

L'enregistreur audio numérique: un outil efficace pour développer les capacités langagières à l'école maternelle?

Maxime Murat

► To cite this version:

Maxime Murat. L'enregistreur audio numérique: un outil efficace pour développer les capacités langagières à l'école maternelle?. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03108822

HAL Id: dumas-03108822

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03108822>

Submitted on 13 Jan 2021

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2019-2020

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

L'enregistreur audio numérique : un outil efficace pour développer les capacités langagières à l'école maternelle?

Présenté par Maxime MURAT

Écrit scientifique réflexif encadré par Stéphane RAVEL

Table des matières

1. Introduction.....	1
2. État de l’art.....	2
2.1. Où se trouve la place du langage dans le système éducatif français ?.....	2
2.1.1 Qu’est-ce que le langage ? Définitions.....	2
2.1.2. Le Langage dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (S.4.C.).....	2
2.1.2.1. Qu’est-ce que le S.4.C. ?.....	2
2.1.2.2. <i>La place du langage dans le socle commun</i>	3
2.1.2.3. La langue française au sein du S.4.C.....	3
2.1.3. Le langage : un pilier de l’école maternelle.....	4
2.1.3.1. Recommandations du MENESR sur le développement du langage à l’école maternelle.....	4
2.1.3.2. Liens entre programme de l’école maternelle et le socle commun.....	4
2.2. Quel est l’utilité de la comptine dans l’apprentissage du langage en école maternelle ?.....	6
2.2.1. Quid de l’apprentissage du langage.....	6
2.2.2 La comptine : un outil adapté pour l’apprentissage du langage en maternelle.....	7
2.2.2.1. La comptine un outil pour apprendre.....	7
2.2.2.2. <i>Les apports de la comptine sur l’apprentissage du langage oral en maternelle</i>	8
2.3. Comment inscrire un apprentissage explicite de la comptine ?.....	9
2.3.1. Qu’est-ce que l’enseignement explicite ?.....	9
2.3.2. Mise en place d’un enseignement explicite dans l’apprentissage d’une comptine.....	10
2.3.3. Outils d’enseignement pour l’apprentissage d’une comptine au travers d’un enseignement explicite.....	11
2.3.3.1. Les outils liés à la motivation.....	12
2.3.3.2. <i>Les outils liés à la régulation des apprentissages</i>	12
2.4. Le microphone : un outil numérique adapté pour le développement des capacités d’expression orale?.....	13
2.4.1. La place du numérique au sein du système éducatif.....	13
2.4.2. L’enregistreur audio, un outil adapté pour le travail des capacités d’expression orale..	14
3. Problématique.....	16
4. Méthode.....	18
4.1. Participants.....	18
4.2. Mise en œuvre matérielle.....	18
4.2.2. Matériels.....	19
4.2.3. Mesures.....	19
4.3 Déroulement.....	19
5. Résultats.....	22
5.1. Effet de l’utilisation de l’enregistreur numérique audio sur les compétences de production orale.....	22
5.2. Apport de l’enregistreur audio sur le développement des compétences liées à la production orale.....	23
6. Discussions.....	25
6.1. Re-contextualisation.....	25

6.2. Analyse des résultats.....	25
6.2.2 Apport de l'enregistreur audio sur le développement des compétences liées à la production orale.....	26
6.3. Limites de l'étude.....	27
6.3.1. Participants.....	27
6.3.2. Comptine choisie.....	27
6.4. Perspectives.....	28
6.5. Impacts sur le métier de professeur des écoles.....	29
7. Conclusions.....	30
8. Bibliographie.....	31
9. Annexes.....	36
9.1 Annexe 1 : Exemples de comptine.....	36
9.2. Annexe 2 : Matériels de l'étude.....	37

1. Introduction

«Ne voyez-vous pas que le véritable but du novlangue est de restreindre les limites de la pensée? À la fin, nous rendrons littéralement impossible le crime par la pensée, car il n'y aura plus de mots pour l'exprimer. »

1984, George Orwell, chap. 5,p.74

La question du lien entre le langage et la pensée est une problématique qui se retrouve dans divers champs disciplinaires (littérature, philosophie, linguistique, psychologie, ...). Cependant, un des éléments qui se recoupe au travers de ces disciplines est la place centrale de cette faculté dans le développement de la pensée. Or, l'un des buts de notre école est d'amener l'élève à développer ses capacités réflexives. Ainsi, il est possible de prédire que la place du développement de cette capacité, qui est le langage, occupera une place centrale pour atteindre l'objectif fixé par cette institution. De nombreuses directives ministérielles vont dans le sens de cette prédiction. Ces demandes s'ajoutent aux précédentes, telles que l'intégration des outils numériques aux services des apprentissages. Face à cela, le questionnement de la mise en place d'activités pédagogiques favorisant le développement du langage oral aux travers d'outils numériques semble d'actualité. Ainsi, cet essai réflexif scientifique va s'intéresser aux effets de l'utilisation de l'enregistreur audio numérique sur le développement des capacités langagières lors de l'apprentissage d'une comptine. Cet effet sera observé chez des élèves de moyenne section de maternelle (de 4 à 5 ans).

Cette étude se focalisera, en premier temps, sur une présentation des éléments de la littérature traitant de ce questionnement. Ces éléments s'organiseront autour de la question de la place du langage au sein du système éducatif français et plus particulièrement au sein de l'école maternelle. Par la suite, viendra la question du rôle de la comptine comme étant un outil pour développer le langage. La réponse à cette interrogation débouchera sur la présentation d'un enseignement explicite de la comptine et du problème de l'oral vis-à-vis de cette méthode. L'utilisation de l'enregistreur audio numérique semble être une solution pour y résoudre, mais la question de son efficacité dans ce cadre reste en suspens. Ainsi, cette recherche tentera d'apporter des éléments de réponse. Pour y contribuer, une démarche d'investigation prenant la forme d'une séquence d'apprentissage sera mise en place. Il s'en suivra une présentation puis une analyse critique des résultats obtenues.

2. État de l'art

2.1. Où se trouve la place du langage dans le système éducatif français ?

2.1.1 Qu'est-ce que le langage ? Définitions

La question du langage est une interrogation largement traitée dans divers domaines tels que la philosophie, la psychologie et bien sûr la linguistique. Pour apporter un élément de réponse à cette question, il est possible de s'attarder sur deux définitions. La première est celle de l'encyclopédie collaborative Wikipédia, elle définit le langage comme étant « *la capacité d'exprimer une pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes (vocaux, gestuels, graphiques, tactiles, olfactifs, etc.)* » (« Langage », 2019). La seconde, fournie par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, définit le langage comme étant 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* » (« Langage », s.d).

Ces définitions attirent l'attention sur ce que permet le langage, c'est-à-dire, la communication de quelque chose (désir, pensée, ...) par un individu via un code partagé (oral, écrit, ...). Cette approche fonctionnelle du langage qui permet la communication va être modélisée en premier par le psychologue allemand Karl Bühler (1909) et par le poète Jakobson (1960). Le modèle de ces derniers peut-être visualisé naïvement par l'explication suivante : un individu, l'émetteur, va exprimer et transmettre un message, via un langage commun, à un deuxième individu, le récepteur. Ce dernier va alors activer une action de compréhension pour interpréter le message reçu.

Sachant ces éléments et en ayant conscience que le langage est au centre de chaque interaction humaine, il est donc possible de se poser la question de la place du langage dans l'école française et plus précisément dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (S.4.C.) ?

2.1.2. Le Langage dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (S.4.C.).

2.1.2.1. Qu'est-ce que le S.4.C. ?

Le S.4.C. est composé « *de cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire* » (Décret n° 2015-372, 2015). Cette base va orienter chaque programme d'apprentissage de chaque cycle. Ainsi, l'un des objectifs du système éducatif français est de faire atteindre ce socle à chaque élève en fin de scolarité obligatoire. Par conséquent, si le socle garantit une base de connaissances communes alors la question de la formation au langage devrait être traitée au sein d'un des domaines de formation du S.4.C. .

