



HAL
open science

Le bilan collectif en fin d'activité, un outil d'évaluation et de différenciation

Marion Berthon

► **To cite this version:**

Marion Berthon. Le bilan collectif en fin d'activité, un outil d'évaluation et de différenciation. Education. 2020. dumas-02969270

HAL Id: dumas-02969270

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02969270>

Submitted on 16 Oct 2020

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 2019-2020

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

Le bilan collectif en fin d'activité, un outil d'évaluation et de différenciation

Mots Clefs : langage, évaluation, différenciation, bilan.

Présenté par : Marion Berthon

Encadré par : Blandine Longhi

SOMMAIRE

Introduction	3
1. Le bilan, un outil qui permet d'inscrire l'enseignement du langage dans la continuité du développement cognitif des élèves.....	8
1.1. L'acquisition du langage, un long processus.....	8
1.2. Comment l'école s'inscrit dans la continuité de ce processus d'apprentissage	11
1.3. Quelle évaluation permet ce moment de bilan	13
2. Un premier dispositif de bilan mis en place et son évaluation.....	18
2.1. Un moment de bilan collectif de fin d'activité peu propice à l'évaluation	18
2.2. Une première tentative de structuration et son évaluation	22
2.3. Les aspects du dispositif à faire évoluer	27
3. Les aménagements mis en œuvre grâce au moment de bilan	31
3.1. Quelle différenciation en maternelle	31
3.2. Quels aménagements en classe ?	35
3.3. Un outil réflexif pour l'enseignant	38
Conclusion	41
Références bibliographiques :	43
Bibliographie.....	43
Sitographie	44
Annexes.....	45

Introduction

L'acquisition du langage dans ses différentes fonctions¹ – expressive, incitative, référentielle, sociale, métalinguistique, poétique et ludique – est l'un des enjeux majeurs de l'école maternelle² dans la mesure où elle favorise l'entrée dans l'écriture et la lecture, mais également parce l'absence de maîtrise du langage est l'un des premiers vecteurs des inégalités scolaires et sociales. Le langage est, en effet, l'une des priorités pour un enseignant d'école maternelle. L'enseignement de ce domaine implique de prendre en compte le très jeune âge des élèves et le fait qu'ils soient encore, d'un point de vue cognitif, dans une phase de développement du langage³. En effet, ils terminent la phase de la « pré-phrase » à leur 2 ans, soit tout juste avant leur entrée à l'école, pour entrer dans la phase d'acquisition de phrases grammaticalement plus complexes. Après leur 3 ans et jusqu'à leur 5-6 ans, les élèves se consacreront à l'acquisition de la grammaire et de la syntaxe. A ce moment, ils ont plus ou moins acquis un langage proche de celui qu'ils auront en tant qu'adultes. Par ailleurs, l'acquisition du langage par les enfants se fait selon différents styles⁴ : les enfants emploient différentes stratégies cognitives. Si l'on peut déterminer des tendances dans les styles d'acquisition – a minima, expressif, analytique – ces derniers varient selon les enfants, leur personnalité et la stimulation induite par leur entourage⁵. Il faut prendre en compte ces éléments cognitifs dans l'enseignement du langage comme domaine d'apprentissage, afin d'adapter les dispositifs et les attentes à l'âge des élèves et à leur niveau de développement.

1 Lacombe, J. (2012). *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans, approche théorique et activités corporelles*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Education.

2 Blanquer, J.-M. (28 mai 2019). Recommandations pédagogiques, L'école maternelle, école du langage. *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale*, (n° 2019-084), en ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm?cid_bo=142293 (consulté le 24 mai 2020).

³ Lacombe, J. *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans, approche théorique et activités corporelles*, op. cit., p.189-194.

⁴ Boysson-Bardies, B. de. (1999). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Editions Odile Jacob.

⁵ Ces aspects seront développés dans la partie 1.1.

Ainsi, considérant les écarts de maturité, de développement, de style d'apprentissage des enfants avant leurs 5 ans, il s'avère complexe de mettre en œuvre des dispositifs et des activités efficaces quant à l'apprentissage du langage dans un environnement aussi hétérogène. Il paraît d'emblée nécessaire de mettre en place une forme de différenciation dans son enseignement pour s'adapter au mieux à cette complexité. Celle-ci suppose une évaluation préalable des besoins spécifiques des élèves, de leurs difficultés dans les différents domaines d'enseignement et du niveau de développement de leurs compétences langagières. La notion d'évaluation⁶ renvoie à des actes pédagogiques différents : on peut évaluer les élèves sur le degré d'acquisition de savoir et de savoir-faire au terme d'une séquence d'apprentissage ; on peut tenter d'apprécier l'institutionnalisation d'une ou de plusieurs connaissances liées à un domaine ; enfin, il est possible d'évaluer les élèves en amont d'une séquence pour avoir un aperçu de leurs acquis et de ce qu'il leur reste à acquérir. Si ces modes d'évaluation sont pertinents, ils restent très liés à un domaine spécifique et permettent difficilement d'évaluer les apprentissages de manière transversale. Il s'agit de trouver un autre outil, permettant d'évaluer les besoins des élèves, afin de mettre en place une différenciation pertinente.

L'évaluation⁷ est un acte pluriel qui peut prendre différentes formes. Si les actes cités précédemment ne sont pas propices à une évaluation transversale des acquis des élèves, les moments de bilan, en revanche, semblent être des outils plus propices à une évaluation du langage, en vue d'une différenciation efficace, par la souplesse de leur structure et leur aspect transversal. Il existe plusieurs types de bilans⁸, les bilans individuels, qui permettent une évaluation précise des besoins d'un élève pour un ou plusieurs domaines. Néanmoins, ce type de bilan est très difficile à mettre en place dans le cadre d'une classe, dans la mesure où les autres élèves ne sont pas assez autonomes pour rester sans l'attention complète du professeur pendant une longue période. Il existe également des bilans de fin d'activité en groupe, qui sont plus ponctuels, car ils prennent place à la fin d'un atelier en groupe, et permettent de faire le point sur ce qui vient d'être abordé. Cependant ce type de bilan ne prend pas en compte

⁶ Meirieu, P. (2015). *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF Sciences Humaines.

⁷ La notion d'évaluation sera définie plus précisément dans la partie 2.1.

⁸ Pour catégoriser les différents types de bilans, je m'appuie sur les écrits de Meirieu, P. *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, op. cit., p. 128-134.

l'ensemble des élèves et se limite au domaine qui a été traité dans l'activité. Le dernier type de bilan, parce qu'il est plus englobant, est a priori plus pertinent pour évaluer l'ensemble des élèves, sur la totalité des domaines. Il s'agit d'un bilan collectif de fin d'activité, qui a lieu en regroupement, lorsque tous les ateliers sont terminés. Il a pour objectif de synthétiser ce qui s'est déroulé pendant ces ateliers. De structure assez souple, il apparaît plus à même de donner la parole à l'ensemble des élèves de la classe, de faire le point sur leurs difficultés et d'institutionnaliser les connaissances.

Par ailleurs, la maîtrise du langage est aussi une priorité institutionnelle. En effet, le nouveau programme de l'école maternelle, publié en 2015 au journal officiel, met en exergue l'importance du langage à l'école maternelle : le premier des cinq domaines d'apprentissage « essentiels au développement de l'enfant »⁹ lui est consacré : « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »¹⁰. Dans ce domaine, on accorde autant d'importance à l'oral, qu'à l'écrit, puisque ces deux composantes du langage sont les piliers de ce dernier. De même, le ministre de l'Éducation nationale, publié au bulletin officiel le 29 mai 2019 des recommandations pédagogiques concernant la rentrée scolaire 2019-2020, il y qualifie l'école maternelle, d'« école du langage »¹¹. Il mentionne dès le début du texte « le rôle primordial à jouer dans la prévention de l'échec scolaire en faisant de l'enseignement du langage une priorité, dès le plus jeune âge »¹². Jean-Michel Blanquer consacre ensuite toute la première partie de ses recommandations au langage oral, sa stimulation et sa structuration. Il y évoque l'aspect modélisant du langage des parents pour l'enfant, puis de ses pairs au sein de l'école et surtout de son enseignant. Il précise que le langage doit faire l'objet d'un « enseignement structuré et systématique »¹³ : il est l'objet d'activités de compréhension et de production, qui lui sont dédiées spécifiquement. Ces dernières sont mises en œuvre dans des situations d'apprentissage,

⁹ Ministère de l'Éducation nationale. Programme d'enseignement de l'école maternelle. *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale*, (26 mars 2015). p. 6.

¹⁰ *Ibid.* p. 6.

¹¹ Blanquer, J.-M. (28 mai 2019). Recommandations pédagogiques, L'école maternelle, école du langage. *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale*, (n° 2019-084), en ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm?cid_bo=142293 (consulté le 24 mai 2020).

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*

qui permettent à l'élève de développer ses compétences langagières dans les domaines du lexique, de la syntaxe et de la phonologie.

Si le langage fait l'objet d'un enseignement spécifique, il est aussi le vecteur des apprentissages dans les autres domaines du programme, tant au niveau lexical, que sur le plan de la syntaxe ou de la compréhension. Les apprentissages dans chaque domaine ne sont possibles que par le langage, domaine d'enseignement à la fois spécifique et transversal, qui les structure et permet leur transmission. Cette caractéristique implique donc des pratiques et des mises en œuvre adaptées. Le langage en tant qu'objet d'apprentissage comporte plusieurs objectifs – « Oser entrer en communication », « Comprendre et apprendre », « Echanger et réfléchir avec les autres » et « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique »¹⁴ – qui lui sont spécifiques et qui font l'objet de séquences de travail dédiées à la maîtrise de ces derniers. Néanmoins, atteindre ces différents objectifs ne peut se faire sans une certaine transversalité. Répondre à l'attendu de fin de cycle « communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre », implique un type d'activité permettant de s'exercer à des compétences langagières, mais le contenu, ce sur quoi porte l'échange, est très souvent issu d'un autre domaine. Par exemple, si l'objet de la conversation entre deux élèves de la classe porte sur la toilette d'une poupée, alors l'acte langagier relève du premier domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », mais le contenu de la conversation, son propos, relève du domaine « explorer le monde »¹⁵.

Ainsi, le bilan collectif de fin d'activité, par sa souplesse, semble être un moment propice à l'évaluation des besoins de tous les élèves. Néanmoins, il s'avère nécessaire de le structurer et de le systématiser, pour qu'il devienne un outil favorable à la différenciation, qui permette d'identifier les besoins spécifiques des élèves, et répondant aux attentes institutionnelles, quant à la spécificité du langage à l'école maternelle. Dès lors, quel type de structure faut-il appliquer à ce moment de bilan pour en faire un outil propice à la réussite de l'ensemble des élèves ? Dans un premier temps je montrerai comment le bilan s'inscrit, en tant

¹⁴ Ministère de l'Éducation nationale. Programme d'enseignement de l'école maternelle. *op cit.* p. 6.

¹⁵ Eduscol. (mai 2011). *Le langage à l'école maternelle, Collection Ressources pour faire la classe.* en ligne : https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf (consulté le 24 mai 2020).

qu'outil, dans la continuité de l'acquisition du langage ; puis je montrerai comment ce moment doit être structuré pour devenir un outil au service de l'apprentissage des élèves ; enfin j'analyserai quelles différenciations j'ai pu engager à l'aide de ce bilan, afin de tenter de faire réussir le plus grand nombre d'élèves.

1. Le bilan, un outil qui permet d'inscrire l'enseignement du langage dans la continuité du développement cognitif des élèves

Je suis responsable d'une classe double niveau : sections de moyens (MS) et de grands (GS), dans un réseau d'éducation prioritaire (REP). L'effectif est donc restreint (20 élèves). Le climat de la classe est bon, il y a une bonne entente entre les élèves qui font preuve de solidarité, ce qui favorise les prises de parole entre pairs et avec l'enseignant. Malgré de nombreuses occasions de produire du langage et le contexte favorable, le niveau de maîtrise de la langue reste très hétérogène et pose de réelles difficultés pour un grand nombre d'élèves. Dans ce contexte très hétérogène, j'ai entrepris de mettre en place un moment de bilan collectif à la fin des activités du matin. Cette situation se voulait être un moyen de produire du langage, mais également d'évaluer ce que les élèves ont compris et retenu des activités de la matinée.

1.1. L'acquisition du langage, un long processus

Le langage est défini comme la « faculté que les hommes possèdent d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux et/ou graphiques constituant une langue ; par métonymie, le langage comme réalisation de cette faculté ». Cette définition issue du CNRTL¹⁶ (Centre national des ressources textuelles et lexicales) rassemble donc tous les éléments spécifiques au langage : son double emploi, écrit (« signes conventionnels graphiques ») et oral (« signes conventionnels vocaux »), son aspect systémique et sa double fonction, de communication et d'expression de la pensée. On retrouve ces éléments de définition dans l'ouvrage Boysson-Bardies¹⁷. Cette psycholinguiste, spécialiste de l'acquisition du langage, propose d'expliquer quels sont les processus à l'œuvre dans la construction du langage chez l'enfant. Son acquisition apparaît comme un « don complexe »¹⁸, puisqu'il résulte d'un système constitué de signes arbitraires référant au réel, que l'on combine

¹⁶ Langage. (2020). *Centre national de ressources textuelles et lexicales*, en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/langage> (consulté le 24 mai 2020).

¹⁷ Boysson-Bardies, B. de. *Comment la parole vient aux enfants*, op. cit. p. 11-22.

¹⁸ *Ibid.*, p.12-14.

entre eux selon certaines règles, afin de produire des énoncés¹⁹. Boysson-Bardies le caractérise également de « don génétique », hérité de l'évolution²⁰, dont seuls les humains sont capables et qui débute avant même la naissance. Il est aussi un « système interactif » : l'enfant dispose certes d'un « programme génétique d'acquisition »²¹, mais il lui est aussi indispensable « d'entendre parler »²² pour construire son propre langage. Ainsi, de sa naissance à ses trois ans, l'enfant suivra plusieurs étapes pour acquérir la parole. Celles-ci sont regroupées en deux phases distinctes : la phase pré-verbale (de 0 à 12 mois) et la phase verbale (de 12 à 24 mois).

