et donc rassurant dans une situation – la prise de parole devant un groupe – qui peut-être angoissante pour certains élèves.

Le second plan correspond au choix du support étudié. Comme nous l'avons expliqué plus haut, les albums sont des ouvrages illustrés qui incitent plutôt les élèves à décrire qu'à raconter. L'enseignant choisira donc un texte lu ou raconté qui sera de préférence écrit dans le système du passé (imparfait – passé simple). Le récit non illustré présente l'intérêt de favoriser d'une part, des conduites discursives décontextualisées, et d'autre part la compréhension du texte écrit. Cette compétence est essentielle pour favoriser l'entrée dans la lecture.

Le texte choisi peut être issu d'un album, mais il faudra alors veiller à ce qu'il soit compréhensible sans les images ou qu'il appartienne au répertoire de contes traditionnels qui furent écrits pour la transmission orale. L'enseignant choisira un récit adapté à la zone proximale de développement moyenne des élèves du groupe, ceci pour une efficacité didactique optimale. En amont des premières lectures, il veillera à expliquer le lexique qui pourrait entraver la compréhension. Si certains autres termes posent problème, les élèves pourront les comprendre en demandant à leurs

pairs ou à l'enseignant.
Le troisième plan, celui de la pédagogie, correspond au positionnement du professeur des écoles : celui-ci intervient le moins possible, il pose la première question puis interroge tous les élèves qui lèvent la main, en priorité les petits parleurs et les élèves « prioritaires » (Brigaudiot, 2015) - ceux qui nécessitent la plus grande attention de l'enseignant dans les séances de langage. Les élèves ayant plus d'acquis langagiers entendent ce que disent les autres et mobilisent davantage leurs capacités afin d'apporter de nouveaux éléments ou de lier les différents éléments entre eux. Cette façon de procéder entraine la progression tous les élèves en fonctions de leurs compétences.
L'enseignant laisse les élèves répéter, reformuler ou reprendre autant qu'ils le souhaitent, régule la parole et relancer l'échange en répétant la question avec une formulation légèrement différente.

L'étude validant le dispositif du groupe CLEA (Péroz, 2016) a été menée pendant trois ans dans plus de 25 classes de moyenne et grande sections différentes dont plus d'un tiers d'entre elles se trouvaient en éducation prioritaire. Les résultats ont montré une augmentation du nombre d'interventions des élèves, ainsi qu'un allongement de celles-ci. Ceci nous montre que les élèves pratiquent de plus en plus le langage oral et qu'ils développent de nouvelles compétences qu'ils peuvent investir pour produire plus de discours.
Afin de rendre mesurable les pratiques langagières et leur évolution, les chercheurs du groupe se sont appuyés d'une part sur « l'emploi des différents temps verbaux [qui] est un indice de maitrise de la langue et en particulier dans les conduites narratives » (Péroz 2016, p.10) ; et d'autre part sur l'emploi de connecteurs temporels, et logiques qui marquent une complexification du propos des élèves par des liens de temporalité ou de causalité.

Recueil des données

Notre recherche s'est déroulée sur trois semaines, à raison de deux séances par semaine, avec un groupe de treize élèves de moyenne section dans une classe à triple niveau TPS/PS/MS (Toute Petite Section, Petite Section, Moyenne Section). Plus des deux tiers de ces élèves viennent de milieux socio-culturels favorisés ou très favorisés. L'un d'eux est en situation de handicap pour un retard de développement du langage et une AESH (Accompagnante d'Elève en Situation de Handicap) est avec lui lors des temps scolaires. De plus, une autr était allophone à la rentrée scolaire, elle était dans une conduite d'opposition allant jusqu'à refuser de s'exprimer oralement avec les adultes (alors qu'elle parlait aux autres enfants). Elle n'a pas participé directement à ces séances

mais elle était toujours située à proximité afin de pouvoir entendre le récit et ce que disaient ses camarades.

Pour que les séances se déroulent dans des conditions propices aux séances d'oral en groupe réduit, le temps de la sieste des toute petite et petite sections a été choisi. Celui-ci présente l'intérêt de profiter d'un temps de classe en effectif réduit, avec donc moins de bruit et de distraction que pendant les autres temps de la journée. Néanmoins, lorsque les plus jeunes sont à la sieste, les élèves de moyenne section sont très agités, dissipés et ont des difficultés à s'investir dans les tâches scolaires. Pour deux d'entre-eux, les démarches de prises en charge spécifiques (réseau d'aide et prise en charge extérieure) ont débuté. Par conséquent, les séances ont été interrompues brièvement (30 secondes à une minutes) plusieurs fois pour centrer les élèves sur l'activité ou obtenir le calme des élèves en autonomie, comme l'on peut le voir sur les transcriptions en annexe 1.

Lors des deux premières semaines le choix a été de conduire les séances avec des groupes de six élèves, l'effectif moyen des groupes étant neuf pour la recherche du groupe CLEA (Péroz, 2016). Pour réduire les perturbations des élèves ne participant pas à la séance, l'effectif des deux dernières était de douze. Ainsi, tous les élèves étaient concernés en même temps.

Nous avons choisi le conte *Le loup et les sept chevreaux* (annexe 2) comme support de ces séances pour plusieurs raisons : c'est un conte traditionnel issu de la culture orale et est donc adapté au contage ; il s'intégrait à un projet pédagogique sur la figure littéraire du loup ; et sa longueur et sa difficulté étaient adaptées aux élèves composant le groupe.

Les données

Pour cette recherche, nous reprendrons une partie des critères de l'étude qui a mené à la conceptualisation de ce dispositif. Nous analyserons l'occupation de l'espace conversationnel (répartition des interventions enseignant-élèves), la longueur des interventions, l'emploi des temps verbaux et la présence des connecteurs temporels et logiques. Nous profiterons également de la taille réduite du corpus pour analyser la dynamique de trois situations.

Les séances transcrites sont la première, la troisième et la dernière séance afin d'identifier une éventuelle évolution des critères étudiés.