2.1.2.2. La place du langage dans le socle commun.

Comme le précise le Décret n° 2015-372 (2015), le S.4.C. se compose de cinq domaines de formation. Le premier répond à la question posée car il se nomme : *Les langages pour penser et communiquer*. Ce domaine intègre l'ensemble des problématiques de formations qui sont liés à la notion de langage. Cette part du socle est lui-même composé de quatre composantes qui englobe les différents types de langage tels que (1) la langue française, (2) les langues vivantes étrangères (ou régionales), (3) le langage mathématique, scientifique et informatique et enfin (4) le langage artistique (Décret n° 2015-372, 2015). Il est donc possible de constater que le langage occupe une place importante et centrale dans les connaissances et les compétences à développer chez l'élève. Cependant, quelles sont les spécificités portées à la composante qui traite de la langue française, puisque cette dernière est en majorité la langue maternelle des élèves français ?

2.1.2.3. La langue française au sein du S.4.C.

Cette question est traitée au travers de la première composante du premier domaine du socle : *Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit* (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR), 2016a). Les compétences générales (ou « éléments signifiants», dans le document original) relatives à cette composante peuvent être classées en deux catégories de langage : celles liées à l'écrit et celles liées à l'oral. De plus, il est possible de les croiser avec les actions de compréhension et d'expression. Pour rappel, ces deux actions sont à la base des modèles de Jakobson (1909) et de Bühler (1960), puisque les compétences liées à l'expression vont être relative à l'émetteur et les compétences liées à la compréhension vont quand à elle être relative à celui qui reçoit le message. Ces éléments permettent d'établir le tableau suivant.

	Langage Écrit	Langage Oral
Compétence de compréhension	Lire et comprendre l'écrit	Comprendre des énoncés oraux
Compétence d'expression	Écrire	S'exprimer à l'oral

Tableau 1. Mise en évidence des compétences générales de langage avec les actions de communication.

De part ces éléments, il est visible que le socle commun vise un objectif de développement des capacités langagières pour que l'élève sache s'exprimer et comprendre une communication écrite ou orale à la fin de sa scolarité obligatoire.

En prenant en compte ceci et en sachant que les programmes de chaque cycle se basent sur les éléments du S.4.C., il semble légitime de se poser la question suivante : quelle est la place du langage en début de scolarité ?

2.1.3. Le langage : un pilier de l'école maternelle.

Pour tenter d'appréhender la question de la place du langage au premier cycle de scolarisation de l'élève, deux dimensions semblent être nécessaire à traiter. Premièrement, quel est le positionnement actuel du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) vis-à-vis du langage ? Deuxièmement, quels sont les liens entre les compétences langagières du programme de cycle 1 et les compétences langagières du S.4.C.?

2.1.3.1. Recommandations du MENESR sur le développement du langage à l'école maternelle

Les Assises de l'école maternelle qui se sont déroulés en mars 2018, exposent une volonté de développer l'école maternelle comme une « école du langage et de l'épanouissement » (MENESR, 2018a) pour l'enfant. Cette volonté s'intègre dans un souhait plus général de réaffirmation de la maîtrise des fondamentaux (lecture, écriture et mathématiques) par les élèves (MENESR, 2018b). En effet, plusieurs études (Taboada, Bianco, & Bowerman, 2012 ; Kendeou, Bohn-Gettler, White, & Van Den Broek, 2008) montrent un lien prédictif entre les scores de compréhension du langage oral et ceux de compréhension du langage écrit. Ainsi, l'école maternelle semble être la base d'une stratégie de développement du langage à l'école primaire. Cette stratégie est aussi visible via les recommandations pédagogiques fournies chaque année par le MENESR aux enseignants de classe de maternelle. Celle de la rentrée scolaire de 2019 (Besson, 2019) concrétise ce souhait car elle développe deux axes sur trois qui sont spécifiques à cette capacité. En somme, les recommandations du MENESR s'axent sur une stratégie de développement du langage oral et écrit dès le début de la scolarité afin de s'en servir de base pour les apprentissages de l'élève. Étant donné la présence d'une « continuité » sur les programmes d'apprentissage, la question d'un lien entre le programme du cycle 1 et le S.4.C. semble être pertinente.

2.1.3.2. Liens entre programme de l'école maternelle et le socle commun.

Le programme d'apprentissage de maternelle se compose de cinq domaines (MENESR, 2015a) : (1) *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* ; (2) *Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique* ; (3) *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* ; (4) *Construire les premiers outils pour structurer sa pensée* ; (5) *Explorer le monde*.

Au travers de ces domaines, les capacités de langage de l'enfant vont être sollicitées puisqu'il va être amené à interagir verbalement entre ses camarades et son professeur pour mener ses apprentissages. Ce constat souligne l'inter-connectivité de ces domaines d'apprentissages lors d'une situation d'apprentissage pour l'élève (MENESR, 2015a). Cela dit, le premier de ces domaines, *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*, est spécifique aux compétences langagières. Ce dernier est scindé en deux : le langage écrit et le langage oral (MENESR, 2015a). Cette séparation se retrouve dans les attendues du socle commun cité plus haut (cf. 2.1.2.3).

Par cette similitude, il est donc possible de faire des liens entre les compétences des attendus en fin de scolarité et les objectifs du domaine d'apprentissage du premier cycle. Ces différents liens sont présentés dans le tableau suivant qui prend aussi en compte les deux dimensions du langage abordé à l'école.

	S.4.C. : Compétences de la composante «Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit» (MENESR, 2016a)	PROGRAMME CYCLE 1: Objectifs d'apprentissages du domaine «Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions» (MENESR, 2015a)
Oral	S'exprimer à l'oral	Oser entrer en communication Échanger et réfléchir avec les autres
	Comprendre des énoncés oraux	Comprendre et apprendre
Écrit	Lire et comprendre l'écrit	Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique Écouter de l'écrit et comprendre Découvrir la fonction de l'écrit
	Écrire	Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement Découvrir le principe alphabétique Commencer à écrire tout seul

Tableau 2. Liens entre programme d'apprentissage du cycle 1 et compétences générales du S.4.C.

Ce tableau permet ainsi de mettre en évidence les liens entre les objectifs de l'école maternelle dans ce domaine et la finalité de l'enseignement. Cependant, il a pour inconvénient de donner l'impression de scinder le langage en deux composantes distinctes et imperméable. Or, comme il a été cité plus haut (cf. 2.1.3.1.), les capacités langagières à l'oral sont prédictives des capacités de l'enfant à l'écrit. De plus, un des objectifs de ce domaine est de faire découvrir la fonction de l'écrit, c'est-à-dire de faire une passerelle entre l'oral et l'écrit. Cet objectif est défini de la façon suivante par le MENESR (2015a, p.7) :

«L'objectif est de permettre aux enfants de comprendre que les signes écrits qu'ils perçoivent valent du langage : en réception, l'écrit donne accès à la parole de quelqu'un et, en production, il permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent ou de garder pour soi une trace de ce qui ne saurait être oublié.».

Afin de répondre à ces différents objectifs langagiers, plusieurs outils pédagogiques semblent être adaptés dont la comptine qui va permettre, entre autres choses, de faire le lien entre oral et écrit (MENESR, 2016b). Cependant, en quoi la comptine va t'elle être un outil pertinent pour travailler le langage chez l'enfant ?

2.2. Quel est l'utilité de la comptine dans l'apprentissage du langage en école maternelle ?

Pour avoir une vision de l'utilité de la comptine, deux points semblent être nécessaires à aborder. Premièrement, comment l'apprentissage du langage peut être abordé en école maternelle ? Et deuxièmement, quels vont être les apports de la comptine dans l'apprentissage du langage oral ?

2.2.1. Quid de l'apprentissage du langage

L'apprentissage du langage est théorisé par plusieurs psychologues. Parmi ces théories, celle de Bruner *et al.* (1987) met en avant une vision pragmatique de cet apprentissage chez le jeune enfant. Selon cette théorie, l'enfant apprend à parler du fait de l'interaction entre lui et l'adulte. Ce dernier va alors étayer l'enfant dans son langage, c'est-à-dire qu'il va venir l'accompagner dans la production verbale du jeune individu. Bruner *et al.* (1987) met aussi en avant plusieurs mécanismes qui sous-tendent ces interactions dont le phénomène d'attention conjointe et le phénomène de coaction. Le premier phénomène s'explique par une attention portée sur un même objet dans la dyade enfant-adulte. Le second phénomène dit de coaction se résume par l'action de ce duo sur un objet ou une activité.