Les étapes d'acquisition du langage chez l'enfant de 0 à 3 ans sont décrites par Josianne Lacombe²³, qui s'appuie sur l'étude menée par Boysson-Bardies²⁴. Selon Lacombe, la phase pré-verbale²⁵ est constituée de trois grandes étapes. D'abord, l'enfant de 0 à 2 mois perçoit la prosodie de sa langue maternelle (accent, rythme, intonation), dont les stimulations sonores commencent avant même sa naissance. Il produit également des sons végétatifs (gargouillis, cri, pleurs), qui deviendront des moyens de communication. De 2 à 7 mois, l'enfant laisse émerger ses premières vocalises. Cette étape correspond à la construction de son répertoire de sons, issus de sa langue maternelle : s'il était sensible à tous les sons avant ses 7 mois, il sélectionne maintenant ceux semblables à sa langue maternelle, soit ceux qu'il entend régulièrement. A ce moment l'enfant est capable de moduler sa voix, afin d'imiter les sons qu'il sélectionne, marquant ainsi un premier comportement vocal volontaire. De 7 mois à 1 an, l'enfant traverse l'étape du babillage et produit des « suites rythmiques consonnes-voyelles » : les syllabes sont de plus en plus variées durant toute cette étape. Pendant cette période, les enfants vont donc devenir capables : de segmenter la parole en unités de sens, de mémoriser la

¹⁹ Saussure, F. de. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

²⁰ Boysson-Bardies, B. de. *Comment la parole vient aux enfants*, op. cit., p. 14.

²¹ *Ibid.*, p. 18-19

²² *Ibid.*, p. 18-19

²³ Lacombe, J. *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans, approche théorique et activités corporelles*. op. cit. p. 189-194.

²⁴ Boysson-Bardies, B. de. *Comment la parole vient aux enfants*, op. cit.

²⁵ Lacombe, J. *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans, approche théorique et activités corporelles*, op. cit. p. 189.

forme phonétique de la parole et de coder un certain nombre de mots. Ces évolutions langagières marquent la fin de la phase pré-verbale.

La phase verbale²⁶ s'étend de 12 à 24 mois environ, elle marque la mise en relation par l'enfant des formes sonores avec ce qui l'entoure et est composée de deux grandes phases. La première, de 12 à 18 mois, est caractérisée par l'apparition des premiers mots. Celle-ci est rendue possible par la compréhension préalable des mots, de leur fonction – désigner les objets et les phénomènes qui nous entourent – et de leur nature – l'association de signes en une forme sonore correspondant à un objet. L'enfant est alors en mesure d'émettre ses premiers mots, c'est-à-dire une « unité phonétique identifiable qui se réfère à un objet ou une situation »²⁷. Ces mots sont modifiés par le manque de maîtrise des articulateurs, ce qui n'empêche pas l'enfant d'enrichir son vocabulaire progressivement, puisqu'il maîtrise plus de 200 mots vers 3 ans. Chaque enfant produit ses premiers mots selon un style qui lui est spécifique. On recense deux tendances : le style « référentiel », qui se traduit par une entrée dans le langage avec des productions de mots isolés et monosyllabiques faisant référence à des personnes ou des objets ; le style « expressif » qui se traduit par la production de séquences plus longues imitant des phrases par l'intonation adoptée. Cependant un grand nombre d'enfants adoptent un style mixte, combinant les deux stratégies précédemment décrites. Quel que soit le choix des enfants, ils sont fortement influencés par la culture dans laquelle ils grandissent et les pratiques culturelles qui lui sont liées. Boysson-Bardies²⁸, dans son étude, illustre cette idée en proposant des exemples issus de différentes cultures. Ainsi, les enfants japonais, sont sensibilisés dès leur plus jeune âge à prendre en considération ceux qui les entourent, en dehors de leur sphère familiale. Ils prononcent donc leurs premiers mots plus tardivement que les enfants américains, mais ces mots sont plus longs et plus complexes. Les enfants américains, élevés dans une culture de la performance, sont stimulés par leurs mères à nommer et répéter le nom des choses qui les entourent très tôt. Les mères américaines ont donc tendance à considérer comme des « mots », toutes les productions, mêmes approximatives, de leurs enfants. Les mères françaises, en revanche, ne caractérisent comme des mots que les productions correctement prononcées par

²⁶ Lacombe, J. *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans, approche théorique et activités corporelles*, op. cit., p. 191.

²⁷ *Ibid.*, p. 192.

²⁸ Boysson-Bardies, B. de. *Comment la parole vient aux enfants*, op. cit. p. 181-208.

leurs enfants, ce qui donne l'impression que les enfants français énoncent leurs premiers mots plus tardivement.

De 16 mois à 2 ans, l'enfant traverse l'étape de la pré-phrase²⁹. Cette période correspond à la réorganisation du système de codage et de reproduction des mots, mais également à la fixation des principes grammaticaux de la langue, c'est-à-dire les règles de prononciation et de construction. Au seuil de leurs 3 ans, les enfants sont donc capables de combiner des mots et certains commencent à marquer le genre et le nombre. Entre 2 et 3 ans, l'enfant produira progressivement des phrases de plus en plus complètes. La fin de cette phase, qui constitue la dernière étape dans l'acquisition du langage, correspond à l'entrée à l'école, où l'enfant complètera ses compétences langagières. Ainsi, lorsqu'il entre à l'école, il est capable de former des phrases de plusieurs mots faisant référence à des objets ou des phénomènes qui l'entourent et il a intégré un certain nombre de règles grammaticales, bien que sa maîtrise soit encore imparfaite. Si le style d'acquisition du langage diffère selon les enfants, ces différences se résorbent progressivement de sorte qu'ils finissent tous par adopter des stratégies mixtes. L'enfant à la veille de son entrée à l'école dispose donc de bases d'acquis langagiers qui lui permettront de compléter ses compétences lors de sa scolarisation.

1.2. Comment l'école s'inscrit dans la continuité de ce processus d'apprentissage

On peut dégager un certain nombre d'« invariants »³⁰, dans les acquis langagiers pré-scolaires, sur lesquels l'école maternelle fonde son enseignement. Parmi ces invariants, on distingue la conversation³¹, dont l'enfant a appris les bases lors des situations en face à face avec son entourage. Ces situations d'échanges à « tour de rôle » en interaction avec le parent, serviront de base à la conversation et permettront de structurer la capacité d'anticipation des enfants, ainsi que leurs repères temporels et la mémorisation de scénarios connus. Avant son entrée à l'école, l'enfant a également commencé à construire l'aspect symbolique du langage : il est capable de désigner les choses qui l'entourent, parce qu'il a construit le sens qu'elles ont

²⁹ Lacombe, J. *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans, approche théorique et activités corporelles*, op. cit., p. 193.

³⁰ Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier. p. 53.

³¹ Bruner, J. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presse universitaires de France.

en les qualifiant, puis en faisant des inventaires de choses qu'il sait nommer³². Ainsi, les enfants produisent du langage et des phrases, même si elles n'ont pas un aspect canonique, avant leurs 3 ans. De plus, les enfants commencent à devenir des énonciateurs, dans leurs interactions avec les adultes, qui les aident à devenir des sujets d'énoncés en paraphrasant et en développant leurs productions langagières. Enfin, les enfants se construisent comme des « sujets capables de »³³, ils développent ce phénomène psycho-cognitif à travers les jeux symboliques, durant lesquels ils sont acteurs de situations familières, et l'activité de catégorisation. Dès lors, à partir de ces invariants, l'école établit des attendus concernant le développement du langage et se fixe pour objectif de les atteindre.

Je m'attacherai à décrire ici uniquement les attendus pour les MS et les GS, puisqu'il s'agit du public concerné dans ma classe, qui a testé les différents dispositifs de bilan. Ainsi, selon Brigaudiot³⁴ les élèves de MS (environ 4-5 ans) peuvent : entrer dans de nouveaux usages de la langue (l'usage détourné par exemple) en interaction avec des pairs et avec l'enseignant ; entrer dans la culture littéraire et ainsi apprendre à inventer des histoires ; intégrer à leurs productions langagières des repères temporels, même non-conventionnels ; commencer à produire des écrits en faisant un usage conventionnel de signes non-conventionnels. On attend des GS : qu'ils s'expriment de sorte à ce qu'on les comprenne aisément ; qu'ils soient capables de raconter et d'expliquer, de s'inspirer de fictions connues pour construire une narration, que leurs énoncés soient proches de ceux des adultes (marques modales, causes, temps) ; qu'ils utilisent l'écrit pour transmettre un message et commencent ainsi à maîtriser le principe alphabétique. Ces attendus langagiers font donc l'objet d'un enseignement spécifique, mais ils peuvent également être travaillés de manière transversale. En effet, le langage est omniprésent à l'école et son acquisition est en partie interactive : les enfants apprennent autant en réception, qu'en production³⁵.

³² Brigaudiot, M. *Langage et école maternelle. op. cit.*, p. 54.

³³ *Ibid.* p. 55

³⁴ Tous ces attendus sont issus de l'ouvrage de Brigaudiot, Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier.

³⁵ Volteau, S., et Millogo, V. (2018). Place des reformulations dans la construction d'un récit oral à l'école maternelle. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (177-178). En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/4232> (consulté le 23 mai 2020).

Cette omniprésence du langage dans la classe et dans l'école multiplie donc les productions langagières. Dans ce contexte d'abondance de données, il apparaît nécessaire d'évaluer les acquis des élèves en termes de langage, mais également en termes d'apprentissages engagés dans les différents domaines. Cette évaluation a pour but de donner du sens à la production de langage et de structurer au mieux sa réception, en vue de répondre aux attendus institutionnels. Le programme de 2015 définit l'évaluation comme :

Un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants ; elle n'est pas un instrument de prédiction ni de sélection. Elle repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait. Chaque enseignant s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Il permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution. Il est attentif à ce que l'enfant peut faire seul, avec son soutien (ce que l'enfant réalise alors anticipe souvent sur ce qu'il fera seul dans un avenir proche) ou avec celui des autres enfants. Il tient compte des différences d'âge et de maturité au sein d'une même classe³⁶

Cette définition indique plusieurs choses au sujet de l'évaluation comme l'entend l'institution scolaire. D'abord, il s'agit d'un outil dont l'enseignant doit se saisir, pour prendre du recul sur sa pratique, et pour l'adapter aux spécificités de la classe dans laquelle il enseigne. Ensuite, l'évaluation doit mettre en valeur les progrès réalisés par les élèves et non sanctionner des résultats produits. Enfin, elle tient compte des différences entre les élèves. Dans le contexte de ma classe, il s'agit donc de construire un outil d'évaluation qui permette d'analyser efficacement les différentes productions langagières des élèves, en tenant compte de leurs différences. Ces analyses me permettraient de déceler leurs difficultés, sur lesquels je pourrais m'appuyer, afin d'adapter mon enseignement à leurs besoins.

1.3. Quelle évaluation permet ce moment de bilan

Dans le cadre de ma classe, il m'a paru pertinent de profiter du moment de bilan collectif de fin d'activité, qui se passe le matin, après les ateliers et avant la récréation, pour évaluer la compréhension globale de ce qui a été fait, et ainsi des savoirs en jeu dans les activités (souvent liés à d'autres domaines que celui du langage). Lors de ce moment, les élèves des deux niveaux (MS et GS) sont tous rassemblés au coin regroupement et doivent relater ce qu'ils ont fait lors des ateliers. Ils doivent également rappeler les consignes et déterminer si les productions qu'ils

³⁶ Ministère de l'Education nationale. Programme d'enseignement de l'école maternelle. *op cit.* p. 3-4.

ont réalisées y répondent. J'avais alors pour objectif, au-delà de la situation de langage qu'offre le bilan, l'évaluation de la compréhension des activités par les élèves, mais également celle de leur langage en production. Je me suis alors aperçu, que la verbalisation de ces activités et la capacité à rappeler les consignes étaient inaccessibles à un certain nombre d'élèves. J'ai donc entrepris l'élaboration d'une grille construite à partir des indicateurs de progrès déterminés par l'institution³⁷, afin de faire émerger leurs compétences lacunaires.

En effet, la démarche de ce bilan, bien que n'étant pas encore fixée à ce moment de l'année, a déjà pour but d'évaluer les productions langagières des élèves. L'objectif est d'analyser : dans quelle mesure ils ont compris les consignes ; s'ils ont été capables de « secondariser »³⁸ la tâche réalisée lors des ateliers. Cependant, l'analyse de ces différents éléments est rendue difficile par le niveau de maîtrise du langage, très hétérogène dans la classe. Dans un premier temps, il m'a semblé nécessaire d'évaluer les compétences langagières lacunaires des élèves, afin de pouvoir appuyer mon analyse, de leur niveau de compréhension des consignes et de la secondarisation, sur celles-ci. J'ai donc reporté dans une grille d'évaluation³⁹ les éléments des productions langagières des élèves, ce qui m'a aidé à déterminer dans quelle mesure le niveau de langage de la classe était hétérogène.

A partir de cette grille et en m'appuyant sur *Le langage à l'école maternelle*⁴⁰, j'ai pu établir des groupes de maîtrise du langage. En effet, il est mentionné, dans cet ouvrage, des critères spécifiques à observer pour identifier les « petits parleurs »⁴¹ : l'élève ose entrer en

³⁷ Eduscol. *Indicateurs de progrès pour les 5 domaines d'apprentissage*. En ligne : <https://eduscol.education.fr/cid97131/suivi-evaluation-ecole-maternelle.html> (consulté le 24 mai 2020).

³⁸ Bautier, É., et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, p. 89-100.

³⁹ Voir l'annexe 1 p. 43-48.

⁴⁰ Eduscol. (2011). *Le langage à l'école maternelle, Collection Ressources pour faire la classe*. en ligne : https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf (consulté le 24 mai 2020).