Répartition de l'espace conversationnel et longueur moyenne des énoncés

	Longueur moyenne des énoncés (en mots)			Pourcentage des interventions			Nombre moyen d'interventions		
	Séance 1	Séance 3	Séance 6	Séance 1	Séance 3	Séance 6	Séance 1	Séance 3	Séance 6
Elèves	8,7	9,8	8,4	75,4%	63,2%	68,7%	4	3,6	3,9
Professeur des écoles	6,3	7,9	9,8	24,6%	36,8%	31,3%			

La longueur moyenne des énoncés (LME) des élèves et le nombre moyen de leurs interventions restent stable dans le temps. Mais nous observons que la LME de l'enseignant augmente beaucoup (50% de plus entre la première et la dernière séance) et sa présence dans l'échange passe à partir de la deuxième séance au dessus de la barre des 30%. Ceci révèle une évolution non souhaitée de la dynamique conversationnelle.

Pourcentage des énoncé comprenant au moins un verbe conjugué

	Séance 1	Séance 3	Séance 6
Enoncés comprenant au moins un verbe conjugué	75,0%	83,7%	95,7%

Nous observons que plus des trois quart des énoncés des élèves comprennent des verbes conjugués dès la première séance. Ceci montre, tout du moins, une tentative de production langagière.

Pourcentage des temps dans les énoncés contenant au moins un verbe conjugué

	Séance 1	Séance 3	Séance 6
Présent	58,3%	33,3%	72,7%
Passé composé	8,3%	33,3%	18,2%
Temps en « - ai »	33,3%	33,3%	9,1%

Nous nous sommes appuyés sur le raisonnement de l'étude du groupe CLEA (Péroz, 2016) pour établir ces trois catégories : l'emploi de l'imparfait se développe plus tard que celui du passé composé ; or l'opposition de ces deux temps construit le premier plan et l'arrière-plan du récit. Nous avons regroupé sous l'appellation temps en « -ai » l'imparfait, le conditionnel présent et le plus que parfait.

Les résultats que nous obtenons ne sont pas analysables, il nous est impossible de savoir si la prédominance du présent de narration à la sixième séance est liée à un effet du dispositif ou à une dynamique situationnelle de l'échange. Ne disposant pas de suffisamment de données, en raison de

la brièveté de la mise en place du dispositif, nous ne pouvons pas prendre en compte ces résultats.

Longueur des énoncés en fonction du temps employé en fonction des séances

	Séance 1	Séance 3	Séance 6
Présent	7,2	7	8,16
Passé composé	19,7 (3 occurrences)	9	11
Temps en « - ai »	14,3	18	7,5 (4 occurrences)

La LME est exprimée en nombre de mots. Lors de la première il n'y eut que trois énoncés comportant au moins un verbe conjugué au passé composé, et lors de la sixième uniquement quatre verbes à l'imparfait, il n'est pas valable de prendre en compte ces résultats indépendamment. Nous pouvons néanmoins comparer la LME en fonction des temps employés sur l'ensemble des séances afin de nous intéresser à l'influence de l'emploi de l'imparfait dans le récit.

Longueur des énoncés en fonction du temps employé

	Longueur moyenne des énoncés
Présent	7,6
Passé composé	9,8
Temps en « - ai »	15

Nous observons, comme dans l'étude du groupe CLEA (Péroz, 2016), que l'emploi des temps en « - ai » coïncide avec un allongement des énoncés.

Interventions comprenant au moins un connecteur

	Séance 1	Séance 3	Séance 6
Temporel	22,0%	8,3%	2,3%
Logique	16,7%	16,7%	9,1%

Nous remarquons qu'il y a une faible présence des connecteurs dans les interventions des élèves : moins d'un quart de leurs énoncés de la première séance comprenne au moins un connecteur temporel. La fréquence des connecteurs dans diminue même avec le temps, mais il semble que nous puissions lier cette évolution avec l'augmentation de l'emploi du présent qui, nous allons le voir, ne favorise pas l'allongement des prises de paroles ou leur complexification.

Nous allons maintenant nous intéresser à l'usage des connecteurs en fonction des temps employés, c'est-à-dire chercher si certains temps favorisent des lien de temporalité ou de causalité via l'emploi

des connecteurs.

Pourcentage des énoncés comprenant un connecteur temporel en fonction des temps

	Séance 1	Séance 3	Séance 6
Présent	9,5%	0,0%	3,1%
Passé composé	33,3%	8,3%	0,0%
Temps en « - ai »	41,7%	16,7%	0,0%

Pourcentage des énoncés comprenant un connecteur logique en fonction des temps

	Séance 1	Séance 3	Séance 6
Présent	14,3%	0,0%	0,0%
Passé composé	0,0%	16,7%	0,0%
Temps en « - ai »	25,0%	33,3%	100,0%

Ces résultats montrent une présence nettement plus importante des connecteurs logiques et temporels dans les énoncés au passé, spécifiquement à l'imparfait. Il nous est ici encore difficile d'observer une possible évolution dans le temps, nous remarquons certes une augmentation des emplis des connecteurs logiques mais sans pour autant pourvoir déterminer si ces résultats sont significatifs ou non.

Pourcentage des énoncés comprenant un connecteur en fonction des temps

	Connecteur temporel	Connecteur logique
Présent	3,1%	4,6%
Passé composé	7,7%	7,7%
Temps en « - ai »	25,0%	39,3%

Sur l'ensemble des séances transcrites, nous observons que les énoncés à l'imparfait comportent comportent nettement plus de connecteur que ceux où les deux autres temps sont employés. Ceci nous invite à faire l'hypothèse que les temps en « -ai » favorisent l'allongement et la complexification des interventions.

Analyse des résultats

Notre corpus étant limité, nos résultats ne sont pas généralisables et sont même discutables

comme nous l'avons précédemment vu. Les regroupements de données des trois séances donnent des pistes un petit peu plus précises en éliminant une partie de l'aspect aléatoire des situations. Nous émettrons des hypothèses qui expliquent ces résultats et tenterons de proposer des pistes d'amélioration pour la mise en place future de ce dispositif.