Les apports de cette théorie ont été repris dans les préconisations pédagogiques fournies par le MENESR (2015b). Ce document rapporte que l'apprentissage de la langue chez l'enfant à l'école passe en premier lieu par la communication avec l'enseignant au travers de situations pédagogiques qui prennent appui, entre autres, sur les phénomènes d'attention conjointe et de coaction. Le document différencie deux types de situations pédagogiques : celles avec une approche dite « intégrée » du langage et celles avec une approche « structurée ». L'approche « intégrée » se

définie par des situations pédagogiques où l'objectif langagier n'est pas central. Cette catégorie de situation amène sur du langage d'évocation. Ce type de langage va permettre de s'exprimer sur l'objet et l'action de la situation, mais aussi de véhiculer des apprentissages spécifiques qui sont inhérents à l'activité. L'approche « structurée » fait l'objet d'un objectif langagier central dans la situation pédagogique. Cette forme de situation va amener l'enfant à développer son langage sur des points spécifiques tels que l'emploi d'un certain pronom ou l'amélioration de l'articulation par exemple. Parmi ce dernier type d'approche, plusieurs formes de situation pédagogique sont amenées à être employées par le professeur des écoles, parmi elles, la comptine.

2.2.2 La comptine : un outil adapté pour l'apprentissage du langage en maternelle

Avant d'aller plus loin, il semble nécessaire de donner une définition de la comptine. Le dictionnaire Larousse en ligne définit la comptine comme étant « *poésie enfantine simple et rythmée* » (Comptine, s.d.). Ainsi un ensemble de mots, ayant un sens ou non, scandé sur un rythme peut faire office d'une comptine avec des élèves de maternelle. Cette souplesse et ces caractéristiques vont se révéler pour l'apprentissage, et plus particulièrement sur celui du langage, être un outil privilégié chez le jeune enfant.

2.2.2.1. La comptine un outil pour apprendre

Plusieurs sources (MENESR, 2016c ; Gauthier & Lejeune, 2008) montrent l'impact diversifié de la comptine chez l'enfant. Il est possible d'en extraire trois qui vont être fertiles aux apprentissages : l'impact affectif, l'impact social et l'impact cognitif.

Sur le plan affectif, la répétition d'une comptine et la reconnaissance d'un rythme connu sont un moyen pour que l'enfant puisse se sentir en confiance. La comptine va alors contribuer à son besoin de sécurité affective. Or, ce besoin de sécurité est indispensable pour que l'enfant soit disposé à apprendre (Bonneville-Baruchel, 2014 ; McLeod, 2007 ; Woodhead, 1997).

La comptine va aussi avoir un impact sur la dimension sociale de l'enfant. Comme le soulignent Gauthier & Lejeune (2008) et MENESR (2016c), cet outil va permettre de créer une cohésion au sein de la classe lors du moment de sa récitation collective. L'élève dans cette situation va alors devoir « faire avec l'autre » et « faire comme l'autre ». Cet exercice de la comptine fait donc appel au processus d'imitation, or ce dernier est un levier important pour les apprentissages de certains comportements (Bandura & Barab, 1971). De plus, ce moment privilégié va aussi permettre à l'enseignant de porter l'attention sur les éléments d'apprentissages souhaités.

En dernier point, l'impact sur le plan cognitif est non-négligeable car la comptine va amener à faire contribuer plusieurs fonctions exécutives (Gauthier & Lejeune, 2008 ; MENESR, 2016c) de

l'enfant qui sont : l'attention, l'inhibition, et la mémorisation. En effet, la comptine va amener l'enfant à se concentrer sur une tâche, il va alors devoir inhiber ses réponses aux stimuli extérieurs. De plus, la comptine par son écoute et sa récitation, va devoir faire appel au système mnésique de l'enfant. Or, apprendre en mémorisant est l'une des modalités d'apprentissage de l'école maternelle (MENESR, 2015a). Donc part ces éléments, la comptine est un outil pédagogique ayant un impact pluridimensionnel sur l'enfant et ses apprentissages.

Maintenant qu'il est clair que la comptine est un vecteur d'apprentissage. Intéressons-nous sur les apports spécifiques de la comptine au niveau de l'apprentissage du langage oral en maternelle.

2.2.2.2. Les apports de la comptine sur l'apprentissage du langage oral en maternelle.

Les études s'interrogeant sur les problématiques liées aux acquisitions des compétences à l'oral en « français langue étrangère » démontrent l'utilité de l'emploi de la comptine dans le développement de ces compétences (Nováková & Fridrichová, 2011 ; Tiusanen, 2013). La ressource du MENESR (2016c) permet d'avoir un aperçu des apports de son utilisation sur le langage. Parmi ces apports, trois sont intéressant vis-à-vis du langage oral :

- *Travailler la diversité des formes syntaxiques* - Les comptines vont permettre de faire exploiter des formes syntaxiques précises à l'enfant. Par exemple, la comptine « Je fais le tour de mon jardin » (cf. Annexe 1) va permettre de faire travailler les phrases affirmatives avec l'emploi du pronom « JE ».
- *Favoriser l'émergence de la conscience phonologique* - Du fait de leurs structures rythmiques, les comptines vont permettre de faire un premier travail sur les rimes et sur la ressemblance de certains sons. Cela peut être une première marche pour arriver sur le travail du phonème qui est nécessaire à l'entrée dans l'écrit comme l'exploite la comptine de Christina Dorner, « Six Chaussettes » (cf. Annexe 1).
- *Travailler sur l'articulation et la prononciation* - Certaines comptines n'ont pas de sens en particulier mais vont être des vecteurs d'exercices ayant pour but de faire exagérer la prononciation du locuteur (cf. Annexe 1). La réalisation de ce type de comptine va permettre de le sensibiliser sur des syllabes ayant une prononciation proche telle que /tr/ et /dre/. En supplément de ce qu'apporte le document MENESR (2016c), il est possible de noter que certaines de ces comptines (Exemple : *trois tortues trottent sur trois toits très étroits*) vont forcer à réduire le débit oral afin que l'enfant puisse la réciter correctement et lui faire ainsi remarquer que la précipitation n'est pas un facteur de réussite en prononciation.

En somme, la comptine va être un outil qui va jouer dans plusieurs domaines chez l'élève tels que le domaine psychologique, affectif et social. Elle va être un fort vecteur d'apprentissage dans le domaine du langage oral du fait qu'elle apporte des éléments de travail tant sur l'aspect production de la langue (articulation et syntaxe) que réflexif (conscience phonologique). De part ces éléments, l'exploitation d'une comptine en classe semble être une situation pédagogique qui inclut une approche « structurée » de l'apprentissage du langage oral. Face à ce constat, la question qui peut se poser est la suivante : comment aborder un apprentissage efficace de la comptine dans une classe d'école maternelle ?

2.3. Comment inscrire un apprentissage explicite de la comptine ?

La réponse à la question de l'efficacité d'un enseignement peut être éclairée par la méga-analyse de Bissonnette *et al.* (2010). Cet article met en lumière l'efficacité d'une modalité d'apprentissage qui est l'enseignement explicite. Face à ce constat, trois points semblent nécessaires d'éclaircir. Premièrement, qu'est-ce qu'un enseignement explicite ? Deuxièmement, comment mettre en œuvre un enseignement explicite de la comptine en classe d'école maternelle ? Dernièrement, quels outils vont être à disposition de l'enseignant pour mener cet apprentissage ?

2.3.1. Qu'est-ce que l'enseignement explicite ?

L'explicitation des apprentissages est un point présent dès le programme du premier cycle (MENESR, 2015a). Cette explicitation s'inscrit dans une volonté de l'enseignant de rendre visible les objectifs et les procédures d'apprentissages aux enfants afin que les activités menées aient un sens et un lien entre-elles. Par cet éclaircissement, l'un des objectifs de cet enseignement semble être de rendre accessible aux élèves le « pourquoi » et le « comment » de l'apprentissage. Gauthier *et al.* (2007) expliquent l'enseignement explicite par trois verbes.

- *Dire* – L'enseignant va dire à l'élève les objectifs et les enjeux de l'apprentissage. Il va aussi réactiver les connaissances déjà acquises qui sont nécessaires pour réaliser la tâche.
- *Montrer* – Le professeur va montrer comment réaliser la tâche et il va verbaliser ses stratégies pour que l'élève y ait accès.
- *Guider* – L'enseignant va aider l'élève à acquérir de nouvelles compétences par des procédures d'étayage, de feed-back et de verbalisations des stratégies de l'élève.