⁴¹ Florin, A., Khomsi, A., Guimard, P., Écalle, J., et Guégan, J. F. (1999). Maîtrise de l'oral en grande section de maternelle et conceptualisation de la langue écrite en début de cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, p. 71-82.

communication (avec ses camarades, avec l'enseignant) ; l'élève parle beaucoup dans des situations variées (il peut expliquer, interpréter, anticiper, décrire, relater, situer, raconter, nommer, classer...) ; il fait des phrases complexes et utilise un vocabulaire précis et varié ; l'élève respecte les règles de l'échange⁴². Ainsi, je considère comme maîtrisant le langage : les élèves qui osent entrer en communication sans difficulté ; qui demandent souvent la parole ; qui mettent la grammaire et la syntaxe au service de leurs propos, qui s'appuient sur un lexique varié et précis ; et qui respectent les règles de la prise de parole. Je considère les élèves, pour lesquels ces aspects du langage posent problème, comme ayant des difficultés. Dans le cadre de ma classe, dix élèves ont une maîtrise du langage allant de bonne à plutôt bonne, malgré leur difficulté à respecter les règles de prise de parole. Les autres ont des difficultés : à entrer en communication, à produire des énoncés complexes, à mobiliser un vocabulaire varié et précis, à utiliser le système des temps à bon escient, et à respecter les règles de prise de parole. La maîtrise du langage dans la classe est donc très hétérogène, oscillant entre des élèves qui s'expriment sans difficulté et avec beaucoup de précision, des élèves qui sont en train d'apprendre à maîtriser le langage, et, qui montrent une belle évolution de leur compétence et d'autres qui s'expriment difficilement ou qui ne s'expriment pas par le langage. Je ne tiendrai pas compte ici des élèves qui ne parlent pas, ces troubles étant liés à des raisons extérieures et n'entravant pas la compréhension des activités. En outre, il ne me semble pas pertinent de les prendre en compte dans cette évaluation dans la mesure où elle ne peut se faire avec eux par le langage oral.

Ainsi, 3 élèves de GS n'hésitent pas à communiquer avec leurs pairs et avec moi : ils produisent des énoncés plutôt longs et de types différents. Ils s'expriment en employant un système d'énonciation adapté, malgré quelques maladresses ponctuelles et sont capables de varier les types de productions orales (relater, expliquer, évoquer, décrire). De même ils emploient un lexique varié et précis, qu'ils savent adapter à leurs propos. 3 autres élèves ont une bonne maîtrise du langage et sont capables de s'exprimer tout aussi bien que les 3 premiers élèves mentionnés. Néanmoins, ils sont encore timides et n'osent pas prendre la parole lors de ces moments de regroupement : je dois solliciter leur participation. Parmi les 3 derniers élèves de GS : un refuse de parler au sein de l'école, un autre est très perturbateur et malgré sa maîtrise

⁴² Je m'inspire ici des critères spécifiques listés dans l'ouvrage *Le langage à l'école maternelle*, Collection Ressources pour faire la classe. Op. cit.

du langage et des connaissances lexicales suffisantes, il est très souvent empêché de produire des énoncés pertinents, par un comportement décrocheur. La dernière éprouve des difficultés à maîtriser la langue, dans la mesure où elle ne la pratique que dans la classe, sa famille parlant une autre langue. L'articulation, le lexique et la syntaxe lui posent donc de grandes difficultés. Pour résumer, sur 9 élèves de GS, 4 communiquent avec aisance, même si l'une d'entre eux éprouve de petites difficultés de prononciation et que l'autre a un comportement perturbateur ; 3 ont une bonne maîtrise du langage, mais n'osent pas prendre la parole ; 1 a de grandes difficultés dans la maîtrise du langage ; il est difficile d'évaluer les acquis langagiers pour la dernière, qui se refuse à parler, néanmoins la réception du langage ne semble pas lui poser problème, elle comprend bien ce que ses camarades et moi lui disons.

En ce qui concerne les MS, 3 élèves osent entrer en communication sans problème et demandent très souvent d'intervenir. Cependant, une de ces élèves n'a pas une bonne maîtrise du langage, elle utilise un système de temps approximatif, son propos n'est pas toujours adapté au contexte et elle varie difficilement les types d'énoncés qu'elle propose. Enfin elle utilise un lexique restreint et quelques fois peu adapté à la situation. Les autres ont une bonne maîtrise du langage, même si l'un d'entre eux éprouve de grandes difficultés articulatoires (prises en charge par un orthophoniste en dehors du temps scolaire). 3 autres élèves ont une plutôt bonne maîtrise du langage, même s'ils n'osent pas demander la parole et se montrent récalcitrants lorsque je les sollicite. Enfin, les 5 derniers élèves ont des difficultés liées au langage. 3 élèves parlent une autre langue à la maison, et ne pratiquent le français que lorsqu'ils sont à l'école. Ils éprouvent tous des difficultés liées au lexique, qui est lacunaire, à la prononciation et à la syntaxe. Une élève éprouve des difficultés à s'exprimer : son système d'énonciation est très lacunaire (maîtrise de la première personne et de nombreuses maladresses dans l'emploi de la troisième personne), de même que son lexique approximatif. Elle éprouve en outre des difficultés à répondre aux questions posées dans la mesure où elle peine à se concentrer sur les prises de paroles de ses pairs ou sur mes interventions. La plupart de ces obstacles sont liées à un certain manque de maturité. La dernière enfin, refuse de s'exprimer au sein de l'école. Pour résumer, 3 élèves produisent volontiers du langage, et même si l'une d'entre eux éprouve des difficultés à s'exprimer, ses prises de parole lui sont bénéfiques. 3 autres élèves ont un niveau de langage plutôt bon, même s'ils gagneraient à prendre davantage la parole. 4 élèves ont une maîtrise du langage très fragile, due au fait qu'ils ne pratiquent le français que dans le cadre de la classe.

Quant à la dernière élève du niveau, si elle comprend le langage en réception sans problème, son refus de produire des énoncés m'empêche d'évaluer son expression orale.

L'acquisition du langage est donc le fruit d'un processus long, entamé bien avant la scolarisation de l'enfant. Lorsqu'il entre à l'école, il a déjà développé des compétences langagières qui feront l'objet d'un apprentissage lors de ses trois années de maternelle. Néanmoins, il s'avère difficile d'enseigner le langage dans la mesure où il est à la fois objet et vecteur d'apprentissage, que les productions langagières sont nombreuses et proviennent de situations très différentes. Dès lors, il apparaît nécessaire de mettre en place un outil d'évaluation du langage pour en mesurer la maîtrise, mais également pour évaluer la compréhension des apprentissages entrepris dans les autres domaines. De cette première évaluation, à partir du bilan, il ressort que la maîtrise du langage dans la classe est très hétérogène et oscille entre une très bonne maîtrise et de grandes difficultés. Il s'agit donc maintenant d'évaluer la pertinence de cette démarche, compte tenu du niveau établi dans la classe.

2. Un premier dispositif de bilan mis en place et son évaluation

Cette première démarche de bilan, si elle a contribué à établir le niveau de maîtrise du langage des élèves, n'a pas été propice à l'évaluation des acquis des élèves dans les différents domaines du programme. En effet, le deuxième objectif de ce moment de bilan était d'évaluer la compréhension des élèves en termes de compétences, liées aux activités effectuées lors de la matinée. Or, il est très difficile, au vu de la structure du bilan et de son déroulement, d'atteindre cet objectif et encore plus d'établir une différenciation efficace pour l'ensemble des élèves.

2.1. Un moment de bilan collectif de fin d'activité peu propice à l'évaluation

Plusieurs aspects du dispositif mis en place ne permettent pas d'en faire un moment propice à l'évaluation et donc à la différenciation. D'abord, ce moment, s'il est ritualisé, n'a pas de structure fixe, ni d'objectif explicite. Lors des bilans qui se sont déroulés en début d'année, les élèves pouvaient : « refaire le chemin de la séance », c'est-à-dire relater les activités qu'ils ont faites lors de la matinée ; réexpliquer la consigne des activités effectuées à partir des productions réalisées ou décrire une production faite durant un temps libre. Ces différents types de consignes, si elles sont toutes favorables à une synthèse des activités réalisées le matin, ne permettent pas, par leur manque de structure et de ritualisation, de poser les bases d'une situation de langage pertinente. Les élèves ne sont d'ailleurs que très peu engagés dans ce moment de bilan qu'ils ne comprennent pas et il est difficile de tous les mobiliser autour de la parole de leur camarade interrogé ou volontaire pour répondre à l'une des consignes. Ce moment favorise donc les élèves qui sont volontaires lorsqu'il s'agit d'oser entrer en communication, mais pénalise tous les autres, car ils ne participent activement ni à la réception de langage ; ni à l'explicitation éventuelle de consignes qui leur permettrait de fixer des notions ou de donner du sens à leurs apprentissages ; ni à la production de langage d'évocation qui leur permettrait d'améliorer leurs compétences langagières.

En outre, il est très laborieux d'analyser les données de ce moment à partir de la grille d'évaluation construite⁴³. La multitude d'items présents dans celle-ci ne permet pas d'évaluer les élèves lors du bilan et impose ainsi une évaluation à posteriori. Ce moment est très riche en matériel langagier : les interventions orales des élèves sont à analyser en tant que production de

⁴³ Voir l'annexe 1 p. 43-48.

langage, mais également comme vecteur de leur compréhension des activités réalisées. Il est donc très incomplet et peu pertinent d'évaluer les différents items de la grille à posteriori et sans trace du bilan. De même, l'absence de critères de réussite et d'objectifs langagiers et didactiques précis attribués à ce bilan, rend ma posture peu propice à un étayage pertinent des productions des élèves. Passant beaucoup de temps à tenter de mobiliser l'attention des élèves, qui ne sont pas interrogés, sur les énoncés de ceux qui en produisent, à relancer leur propos et à rappeler les règles de prises de parole, il est difficile de développer les productions langagières non canoniques des élèves et de leur fournir des précisions sur les activités réalisées le matin. De même, ceux qui ne sont pas interrogés sont très souvent inattentifs à ce que disent leurs camarades, ce qui rend ce moment inefficace et son évaluation laborieuse.

Il s'agit donc de faire évoluer la structure de ce bilan, en termes d'objectifs, d'outils d'évaluation des productions des élèves, des traces que l'on peut conserver de ce moment, du sens qu'il a pour les élèves et pour l'enseignant. En effet, selon Tavernier⁴⁴, l'évaluation est un outil qui permet de remettre en question son enseignement, de comprendre les échecs et de faciliter la recherche de solutions adaptées pour remédier à ces échecs et aux besoins spécifiques des élèves. Or le bilan tel qu'il est structuré en début d'année ne remplit pas ces conditions, il ne permet donc pas l'évaluation des élèves. Ne laissant pas de traces et ne permettant pas à l'ensemble des élèves de participer à ce moment de manière active et pertinente, il est difficile de déterminer quels sont les besoins spécifiques des élèves et d'identifier leurs difficultés. Par ailleurs, la grille d'évaluation ne permet pas de prendre assez de recul sur sa pratique dans la mesure où elle ne rend pas compte des conditions spécifiques du bilan et que l'absence de traces ne permet pas de garder en mémoire ces conditions. Dès lors, ce premier moment de bilan n'est pas une évaluation propice à la mise en place d'une différenciation des apprentissages. Il est au mieux un moment de transition entre deux étapes de la journée de l'élève, une situation de langage artificielle qui n'a que peu de sens pour lui.

Il s'agit, alors, de mettre en place des adaptations permettant de transformer ce bilan en réel moment d'évaluation. Il existe plusieurs types d'évaluations : « sommative », qui permet de se rendre compte des acquis des élèves ; « diagnostique », que l'on engage avant un apprentissage et qui permet d'établir quels sont les besoins et les ressources de l'élève ; « formative », que

⁴⁴ Tavernier, R. (1992). L'évaluation en maternelle. *Paris: Bordas.*

l'on pratique en cours d'apprentissage et qui permet d'ajuster la méthode employée et de réguler les situations, les outils et autres obstacles à la progression de l'élève⁴⁵. Parmi ces types d'évaluations, le bilan se rapproche le plus de la fonction de l'évaluation formative. Son but n'est pas de se faire une idée des besoins et des connaissances des élèves, ni d'apprécier ce qui a été acquis par ces derniers, mais bien de se faire un avis, en cours d'apprentissage, de son évolution et de l'efficacité des méthodes employées pour transmettre les savoirs et savoir-faire en jeu. Il semble donc important de structurer le bilan de sorte à ce qu'il puisse remplir cette fonction d'évaluation formative. Il apparaît nécessaire de déterminer des objectifs pour ce moment de bilan, liés d'une part aux activités qui ont été faites dans la matinée, à la fonction même de ce bilan, d'autre part, afin que je puisse m'y référer lors de l'analyse de ce moment. Il serait, également, pertinent de garder trace des productions langagières des élèves, en enregistrant ce moment, afin de pouvoir analyser à posteriori les obstacles qu'ils rencontrent. Outre les traces des productions langagières des élèves, il semble important d'établir un climat propice à l'engagement de la classe dans ce moment d'évaluation, afin de pouvoir déceler les difficultés de chacun et non pas seulement celles des élèves osant entrer en communication.

Fixer des objectifs pour ce bilan et en garder des traces ne semble pas suffisant pour le mettre au service de la différenciation. En effet, selon Brigaudiot⁴⁶, il est important, pour qu'une évaluation soit efficace, qu'elle ait du sens pour les élèves, qu'elle favorise la métacognition, c'est-à-dire qu'elle permette aux élèves d'être conscients des savoirs et savoir-faire qu'ils sont en train d'acquérir. Or cet aspect est complètement absent du premier dispositif de bilan, les élèves ne comprennent pas le sens de cette situation, ils ne comprennent pas ce qu'ils sont en train de faire et à quoi cela leur sert, ce qui les empêche de participer activement à ce moment, de s'en saisir pour le mettre au service de leurs apprentissages. Il semble donc essentiel d'explicitier aux élèves, les objectifs fixés à ce bilan, puis de s'assurer qu'ils les comprennent et les intègrent. C'est également un moment qui participe à la secondarisation⁴⁷ des tâches effectuées le matin, dans la mesure où les élèves réfléchissent à leur pratique. Il semble donc

⁴⁵ Meirieu, P. *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée.* *Op. cit.*, p. 128-132.

⁴⁶ Brigaudiot, M. *Langage et école maternelle.* *Op. cit.*, p. 42.