Nous aborderons tout d'abord l'augmentation de la place prise par l'enseignant. Ces prises de paroles plus nombreuses et plus longues pourraient en être partie responsables de la diminution de l'emploi des temps du passé et notamment de l'imparfait, ainsi donc que celle des connecteurs. L'espace laissé aux élèves est essentiel pour le déploiement des conduites discursives : un exemple issu de la première séance nous semble très bien illustrer l'effet qu'ont les interventions trop nombreuses de l'enseignant :

> *Les élèves débâtaient du nombre de chevreaux mangés par le loup.*
> PE 22: Combien de chevreaux ?
> Camille 23 : Sept
> PE 24 : Cinq ? Six ? Sept ?
> Camille 25 : Huit ! Huit avec sa maman.
> PE 26 : Le loup a avalé la maman ?
> Camille 27 : Nan, que les sept.
> PE 28 : Il a avalé tous les sept chevreaux ?
> Camille 29 : Sauf la maman, parce qu'elle était partie au village

Dans cette situation l'enseignant intervient suite à un désaccord entre les élèves sur le nombre de chevreaux mangés. L'effet produit est un échange duel, très rapide, avec un seul élève qui est un des plus performant en langage. Les énoncés de Camille sont très brefs, avec une moyenne de 3,3 mots et les interventions qui suivent (dont celle qui permet la sortie de cet échange) sont toutes nettement plus longues et complexes.

Cet extrait montre bien l'importance du positionnement en retrait du professeur des écoles lors des séances de langage, s'il souhaite que ses élèves pratiquent des usages du langage (Bautier 2016, Nonnon 2011, Péroz 2016). Il est essentiel de maintenir cette place pour l'enseignant ; dans le contexte de notre recherche il était difficile de faire un retour après chaque séance sur la proportion d'espace conversationnel occupé par l'enseignant. Pour favoriser l'efficacité de ce dispositif dans une mise en place régulière, il semble très important que l'enseignant puisse évaluer la place qu'il occupe dans l'espace conversationnel.

La longueur moyenne des interventions des élèves et leur nombre nous apparaissent assez faibles, compte tenu du milieu socio-culturel des élèves. Deux paramètres pourraient participer à cet effet : l'effectif des groupes et le moment pendant lequel se déroulaient ces séances. Il nous apparaît possible que nous ayons mis en place des groupes soit trop réduits (6 élèves) soit trop importants

(12 élèves). Dans le premier cas, le faible nombre d'individus n'aurait pas assez apporter de contribution, d'échanges et de débat ; dans le second, le trop grand nombre d'enfants auraient inhibés les élèves, créant une situation anxiogène pour certains. Il serait donc intéressant de poursuivre avec des groupes de 9 élèves.

Le retour de la pause méridienne est une partie de la journée généralement compliquée pour les élèves de moyenne section : ils ne font plus la sieste mais ils n'ont que quelques mois de plus que les élèves de petite section et sont généralement fatigués. Il est fréquent d'observer des élèves s'endormir lors d'activités calmes (ce qui est arrivé à deux reprises lors de la lecture de notre récit). Dans notre groupe de sujets, cette fatigue, qui génère souvent de l'agitation, couplée à l'agitation du groupe n'offre pas un contexte qui nous apparaît adéquat à l'enseignement du langage.

Il faudrait que les élèves soit disponibles pour l'important travail cognitif qui leur est demandé et que l'ambiance de classe soit calme. Lorsque ces conditions ne sont pas remplies, la majorité des élèves ne peut investir cet apprentissage. Il serait intéressant de s'appuyer sur les travaux des chronobiologistes afin de sélectionner un horaire qui corresponde à un pic d'attention des élèves d'école maternelle.

Nous avons observé deux données qui s'orientent dans la même direction : l'usage de l'imparfait entraine des énoncés plus longs et plus complexes. Ceci confirme l'intérêt de proposer un support non illustré et écrit dans le système du passé afin d'orienter les élèves vers l'usage de ce temps et donc de favoriser les conduites discursives.

> Isaac 133 : et il se balançait et ensuite bah il a, il a des … A la place des petits chevreaux il avait des grosses pierres et il se balançait et il et il pouvait pas marcher parce qu'il se balançait.
> PE 134 : Cyprien.
> Cyprien 135 : En fait il se balançait pour boire dans le puit, les pierres sont, sont tombés dans le ventre du loup et ensuite plouf ! Il est tombé.

Nous pouvons remarquer que le début de l'intervention d'Isaac marque la suite de sa réflexion et la mise en forme de son énoncé. Il fait le récit d'une succession d'événements qu'il lie également avec un rapport de causalité. La réponse de Cyprien est une reprise-reformulation de l'énoncé précédent : il reprend les éléments, les reformule et complète ce qui a été précédemment dit. Nous remarquerons qu'il emploie l'imparfait pour raconter les actions qui se situent au second plan et le passé composé pour marquer les actions soudaines de premiers plans. Ce qui marque une première conceptualisation des deux plans et des compétences langagières déjà bien acquises.

Cette reprise-reformulation du thème nous invite à remarquer la reprise du connecteur *et ensuite*, peu courant dans le lexique des enfants de moyenne section. Nous ne disposons pas de suffisamment de données pour étayer le processus de reprise-reformulation comme composante de l'apprentissage du langage, mais ces deux exemples ne sont pas les seuls de notre corpus. Ces

éléments semblent indiquer que ce processus est important dans l'acquisition des conduites discursives.

Lors de la dernière séance, nous avons remarqué qu'Osman, un élève issu d'un milieu socio-culturel éloigné de l'école et qui est en difficulté dans les situations de langage, a répété à de nombreuses reprises des citations du texte (157, 204 ou 198 par exemple). Nous faisons l'hypothèse que ces reprises sont une première étape dans la compréhension et la mémorisation du récit. Avant d'être en mesure de reformuler avec ses propres mots le texte, il mémorise des passages importants (la fin de l'histoire) dont il se souvient. Ce mécanisme serait le point de départ de la construction de la représentation mentale du récit. Grâce aux échanges avec ses pairs, il pourrait au fil des séances reformuler ou paraphraser le texte ; pour ensuite, être capable d'articuler les événements entre eux.
Ceci nous invite à penser que le travail sur un texte ne peut se faire uniquement sur trois ou six semaines. Afin que les élèves aient le temps de construire des représentations mentales du texte qui leur permettent de pratiquer le langage. Le récit sélectionné par l'enseignant devrait être alors étudié pendant un trimestre ou un semestre.