Ces verbes se retrouvent dans les trois étapes décrites par Bissonnette & Richard (2001) et Rosenshine (2010) lors de la mise en place d'une séance d'apprentissage qui se base sur ce type d'enseignement. Ces étapes sont :

- *Étape 1 : le modelage* – Via la présentation de l’activité, l’enseignant explicite les procédures et les stratégies à mettre en place lors de l’activité ainsi que sa finalité.
- *Étape 2 : la pratique guidée* – Par son contrôle, l’enseignant s’assure de la rentrée de l’élève dans la tâche et de la mise en places des stratégies souhaitées par ce dernier.
- *Étape 3 : la pratique autonome* – En autonomie, l’élève va réinvestir les procédures abordées dans les étapes précédentes. Le professeur va jouer ici un rôle de régulateur puisqu’il va aiguiller l’élève dans son apprentissage via des feed-back précis pour que ce dernier puisse adapter ses comportements.

Ces mêmes auteurs (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2013) mettent l’accent sur la répétition de la pratique en autonomie pour une maîtrise des connaissances et une mémorisation à long terme voir une automatisation des procédures apprises.

En prenant en compte ces éléments, comment ce type d’enseignement peut être opérationnalisé dans l’apprentissage d’une comptine ?

2.3.2. Mise en place d’un enseignement explicite dans l’apprentissage d’une comptine

La mise en place de l’enseignement explicite nécessite en amont, une planification de l’apprentissage pour que ce dernier soit efficace (Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2016). Cette planification va avoir pour avantage de mettre en lumière les objectifs de la séquence d’apprentissage, la progressivité pour les atteindre et les obstacles didactiques spécifiques. Les documents du MENESR (2016c et 2016d) proposent une planification de l’apprentissage de la comptine au travers d’une démarche en quatre temps. Dans un premier temps, l’enseignant va la présenter. Par cette présentation, il va expliquer le pourquoi de la mise en place de cette comptine et les objectifs de cet apprentissage. Lors de ce temps, il peut aussi faire verbaliser le ressenti de l’enfant face à la comptine. Dans un deuxième temps, le professeur va faire, via la répétition, mémoriser la comptine à l’élève et il va archiver la comptine par sa trace écrite. Cela va être un moyen de rendre visible le lien entre le langage oral et l’écrit. En troisième temps, l’enseignant va faire évoluer la pratique de l’enfant en jouant sur l’expressivité pour l’amener à dire ou chanter la comptine d’une autre façon et ainsi lui faire travailler ses compétences vocales et expressives. Dans un dernier temps, l’enseignant va amener l’élève à réciter la comptine en autonomie. Suivant l’âge de l’enfant, l’aide et le niveau d’interprétation demandé vont évoluer.

En prenant en compte ces éléments, il est possible d’admettre que les étapes de modelage, de pratique guidée et de pratique autonome d’une séance d’apprentissage vont être plus ou moins abordés suivant le moment où cette dernière se situe dans la démarche. Par exemple, lors de la première séance, l’enseignant va consacrer un temps important à l’explicitation de l’intérêt

d'apprendre une comptine, des objectifs d'apprentissages et des stratégies à atteindre. Tandis que ce point sera moins abordé lors des dernières séances. Elle laissera ainsi plus de place à la pratique autonome de l'élève.

Ainsi, chaque temps de la démarche d'apprentissage proposée par le MENESR (2016d) va être plus propice à l'exploitation d'un type de pratique (modelage, pratique guidée, ...). Ces liens entre les types de pratiques exploités lors d'une séance et les temps de la démarche d'apprentissage de la comptine peuvent être abordés dans le tableau suivant.

Étape majoritairement présente dans la séance d'apprentissage	Temps de la démarche d'apprentissage d'une comptine (MENESR, 2016d)
Modelage	(1) Présentation de la comptine
Pratique guidée	(2) Répéter, mémoriser, archiver la comptine
	(3) Dire ou chanter de manière expressive la comptine
Pratique autonome	(4) Réciter la comptine de manière autonome

Tableau 3. *Lien entre phases de l'enseignement explicite et étapes d'une démarche d'apprentissage de la comptine.*

Ce tableau met aussi en lumière l'autonomisation de l'élève au fur et à mesure de l'avancement de ce dernier dans la séquence d'apprentissage. Cette prise d'autonomie est rendu possible par un effacement progressif de l'enseignant, via une planification de la démarche ainsi qu'un sens donné par ce dernier aux activités (Fisher & Frey, 2008). Cependant, quels sont les outils que le professeur peut mettre en place pour réaliser cette démarche d'apprentissage ?

2.3.3. Outils d'enseignement pour l'apprentissage d'une comptine au travers d'un enseignement explicite.

Le professeur semble avoir à sa disposition plusieurs leviers d'actions pour mener un enseignement de la comptine. Deux catégories d'outils semblent être appropriées dans le cadre de l'école maternelle : ceux qui font appel à la motivation et ceux qui font appel à la régulation des apprentissages.

2.3.3.1. Les outils liés à la motivation.

La motivation est l'un des moteurs centraux de l'apprentissage (Fenouillet, 2003 ; Graham & Golan, 1991). Le fait de manipuler ce mécanisme chez l'enfant va favoriser sa rentrée dans une activité d'apprentissage. Plusieurs outils vont aller favoriser cette motivation telle que la mise en place d'un univers par le jeu et plus particulièrement le jeu structuré (MENESR, 2015c). Ce type de jeu va ainsi permettre d'aborder un univers où l'enfant assure un rôle et devient acteur de son apprentissage tout en rendant explicites les objectifs de l'activité. Par exemple, l'élève peut assurer le rôle de payeur lors de l'apprentissage d'une comptine congolaise cela va lui permettre ainsi de découvrir le rythme de cette dernière. Un autre outil qui fait appel à la motivation est la mise en projet des élèves. Cette mise en projet va permettre d'orienter l'activité vers une réalisation collective concrète où l'élève va pouvoir y jouer un rôle actif et adapté à ses capacités (Perrenoud, 1999). Ainsi, l'une des possibilités de l'enseignant est de fixer avec ses élèves une finalité à l'apprentissage d'une comptine. Par exemple, la présentation de la comptine apprise par le groupe devant les élèves d'une autre classe va permettre de donner un sens et un enjeu à cet apprentissage. De plus, cela va amener l'élève sur le questionnement des compétences à mobiliser pour réaliser à bien ce projet. Dans le cadre de l'exemple cité plus haut, l'une des compétences nécessaires serait de dire une comptine en articulant afin que les camarades de l'école puissent comprendre les paroles. La mise en avant de compétences à acquérir lors d'une comptine soulève la question des outils de régulation des apprentissages adoptés par l'enseignant.

2.3.3.2. Les outils liés à la régulation des apprentissages

La régulation d'apprentissage se met en place chez l'apprenant via des mécanismes cognitifs (planification, attention, mémoire, ...) qui vont le maintenir dans son effort d'apprendre (Schunk & Zimmerman, 1994). L'enseignant joue un rôle dans cette régulation puisqu'il va donner des buts à atteindre dans l'activité via des critères de réussite (Leveault, 2007). Ces critères vont permettre à l'élève de savoir les conditions à remplir pour réussir la tâche. Par conséquent, il va pouvoir réguler ses comportements pour atteindre le but fixé. Le document de la MENESR (2016d) sur la démarche d'apprentissage des comptines axe les critères de réussite sur (1) le respect de la comptine (rythme, texte, ...), (2) la production orale du locuteur (expressivité, articulation, ...) et (3) l'interprétation de la comptine. Ces critères sont à adapter au niveau de l'enfant. Pour donner un exemple, il est possible de formuler à un élève de moyenne section de maternelle le critère de réussite suivant : « Tu sais une comptine quand tu peux dire tous les mots de la comptine sans te tromper ».