⁴⁷ Bautier, É., et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, p. 89-100.

pertinent d'établir des critères d'évaluation basés sur la compréhension des activités et de les communiquer aux élèves au début du bilan, afin de rendre les apprentissages plus explicites.

Enfin, dans le but d'analyser tous les matériaux langagiers produits, et conservés au moyen d'enregistrements, il apparaît nécessaire de faire évoluer la grille d'évaluation et de l'adapter à la nouvelle structure de ce bilan. Pour la faire évoluer, je me suis inspirée des travaux de Boisseau⁴⁸ et d'une grille issue de l'ouvrage de Lacombe⁴⁹. J'ai repris la structure de la grille d'évaluation de Lacombe⁵⁰, qui tient compte des trois grands aspects du langage : la communication, l'expression, le vocabulaire. Ces trois aspects structurent donc ma nouvelle grille d'évaluation et me permettent de réduire le nombre d'items, en les rassemblant dans ces grands domaines. Si j'ai repris quelques items de la grille de Lacombe pour déterminer mes critères d'évaluation, je me suis surtout inspirée du travail de Boisseau qui préconise d'analyser trois éléments centraux dans la maîtrise du langage : la diversité des pronoms, la complexité du système de temps, la complexité de la syntaxe. Ainsi, j'ai pris en compte ces nouveaux critères dans la conception de la nouvelle grille d'évaluation, ce qui m'a permis de réduire globalement le nombre de critères, mais aussi de me concentrer sur des aspects plus précis et plus ciblés des productions langagières des élèves. Ainsi modifiée, j'attends de mon nouvel outil⁵¹ d'évaluation qu'il me permette d'analyser les productions langagières, de manière assez souple pour pouvoir établir leur niveau de maîtrise du langage (quel type d'énoncé sont-ils capables de produire, quels éléments de langages maîtrisent-ils ?), mais également leur engagement dans la communication, à quel point le vocabulaire qu'ils emploient est précis, se sont-ils appropriés le vocabulaire engagé lors des ateliers ? Par ailleurs, une colonne consacrée aux commentaires me permettra d'analyser librement dans quelle mesure les élèves ont secondarisé, puis le sens que les apprentissages ont pour eux. De plus, je fais apparaître sur cette nouvelle grille d'évaluation la date du bilan et les activités faites lors de la matinée, ce qui permet de garder en mémoire les objectifs d'apprentissage à l'œuvre lors du bilan et de prendre du recul par rapport aux réussites et aux échecs des élèves.

⁴⁸ Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.

⁴⁹ Lacombe, J. *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans, approche théorique et activités corporelles*. *Op. cit.*, p. 221.

⁵⁰ Annexe 2 p. 49.

⁵¹ Annexe 3 p. 50.

A partir de ces pistes de réflexion issues des dysfonctionnements du premier bilan, il semble possible de mettre en œuvre un nouveau dispositif plus propice à la mise en œuvre d'une différenciation, à mettre au service de la réussite des élèves.

2.2. Une première tentative de structuration et son évaluation

J'ai orienté ma tentative de restructuration du bilan vers une forme qui serait plus susceptible d'engager les élèves dans ce moment. En effet, pour que le bilan soit efficace pour tous les élèves et propice à leur réussite, il nécessite un engagement complet de la part des élèves et leur participation active dans les énoncés produits. J'ai donc choisi de mettre en place un système qui soit à la fois motivant pour eux, sans pour autant les mettre en concurrence. Celui-ci consiste en la distribution de bouchons à certaines conditions. D'abord, les élèves doivent respecter les règles de prise de parole : on lève la main pour demander la parole et on attend d'être interrogé pour parler, on n'interrompt pas ses camarades lorsqu'ils parlent, on n'interrompt pas l'enseignante lorsqu'elle parle, on écoute ce que disent les camarades. Lorsqu'un élève est interrogé, il peut remporter un bouchon pour le simple fait d'avoir parlé, même s'il répète ce que ses camarades ont dit, il gagne autant de bouchons que de prises de parole, dans la mesure où les règles sont respectées. Néanmoins, pour les GS et les MS qui maîtrisent bien le langage, j'ajoute progressivement des consignes, auxquelles ils doivent répondre pour remporter un bouchon : ils doivent produire un énoncé original et ne pas répéter celui de leur camarade ou ils doivent le compléter, commenter ou questionner de manière pertinente ce qui vient d'être dit. Enfin, ils déposent leurs bouchons dans des pots nominatifs et les comptent le lundi de la semaine suivante : le GS et le MS qui ont remporté le plus de bouchons sont désignés chefs de rangs pour la semaine. Les élèves peuvent à tout moment perdre les bouchons remportés, s'ils ne respectent pas les règles énoncées.

Cette nouvelle structure est très engageante pour les élèves, qui participent avec entrain à ce moment et se montrent très enthousiastes, lors de la prise de parole. Si dans la première version du bilan seuls les élèves ayant le meilleur niveau de langage participaient volontairement, ce système de bouchons permet d'engager des élèves habituellement plus timides et même quelques élèves en grande difficulté de langage, très stimulés par la perspective de remporter un bouchon, et plus prompts à répéter les paroles de leurs pairs. En effet, A et T sont des élèves de GS qui prennent très rarement la parole volontairement et de manière

pertinente lors des bilans. A et T ont des difficultés dans tous les domaines et, s'ils ont une maîtrise plutôt bonne du langage, ils gagneraient à participer, afin d'institutionnaliser les savoirs en jeu dans les activités, mais également pour faire face aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Lors d'un bilan fait le 23 janvier, un élève relate volontairement l'activité réalisée le matin : les élèves ont tracé des ponts sur le bord d'une feuille. Une élève complète en ajoutant que tracer des ponts sert à apprendre à écrire le *n* et le *m* en attaché. Lorsque je demande si des élèves ont des questions ou des commentaires à faire sur ce qui vient d'être dit, A manifeste la volonté de prendre la parole, je l'interroge et il énonce :

En fait les ponts ils sont comme ça pour écrire en attaché. [*J'interviens pour demander à A de préciser son propos*] en fait ça, ça, il a, il a, il a, il a deux ponts [*montrant le n en cursive tracé au tableau*] et ici, et ici, et ici il a trois ponts [*montrant le m en cursive tracé au tableau*] parce qu'il a une ligne là, une ligne là, une ligne là. [*il montre les lignes avant les arrondis des ponts de la lettre n tracée au tableau*].

Cet exemple montre que cet élève, qui ne participait jamais au bilan, non seulement participe volontairement, mais encore, qu'il a parfaitement compris le geste graphique permettant l'écriture cursive des lettres *n* et *m*. Néanmoins, cette prise de parole illustre le manque de lexique de cet élève qui ne parvient pas à caractériser ce qu'il désigne au tableau, les arrondis des ponts, et le fait que ces arrondis s'appuient sur des lignes verticales. C'est un camarade de GS, T, qui lui apporte la notion, ultérieurement, en répondant volontairement à une question que je pose : « comment ça se dit ça [*je montre l'arrondi du pont*] » et T répond « ça s'appelle des ponts qui, qui. Ça s'appelle des ponts arrondis ». On peut donc constater, ici, que le fait de remporter des bouchons, aux prises de parole, stimule la production de langage des élèves. Ceux-ci formulent des énoncés plus pertinents et se montrent plus attentifs à ceux de leurs camarades et de mes interventions.

Au-delà du système de renforcement positif par les bouchons, qui est donc très motivant pour les élèves, la systématisation du bilan leur a permis de se familiariser avec ce moment, qui est devenu un rituel. Le créneau reste inchangé, car il tient compte du rythme des élèves : il se tient dans un laps de temps assez proche des activités pour qu'ils s'en souviennent, mais marque, tout de même, une transition dans le déroulement de la classe. Ce créneau permet donc d'obtenir de la part des élèves assez d'attention pour que ce moment soit productif. Le bilan a toujours lieu après les activités du matin et avant la récréation, les élèves sont d'ailleurs familiers avec cet horaire et vont systématiquement s'installer au coin regroupement après avoir fini de ranger la classe. Certains élèves vont même jusqu'à nommer ce moment « bilan », en

mimétisant ma façon de l'annoncer. La ritualisation de ce moment réside dans le fait qu'il a lieu systématiquement, même si les activités du matin ne sont pas terminées. En effet, au début de l'année le bilan n'était pas systématique et n'avait pas nécessairement lieu à un horaire fixe. Ce manque de régularité rendait difficile l'appropriation de cette situation de langage par les élèves, pour qui elle avait déjà peu de sens. Il semblait donc nécessaire de fixer un créneau pour que la classe se familiarise avec le bilan et ses spécificités, comme elle a pu le faire avec l'accueil du matin, la motricité ou les ateliers. Il devait donc devenir un bloc constitutif de leur emploi du temps. J'ai choisi de placer ce bloc en fin de matinée, avant la récréation, car, entre le moment d'accueil et le service de récréation de ma classe, je dispose de 1h30, ce qui est très long pour des enfants de ces âges. Ainsi, le bilan permet de faire une transition entre les activités effectuées le matin et la récréation, un moment émotionnellement engageant de la journée, après lequel le bilan n'aurait pas la même efficacité.

De même, la systématisation de la démarche suivie lors de ce bilan a permis de la rendre plus accessible aux élèves. Le fait de suivre toujours la même trame leur permet de s'approprier cette démarche progressivement et de lui donner du sens. Cette dernière repose sur trois étapes distinctes. D'abord, un élève, volontaire ou que je désigne, vient au tableau expliquer les activités réalisées durant la matinée. Puis, d'autres élèves peuvent venir compléter ce qui vient d'être dit, ou poser une question à l'élève qui a pris la parole. Lors de ces deux premières étapes, les élèves s'expriment librement et autant qu'ils le désirent dans la mesure où ils respectent les règles de prise de parole. Le but de ces étapes est de leur faire évoquer et relater tout ce dont ils se souviennent des activités du matin, ils sont donc autorisés à répéter ce que disent leurs camarades et à poser plusieurs fois les mêmes questions, dans la limite du temps disponible. Ces deux étapes⁵² sont répétées pour chaque niveau, qui passe chacun leur tour et jamais dans le même ordre (une fois sur deux les GS commencent à relater les activités du matin). Lorsqu'elles sont passées, je fais la synthèse de ce qu'ils viennent de dire, en insistant sur le vocabulaire technique en jeu dans les activités et en rappelant les consignes des différentes activités. Enfin, s'il reste du temps après cette troisième étape, je demande si des élèves sont

⁵² Je me suis inspirée, pour ces deux étapes, de la démarche proposée par Péroz, P. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : pour une pédagogie de l'écoute*. CRDP de Lorraine.

volontaires pour venir présenter à la classe une construction ou un dessin, réalisés lors de leurs moments de temps libre (à l'accueil ou lorsqu'ils ont fini leurs activités).

L'instauration d'une démarche systématique permet, dans un premier temps, aux élèves de se l'approprier, puis de lui donner du sens. En effet, après quelques séances de bilan, je constate que les élèves, lorsqu'ils sont volontaires, relatent dans l'ordre chronologique les activités faites le matin, autant chez les GS que chez les MS. Ce qui est un progrès considérable, tant pour le type d'énoncé produit « relater » qui relève du langage d'évocation, qui est l'un des objectifs langagiers majeurs de la maternelle, que pour la désignation successive des activités qu'ils ont effectuées. Ils sont désormais en mesure d'évoquer des activités réalisées dans l'ordre, non sans quelques manques, mais la performance langagière est très encourageante. Des élèves de MS relatent ce qu'elles ont fait le matin : la consigne était de tenter fabriquer des marionnettes animées sans autre modèle, que celle que je leur avais montrée lors de la séance précédente. N qui a pris confiance, se montre moins réservée et demande la parole, elle relate : « En fait nous les moyens on avait fait les, les euh... les marionnettes après on a découpé, on a découpé la tête et Marie Line [*l'ATSEM qui travaille avec notre classe*] elle a, elle a mis du scotch. », puis lorsque je demande à un élève de compléter, V, qui a une faible maîtrise du langage, car le français n'est pas sa langue maternelle, se porte volontaire : « Avec Marie Line on a, on a avec Marie Line, après on a fait les marionnettes et un bonhomme i bouge les mains et un bonhomme i bouge pas les mains », elle explique ici que les élèves, après avoir fait leur marionnette, devaient tester si leur bonhomme pouvait ou non mettre ses bras en mouvement, comme sur le modèle. Suite à quoi, un autre élève de MS, No, qui, malgré ses difficultés de prononciation, a une très bonne maîtrise du langage, réagit à ce que dit V et demande à poser une question : « En cait, comment t'as fait une marionnette avec une tête et une robe ? » à laquelle V répond « et bah j'ai utilisé une feuille ». On voit bien dans cet exemple que les élèves ont bien compris qu'il fallait relater les activités du matin, ce qu'ils font dans la mesure de ce qu'ils sont capables d'exprimer, cette systématisation permet également de faire naître des échanges entre les élèves, qui sont capables pour les plus à l'aise avec le langage, de poser des questions pertinentes. Ces questions peuvent permettre aux élèves les plus en difficulté de produire des réponses, donc de réfléchir à leur pratique, de prendre du recul par rapport à l'activité qu'ils ont effectuée.

Par ailleurs, cette nouvelle démarche permet aux élèves de s'approprier différents types d'énoncés : ils sont capables de « relater » des faits, ce qui implique qu'ils les évoquent en

dehors du contexte dans lequel ils se sont produits et dans une temporalité différente. Je constate que les élèves se sont appropriés cette particularité du bilan par l'emploi quasiment systématique chez les MS comme chez les GS du passé composé. Voici la retranscription du bilan d'une élève de MS, datant du 15 janvier : « bah en fait et on a fait des lettres de l'alphabet, on a fait le C, on a fait le O on a fait le Q on a fait le G », qui montre bien cet emploi du passé composé, mais également le fait qu'elle relate les activités qu'elle a fait le matin en employant une partie du vocabulaire technique en jeu dans cette activité d'écriture : « lettres de l'alphabet », « le C », « le O ». On peut également déterminer, à partir de cet extrait, que l'élève n'a pas intégré le nom du geste technique lié à l'écriture, elle dit qu'elle a « fait » les lettres de l'alphabet et non qu'elle les a « tracées » ce qui donne une piste de différenciation, qu'il faudra creuser par la suite : cette élève a-t-elle compris que l'activité réalisée visait à s'entraîner à l'écriture des lettres ? A-t-elle compris la fonction de l'écriture ou bien ceci reste-t-il abstrait pour elle ? On peut donc faire émerger, à partir des énoncés des élèves et de ce qu'ils relatent, différents indices sur leur compréhension et la secondarisation des activités.