En présentant le contexte dans lequel nous avons réalisé cette recherche, nous avons parlé d'un enfant en situation de handicap qui a un retard dans le développement du langage. Lorsque les séances ont eu lieu, il commençait à produire des phrases de deux à trois mots. Il ne s'exprimait qu'en situation duelle ou en très petit groupe (trois à quatre personne), à voix basse. La seule intervention qu'il avait réussi à faire seul devant le groupe classe était un mot qui représentait le titre d'une chanson qu'il aime beaucoup (et que la classe avait apprise).
Lors de la sixième séance, il a levé la main pour prendre la parole, puis il a parlé de manière inaudible. Le professeur des écoles, l'AESH et un élève ont essayé de lui dire qu'il n'était pas entendu et lui ont proposé des solutions (telles que dire à voix basse son énoncé à un adulte qui le répéterait plus fort), qui n'ont pas mené à l'expression de sa pensée à tout le groupe.
Cette situation nous semble très intéressante car elle met en évidence le cadre contenant et rassurant qui a été mis en place. L'environnement est « suffisamment bon » (pour reprendre le terme de Winnicott) pour qu'il se sente prêt à franchir cet immense pas pour lui. La réaction du reste du groupe, qui a attendu patiemment, dans le silence, qu'il trouve le courage de s'exprimer a probablement renforcé sa perception d'un cadre dans lequel il pourra s'exprimer librement.
L'instauration de ce cadre « sécure » dans lequel chacun peut s'exprimer sereinement sans être jugé ou moqué, est essentiel pour que les élèves entrent dans les apprentissages et particulièrement dans ceux des conduites langagières.

L'instauration des conditions adéquates des apprentissages est la première étape de la mise en place de tout dispositif pédagogique ; dont celui-ci. Nos résultats ne permettent aucune conclusion, si ce n'est que pour être efficace, le modèle polylogal requiert du temps, une répétition régulière qui permettra aux élèves d'investir petit à petit cet enseignement et de progresser ensemble.

Conclusion

L'apprentissage des usages langagiers est très important à l'école maternelle. Il permet aux élèves de structurer leur identité dans l'interaction avec autrui (Bautier, 2002), ainsi que leur pensée en effectuant le travail cognitivo-langagier pour l'exprimer (Bautier 2016, Nonnon 2011). Les pratiques langagières nécessitent une mise à distance du propos énoncé, celle-ci est nécessaire dans les apprentissages scolaires qui requièrent une décontextualisation des acquisitions afin de les transférer à d'autres situations (Bautier 20016, Bautier et Goigoux 2004, Nonnon 2011).

La langue (Bautier 2016, Nonnon 2011) fournit des outils indispensables à l'accroissement des compétences langagières, comme l'emploi de l'imparfait ou l'usage de connecteurs temporels, et logiques (Péroz 2013, 2016). Ce champs ne se suffit pas à lui-même pour développer le langage oral des élèves mais doit être enseigné en parallèle des conduites langagières (Brigaudiot 2015, Laparra 2012).

L'enseignement des conduites langagières ne peut se faire que par la pratique des élèves (Bautier 2016, Nonnon 2011). Le rôle de l'enseignant est alors de mettre en place des situations didactiques favorisant certains usages du langage. Cet apprentissage se déroule uniquement si l'enseignant adopte une posture en retrait pour laisser les élèves s'exprimer librement, en ayant la possibilité de répéter, reprendre, reformuler ou résumer. Ces actions participent à l'acquisition du langage et de la langue (Nonnon 2011, Péroz 2013, 2014, 2016).

Dans leur pratique professionnelle, les enseignants doivent prendre en compte la diversité des élèves composants les classes. La différenciation pédagogique est une approche pédagogique qui vise à transformer la diversité en avantage pour l'apprentissage des élèves (Houssaye 2012, Meirieu 1996, 2013, Perrenoud 1992). Le professeur adopte une posture de guide qui favorise la construction des apprentissages par les élèves à travers les situations qu'il propose. Il doit mettre en place une ambiance de classe « sécure » pour les élèves, leur permettant de s'investir sans risque dans les apprentissages (et leur transformation individuelle), dans laquelle l'erreur est une des étapes de l'apprentissage. Afin de lever les nombreux implicites scolaires (Bautier 2002, Bautier et

Goigoux 2004, Nonnon 2011) qui pénalisent les élèves issus de milieu socio-culturels éloignés de l'Ecole, il explicitera les attendus et les acquisitions.

Nous avons mis en place un dispositif d'apprentissage du langage oral qui favorise les progrès de tous les élèves dans leur diversités et qui avait été proposé par le groupe de recherche CLEA (Péroz 2013, 2016). Ce dispositif organise des séances structurées selon le même format pour favoriser l'anticipation des élèves. L'enseignant lit un texte non illustré et incite les élèves d'abord à se remémorer collectivement le récit puis à s'intéresser aux personnages. Le professeur se tient en retrait et n'intervient que pour réguler l'échange.

Trois des séances d'un groupe de moyenne section ont été transcrites et analysées. Nos résultats semblent montrer que la position de retrait de l'enseignant est essentielle au déploiement du langage des élèves. Sans celle-ci, le dialogue s'accélère pour ne concerner qu'une minorité d'élèves qui donnent « la bonne réponse » et ne pratiquent donc plus d'usage langagier.

L'allongement et la complexification des énoncés qui s'opèrent avec les temps du passé et notamment l'imparfait, confirment que le dispositif favorise le production orale de récit. Nous avons également de forts indices permettant de penser que l'ambiance mise en place est suffisamment « sécure » pour que tous les élèves se sentent en mesure de prendre la parole.

Nous avons relevé des indicateurs de la présence du processus de reprise-reformulation qui confirmerait la place de ce processus dans les acquisitions langagières.

La taille de notre corpus et la durée de mise en place du dispositif ne permettent pas de réaliser de conclusions généralisables. Néanmoins, nous avons pu émettre des hypothèses qui pourraient indiquer que le modèle polylogal correspond à ce que nous souhaitions mettre en place. Mais cet enseignement ne porte ses fruits que sur un temps long (au moins une année scolaire).

Il faudra donc poursuivre ce format d'enseignement, en étudiant deux à trois textes par année scolaire, en s'assurant notamment que l'enseignant conserve une position en retrait. Ceci afin de participer au développement des compétences langagières des élèves.

Bibliographie

Bauthier, E. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ?. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 113-114, p. 41-54. DOI : https://doi.org/10.3406/prati.2002.1944

Bautier, E. (2016). Et si L'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 36, p. 109-129

Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, p. 89-100. DOI : 10.3406/rfp.2004.3252

Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*, Paris : Hatier, pp. 1-85.

Canut, E. & Espinosa, N. (2016). Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle. *Le français aujourd'hui*, 195, p. 93-106.