Une fois, la tâche réalisée l'enseignant peut mettre en place un autre outil. Cet outil est le retour d'information ou le feed-back. Ce dernier est mis en avant comme étant un geste efficace dans la régulation de l'apprentissage par Fredrick & Hummel (2004). En effet un retour précis sur l'activité et rapproché dans le temps va permettre à l'élève de réajuster ses stratégies pour atteindre l'objectif demandé (Laveault, 2007). Ce feed-back peut être véhiculé par plusieurs acteurs : le professeur, les pairs de l'élève et l'élève lui-même (via une auto-évaluation de sa production). Dans le cadre plus spécifique du développement des capacités à l'oral via la comptine, les deux premiers acteurs vont permettre de donner un retour immédiat suite à l'écoute de l'élève qui produit la performance. Ces acteurs vont pouvoir, sur la base des critères de réussite, évaluer la production du locuteur en terme de respect du texte de la comptine mais aussi de l'articulation. Ceci a l'avantage d'avoir un regard plus objectif du point de vue du locuteur sur sa production. Cependant, si ce dernier veut s'auto-évaluer sur sa performance, il lui sera difficile pour lui de repérer ses difficultés et erreurs puisqu'il n'aura de trace de sa production qu'en mémoire (Drake, 2010).

En somme, la mise en place d'un enseignement explicite pour l'apprentissage de la comptine est possible via l'explicitation des stratégies et des finalités par l'enseignant ainsi qu'une autonomisation de l'élève dans l'activité. Le professeur possède plusieurs outils pour permettre la mise en place de l'apprentissage d'une comptine : la mise en projet, les critères de réussite et les feed-back. Ce dernier élément est mis en pratique via différents acteurs (professeur, pairs et élève) mais il semble difficilement utilisable dans le cadre de la comptine si l'élève veut avoir un regard autonome sur sa production.

2.4. Le microphone : un outil numérique adapté pour le développement des capacités d'expression orale?

L'usage du numérique et plus particulièrement celui de l'enregistreur vocal peut apporter une solution au problème soulevé plus haut. Pour aborder cet outil, il semble nécessaire de répondre au questionnement suivant. Premièrement, comment l'outil numérique est-il employé au sein du système scolaire ? Et deuxièmement, comment l'enregistreur vocal va être un outil adapté pour le développement des capacités d'expression à l'oral ?

2.4.1. La place du numérique au sein du système éducatif

Le numérique à l'école peut être traité via par deux approches. Premièrement, il peut être abordé via les connaissances sur les outils technologiques. Cette approche va se servir du numérique comme

objet d'apprentissage et non pas comme un outil au service de l'apprentissage. Cette démarche s'inscrit dans le domaine du socle commun qui a trait aux systèmes techniques (Décret n° 2015-372, 2015). Elle se retrouve aussi dans le programme du premier cycle, via le domaine d'apprentissage *Explorer le monde* (MENESR, 2015a).

Tandis que la seconde approche est plus transversale car le numérique va être traité comme un outil qui va permettre d'apprendre et de développer des compétences. Cette approche est intégrée au deuxième domaine du socle qui se nomme *Les méthodes et outils pour apprendre* (Décret n° 2015-372, 2015). Au niveau du programme de cycle 1, l'utilisation de l'outil numérique va être présente dans tous les domaines d'apprentissage au travers de moyens qui vont aller soutenir l'apprentissage de l'élève (MENESR, 2015a).

Dans le cadre de l'expression orale à l'école maternelle, via l'apprentissage de la comptine, l'usage du numérique peut s'illustrer par l'emploi d'un enregistreur numérique audio. Le document du MENESR (2016d) met en lumière l'utilisation de l'enregistreur au travers de sa démarche d'apprentissage de la comptine. Selon ce document, cet outil va jouer sur plusieurs plans : (1) la mémorisation, puisque l'élève va pouvoir réécouter une comptine ; (2) l'autonomie, puisqu'il va pouvoir produire sa production orale sans la présence de l'adulte ; et enfin (3) sur la réflexion, puisque la réécoute de sa production va permettre à l'enfant d'adopter une posture réflexive et auto-évaluatrice.

2.4.2. L'enregistreur audio, un outil adapté pour le travail des capacités d'expression orale.

Le travail des compétences liées à l'expression orale soulève le problème de la conservation de la production du locuteur dans le temps. En effet, comme il a été soulevé plus haut (c.f. 2.3.3.2), les productions orales produites par le locuteur ne se stockent que de façon brève et le stockage de l'information y est limité (Drake, 2010). Ainsi, pour le locuteur, la capacité de travailler et de s'auto-évaluer sur ce qu'il a produit lui est très difficile, voir impossible pour des élèves de maternelle. Une des solutions évoquée plus haut (cf. 2.3.3.2) serait de faire appel à une personne tierce (pair de l'élève ou professeur) mais cela ne favorise pas le développement de l'autonomie de l'élève comme il est souhaité par le programme de cycle 1 (MENESR, 2015a). Face à ce problème, l'avantage de l'enregistreur audio est de stocker la production et de permettre ainsi la possibilité d'entendre sa production et sa voix.

Le fait que l'élève puisse écouter sa production a deux avantages. Premièrement, l'élève peut prendre conscience de sa voix. En effet, le fait de l'écouter via un enregistrement va créer un décalage chez l'enfant car cette perception sera différente de sa voix habituellement perçue. Ce

décalage, qui provoque un sentiment d'étrangeté, peut être expliqué par le fait que la voix enregistrée va être directement perçue par notre système auditif sans être modifiée par notre conduction osseuse (Abitbol, 2005). Or cette prise de conscience du décalage entre voix entendue « intérieurement » et voix enregistrée peut être une aide dans la maîtrise d'une production orale. En effet, Abitbol (2005) précise que « *c'est en connaissant votre voix que vous pourrez l'améliorer et ainsi agir sur votre communication* » (édition de 2016, p 200). Le deuxième avantage est que l'enregistreur vocal va permettre de mettre en place plusieurs éléments d'un enseignement explicite et efficace. En effet, par ce dispositif, l'élève va avoir un retour rapide et précis sur sa production puisque ce dernier va pouvoir l'écouter ultérieurement. Or, ce type de feed-back est un moyen efficace pour que l'élève puisse remarquer ses erreurs et qu'il puisse ainsi réguler son apprentissage. De plus, l'enregistrement va permettre à l'élève d'avoir accès à sa production et cela va lui permettre d'avoir une posture réflexive sur son enregistrement. Il va alors pouvoir s'auto-évaluer avec l'aide de critères de réussite et devenir ainsi acteur de son apprentissage.

Bien que la mise en place d'un système d'enregistrement comportent plusieurs avantages non-négligeables, la question de l'efficacité de ce dispositif reste en suspend. En effet, l'article de Ferone (2019) met en lumière la place des doxas (ensemble de préjugés, d'opinions, ..., qui sont généralement admis) chez les enseignants. Ces doxas sont généralement traduites par la croyance de certains apports pédagogiques fournis par l'outil numérique en classes. Or, ce constat peut nous amener à se questionner sur l'engouement global pour le numérique à l'école et de son efficacité sur les apprentissages. En effet plusieurs études portant sur des situations pédagogiques mettant en jeu du numérique (Oviatt & Cohen, 2010 ; Sung & Mayer, 2013) ont souligné le fort aspect motivationnel de ce type d'usage mais aussi un gain limité voir nul sur les apprentissages. Il semble alors légitime de se questionner sur le rapport entre le gain fourni sur les apprentissages grâce au numérique et l'effort employé pour mettre en place l'enseignement. Ce raisonnement peut être transposable sur l'utilisation de l'enregistreur numérique vocal. Il est donc possible de se poser la question de l'efficacité de l'utilisation de ce genre d'outil sur le développement des compétences d'expression à l'oral lors de l'apprentissage d'une comptine.