Lors des bilans, les élèves sont également amenés à produire des énoncés du type « expliquer » ou « questionner ». Dans le second cas, les élèves ont bien compris, chez les GS, que poser une question servait à demander une information que l'on ne connaît pas déjà, néanmoins, cet énoncé est encore compliqué pour la plupart des MS. En revanche, presque tous les élèves de la classe sont capables d'« expliquer » comme le montre cet énoncé de MS.

En caït on a fait le livre de papy raconte n'importe quoi et en caït yavait le grand Mélangeou et ensuite on a... on a lu l'histoire et devait deviner ce qu'on a fait et moi j'ai deviné le premier et en caït j'ai dit que le Mélangeou en caït c'est le Mélangeou yavait pleins de monstres qui se mélangeaient.

On constate d'une part que cet élève emploie le passé composé et l'imparfait ce qui montre qu'il évoque des faits qui sont maintenant terminés, mais également qu'il est en mesure de marquer des nuances d'antériorité. En outre, il répond bien à la question que j'ai posée « Vous vous souvenez de ce que ça veut dire « Mélangeou » ? » en expliquant comment est formé le monstre de l'histoire et comment son nom « Mélangeou » symbolise la conception de ce monstre. De même, cette élève de GS répond à ma question « d'où viennent les monstres de l'histoire ? », par : « tous les personnages que le petit garçon a vus, ça vient des contes de fées (...) et les contes de fées ça n'existe pas ». L'élève répond bien à la question et montre ainsi qu'elle a bien saisi les inférences de l'album lu en classe. A travers ces différents types d'énoncés, « relater », « expliquer », « questionner », il est donc possible d'analyser le niveau

de compréhension des élèves concernant les activités engagées dans la matinée, mais également leur degré de maîtrise du langage.

La modification de ce moment de bilan et de la démarche suivie m'ont également permis d'adopter une posture plus appropriée et plus pertinente pour les élèves. D'abord, je prends beaucoup moins la parole, laissant les élèves s'exprimer librement. Je me contente d'animer cette situation de langage en faisant respecter les règles, en relançant les prises de paroles des élèves par des questions, en apportant des feed-back aux élèves, en développant ou en explicitant quelquefois leurs propos. Cette posture a permis aux élèves de s'approprier ce moment, comme étant leur moment de parole, et a favorisé la participation d'un grand nombre d'élèves. De plus, le fait que je synthétise ce que les élèves ont dit à la fin du bilan et que j'apporte, lorsque cela me semble nécessaire, des explicitations sur ce que les élèves ont fait, les aide à fixer le vocabulaire dans leur mémoire et à donner du sens à certaines activités. A la fin d'une séance de tracé de pont pour les GS, je pose la question suivante pendant le bilan « A quoi ça sert de tracer des ponts ? » Une élève me répond « les ponts ça sert à apprendre à écrire en attaché », je relance alors le questionnement en posant la question suivante « par exemple, quelles lettres » et un autre élève répond « n ». Cet échange montre que ces élèves ont non seulement compris à quoi sert l'activité qu'ils ont effectuée, mais également retenu le vocabulaire spécifique de « pont » et qu'ils l'ont associé aux lettres qu'il servira à tracer.

2.3. Les aspects du dispositif à faire évoluer

Si cette nouvelle structure de bilan permet un certain nombre d'améliorations et de progressions, tant en termes de langage, que d'acquisition des connaissances dans différents domaines, elle soulève également des situations problématiques et des obstacles. D'abord, le système de bouchons, s'il permet un engagement plus large des élèves, provoque aussi un entrain si puissant, que l'effet provoqué est contraire à celui recherché. En effet, si des élèves même très petits parleurs sont très motivés et décident d'eux-mêmes de demander la parole grâce à ce dispositif, d'autres veulent tellement prendre la parole, afin de gagner un bouchon, que cela en devient obsessionnel. Prenons le cas de A, élève de MS faisant partie des « petits

parleurs »⁵³, elle a une maîtrise très fragile du langage, car elle ne parle le français que lorsqu'elle est à l'école. Avant l'instauration du système de bouchons, elle n'avait jamais pris la parole lors des bilans, ni même réussi à produire des énoncés construits lorsqu'elle était interrogée. Cette élève est très motivée par le système de bouchons et, dès l'instauration de ce dernier, manifeste une forte envie de prendre la parole. Si son langage d'évocation est encore lacunaire, je constate une belle progression dans sa capacité à « relater ». Cette élève s'est imprégnée des éléments de langage de ses camarades et a bien compris qu'il s'agissait d'évoquer, dans l'ordre, les activités faites le matin, comme le montre cet extrait.

On a fait euh, on a fait euh, les feuilles, les feuilles, on a fait les feuilles alors
on a collé les *albic* [j'interprète ce mot comme provenant du roumain, la langue
qu'elle parle à la maison] que on a fait, alors nous on fait ça.

Cependant, quand je n'interroge pas cette élève lors d'un bilan, elle est tellement déçue de ne pas pouvoir gagner de bouchon, qu'elle trépigne et se désengage complètement du bilan. Si le dispositif est assez puissant pour engager des élèves petits parleurs et les faire progresser, il n'est efficace qu'à court terme, et il semble qu'il faille faire évoluer le mode d'engagement des élèves dans cette situation de langage.

La démarche systématique permet certes aux élèves de se familiariser avec les différentes étapes qui la constituent, mais elle manque de souplesse par certains aspects et entrave, de ce fait, les interventions des élèves. Il apparaît donc nécessaire de faire évoluer cette démarche afin de laisser une forme de liberté à l'expression des élèves. En effet, il est positif de demander systématiquement aux élèves de relater ce qu'ils ont fait lors des séances précédentes, j'ai pu constater que cela leur a permis de s'approprier cette démarche et de l'intérioriser, puisqu'à la fin de la période 3, presque tous les élèves sont en mesure de dire dans l'ordre chronologique ce qu'ils ont fait durant les ateliers du matin. Néanmoins, cette démarche très systématique limite les élèves à produire un certain type d'énoncé (« relater », « expliquer », questionner ») et si ce système a fonctionné, il est nécessaire de le faire évoluer, afin que les élèves puissent construire leurs propres énoncés. Il semblerait pertinent de les pousser à varier les éléments de langage, qu'ils mettent en œuvre dans ce bilan. Cela permettrait également de ne pas les

⁵³ Florin, A., Khomsi, A., Guimard, P., Écalle, J., et Guégan, J. F. (1999). Maîtrise de l'oral en grande section de maternelle et conceptualisation de la langue écrite en début de cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, p. 71-82.

enfermer dans un schéma, qui irait à l'encontre du but de ce moment de langage. En effet, les élèves à force de répéter le même rituel risquent de le faire de manière systématique et de perdre de vue l'objet de ce moment : donner du sens aux activités qu'ils ont fait le matin, en en relatant les différentes étapes.

On constate les difficultés liées à cette systématisation dans la prise de parole volontaire de D, élève de MS très performante dans tous les domaines. Elle répond à ma question « Quelqu'un peut-il me rappeler la consigne de l'activité que vous avez faite ? » par : « Dans l'activité on a mis des feuilles, on a mis des feuilles, sur la feuille blanche et après on a mis de la colle, après on a fait un puzzle et après on était yallé dans le rassemblement et après on va mettre les manteaux et on va yaller dans la cour ». Je lui réponds « d'accord, mais quelle est la question que j'avais posée ? J'avais demandé la consigne, tu te souviens de la consigne de l'activité ? Il fallait coller oui, mais il fallait coller quoi et comment ? » D me répond « o l'fallait coller dans le même endroit des feuilles comme le livre, yavait l'image comme le livre, et ensuite on a mis sur la feuille blanche, après on a collé, après on a fait un puzzle. » On peut analyser la difficulté à se défaire de ce système à travers cet exemple qui montre que D a parfaitement compris la consigne (il fallait remettre les illustrations de l'album, lu en classe, dans l'ordre, puis les coller sur une feuille blanche), dont elle est en mesure de donner les principaux éléments. Cette élève dispose des prérequis nécessaires pour répondre à la question, mais va machinalement refaire le chemin de la séance, relater ce qu'ils ont fait le matin, parce qu'elle a associé le bilan à cette production langagière.

Enfin, ce bilan laisse encore trop d'élèves en marge de cette situation langagière : ils ne prennent pas la parole, ils ne sont pas mobilisés malgré le dispositif, il n'y a aucun moyen, à ce moment, de savoir s'ils ont secondarisé les tâches à l'œuvre dans les ateliers réalisés. En effet, la structure du bilan et le temps qui lui est imparti ne permettent pas d'interroger tous les élèves et a encore tendance à favoriser les prises de parole des élèves les plus performants. Cette nouvelle structure a réussi à mobiliser des élèves « petits parleurs »⁵⁴, mais de nombreux élèves restent encore absents de cette situation, de plusieurs manières. D'abord, un grand nombre d'élèves ne participe pas volontairement, il faut alors les interroger et quand bien même ils se trouvent souvent dans l'incapacité de répondre. Ensuite, un grand nombre d'élèves reste passif

⁵⁴ *Ibid.*

lors de ces bilans, ils ne prennent pas la parole et n'écoutent pas non plus les productions langagières de leurs camarades. Ce sont donc les élèves les plus en difficulté qui restent en marge de ce moment, ce qui ne me permet pas d'évaluer précisément leurs besoins.

Il me semble que je pourrais remédier à l'absence de participation de certains élèves en les sollicitant plus souvent et plus régulièrement. Il faudrait alors que je conçoive des listes de fréquence des passages et que je désigne certains élèves en fonction de cette liste. Par ailleurs, je pourrais mettre en place une fiche outil du lexique du bilan que l'on pourrait réviser de manière ritualisée. Ce qui serait un moyen de mobiliser les élèves dans ce moment, mais également un outil au service des plus démunis en termes de lexique, et qui ne sont pas en mesure de s'exprimer, faute de vocabulaire adapté. Je pourrais remplacer le système de bouchons par un bâton de parole, que les élèves feraient circuler entre eux, et compléter ce nouveau système par un tableau sur lequel les prises de parole des élèves seraient matérialisées. Ce nouveau dispositif me permettrait d'avoir une base sur laquelle m'appuyer pour établir les fiches de fréquence. Enfin, je devrais plus souvent afficher les productions des élèves qu'ils puissent s'en servir comme support lors de leurs prises de parole ou d'exemple dans le cadre de l'évocation de consignes.

3. Les aménagements mis en œuvre grâce au moment de bilan

L'objectif des différents dispositifs de bilan mis en œuvre est d'évaluer les compétences des élèves en termes de langage et de notions, liées aux autres domaines, dans le but de mettre en place une différenciation adaptée aux besoins des élèves en difficulté. J'analyserai donc ici ce que signifie différencier, puis ce que j'ai eu l'occasion de mettre en place dans la classe. Je m'attacherai également à analyser ma pratique, lors de ce bilan, en m'appuyant sur les interventions que j'ai faites.

3.1. Quelle différenciation en maternelle

La différenciation est définie comme « action de différencier ou fait de se différencier de manière constitutive ; *p. méton.* résultat de cette action. » par le CNRTL⁵⁵, c'est-à-dire le fait de « distinguer en faisant ressortir les différences », de « constituer dans sa différence un être, une chose »⁵⁶. Il s'agit donc, dans le cadre de l'école, de s'appuyer sur les différences constitutives des élèves pour enseigner, pour leur transmettre à tous les mêmes savoirs, leur faire atteindre les mêmes objectifs. En maternelle, cette différenciation apparaît nécessaire dans la mesure où les élèves sont encore dans une phase de développement importante, qui évolue différemment selon chacun, et, qui implique de grandes différences entre eux en termes de compétences. En effet, ces écarts de maturité entre les élèves sont inscrits dans le programme du cycle 1. Cette particularité du cycle 1 est visible dans la première partie du programme, « une école qui s'adapte aux jeunes enfants », qui est introduite de la manière suivante :

L'enfant qui entre pour la première fois à l'école maternelle possède déjà des savoir-faire, des connaissances et des représentations du monde ; dans sa famille et dans les divers lieux d'accueil qu'il a fréquentés, il a développé des habitudes, réalisé des expériences et des apprentissages que l'école prend en compte.⁵⁷

Ainsi, cette prise en compte des acquis préscolaires des élèves indique que tous les enfants entrent à l'école avec des savoirs et des compétences différentes. La manière dont ils ont été

⁵⁵ Différenciation. (2020). *Centre national de ressources textuelles et lexicales*, en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/diff%C3%A9renciation> (consulté le 23 mai 2020).

⁵⁶ Différencier. (2020). *Centre national de ressources textuelles et lexicales*, en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/diff%C3%A9rencier> (consulté le 23 mai 2020).

⁵⁷ Ministère de l'Éducation nationale. Programme d'enseignement de l'école maternelle. *op cit.* p. 3.

stimulés dans la période qui a précédé leur première scolarisation influe sur l'acquisition de leurs savoirs et compétences.

De même la variabilité du développement des jeunes enfants est inscrite au programme :

Sur toute la durée de l'école maternelle, les progrès de la socialisation, du langage, de la motricité et des capacités cognitives liés à la maturation ainsi qu'aux stimulations des situations scolaires sont considérables et se réalisent selon des rythmes très variables.⁵⁸

Les enseignants sont donc encouragés à prendre en compte « au sein d'une même classe » et dans « la perspective d'un objectif commun les différences entre enfants qui peuvent se manifester avec une importance particulière dans les premières années de la vie »⁵⁹. Il s'agit donc pour les enseignants d'imaginer et de mettre en place des aménagements au sein de la classe et de l'école afin d'offrir un environnement adapté aux différents besoins de ces jeunes élèves, un environnement qui stimule leur curiosité et leur envie d'apprendre. Ces aménagements peuvent prendre différentes formes. Cela peut être une adaptation du mobilier en tenant compte de la différence de taille entre des élèves de GS et de MS. Cela peut aussi prendre la forme de la création de différents espaces dans la classe : des îlots de travail, des espaces de jeu qui sont nécessaires au développement des jeunes enfants, et des espaces de repos pour les plus jeunes qui éprouvent encore le besoin de se reposer durant la journée. Enfin, ces aménagements peuvent prendre la forme de différentes méthodes pédagogiques, de pratiques variées et de construction de matériel d'enseignement.