Canut, E., Espinosa, N. & Vertalier, M. (2013). Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle, *Linx*, 68-69, p. 69-93. DOI : 10.4000/linx.1489

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le Français aujourd'hui,* 4(179), p. 21-36. DOI : 10.3917/lfa.179.0021

Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 34, p. 227–245.

Laparra, M. (2012). Une étude de cas : le lexique d'une classe de cours préparatoire en ZEP, *Pratiques,* 155-156, p. 257-278

Laparra, M. & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177, p. 55-65.

Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? In : *Les entretiens Nathan Actes VI, Ecole, diversités et cohérence*, Paris : Nathan, URL : https://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf Consulté le 12/02/2019

Meirieu, P. (2013). L'individualisation : de "l'école sur mesure" à la pédagogie différenciée, In : *Pédagogie : des lieux communs aux concepts-clés*, Paris : ESF, URL : https://www.meirieu.com/ARTICLES/indiv_peda_dif.pdf Consulté le 12/02/2019.

Nonnon, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Pratiques*, 149-150, p. 184-206.

Péroz, P. (2013, novembre), Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : Quel modèle ?, Marseille. URL : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00922667 consulté le 22/01/2019

Péroz, P. (2014, juillet), Sur les procédures d'apprentissage du lexique : reprise et reformulation en langage oral à l'école maternelle, communication présentée au Congrès mondial de linguistique française, Berlin. DOI : 10.1051/shsconf/20140801221

Péroz, P. (2016). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. *Pratiques*, 169-170. DOI : 10.4000/pratiques3100

Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes. *Les cahiers pédagogiques*, 306, p. 49-55.

Annexe 1 : Transcriptions des séances de langage oral

Afin d'anonymiser l'identité des élèves, leurs prénoms ont été changé.
Chaque relance de l'enseignant correspond à un temps de 15 à 30 secondes pendant lequel les élèves ne demandent pas la parole.

<u>Séance 1 : 12/03/2019</u>
Groupe 1
PE 1: De quoi vous souvenez-vous ?
Pierre 2: Moi je me souviens du loup.
Aline 3: Moi je le connais.
Pierre 4: Je me souviens du puit et du loup.
Camille 5: Le loup il était mort à la fin.
Pierre 6: Moi je me souviens du loup.
Aline 7: Des pierres
PE 8: Des pierres ?
Pierre 9: Moi je me souviens du loup quand i'avait les pierres dans le ventre.
PE 10: C'est tout ce-dont vous vous souvenez ?
Pierre 11: Moi je me souviens aussi de la chèvre. Et des chevreaux ! Des chevreaux et puis aussi de la chèvre.
Interruption
PE 12: Camille, Aline (*attention perdue*) De quoi vous souvenez-vous ?
Camille 13: Je peux aller au toilettes ?
PE 14: C'est tout ce-dont vous vous souvenez de l'histoire ?
Camille 15: Oui
Aline 16: Zéro
PE 17: Peut-être pas toi, mais les autres peut-être.
Pierre 18: Aussi dans, aussi, moi je me souviens aussi du loup quand il avait mangé, avalé les cinq chevreaux.
Celestine 19: C'est pas les cinq, les sept !
20 : Comme c'est six
Camille 21: Les sept
PE 22: Combien de chevreaux ?
Camille 23: Sept
PE 24: Cinq ? Six ? Sept ?
Camille 25: Huit ! Huit avec sa maman.
PE 26: Le loup a avalé la maman ?
Camille 27: Nan, que les sept.
PE 28: Il a avalé tous les sept chevreaux ?
Camille 29: Sauf la maman, parce qu'elle était partie au village
Pierre 30: Et aussi un moment, un moment ... aussi je me souviens un moment [?] enlève un bout de son ventre.
Camille 31 : Et aussi quand il avait avalé, quand le loup a avalé les sept chevreaux, sa maman elle a prit des ciseaux...
Pierre 32 : Non ! Du fil
Camille 33 : … et une aiguille, et après il a, il a, il a, il a enlevé les chè… (*essaye de dire « chevreaux »?*) les, y'a un qui est sorti sa tête et puis après un par un ils sont sortis. Et puis ils ont mis des pierres dedans et i zont recousu.

Interruption (1 minutes)
PE 34: Le loup a mangé les sept chevreaux, leur maman a pris du fil et une aiguille.
Pierre 35 : Et des pierres. Le loup. … Et le puit.
PE 36: Qu'est-ce qu'il s'est passé avec le puit ?
Pierre 37 : Bah le loup il est tombé dans le puit.
PE 38 : Le loup est tombé dans le puit.
Pierre 19 : Et après il est mort.
Camille 40 : l'est mort, il est mort
Pierre 41 : Bah oui il est mort.
Camille 42 : oui mais dans le puit.
Pierre 43 : Oui parce que …
Camille 44 *l'interrompt* : Tu sais qu'est-ce que ça veut dire …
PE 45 : Peux-tu l'écouter ? Il est en train de parler.
Pierre 46 : En fait après il se noie.

Groupe 2 :
PE 47 : De quoi vous-souvenez-vous ?
Osman 48 : Moi souviens pas.
Cyprien 49 : Le loup il est mort.
Jeremie 50 : Il est mort.
Isaac 51 : I zavaient, I zavaient enlevé, ils avaient coupé le ventre pour sortir et après il avait le ventre lourd et après il était mort.
Osman 52 : En fait le loup il était mort avec, avec, … , en... Le loup il était mort parce que il était tombé dans l'eau.
Cyprien 53 : Il s'était noyé.
Osman 54 : Et aussi il était vivant.
PE 55 : Il était mort et il était vivant ?
Cyprien 56 : Non
Jeremie 57 : Non
Osman 58 : Si !
Jeremie 59 : Il était mort toujours. Il est mort toujours.
Isaac 60 : Bah c'est bien fait !
Perturbation
PE 61 : Pourquoi dis-tu que c'est « bien fait » ?
Isaac 62 : Parce qu'il est mort, pour toute la vie !
PE 63 : Pourquoi ?
Isaac 64 : Parce que c'est comme ça.
PE 65 : C'est tout ce-dont vous vous souvenez ?
David 66 : Moi je me souviens que le loup, je me rappelle que le loup il mange les trois petits chevreaux.
Cyprien 67 : Non ! Les six chevreaux.
David 68 : Et le septième s'est enfui.
Cyprien 69 : Dans la pendule.
Isaac 70 : Et le septième était dans le placard.
PE 71 : On lève la main pour parler.
Osman 72 : En fait le loup l'était mort alors elle était vivant. Elle ramène un ciseau et après... Et après, en fait, en fait le loup il était mort quand il était vivant. Voilà c'est bon.
Jeremie 73 : Mais non il est pas vivant.
Les élèves n'étant plus concentré, fin de la séance.