3. Problématique

Les éléments de l'état de l'art montrent ainsi la place centrale du langage dans le système scolaire. À l'école maternelle, le langage est abordé au travers de ses deux aspects principaux : l'écrit et l'oral. Plusieurs outils, dont la comptine, sont à la disposition de l'enseignant pour travailler les compétences liées au langage. Il a été aussi vu que l'apprentissage de la comptine peut-être mise en place via une démarche d'enseignement explicite et efficace afin d'aborder le développement des capacités langagières chez l'élève. Cependant, ce type de démarche nécessite des feedbacks rapides ainsi qu'une posture réflexive de l'élève sur sa production orale. Or, une production orale ne laisse pas de trace physique et son stockage en mémoire y est difficile. L'usage du numérique, plus particulièrement celui de l'enregistreur numérique audio, va permettre de rendre accessible la production orale pour l'élève et cela va lui permettre d'adopter les postures nécessaires pour un enseignement explicite et efficace. Néanmoins, plusieurs études (Oviatt & Cohen, 2010 ; Sung & Mayer, 2013) se questionnent de l'efficacité de l'usage du numérique sur les apprentissages. Ce constat nous amène donc à nous poser la problématique suivante : **en quoi l'utilisation d'un enregistreur audio lors de l'apprentissage d'une comptine impacte le langage oral du locuteur ?**

L'axe central pour répondre à cette question semble être l'accès fourni par l'enregistreur à la production orale de l'élève. Cet accès permettrait la régulation de l'élève sur ses apprentissages à l'oral. Comme il a été vu précédemment, la comptine est un outil qui permet d'aborder le travail de plusieurs éléments langagiers. Ainsi, les hypothèses avancées se focalisent sur les compétences de production orale lors de la récitation d'une comptine. Pour illustrer ces compétences, l'articulation des mots et la capacité de rappel de la comptine peuvent être mesurées. En prenant en compte ces éléments, deux hypothèses émergent :

- (1) L'utilisation de l'enregistreur numérique audio va favoriser les compétences de production orale de l'élève lors de l'apprentissage d'une comptine. Ainsi, si l'enregistreur favorise ces compétences, alors les taux de rappel et d'articulation correcte des mots de la comptine seront supérieurs après le temps d'apprentissage.
- (2) Le fait de pouvoir s'écouter via l'enregistreur numérique audio apporte une efficacité supplémentaire sur le développement des compétences de production orale de l'élève lors de l'apprentissage d'une comptine. Ainsi, si le fait de pouvoir s'écouter favorise les apprentissages, alors le groupe d'élèves ayant bénéficié d'un enregistreur aura une progression plus importante, au

niveau des taux de rappel et d'articulation, que le groupe d'élèves n'ayant reçu que des retours fournis par les pairs et le professeur sur leurs productions.

4. Méthode

4.1. Participants

Les participants de cette recherche sont des élèves de moyenne section de maternelle. Leur âge est compris entre 4 et 5 ans. L'étude a été réalisée lors de la troisième période de l'année scolaire, c'est-à-dire aux mois de janvier et février 2020. Le nombre de participants est de 15 élèves (9 garçons et 6 filles). Le groupe a un niveau de langage homogène et il ne contient pas d'enfant ayant de difficultés dans ce domaine. Ce groupe a découvert lors de la période scolaire précédente la fonction d'un enregistreur audio.

4.2. Mise en œuvre matérielle.

4.2.1. Séquence d'apprentissage

Pour tester les hypothèses avancées, une séquence d'apprentissage a été mise en place au sein de ma classe. L'objectif de la séquence a été fixé au travers de la compétence suivante : *dire de mémoire une comptine en articulant*. Pour atteindre cet objectif, la séquence mise en œuvre s'est inscrite dans une démarche d'enseignement explicite. Cela s'illustre par l'explicitation des objectifs d'apprentissage ainsi que des stratégies mises en places pour les atteindre. De plus cette séquence a été construite autour des quatre étapes proposées par le MENESR (2016d) qui se résument par : la présentation, la mémorisation par la répétition, la mise en voix de la comptine et enfin la récitation autonome. Concernant les séances d'apprentissage, les différents types de pratique de l'enseignement explicite proposés par Bissonnette & Richard (2001) (modelage, pratique guidé et pratique autonome) ont été intégrés dans les séances d'apprentissages. Concrètement, la séquence s'est construite au travers de sept séances qui s'articulent autour de cinq temps: (1) la découverte de la comptine, (2) l'apprentissage guidé en collectif, (3) l'évaluation diagnostique, (4) l'entraînement et (5) l'évaluation sommative.

Afin de jouer sur la motivation et la régulation des apprentissages des élèves, trois outils ont été mis en place. Le premier est la mise en projet de cette séquence. En effet, il a été décidé avec les élèves de chanter la comptine apprise devant les différentes classes de l'école. Cela a permis de mettre en place le deuxième outil : les critères de réussite. Ces critères ont été fixés avec les élèves et en cohérence avec l'objectif du projet. Ces critères se définissent par :

- (1) J'ai réussi à dire la comptine si j'ai dit tous les mots sans me tromper.
- (2) J'ai réussi à dire la comptine si j'ai articulé tous les mots de la comptine.

Enfin, le troisième outil est l'utilisation de l'enregistreur numérique. Cet outil a été utilisé lors des différents temps d'évaluation de la séquence ainsi que lors du temps d'entraînement pour un certain nombre d'élèves.

4.2.2. Matériels

La comptine sélectionnée et apprise lors de cette séquence est *Le clown* (cf. Annexe 2). Afin de mettre en avant le lien entre langage oral et écrit, une trace écrite du texte de la comptine a été présentée aux élèves. Elle est restée disponible aux enfants tout le long de la séquence.

Un enregistreur numérique audio de la marque « Easi-Speak Yellow » (cf. Annexe 2) a été utilisé lors des temps d'enregistrements des productions orales. Afin d'écouter leur production lors des temps d'évaluation, les élèves avaient à disposition un casque audio branché à l'enregistreur. Ils pouvaient grâce à ce dispositif écouter leur production et juger selon les critères de réussite s'il était nécessaire de procéder à un autre enregistrement. Une enceinte portable a été utilisée lors de la phase d'entraînement afin de pouvoir écouter les productions orales du groupe d'élève travaillant avec l'enregistreur.

4.2.3. Mesures

L'emploi de l'enregistreur numérique audio lors des temps d'évaluation a permis de mesurer deux éléments :

1. le taux de mots de la comptine correctement rappelés
2. le taux de syllabe de la comptine correctement articulée.

Ces éléments ont pu être établis a posteriori de la production orale de l'élève. Ils ont été mesurés durant deux temps spécifiques : lors de l'évaluation diagnostique (c'est-à-dire avant l'entraînement) et lors de l'évaluation sommative (après le temps de l'entraînement).

4.3 Déroulement

Comme cité plus haut (c.f. 3.2.1.), la séquence mise en œuvre dans cette recherche a été construite en cinq temps distincts. Le premier de ces temps avait pour objectif la découverte par l'élève de la comptine et de l'objectif d'apprentissage. Cette découverte se faisait au travers d'une récitation orale et gestuelle de la comptine par le professeur. Une fois la présentation effectuée, le lexique de la comptine, la mise en place du projet et les critères de réussite ont été élaborés avec les élèves. Le deuxième temps de cette séquence avait pour objectif de mettre en place un apprentissage en collectif guidé par le professeur. En introduction, les élèves étaient amenés à verbaliser l'objectif de l'apprentissage et à réciter la comptine en mimant les gestes du professeur. Cette introduction

débouchait sur un exercice avec la mascotte de la classe. L'exercice consistait à repérer les erreurs que faisait le personnage lors de sa récitation. Cela permettait de porter l'attention de l'enfant sur le texte de la comptine. Les erreurs de la mascotte portaient, dans un premier temps, sur des erreurs de mots (exemple : « j'ai un gros **pi**ed rouge » au lieu de « j'ai un gros **ne**z rouge») puis, dans un second temps, les erreurs portaient sur des erreurs de prononciation de syllabe (exemple : « j'ai un **br**os nez rouge » au lieu de « j'ai un **gr**os nez rouge »).

À la suite de cela, un temps d'évaluation diagnostique a été mené. Lors de cette étape, tous les enfants devaient enregistrer leur production avec l'enregistreur. Après une explication collective sur le fonctionnement de l'outil, les élèves effectuaient l'enregistrement de leurs productions dans un espace en retrait de la classe. Le professeur était présent pour aider l'élève lors de ce temps. L'élève devait verbaliser les deux critères de réussites de la tâche avant et après la prise de son. Suite à son enregistrement, il écoutait sa production pour s'auto-évaluer. L'élève avait alors le choix de ré-enregistrer sa production.