Les différences de développement entre les élèves étant inscrites dans les programmes, les enseignants sont donc tenus de les prendre en compte. Néanmoins, les textes officiels ne donnent pas de pistes précises quant aux aménagements à mettre en place, ni même aux possibles leviers pédagogiques à activer, pour différencier efficacement. Je me suis donc inspirée des écrits de Meirieu⁶⁰ pour chercher des méthodes de travail, permettant de mettre en place une différenciation. Selon cet auteur, la pédagogie est nécessairement différenciée dans la mesure où une classe homogène n'existe pas. Ainsi, faire preuve de pédagogie, c'est déjà mettre en place une forme de différenciation. Il propose, alors, pour enseigner efficacement,

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ Meirieu, P. (2015). *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF Sciences Humaines.

d'adopter une méthode, c'est-à-dire un « mode de gestion, dans un cadre donné, des relations entre le formateur, les apprenants et le savoir »⁶¹. Meirieu nous encourage à équilibrer les relations entre ces trois pôles, afin de mettre en place une différenciation efficace. Ces derniers déterminent trois approches des méthodes pédagogiques, qu'il faut prendre en compte simultanément pour mettre en place la différenciation.

Le pôle du savoir, d'abord, tient compte de l'organisation des connaissances, selon un ordre nécessaire et contingent. C'est-à-dire qu'il permet d'organiser les notions en jeu dans les apprentissages, de telle sorte qu'elles apparaissent clairement et logiquement aux élèves. Par exemple, il est logique de construire la notion de quantité, avant d'apprendre à les comparer. Ensuite, le pôle de l'apprenant inclut une grande part d'aléatoire, dans la mesure où les élèves sont tous différents et que leurs représentations initiales sont variées. Néanmoins, il faut prendre en compte ces aspects aléatoires dans la conception des séquences d'apprentissage, afin d'avoir les ressources nécessaires face à la diversité des représentations. Par exemple, lorsque l'on introduit de nouveaux gestes graphiques, il semble plus raisonnable et efficace de laisser les élèves s'exprimer librement pour démarrer une séance, puis d'adapter le reste de la séance à leurs représentations, pour tous les amener au même geste graphique. Enfin, le pôle du formateur implique d'utiliser une méthode fondée sur des outils et des situations variées. S'il est difficile de dresser une liste exhaustive des outils employés en classe, ces derniers étant aussi divers que les difficultés des élèves et la créativité des enseignants. Les situations d'apprentissage, en revanche, peuvent être listées. Meirieu distingue les « situations impositives collectives »⁶² lors desquelles l'enseignant passe une connaissance à un groupe, dont chaque membre comprend le savoir individuellement. Les situations « individualisées »⁶³ qui prennent la forme d'un « dialogue entre l'apprenant et le programme de travail qui l'interroge et l'amène vers l'objectif qu'il doit atteindre »⁶⁴. Les situations « interactives »⁶⁵ qui se déroulent en groupe dans un objectif de mise en commun des hypothèses, mais également de « conflits socio-

⁶¹ *Ibid.* p. 106

⁶² *Ibid.* p. 109

⁶³ *Ibid.* p. 109

⁶⁴ *Ibid.* p. 109

⁶⁵ *Ibid.* p. 110

cognitifs »⁶⁶, c'est-à-dire de la confrontation des différentes représentations des élèves pour une construction plus épurée des savoirs.

Il est également important de déterminer le « domaine d'expression d'un objectif »⁶⁷, c'est-à-dire ce que l'on veut qu'un élève apprenne en termes de savoirs et savoir-faire, pour que la différenciation soit efficace et adaptée. Cette clarification des objectifs permet à l'enseignant de mieux cerner les difficultés des élèves, mais également les prérequis nécessaires à l'acquisition du savoir ou du savoir-faire en jeu dans la séquence d'apprentissage. Au-delà du domaine d'expression de l'objectif, il est important de déterminer le « niveau d'exigence des objectifs »⁶⁸ afin d'adapter les situations d'apprentissages en fonction de ce dernier. Meirieu distingue quatre niveaux d'exigence⁶⁹ : le « repérage », qui est antérieur à l'apprentissage d'une notion et permet la découverte de la notion ; le « transfert » qui a pour but d'évaluer à moyen terme les performances des élèves ; la « maîtrise » qui a pour but de vérifier le degré de performance par rapport au but visé ; l'« expression » qui est en dehors de la séquence d'apprentissage, à proprement parlé, mais relié à la séquence par le thème. Il est donc primordial de prendre en compte les domaines d'expression des objectifs et leur niveau d'exigence pour adapter les situations d'apprentissage, dans la mesure où elles ont une forte influence sur l'acquisition des notions.

Si Meirieu préconise d'adapter la pédagogie aux différences constitutives des élèves, il recommande également de ne pas trop différencier au risque de limiter les savoirs et « d'enfermer les élèves dans des formes de pensée prédéfinies »⁷⁰. L'auteur estime, qu'il est important de confronter les élèves à leurs faiblesses, blocages, et autres difficultés, afin de les faire progresser et de ne pas les enfermer dans des « profils pédagogiques »⁷¹. Cette idée fonde

⁶⁶ Perret-Clermont, A. N., Grossen, M., Nicolet, M., & Schubauer-Leoni, M. L. (1996). La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale.

⁶⁷ Meirieu, P. *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Op. cit. p. 112.

⁶⁸ *Ibid.* p. 113

⁶⁹ Tous les niveaux cités sont extraits de l'ouvrage de Meirieu, P. *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Op. cit. p. 113

⁷⁰ *Ibid.* p. 123

⁷¹ de La Garanderie, A. (1982). *Pédagogie des moyens d'apprendre : les enseignants face aux profils pédagogiques*. Centurion.

la zone proximale de développement (ZPD)⁷², qui a pour principe de confronter les élèves à une difficulté suffisante pour qu'ils puissent apprendre de nouvelles notions, acquérir de nouvelles compétences, mais de rester tout de même assez proche de leurs acquis, afin de ne pas les mettre en situation d'échec. Il recommande également d'aménager des alternances entre les moments d'apprentissages différenciés et des moments de reprise afin de ne pas enfermer la différenciation dans un système, mais de la considérer comme une dynamique au service de la réussite de tous les élèves.

En tenant compte des textes officiels, qui recommandent d'intégrer, dans les enseignements, les différences de développement des élèves. Mais également, des écrits de Meirieu, qui préconise de mettre en place des méthodes d'enseignement adaptées et une pédagogie différenciée, il est possible de déterminer des leviers pédagogiques, que l'on peut actionner dans le cadre de la différenciation. Ces aménagements, à mettre en place pour atteindre un même but avec l'ensemble des élèves de la classe, sans que leurs différences ne soient des obstacles à leur apprentissage, peuvent prendre différentes formes. Il est possible de varier le temps consacré aux activités, d'adapter les consignes et la façon de les passer, de varier les supports et les outils proposés aux élèves, mais également l'organisation de la classe. Enfin, le rôle du maître est essentiel et doit être réfléchi, de même que la méthodologie et les procédures qu'il emploie⁷³.

3.2. Quels aménagements en classe ?

J'analyserai ici des exemples des types de leviers pédagogiques, mentionnés dans la sous-partie précédente. J'ai d'abord mis en œuvre un aménagement concernant l'emploi du temps de la classe. J'ai instauré un créneau, après le temps calme des élèves, durant lequel ils font des activités en autonomie, qui sont en libre accès dans la classe, les élèves peuvent choisir celle qu'ils veulent faire, la seule consigne est de finir l'activité avant d'en choisir une nouvelle. Je profite de ce temps, durant lequel les élèves sont en autonomie, pour accorder un entretien individuel aux élèves les plus fragiles. Lors de cet entretien, je reviens avec ceux-ci sur les

⁷² Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (1934). Paris : La Dispute.

⁷³ Zakhartchouk, J. M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Institut national de recherche pédagogique.

activités réalisées lors des ateliers, qui leur posent le plus de difficulté. Les moments de bilans collectifs, associés à l'analyse des productions des élèves, me permettent donc d'identifier quels sont ceux, qui ont besoin de ces entretiens individuels. Par exemple, j'avais noté lors d'ateliers de langage que M, élèves de GS très performante dans presque tous les domaines, attentive et à l'écoute lors des ateliers et des moments de bilan, fait preuve de réelles difficultés de langage. Malgré son application et sa volonté de participer, elle peine à s'exprimer et à se faire comprendre de ses camarades.

Lors du bilan du 27 janvier, je l'interroge pour qu'elle vienne relater ce que les GS ont fait le matin : s'entraîner à écrire les chiffres de différentes façons jusqu'à 10 et s'entraîner à tracer des lettres de l'alphabet.

Nous on a fait la sife, on a fait la un après, après la deux, après la trois, après on a fait la quatre, la cinq, la six, la sept, la huit, la neuf, la dix. Après on a dessiné ??
[M est ici interrompue par des élèves et je n'arrive pas entendre ce qu'elle dit à ce moment] la lettre après on a fini après, après c'est l'heure pour ranger. Après c'est fini le travail on range.

On constate dans cette prise de parole les difficultés de M : elle ne maîtrise pas le genre des mots que l'on a pourtant souvent employés en classe, elle utilise un système de temps sans nuance (passé composé pour les faits passé, présent), le lexique qu'elle emploie est très lacunaire (répétition du mot « après », alors que plusieurs de ses camarades de GS maîtrisent « ensuite » et « puis »), la structure de ses phrases est très simple, il n'y a presque pas d'enchâssement de propositions et la syntaxe des phrases simples est quelquefois maladroite (« après c'est fini le travail, on range »). Afin de remédier à ces lacunes, je programme de travailler avec elle autour de la dictée à l'adulte, à partir d'un dessin, qu'elle a réalisé pour illustrer un passage de l'album étudié en classe.

M dessine très bien et de manière très réaliste, ainsi s'appuyer sur le dessin est très valorisant et très motivant pour elle. Je choisis donc le dessin comme inducteur de la dictée à l'adulte : M doit me décrire son dessin et j'écris ce qu'elle me dit, puis nous verrons ensemble une façon plus correcte d'écrire ce qu'elle me dicte. Ce procédé, issu des albums échos de Boisseau⁷⁴, permet de travailler à partir de ce que M a produit et de lui faire employer la troisième personne pour décrire sa production. Le choix de la troisième personne me donne l'occasion de faire plus de feed-back sur ce que me dit M. Je n'ai eu l'occasion de tester des entretiens individuels avec

⁷⁴ Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.

M seulement deux fois, je n'ai donc pas assez de traces pour évaluer l'efficacité de cette différenciation. Néanmoins, la production régulière de langage et le fait de ne pas être interrompue ou perturbée par ses camarades, renforce la confiance de M, qui produit des énoncés assez longs, lors de ces moments passés avec moi : ses descriptions sont longues et M fait un réel effort pour employer un lexique varié. Par ailleurs, cette pratique n'est efficace qu'à condition de régularité. La dictée à l'adulte est donc une différenciation intéressante pour les élèves présentant une maîtrise fragile du langage, à condition qu'elle soit mise en œuvre de façon régulière. Il faudrait donc mettre en place une planification des moments qui lui sont consacrés pour tous les élèves qui en auraient besoin.

Ce moment passé individuellement avec les élèves les plus en difficulté, peut être l'occasion de mettre en place d'autres types de différenciations. Il peut s'agir de revenir sur une activité qui s'est montrée problématique, en réexpliquant une consigne ou en précisant un geste technique. Il ne s'agit donc pas ici de mettre en œuvre une activité spécifique lors de ce créneau, mais de consacrer ce temps aux élèves qui en ont le plus besoin, afin de leur donner la possibilité d'acquérir les notions, savoirs et savoir-faire nécessaires à leur autonomie future. L'objectif est donc, à terme, de consacrer de moins en moins de temps à ces élèves. Bien que je n'aie pas eu le temps de tester longuement ce dispositif, j'ai néanmoins identifié quelques pistes de mise en œuvre. Il faudrait d'abord planifier ces interventions par période, en fonction des bilans de la période précédente et des difficultés observées, pour les élèves qui en ont besoin. Ensuite, il faudrait créer des outils permettant de garder une trace des progressions de ces élèves. On pourrait, par exemple, imaginer un logo à faire apparaître de manière formalisée dans le cahier de suivi des apprentissages (CSA). Enfin, il faudra veiller à ne pas systématiser ce moment afin de ne pas l'enfermer dans un schéma qui éloignerait les élèves de l'objectif : être capable de maîtriser ces savoirs et savoir-faire seul et ainsi devenir plus autonome.

Par ailleurs, ce moment de bilan m'a servi de base pour mettre en place des activités autonomes différenciées. Ces activités sont vouées à être réalisées par les élèves, en autonomie complète : je leur explique la consigne en regroupement et les laisse ensuite réaliser ces activités. Elles ont donc pour but de permettre à un ou plusieurs élèves qui n'ont pas saisi une partie d'une séance de s'entraîner sur le point qui leur fait défaut, mais également de renforcer un prérequis, trop fragile pour que la séance soit comprise. Les bilans me permettent donc d'identifier les notions qui ne sont pas maîtrisées ou fragiles, pour concevoir ces activités, qui

peuvent prendre différentes formes. Il peut s'agir de reproduire un geste technique sur une fiche individualisée, par exemple un geste graphique à reproduire de façon de plus en plus réduite à l'aide d'un inducteur⁷⁵. Mais il peut également s'agir de manipuler un outil conçu spécifiquement pour un élève en difficulté. Lors d'un bilan, S, élève de GS éprouvant quelques difficultés en numération et dans la construction du nombre en général, s'est montrée incapable de répéter ce que sa camarade venait d'évoquer, elle n'a pas non plus été en mesure de répondre à ma question « es-tu d'accord avec ce que M a écrit au tableau ? ». Après ce bilan et l'analyse des traces de son activité réalisée le matin, j'ai été en mesure de déterminer précisément sa difficulté (la construction du nombre et le fait que ses différentes écritures expriment toujours la même quantité). A partir de ces analyses, j'ai pu construire un outil qui lui permette de s'entraîner à reconnaître les différentes écritures du nombre : une réglette numérique dont les différentes composantes (les différentes écritures du nombre) sont amovibles. S doit donc régulièrement remettre dans l'ordre les éléments de cette réglette.