Séance 3 : 19/03
Groupe 1
PE 74 : De quoi vous souvenez-vous ? … En.
Camille 75 : De rien.
Aline 76 : [Propos incompréhensible, difficulté d'articulation] bidon de loup.
PE 77 : Nous n'avons pas tout compris, articule bien Aline s'il te plait.
Aline 78 : En fait, les chevreaux na mis des pierres dans bidons le loup.
PE 79 : Dans le bidon du loup. Qu'est-ce qu'il y a dans le « bidon » du loup ?
Pierre 80 : Des pierres.
David 81 : Galets, galets, galets, galets, galets, rororororororo galets, galets. *Puis s'en va.*
PE 82 : David restes avec nous s'il te plait.
David 83 : Il arrive de sortir les pierres du ventre.
Perturbation
Camille 84 : La maman...
PE 85 : Attends qu'ils viennent t'écouter. David, Cyprien, Aline, vous venez écouter Camille qui a quelque chose à raconter de l'histoire. *Ils s'assoient au bout de quelques dizaines de secondes.* Camille, nous t'écoutons.
Camille 86 : En fait, la maman elle avait mis des galets dans, dans, c'est comme des pierres mais c'est plus petit que les pierres. Les galets. La maman elle avait mis des galets dans le ventre de la, de la, de la. La maman elle avait mis des galets [*inaudible*] de cette vilaine bête. Mais c'est pas un bête, c'est le loup.
Pierre 87 : Mais le loup c'est une bête.
Camille 88 : Nan
Pierre 89 : Le loup c'est des bêtes.
PE 90 : Aline.
Aline 91 : En fait, le loup il a [non-compréhensible] é sevreau
PE 92 : Le loup a … ?
Aline 93 : Le loup a avalé les sevreaux.
PE 94 : Le loup a avalé les che-vreaux.
Pierre 95 : Les six chevreaux. Parce qu'il n'a pas avalé le septième. C'est le plus jeune.
PE 96 : Vous souvenez-vous d'autre chose ?
Cyprien 97 : De rien.
David 98 : En fait y'a pas avalé le un.
Pierre 99 : Il a avalé que six chevreaux.
Camille 100 : Les sept.
PE 101 : Je ne sais pas, c'est vous qui me dites. Pierre disait six chevreaux.
Camille 102 : Il a avalé six chevreaux et les, et il a pas mangé, le sep, le sep, le septième chevreaux.
Cyprien 103, *en même temps que Camille essaye de dire « septième »* : Le septième chevreau.
David 104 : Il n'a pas mangé deux chevreaux. La mère et l'enfant.
Cyprien 105 : Il a pas mangé l'enfant et la mère.
PE 106 : C'est tout ce-dont vous vous souvenez ?
David 107 : Oui.
Cyprien 108 : Oui.
Camille 109 : Oui.
Aline 110 : Oui.
PE 111 : Que pensez-vous du loup ?
David 112 : Il était très méchant.
PE 113 : David, on écoute David s'il te plait.
Camille 114 : Pourquoi il était très méchant le loup ?
Perte d'attention.
Camille 115 : Moi je pense qu'il est gentil.

Aline 116 : En fait le loup il a « sroi »
PE 117 : Il a ssoiff.
David 118 : Il est très méchant le loup. Très méchant.
PE 119 : Cyprien.
Cyprien 120 : Il est très méchant avec les chevreaux.
Cyprien 121 : Vous n'avez rien d'autre à dire sur le loup ? Pierre.
Pierre 122 : Il est mort.
Camille 123 : En fait, le, la, la maman
Interrompu par du bruit
Camille 124 : En fait le loup, euh et les sept, la maman et les sept chevreaux ont dansé parce que le loup était mort.
PE 125 *Aline lève la main mais ne dit rien* : En nous t'écoutons si tu as quelque chose à dire.
Aline 126 : Il les a mangé un par un.

Groupe 2
PE 127 : De quoi vous souvenez-vous ? Jeremie.
Jeremie 128 : Moi je me souviens que le loup il était mort.
PE 129 : Isaac.
Isaac 130 : Le loup était mort.
Jeremie 131 : J'avais dit le loup était mort.
PE 132 : Il a le droit de répéter.
Isaac 133 : et il se balançait et ensuite bah il a, il a des … A la place des petits chevreaux il avait des grosses pierres et il se balançait et il et il pouvait pas marcher parce qu'il se balançait.
PE 134 : Raphaëlle.
Raphaëlle 135 : En fait il se balançait pour boire dans le puit, les pierres sont, sont tombés dans le ventre du loup et ensuite plouf ! Il est tombé.
Célestine veut participer mais fait des signes plutôt que de parler, puis émet des sons.
PE 136 : Célestine parle correctement s'il te plait.
Célestine 137 : En fait a ben, en fait a ben y'avait la maman qui avait que … que le loup … de faire bien le clown et il est malheureux.
PE 138 : Vous souvenez-vous d'autre chose ?
Osman 139 : Moi souviens, en fait, en fait la bobinette cherra [non-compréhensible] et ramène un galette.
PE 140 : Tu parles de galette, est-ce que c'est dans cette histoire qu'il y a une galette ?
Isaac 141 : Non
Osman 142 : Mais si, hier, hier [non-compréhensible] m'avait dit plein de petit...
Raphaëlle 143 *l'interrompt* : C'est dans le petit chaperon rouge qu'il y a une galette.
PE 144 : Raphaëlle on lève la main pour prendre la parole s'il te plait. *Elle lève la main.* Nous t'écoutons si tu as quelque chose à dire.
Raphaëlle 145 : C'est dans le petit chaperon rouge qu'il y a une galette.
Perturbation
PE 146 : Que pensez-vous du loup ?
Raphaëlle 147 : Qu'il est méchant.
Jeremie 148 : Je pense qu'il est méchant.
Raphaëlle 149 : Méchant !
PE 150 : Célestine.
Raphaëlle 151 : Il a mangé.
Célestine 152 : En fait le loup il a voulu [non-compréhensible].
PE 153 : Il a voulu quoi ?
Raphaëlle 154 : Il a voulu mangé les chevreaux.
Célestine 155 : En fait, en fait a ben, y'a loup qui a dit : « ouvrez la porte », de la bonne chair

fraiche. Ils ne voulaient pas ouvrir la porte.