La quatrième étape de la séquence avait pour objectif de s'entraîner à dire la comptine. Durant cette étape, les élèves ont été répartis aléatoirement en deux groupes : le groupe *avec* enregistreur et le groupe *sans* enregistreur. Pour le groupe *avec* enregistreur, cette étape se résumait par l'emploi de l'outil numérique pour s'entraîner à dire la comptine. Ainsi, les élèves en groupe étaient amenés à enregistrer un à un leur récitation. Puis dans un second temps, les élèves de ce groupe et l'enseignant devaient écouter ensemble leurs productions. Suite à l'écoute d'une production, l'évaluation sur la base des critères de réussite se faisait d'abord par l'élève concerné puis les camarades la complétaient ou la rectifiaient si besoin. Pour le groupe *sans* enregistreur, les élèves poursuivaient le même objectif que le groupe précédent, c'est-à-dire s'entraîner à dire la comptine de mémoire. Cependant la phase d'enregistrement n'était pas présente. Dans ce groupe, les élèves étaient amenés à dire la comptine un à un. A la suite d'une production, l'élève concerné devait s'auto-évaluer sur la base des critères de réussite. Cette évaluation était ensuite complétée par ses camarades. Lors de cette étape, l'enseignant assurait un rôle de régulateur du groupe. Il était aussi amené à compléter les retours de certains élèves lorsque cela était nécessaire.

La cinquième et dernière étape se constituait d'une évaluation sommative. La procédure de cette dernière est identique à l'évaluation diagnostique.

Afin d'avoir une vision globale de cette séquence d'apprentissage, il est possible de la schématiser de la façon suivante.

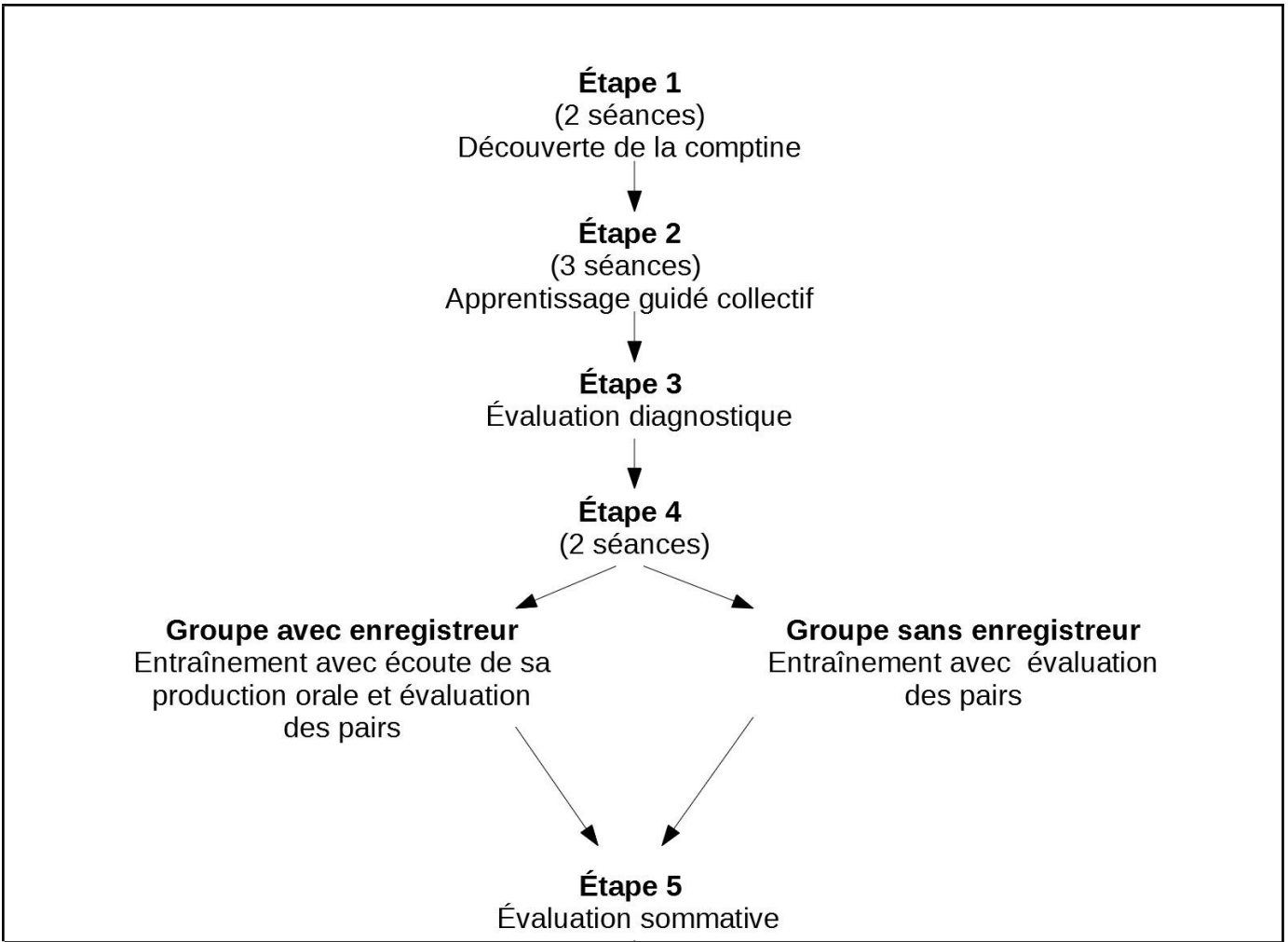
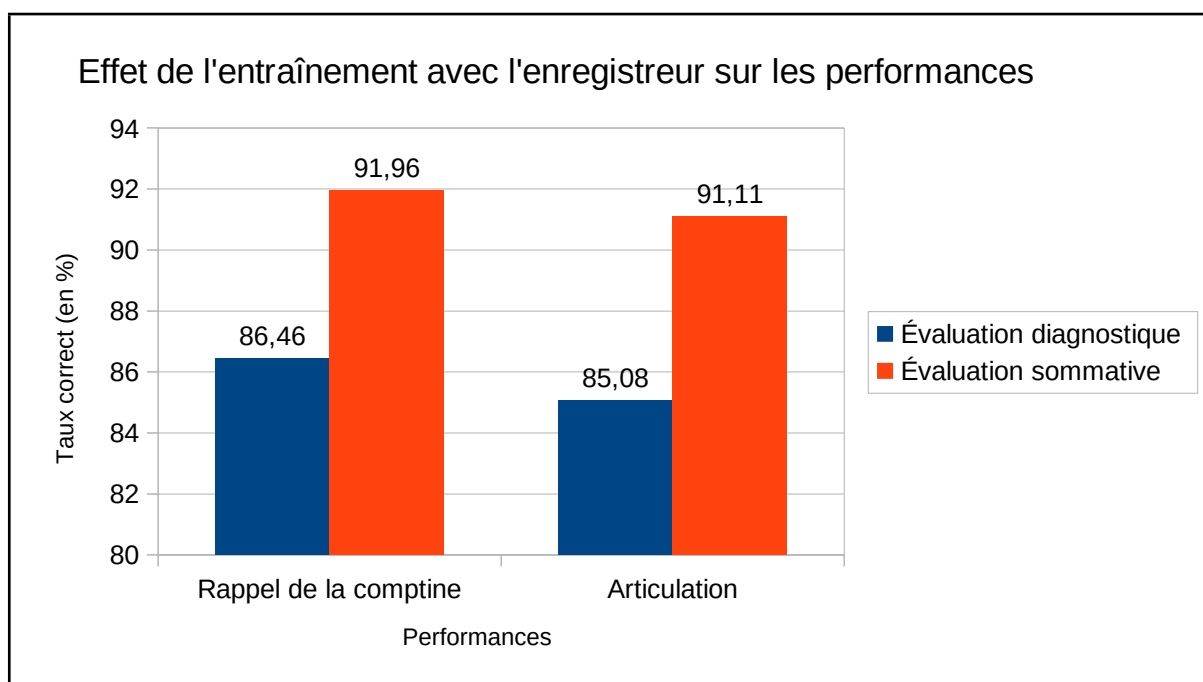


Schéma 1. Synthèse du déroulement de la séquence d'apprentissage.

5. Résultats

Les résultats présentés dans cette partie se partagent en deux parties. La première partie traite des données concernant la première hypothèse. Pour rappel cette hypothèse se caractérise par l'effet de l'utilisation de l'enregistreur numérique audio sur les compétences de production orale. La seconde partie traite des données de la seconde hypothèse. Cette dernière se focalise sur l'apport d'une efficacité supplémentaire fournie par l'utilisation de l'enregistreur dans le développement des compétences de production à l'oral.