Ces moments de bilan, s'ils ne sont pas les seuls facteurs déterminant la différenciation mise en place, permettent de mettre en exergue les difficultés des élèves souvent identifiées en amont, mais aussi décelées lors de ce moment. Il est donc un outil au service de la différenciation.

3.3. Un outil réflexif pour l'enseignant

Au-delà de la différenciation mise en place en dehors des moments de bilan, les interactions maître-élèves pendant le bilan incarnent aussi une forme de remédiation, propice à la régulation de leurs difficultés. Il existe différents types d'interaction maître-élève⁷⁶ : les reprises à valeur corrective, les feed-back, la passation des consignes, les interrogations directes, les encouragements, les interventions disciplinaires. Ces interactions ne se limitent pas aux moments de bilan, elles ont lieu tout au long de la journée. Néanmoins, ce classement est un outil intéressant pour évaluer les types d'interactions, les plus présentes dans les bilans. Dans tous les enregistrements que j'ai pu effectuer, je constate que je fais globalement les mêmes interventions, plus ou moins dans les mêmes proportions : je félicite les élèves pour leur prise de parole ; je questionne le reste de la classe, pour amener les élèves à interagir entre eux ; je

⁷⁵ Voir un exemple en annexe 4 p. 51.

⁷⁶ Charvy, N. (2018). Analyses interactionnelle, syntaxique et régulatrice. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (177-178).

propose des feed-back, à la marge et en tentant de ne pas interrompre l'élève qui parle ; j'interviens pour rétablir la discipline.

Parmi toutes ces interactions, les interventions pour rétablir un climat propice au bilan (le silence, la non-interruption des élèves qui parlent, l'écoute de ce qui est dit) sont les plus fréquentes. Ce phénomène signifie que mes interventions, lors de ce bilan, sont les plus nombreuses et qu'elles ne sont pas au service des progrès des élèves, mais résident dans le fait d'instaurer un climat propice à la production de langage et à l'échange entre les élèves. Si le système de bouchon mis en place a permis de réduire ces interventions, elles restent nombreuses et parasitent le bon fonctionnement du bilan. En effet, je m'appuierai ici sur l'enregistrement du bilan du 24 janvier⁷⁷ qui illustre bien le déroulement habituel des bilans dans ma classe. Sur un total de 104 interventions, j'interviens 39 fois (soit un peu plus d'un tiers des interventions totales), dont 16 fois pour rétablir la discipline (presque la moitié de mes interventions).

Ce dysfonctionnement est dû en partie au climat général de la classe, les élèves étant de nature plutôt agitée. Néanmoins, il me semble que des bilans mieux préparés et une prise de parole plus contrôlée permettraient de laisser plus d'espace aux énoncés des élèves. Une préparation en amont me permettrait, également, de cibler ce que j'attends des élèves en termes de langage. En effet, la création d'une fiche de préparation du bilan, lors de l'élaboration du cahier journal par exemple, sur laquelle figureraient le lexique spécifique, que je m'attends à voir émerger, ainsi que les notions en jeu dans les activités réalisées, me permettrait de mieux contrôler ce moment et de réguler mes interactions avec les élèves. Cependant, si une préparation préalable pouvait régler un certain nombre de difficultés, il ne faudrait pas tomber dans le travers inverse et trop contrôler ce moment : les élèves doivent avoir assez d'espace pour pouvoir s'exprimer librement. On pourrait donc imaginer, outre le lexique et les notions en jeu dans le bilan, un système de questions ouvertes, inspiré de la pédagogie de l'écoute⁷⁸, qui permettrait aux élèves de s'exprimer plus librement et limiterait, idéalement, mes interventions à des feed-back, des reformulations et des encouragements.

⁷⁷ La retranscription légendée de ce bilan est en annexe 5, p. 52-56

⁷⁸ Péroz, P. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : pour une pédagogie de l'écoute*. CRDP de Lorraine.

Le moment de bilan est donc un outil réflexif pour l'enseignant, dans la mesure où il permet de s'interroger en amont sur les critères de réussite qui serviront de base à l'évaluation des acquis. En effet, il permet, lors de la conception des différentes activités proposées pendant les ateliers, et de s'interroger systématiquement sur ce qui sera évalué, ce que je veux entendre dans les productions orales des élèves. Le fait d'avoir une idée relativement précise de ce que j'attends des élèves en termes de langage me permettrait de réguler mes interactions avec eux et de les rendre plus efficaces.

Conclusion

Pour conclure, l'acquisition du langage est le fruit d'un long processus cognitif, qui commence avant même la naissance de l'enfant et qui se poursuit après sa première scolarisation. L'enfant traverse les phases pré-verbale et verbale, lors desquelles il acquiert un certain nombre de compétences langagières. Ces dernières seront autant de bases sur lesquelles il s'appuiera lors de son entrée à l'école. Durant sa scolarisation, il achèvera la phase verbale et acquerra un langage proche de celui des adultes. L'école maternelle s'appuie sur des invariants, issus du processus d'acquisition du langage, pour fonder des attendus langagiers et ainsi poursuivre l'acquisition du langage. Les attendus langagiers évoluent en fonction de l'âge des élèves et donnent lieu à un grand nombre de productions langagières, qu'il est nécessaire de structurer. L'évaluation des productions langagières semble donc s'imposer comme un outil efficace pour structurer l'apprentissage du langage et ainsi atteindre les objectifs institutionnels. Dans le cadre de ma classe, il m'a semblé que le moment de bilan de fin d'activité était propice à l'évaluation des compétences langagières des élèves, mais également à l'évaluation de leur compréhension des activités réalisées, donc des savoirs liés à d'autres domaines que celui du langage. Dès lors, il m'a fallu établir une grille d'évaluation du langage en tant que domaine spécifique, pour être en mesure de l'évaluer comme vecteur d'apprentissage. Ainsi, à partir d'une grille recensant tous les critères d'évaluations du langage (en annexe 1) et de critères spécifiques, j'ai été en mesure d'établir des groupes de niveaux. Ces groupes oscillent entre une très bonne maîtrise et de grandes difficultés, reflétant l'hétérogénéité du langage dans la classe.

Ce premier dispositif de bilan s'est montré lacunaire dans l'évaluation des élèves et n'a pas permis d'établir une différenciation efficace. J'ai donc entrepris d'en modifier la structure en lui attribuant des objectifs, en modifiant la grille d'évaluation et en conservant des traces du bilan. Ces pistes d'amélioration ont pour vocation de rapprocher le bilan d'une évaluation sommative de l'apprentissage des élèves et de la rendre ainsi plus propice à la différenciation. En m'inspirant de ces pistes, j'ai mis en place un nouveau dispositif de bilan basé sur le renforcement positif. Les élèves, désormais, gagnent un bouchon en échange d'une participation pertinente. Cette nouvelle structure est efficace dans la mesure où elle permet d'évaluer à la fois le langage des élèves et leur compréhension des activités réalisées durant les ateliers. Le système de bouchons est plus stimulant pour la classe et certains des élèves les plus timides se portent volontaires et attestent dans leurs énoncés d'une écoute attentive. Néanmoins,

tous les élèves ne sont pas sensibles à ce dispositif et ils sont encore trop nombreux à rester en marge de cette situation de langage. Si ce système a montré une certaine efficacité, il est nécessaire de le faire évoluer pour continuer à faire progresser le plus grand nombre d'élèves.

L'objectif de ces bilans est de pouvoir mettre en œuvre dans le cadre de la classe une différenciation, qui s'appuierait sur les difficultés mises en exergue pendant les moments de bilan. La différenciation est le fait de mettre en place des aménagements fondés sur les difficultés des élèves et leurs différences pour leur permettre à tous d'accéder aux mêmes connaissances, aux mêmes compétences. Celle-ci peut prendre différents aspects, il peut s'agir d'aménagements temporels, matériels, méthodologiques ou encore situationnels. Si tous ces aménagements sont nécessaires pour permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés, ils doivent cependant rester ponctuels pour ne pas enfermer les élèves dans un système. La question de la différenciation et du bilan de manière générale, m'a également permis de m'interroger sur ma propre pratique, de prendre du recul sur mes interventions lors de ce moment et songer à des aménagements à mettre en place pour faire face à mes propres difficultés.

Le bilan collectif en fin d'activité s'avère donc être un outil efficace pour évaluer la maîtrise du langage des élèves et leur compréhension des notions en jeu dans les activités effectuées. Il contribue également à la mise en œuvre d'une différenciation, adaptée à leurs difficultés. Néanmoins, cet outil n'est efficace, qu'à condition de faire partie d'un dispositif, d'une structure composée de plusieurs éléments : grille d'évaluation, enregistrement, fiche de préparation, tableau de fréquence. Ce dispositif n'a pas vocation à rester figé, il doit évoluer pour s'adapter aux progrès des élèves, ainsi qu'aux nouvelles difficultés, auxquelles ils doivent faire face, et ainsi rester efficace. Si je n'ai pas eu l'occasion de mettre en œuvre les pistes d'amélioration suggérées dans les différentes parties de mon mémoire, la réflexion autour de ce moment et l'élaboration des différents dispositifs m'ont tout de même permis de voir mes élèves progresser et de faire face à mes propres difficultés. En ce sens, il est intéressant de s'appropriier le bilan en tant qu'outil et de le développer dans le cadre du fonctionnement de sa classe. Enfin, si je n'ai pas été en mesure d'établir une structure de bilan répondant infailliblement aux besoins des élèves en termes d'évaluations et de différenciation, j'ai pu mettre en œuvre des éléments de structure, qui m'ont permis de faire progresser une partie de mes élèves.

Références bibliographiques :

Bibliographie

- Bautier, É., et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, p. 89-100.
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.
- Boysson-Bardies, B. de. (1999). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier. p. 53.
- Bruner, J. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presse universitaires de France.
- Charvy, N. (2018). Analyses interactionnelle, syntaxique et régulatrice. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (177-178).
- Florin, A., Khomsi, A., Guimard, P., Écalle, J., et Guégan, J. F. (1999). Maîtrise de l'oral en grande section de maternelle et conceptualisation de la langue écrite en début de cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, p. 71-82.
- de La Garanderie, A. (1982). *Pédagogie des moyens d'apprendre : les enseignants face aux profils pédagogiques*. Centurion.
- Lacombe, J. (2012). *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans, approche théorique et activités corporelles*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Education.
- Meirieu, P. (2015). *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF Sciences Humaines.
- Ministère de l'Éducation nationale. Programme d'enseignement de l'école maternelle. *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale*, (26 mars 2015).
- Péroz, P. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : pour une pédagogie de l'écoute*. CRDP de Lorraine.
- Perret-Clermont, A. N., Grossen, M., Nicolet, M., & Schubauer-Leoni, M. L. (1996). La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale.
- Saussure, F. de. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Tavernier, R. (1992). *L'évaluation en maternelle*. Paris: Bordas.
- Zakhartchouk, J. M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Institut national de recherche pédagogique.

Sitographie

Blanquer, J.-M. (28 mai 2019). Recommandations pédagogiques, L'école maternelle, école du langage. *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale*, (n° 2019-084), en ligne :

https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm?cid_bo=142293

(consulté le 24 mai 2020).

Centre national de ressources textuelles et lexicales, en ligne :

<https://www.cnrtl.fr/definition/langage> (consulté le 24 mai 2020).

Eduscol. (mai 2011). *Le langage à l'école maternelle, Collection Ressources pour faire la classe*. en ligne :

https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

(consulté le 24 mai 2020).

Eduscol. *Indicateurs de progrès pour les 5 domaines d'apprentissage*. En ligne :

<https://eduscol.education.fr/cid97131/suivi-evaluation-ecole-maternelle.html> (consulté le 24 mai 2020).

Volteau, S., et Millogo, V. (2018). Place des reformulations dans la construction d'un récit oral à l'école maternelle. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (177-178). En ligne :

<https://journals.openedition.org/pratiques/4232> (consulté le 23 mai 2020).

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 – Première grille d'évaluation des productions langagières des élèves

Annexe 2 – Grille d'analyse du langage issue de l'ouvrage de Josianne Lacombe

Annexe 3 – Deuxième grille d'évaluation

Annexe 4 – Un exemple d'outil mis en place dans le cadre de la différenciation

Annexe 5 – Retranscription du bilan du 24 janvier

Annexe 1 – Première grille d'évaluation des productions langagières des élèves

Domaine :	Activité :	Consigne/question :	Date :
Compétences/savoirs/savoirs faire évalués	Nom de l'élève interrogé/volontaire	Réactions d'élèves	Commentaires
Oser entrer en communication			
Participer à la tâche langagière en répétant les paroles d'un pair			
Prendre la parole pour répondre à une question			
Quitter le regard de l'enseignant pour regarder son (ses) interlocuteur(s) ; parler pour être entendu (force et articulation)			
Endosser des postures de locuteur/interlocuteur : accepter les tours de parole, attendre pour prendre la parole ; écouter ses pairs			
Prendre en compte son (ses) interlocuteur (s) dans le système d'énonciation (je, tu, il/elle, vous, nous ...)			
Répéter, insister, transformer, adapter, reformuler son propos pour être entendu et compris			
Coopérer en complétant, en ajoutant des éléments, en s'opposant aux propos de ses pairs			
Faire usage de son statut de locuteur/interlocuteur à l'intérieur du groupe par des régulations verbales des prises de paroles accordées. Il marque verbalement la fin de sa prise de parole			
Récapituler ce qui vient d'être dit à la demande de l'enseignant			

Se distancier en comprenant et commençant à faire de l'humour
Participer à la **régulation de l'avancée du propos** du groupe par des formules comme

Comprendre et apprendre

Expliquer comment il opère en situation de réalisation (en énonçant quelques mots clés décrivant son action et/ou les manières, en décrivant chacune des actions).