Séance 6 : 29/03
PE 156 : De quoi vous souvenez-vous ? Osman.
Osman 157 : « Le loup est mort ! Le loup est mort ! »
Pierre 158 : Moi me souviens plus.
PE 159 : Camille
Camille 160 *a voix très basse* : Que la maman elle a dit à les sept che... *parlant plus fort* Que la maman elle a dit à les, à les, à les, à les sept chevreaux de mettre des pierres dans le loup, dans le ventre du loup.
PE 161 : Jeremie.
Jeremie 162 : En fait je me souviens que « renverse de la pâte à pain ».
PE 163 : Osman
Osman 164 : Dans l'estomac.
Camille 165 : En fait, la maman … elle a dit : « prenez garde au loup. »
PE 166 : Osman
Osman 167 : Tu es le loup, tu es le loup (ou « tuer le loup »?)
PE 168 : De quoi d'autre vous souvenez-vous ?
Osman 169 : Me souviens plus.
PE 170 : Pierre.
Pierre 171 : Moi me souviens que le loup il est noyé.
PE 172 : Camille.
Camille 173 : En fait … elle a dit … si il arrivait à entrer dans la maison il vous mangerait tout cru.
Perturbation
PE 173 : Vous souvenez-vous d'autre chose ? Pierre.
Pierre 174 : Moi me souviens que le loup i's'noie et après les chevreaux ils sont groupés et disent « le loup est mort. »
Osman 175 : « Le loup est mort ! Le loup est mort ! »
PE 176 : Oui Auguste.
Auguste 177 *parle mais est inaudible*
PE 178 : Il faut que tu parles plus fort, sinon on ne t'entend pas.
Auguste 179 *répète mais reste inaudible*
Camille 180 : On comprend rien.
PE 181 : On n'entend pas, ce n'est pas que l'on ne comprend pas, c'est que l'on entend pas.
Les autres élèves restent silencieux et patientent calmement.
PE 182 : Est-ce que tu veux le dire à l'oreille d'Alice et qu'elle le répète bien fort ?
Alice 183 : Vas-y Auguste, c'est bien, continue.
Auguste *reste inaudible et ne répète pas à son AESH. Après quelques secondes d'attentes il ne réessaye plus de prendre la parole.*
Raphaëlle 184 : Le loup frappe à la porte.
Osman 185 : « Le loup est mort ! Le loup est mort ! »
Jeremie 186 *sur-articule et détache chacun des mots* : Le loup est mort.
Camille 187 : Mais on l'a dit plusieurs fois.
PE 188 : C'est pas grave, tout le monde à le droit de se souvenir qu'il y a « le loup est mort » dans l'histoire.
PE 189 : Que pensez-vous du loup ?
David 190 : « Le loup est mort ! Le loup est mort ! »
Osman 191 : « Toi tu n'es pas notre maman. »
PE 192 : Que pensez-vous du loup ?
Pierre 193 : Moi je pense qu'il est méchant.

Raphaëlle 194 : Moi je trouve qu'il est méchant.
Camille *chuchote quelque chose au PE.*
PE 195 : Parle plus fort que tout le monde t'entende, ce n'est pas à moi que tu le dis.
Camille 196 : C'est pas par rapport à l'histoire.
PE 197 : Tu me le diras après alors. Osman.
Osman 198 : « Sinon je te mangerais. »
Jeremie 199 : « Sinon je te mangerais. »
Osman 200 : C'est moi qui l'a dit.
Camille 201 : « Sinon je te mangerais. »
Aline 202 : Ai entendu le loup il a foif.
PE 203 : Le loup a soif.
Osman 204 : « Le loup est mort ! Le loup est mort ! »
Aline 205 : La maman...[inaudible]
PE 206 : La maman ? Je n'ai pas compris.
Osman 207 : Le petit chaperon rouge.
Aline 208 : En fait, la maman pleure.
Jeremie 209 : En fait le loup il a dit à le boulanger : « ou je te mangerais. »
Osman 210 : « Le loup est mort ! Le loup est mort ! » *Rit*
PE 211 : Et que pensez-vous du petit chevreau ? Le plus petit des chevreaux. Hl
Raphaëlle 212 : Qu'il a eu de la chance de pas se faire manger.
David 213 : « Le loup est mort. »
Osman 214 *en écho* : « Le loup est mort. »
Aline 215 : Moi ta entendu le petit [non-compréhensible]
PE 216 : Le petit ? Enlève la main de devant ta bouche sinon nous ne t'entendons pas.
Aline 217 : Le petit tevreau l'est parti …
Camille 218 : Tu t'rappelles plus ?
Aline 219 : Le petit sevreau est encore à la maison.
PE 220 : Le petit chevreau est encore à la maison ?
Aline 221 : Oui ! Et il va à la mer.
Raphaëlle 222 : Il va pas à la mer, Aline.
Pierre 223 : Il va pas à la mer.
PE 224 : Pensez-vous quelque chose d'autre du petit chevreau ?
Osman 225 : Moi sais ! Moi sais !
PE 226 : Du petit chevreau Osman, du petit chevreau.
Osman 227 : J'ramène la galette et aussi j'ramène un petit de beurre.
Camille 228 : Ça c'est pas, ça c'est dans... Je ramène une galette et un petit pot de beurre c'est dans le petit chaperon rouge.
Jeremie 229 : On parle pas de cette histoire.
Discussion désordonnée entre les élèves qui ne s'écoutent plus. L'enseignant rappel les élèves à l'ordre.
Aline 230 : En fait le loup i ta foif
PE 231 : Le loup a très soif.
Aline 232 : L'a très très soif.
Osman 233 : Le loup il a très très soif. Il a très très soif.
PE 234 : Est-ce tout ce que vous pensez du petit chevreau ?
Camille 235 : C'est beaucoup quand même.
PE 236 : Quelque chose à ajouter ?
Pierre 237 : C'est qu'il a eu de la chance de ne pas être mangé.

Annexe 2 : Le loup et les sept chevreaux

Il était une fois une chèvre qui avait sept jolis petits chevreaux. Un matin, elle voulut aller chercher de la nourriture pour elle et ses petits dans la prairie. Elle les rassembla tous les sept et leur dit :
- Mes petits cabris, je dois aller dans la prairie. N'ouvrez la porte à personne. Surtout, prenez garde au loup ! S'il arrivait à entrer dans la maison, il vous mangerait tout crus ! Ce coquin sait se déguiser et jouer la comédie. Mais il a une voix rauque et des pattes noires : c'est ainsi que vous le reconnaîtrez.
- Ne t'inquiète pas, maman, répondirent les chevreaux, nous ferons bien attention. Tu peux partir sans crainte.
La chèvre bêla de satisfaction et s'en alla.

Peu de temps après, quelqu'un frappa à la porte en criant :
- Ouvrez la porte, mes biquets, c'est moi, votre mère, et je vous rapporte à tous quelque chose.
Mais les chevreaux reconnurent le loup à sa grosse voix rauque.
- Nous ne t'ouvrirons pas, crièrent-ils. Tu n'es pas notre maman ! Notre maman a une voix douce et agréable et ta voix est rauque. Tu es le loup !
Aussitôt le loup partit acheter un gros morceau de craie pour adoucir sa voix. Il avala la craie et sa voix devint en effet plus douce.
Il revint ensuite vers la petite maison, frappa à la porte et appela à nouveau :
- Ouvrez la porte, mes biquets, c'est moi, votre maman, et je vous rapporte à tous un petit quelque chose.
Mais tout en parlant il posa sa patte noire sur le rebord de la fenêtre. Les chevreaux l'aperçurent et crièrent :
- Nous ne t'ouvrirons pas ! Notre maman n'a pas les pattes noires comme toi ! Tu es le loup !

Alors le loup affamé mais rusé courut chez le boulanger et lui dit :
- Je me suis blessé à la patte, recouvre-la avec de la pâte à pain.
Le boulanger lui recouvrit la patte de pâte à pain et le loup courut ensuite chez le meunier.
- Verse de la farine blanche sur ma patte ! commanda-t-il. "Le loup veut tromper quelqu'un", pensa le meunier, et il hésita un peu. Mais le loup lui dit :
- Si tu ne le fais pas, je te mangerai ! Le meunier eut peur et blanchit la patte avec de la farine.
Pour la troisième fois le loup arriva à la porte de la petite maison, frappa et dit d'une voix douce :

- Ouvrez la porte, mes petits, maman est de retour de la prairie et vous rapporte à tous quelque chose.
- Montre-nous ta patte d'abord, crièrent les chevreaux, afin que nous sachions si tu es vraiment notre maman.

Le loup posa alors sa patte sur le rebord de la fenêtre. Lorsque les chevreaux virent qu'elle était blanche, ils crurent tout ce qu'il avait dit et ouvrirent la porte. Mais... c'est le loup qui entra.
Les chevreaux prirent peur et voulurent se cacher. L'un sauta sous la table, un autre sous le lit, le troisième dans le four, le quatrième dans un placard de la cuisine, le cinquième s'enferma dans l'armoire, le sixième se cacha sous le lavabo et le septième dans la pendule.
Mais le loup les trouva et ne traîna pas : il les avala tout rond l'un après l'autre, sauf le plus jeune qu'il ne trouva pas.
Lorsque le loup fut rassasié, il alla se coucher sous un arbre et s'endormit.

Peu de temps après, la chèvre revint de la prairie. La porte était grande ouverte et un terrible spectacle l'attendait : la table, les chaises, les bancs étaient renversés ! Le lavabo avait volé en éclats. La couverture et les oreillers du lit traînaient par terre.
Elle chercha ses petits partout, mais elle ne les trouva pas. Elle les appela par leur nom, l'un après l'autre, mais aucun ne répondit. C'est seulement lorsqu'elle prononça le nom du plus jeune qu'une petite voix fluette se fit entendre :
- Je suis là, maman, dans la pendule !
Elle l'aida à en sortir et le chevreau lui raconta que le loup était venu et qu'il avait mangé tous les autres chevreaux. La pauvre chèvre éclata en sanglots ! En pleurs, elle sortit de la petite maison et le petit la suivit.
Dehors, le loup était allongé sous l'arbre et ronflait à en faire trembler les branches. La chèvre le regarda de près et observa que quelque chose bougeait et gigotait dans son gros ventre.
" Mes pauvres petits seraient-ils encore en vie ?"pensa-t-elle. Elle demanda au chevreau de courir à la maison chercher des ciseaux, une aiguille et du fil.

La chèvre ouvrit le ventre du monstre, et aussitôt le premier chevreau sortit la tête. Elle continua et les cinq autres en sortirent, l'un après l'autre, tous sains et saufs. Dans sa hâte, le loup glouton les avait avalés tout entiers !
Quelle joie ! Les chevreaux se blottirent contre leur chère maman, puis ils se mirent à gambader et à cabrioler en tous sens !

Mais la chèvre dit :
- Allez, les enfants ! Apportez des pierres aussi grosses que possible. Nous allons les mettre dans le ventre de cette vilaine bête pendant qu'elle est encore couchée et endormie.
Les sept chevreaux roulèrent des pierres et en remplirent le ventre du loup jusqu'à ce qu'il soit bien plein. La chèvre prit l'aiguille et le fil et recousit vite la peau du loup, de sorte qu'il ne s'aperçut de rien et ne bougea même pas.

Quand le loup se réveilla enfin, il se leva, et comme les pierres lui pesaient dans l'estomac, il eut très soif. Il voulut aller au puits pour boire, mais comme il se balançait en marchant, les pierres dans son ventre s'entrechoquèrent. Il gémit :
- Comme j'ai le ventre lourd ! J'ai l'impression d'avoir des pierres dans l'estomac à la place des chevreaux !
Il arriva au puits, se pencha pour boire, mais les lourdes pierres le firent basculer et l'entraînèrent au fond : le loup se noya lamentablement.
Les sept chevreaux accoururent alors autour du puits et se mirent à crier : - Le loup est mort ! Le loup est mort ! De joie, ils se mirent à danser et la chèvre dansa avec eux.