Expliquer comment réaliser quelque chose après l'avoir effectué en s'appuyant sur des traces de l'activité (productions, maquette, photos, dessins...), en listant des actions et/ou des manières de faire, en enchaînant le déroulement des actions.

Interpréter son activité au vu du résultat produit

Interpréter une réussite/ un échec en expliquant les causes ou en expliquant les conséquences d'une activité, de l'utilisation d'un outil

Anticiper le résultat d'une action, d'un geste, d'une procédure.

Décrire en faisant la liste d'éléments constitutifs ; matériaux, matériels, propriétés, qualités... ;

Relater une succession d'événements organisés

Relater une succession d'actions pour décrire un parcours, une procédure, une technique...

Relater une succession de lieux pour décrire un itinéraire, un déplacement

Rapprocher par les points communs ou **contraster** par les points de différences

Situer les uns par rapport aux autres les éléments

composant une image, un motif, un objet pour donner à voir (construction d'une image mentale) en s'appuyant sur des photos, des dessins, des schématisations

Raconter des actions vécues par le personnage

central en manipulant le matériel à disposition : marottes + décor ou en tournant les pages de l'album

Raconter en faisant parler les personnages en utilisant des marottes ;

Alterner récit et dialogues en introduisant correctement les dialogues et nommant la personne/personnage qu'il fait parler

Enchaîner les actions et les émotions des personnages

pour retracer tout le scénario et l'intrigue de l'histoire

Utiliser le système des temps approprié : imparfait, passé simple (il prendit, il prenda ...) dans le récit.

Enchaîner judicieusement les phrases avec des connecteurs adaptés et variés (les noter)

Raconter une histoire en randonnée en inventant un nouvel épisode crédible à partir d'un nouveau personnage, ou d'un nouvel élément

Inventer une histoire à partir de quelques éléments (images/objets...) ou à partir des illustrations d'un album non connu

Nommer des objets, du matériel, des matériaux, des personnes, des rôles

Nommer des actions, des gestes

Nommer des propriétés, des qualités, des effets produits

Nommer des relations

spatiales, temporelles et logiques

Lister, énumérer les éléments caractéristiques de formes, d'objets...

Situer dans l'espace

personnes, objets et actions

Situer dans le temps les actions, les évolutions

Orienter un trajet dans l'espace

Apprécier des écarts

(plus/moins /le meilleur /le pire ...)

Classer, catégoriser en utilisant des termes génériques (fruits, légumes, véhicules ...);

Opposer des caractéristiques par l'utilisation de mots contraires.

Justifier un choix, une décision, une action, un comportement

Expliquer un déroulement

Expliquer les causes, les conséquences, la condition

Dire les procédures pour faire, pour jouer

Prévoir une installation, une organisation

Prévoir une succession d'actions, d'activités

Prévoir des résultats, des effets, des événements, des actions, des réactions

Prévoir une procédure de réalisation.

A partir de sa propre expérience ou savoir : **évoquer**

une émotion, un fait, une sensation, une action à partir d'œuvres musicales ou visuelles, de danses, de jeu de mimes ...

A partir de sa propre expérience ou savoir : **justifier**

la reconnaissance d'une émotion/sensation dans un mouvement, une mélodie, une représentation ;

A partir de sa propre expérience ou savoir : **modifier légèrement une règle**, une histoire, un rôle ... ;

A partir de sa propre expérience ou savoir :

imaginer les raisons de...

Echanger et réfléchir avec les autres

Utiliser des « mots phrases »

(ex : « couper ! » pour : il faut couper l'orange avec le couteau)

Juxtaposer deux mots pour se faire comprendre (ex : « Ezio tombé » pour : je suis tombé)

Elaborer des phrases avec un groupe nominal simple (i pour il) et un groupe verbal simple ou dans des structures simples : il faut, c'est ... (ex : i faut piquer.... ... i met son pantalon)

Elaborer des phrases déclaratives simples autour d'un groupe nominal et d'un groupe verbal (ex : le chapeau s'envole, l'écharpe s'envole)

Elaborer des phrases plus longues : avec expansion du groupe verbal : COD / COI, avec expansion du groupe nominal : adjectif / relative/ complément du nom, avec GN + GV + complément de phrases (compléments circonstanciels temps, lieu, cause...)

Elaborer des phrases complexes avec propositions subordonnées

S'appuyer beaucoup sur des verbes très fréquents (dire, faire, mettre, aller, prendre, avoir, être...) et des **pronoms** pour s'exprimer (ex : il l'a pris ... vas-y met le !)

S'emparer du vocabulaire donné en classe et **l'utiliser à bon escient** dans les tâches langagières

Corriger, reprendre son propos pour remplacer un mot par un autre plus précis, plus expert (ex : renverser /verser)

Employer un vocabulaire de base (vie quotidienne à l'école) suffisamment **développé** pour être **précis** dans ses prises de parole et dans les activités ordinaires de la classe

Réutiliser dans un autre contexte les mots appris dans un certains contexte, en classe (ex : le verbe « se faufiler » appris dans l'histoire de la moufle est utilisé pour raconter l'histoire du renard voleur de poules)

Utiliser régulièrement des **adjectifs** et des **adverbes** pour spécifier son propos

Utiliser des connecteurs logiques, temporels (ex : parce que, alors, tout à coup, ensuite, enfin, d'abord, après, pendant...)

Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique

Synchroniser le débit de la comptine ou jeu de doigts récité **avec la gestuelle** associée

Réciter comptines et virelangues en prêtant attention aux **assonances**, aux **allitérations** et à l'**articulation** en jeu

Scander et dénombrer les syllabes phoniques d'un mot en respectant les variations régionales (ex : « e » final prononcé dans le sud de la France)

Reconnaître et discriminer une syllabe dans une liste de mots, dans un texte
Trouver les mots pour **produire de nouvelles rimes** et **assonances**

Pratiquer des opérations sur les syllabes de mots : enlever, ajouter, inverser, localiser, substituer (avec augmentation progressive de la longueur des mots à transformer)

Produire des pseudo-mots par combinaison de syllabes

Isoler et discriminer un phonème dont l'articulation peut être maintenue (voyelle, /s/, /f/, /z/ etc.)

Localiser et coder la place d'un phonème dans le mot (première, deuxième... syllabe/ début, milieu ou fin de mot)

Distinguer des sons proches (f/v, s/ch, s/z, ch/f etc...).

Annexe 2 – Grille d’analyse du langage issue de l’ouvrage de Josianne Lacombe

ÉVALUATION DU LANGAGE

Nom :

Prénom :

Date de naissance :

Date de l'évaluation :

	+	-	
LA COMMUNICATION			
- communique			
- avec les adultes			
- avec les enfants			
- avec les personnes inconnues			
L'EXPRESSION			
- utilise			
- le langage oral			
- le langage gestuel			
- s'exprime			
- facilement			
- quand il a besoin			
- beaucoup			
- peu			
- présente un défaut de parole			
LE VOCABULAIRE			
- utilise un vocabulaire			
- de « bébé »			
- pauvre			
- riche			
- précis			
- le « je »			
- le mot phrase			
- la phrase simple			
- la phrase complexe			
- l'interrogation			
- la négation			
L'APTITUDE AU RÉCIT			
- raconte spontanément un souvenir			
- raconte des histoires imaginées			
- reconstitue un récit			
- entendu			
- d'après une image			
DÉFICITS ORGANIQUES			
- neurologiques			
- auditifs			
- des organes phonatoires			

Annexe 3 – Deuxième grille d'évaluation

Date

Période

Activités :

GS :

MS :

LES DIFFERENTS DOMAINES DU LANGAGE	ELEVE CONCERNE/ RETRANSCRIPTION	COMMENTAIRES
Communication		
Intervention pertinente sans lever la main		
Demander la parole spontanément		
Respecter les règles de prise de parole		
Avoir été interrogé		
Prise de parole perturbatrice		
Expression		
Relater		
Décrire		
Répétition des paroles d'un pair		
Dialoguer		
Questionner		
Expliquer		
Utiliser les pronoms personnels		
Utiliser le système des temps		
Les types de phrase		
Vocabulaire		
Varié		
Utilisé à bon escient		
Précis/technique		

Annexe 4 – Un exemple d’outil mis en place dans le cadre de la différenciation



Annexe 5 – Retranscription du bilan du 24 janvier

Nombre totale d'interventions 104

Nombre d'interventions de l'enseignant : 39

Types d'intervention :

Reprises à valeur corrective Feed-back 7

Consigne 3

Interrogations directe 9

Encouragement 11

Intervention disciplinaires 16

V : ave la pâte à modeler euh, avant de pâte à modeler avant de pâte à modeler on a fait des pâte à modeler

Des élèves chuchotent en fond

PE et on a fait quoi avec cette pâte à modeler

A moi je sais

PE on lève la main

V on a fait ...

PE : tu ne te souviens plus ? C'est pas grave. Merci V, tu peux aller t'asseoir.

Classe : moi je sais... moi

PE Cchhhh on lève la main calmement

T un grand maintenant

PE D tu veux perdre tes bouchons ? E

Classe nonnn

PE Qu'est-ce qu'on a fait avec la pâte à modeler ce matin ?

E on a fait des zig zag

PE ahhh très intéressant !

?? des zig zag ?! des zig zag

T après, après, après vous avez joué avec la pâte à modeler

PE très bien merci E

?? moi je veux parler

PE est-ce que quelqu'un peut venir compléter. Un moyen. Est-ce que c'était des ziga zag qu'on a fait ? D

Classe moi, non, bruit

D C'était euh...

PE une ligne...

D une ligne brisée

PE une ligne brisée très bien, a comment on a fait cette ligne brisée ? A

A line rrisée hhe euh y sont y sont.....

PE comment on fait la ligne brisée, avec quoi on l'a faite cette ligne brisée ?

A on a fait une petite fleur comme ça

PE alors ce n'est pas une petite fleur, Yuma tu peux aider A

T avec des pics

A : on a fait des pics, pique comme ça.

Classe fait du bruit

A non t'as pas levé la main !

PE chhhh D

?? nonnnn

PE je l'ai interrogée

D après on a mis dans la pâte à modeler

PE oui on a mis le pic dans la pâte à modeler

T et moi et moi et moi

PE va t'asseoir A, tu t'assoies ! Attention [tape dans les mains] attention A je retire ton bouchon si tu n'écoutes !

A d'accord

R je veux le faire

PE on passera aux grands quand j'aurai fini avec les moyens. Je voudrais qu'un moyen N m'explique comment on fait une ligne brisée, quels sont les gestes ?

N : comme ça

PE très bien donc on monte, après

N on descend

PE et on descend

T et moi !

I ya beaucoup de bouchons

PE un grand alors... R tu n'as pas beaucoup de bouchons

R ce qu'on a fait. Nous les grands on a

PE les moyens si vous n'écoutez pas les grands je retire les bouchons

R on a fait des ponts et ensuite on a colorié l'intérieur des ponts et en dehors et ensuite on a pris une autre feuille sans pont et ensuite les grands on avait

PE chhhh deuxième avertissement les filles ! Au troisième j'enlève les bouchons.

R et ensuite y'avait des grands qui sont changé, ils voulaient aller à la pâte à modeler.

PE très bien ! Donc vous avez tracé des ponts sur les bords d'une feuille. Est-ce que quelqu'un veut ajouter quelque chose

T MOI MOI

PE Me

Me R comment t'as fait des ponts ?

R moi j'ai fait des ponts

Me comment t'as fait des ponts ?!

R et bah j'ai tracé un trait comme ça et j'ai remonté descendu et comme

PE c'est quoi cette partie là ?

T c'est un n

Me pour faire

R c'était des arrondis

PE très bien bravo R ! Merci pour cette question pertinente Me ! Quelle question veux-tu poser ?

I alors

T moi j'ai même pas encore fait

I comment as-tu fait ? Comment R a-tu fait ? Avec quoi tu as colorié, avec de la peinture ?

PE question très intéressante, merci !

R et bah en fait moi

Bruit de fond dans la classe

PE les moyens et Salima ! E on écoute la réponse de R. La question c'était comment as-tu colorié la feuille ?

R et bah avec l'encre, j'ai trempé mon pinceau, ensuite j'ai essoré pour ne pas déchirer ma feuille et ensuite j'ai peint et quand j'en avais beaucoup, j'ai donné à un autre enfant qui en avait besoin

T et moi, et moi, et moi

R j'ai pris l'encre qui y avait sur ma feuille et je l'ai utilisé pour terminer le petit bout qui restait.

PE très bien R ! Bravo !

Alors je voudrais que T nous présente ses constructions en pâte à modeler.

T Nous les grands on a d'abord fait la peinture avant de revenir aux moyens après moi j'ai écrit mon prénom derrière après j'ai écrit mon prénom devant, après nous les grands on a fait des trucs là. On a on a on a fait des trucs en pâte à modeler après on a pris des outils qui qui qui pour la pâte à modeler pour faire quelque chose.

PE D'accord et qu'est-ce que tu as fait en pâte à modeler ? Est-ce que tu peux nous dire ce qu'il y a dans ta boîte ?

T ça c'est la girafe elle est très gentille elle attaque les méchants.

PE d'accord ! Est-ce que quelqu'un veut poser une question à TN ? M.

T euh hehehe

PE écoute la question de M

[Des élèves parlent dans le fond]

PE chhhh là-bas. M on t'écoute

M est-ce que la girafe elle a un yeux

PE elle a un quoi ?

I elle a des yeux

M : est-ce que la Girafe elle a un yeux

T euhhhhh euf oui

PE oui elle a des yeux.

I j'ai une question à dire pour T

PE alors c'est TN qui va interroger qui veux-tu interroger regarde qui lève la main et interroge une personne qui a la main levée.

Un élève parle bruyamment

PE Tu vas t'asseoir sur la chaise là-bas.

T Y I

PE alors un seul

T y

Y est-ce que la girafe a des oreilles.

T euhhh exactement

PE Merci beaucoup T !

Isaac J'ai une question à dire à T

PE on a plus le temps pour d'autres questions c'est l'heure de la récréation.