5.1. Effet de l'utilisation de l'enregistreur numérique audio sur les compétences de production orale



Graphique 1. *Effet de l'entraînement avec l'enregistreur sur les performances de production à l'oral*

Le groupe d'élèves ayant bénéficié de l'enregistreur audio numérique lors de la phase d'entraînement se constituait de sept élèves. Pour l'évaluation diagnostique, les moyennes des performances de production orale des élèves sont de :

- 27,67/32 mots correctement rappelés, soit un taux de rappel des mots de la comptine de 86,46 %.

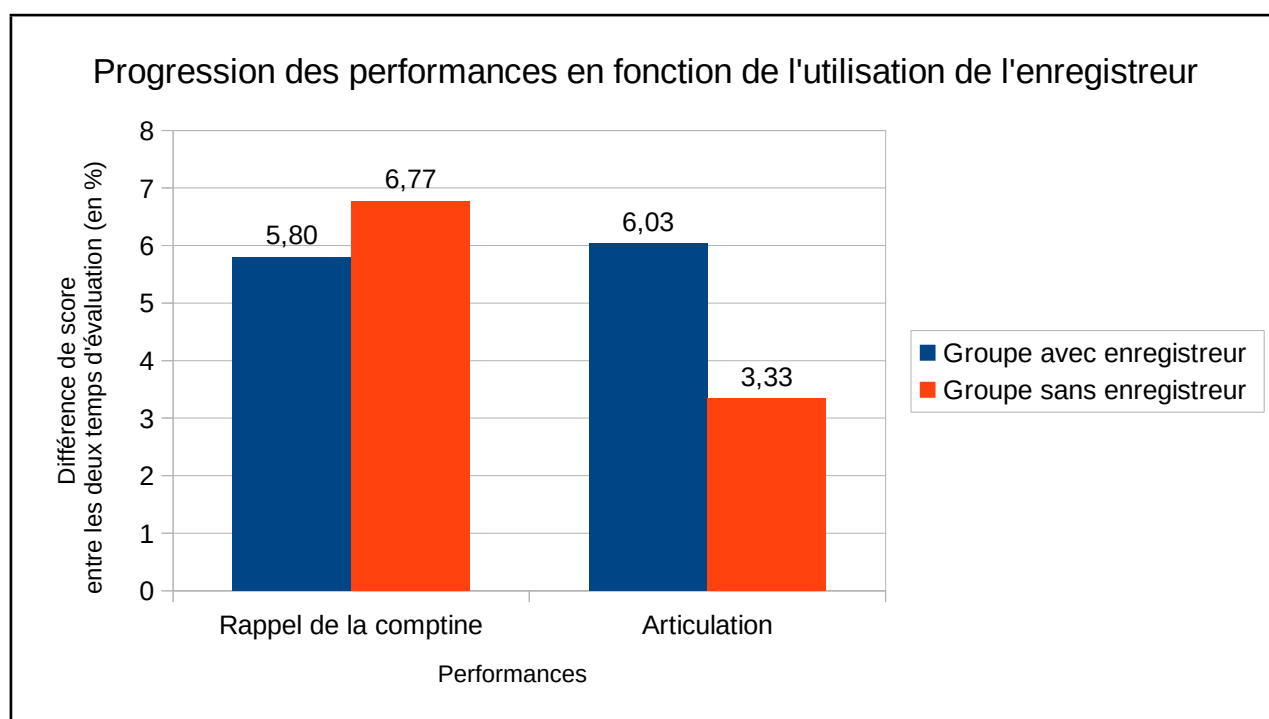
- 38,29/45 syllabes correctement articulées, soit un taux d'articulation correct de 85,08 %.

Pour l'évaluation sommative, les moyennes des performances de production orale des élèves sont de :

- 29,43/32 mots correctement rappelés, soit un taux de rappel des mots de la comptine de 91,96%
- 41/45 syllabes correctement articulées, soit un taux d'articulation correct de 91,11 %.

En conséquence, les performances de ce groupe lors du temps de l'évaluation sommative sont supérieurs aux performances mesurées lors du temps de l'évaluation diagnostique.

5.2. Apport de l'enregistreur audio sur le développement des compétences liées à la production orale.



Graphique 2 . *Progression des performances.*

La répartition des élèves par groupe était la suivante : sept élèves dans le groupe *avec* enregistreur et six élèves dans le groupe *sans* enregistreur. Sur les deux temps d'évaluation, les performances moyennes des élèves du groupe *sans* enregistreur (rappel de mots = 29,92/32 ; articulation = 41,75/45) sont supérieurs aux performances moyennes du groupe

avec enregistreur (rappel de mots = 28,07/32 ; articulation = 39,54/45).

La progression des performances entre les deux temps d'évaluation s'observe en faisant la différence entre le score de l'évaluation sommative et celui de l'évaluation diagnostique. Ainsi, pour la performance en rappel, le groupe ayant travaillé avec l'enregistreur a rappelé en moyenne 1,86 mots de plus, soit une augmentation de 5,8 %. Tandis que le groupe ayant travaillé sans l'enregistreur ont rappelé en moyenne 2,17 mots de plus, soit une augmentation de 6,77 %. En somme, le groupe *sans* enregistreur a eu un progrès supérieur dans leurs performances de rappel de mots par rapport au groupe *avec* enregistreur.

Du point de vue de l'articulation des syllabes de la comptine, le groupe ayant travaillé avec l'enregistreur a prononcé correctement en moyenne 2,71 syllabes de plus, soit une augmentation de 6,03 %. Tandis que le groupe ayant travaillé sans l'enregistreur a prononcé correctement en moyenne 1,5 syllabes de plus, soit une augmentation de 3,33 %. En somme, le groupe *avec* enregistreur a eu un progrès supérieur dans leurs performances d'articulation des syllabes de la comptine par rapport au groupe *sans* enregistreur.

▪

6. Discussions

6.1. Re-contextualisation

L'objectif de cette étude était de mettre en avant l'effet de l'utilisation de l'enregistreur audio numérique sur le développement des capacités langagières lors de l'apprentissage d'une comptine chez l'élève de moyenne section de maternelle. Pour cela deux hypothèses ont été avancées. La première affirmait un impact positif de l'utilisation de cet outil sur les compétences orales travaillées lors de l'apprentissage d'une comptine. La seconde mettait en avant un apport supplémentaire de l'écoute de sa production, via cet outil, sur les acquisitions. Pour tester ces deux hypothèses, une séquence d'apprentissage d'une comptine a été montée. Durant la phase d'entraînement de cette dernière, deux groupes ont été formés : un groupe, dit *avec* enregistreur, utilisait l'enregistreur numérique pour écouter ses productions et un groupe, dit *sans* enregistreur, n'utilisait pas cet outil.

6.2. Analyse des résultats.

6.2.1. Effet de l'enregistreur audio numérique sur les apprentissages.

Les performances des élèves du groupe ayant bénéficié de l'enregistreur se sont révélées supérieures lors de l'évaluation sommative (c'est-à-dire après l'entraînement). En effet, les élèves de ce groupe ont rappelé plus de mots et ont mieux articulé la comptine après s'être entraînés. En conséquence, l'effet de l'entraînement avec un enregistreur audio numérique lors cette séquence d'apprentissage a été bénéfique sur le développement des compétences d'expression orale de l'élève. Ainsi, ses résultats ne rejettent pas la première hypothèse de cette étude. Pour rappel, cette dernière avance que l'utilisation de l'enregistreur favorise l'acquisition de compétences liées à l'oral. De plus, cela éclaircit le point d'ombre apporté par les études sur l'utilisation du numérique lors des apprentissages (Oviatt & Cohen, 2010 ; Sung & Mayer, 2013). Ces dernières mettaient en avant les croyances parfois erronées des professeurs sur le bien-fondé de l'apport des outils numériques sur les apprentissages. De part ces résultats, il est possible d'affirmer que l'utilisation de cet outil n'a pas été un frein dans les acquisitions des élèves et que cela semble les avoir aidés puisqu'une augmentation des performances a été constatée.

Cependant, le progrès mis en lumière par ces données ne permet pas d'affirmer que l'enregistreur soit l'élément vecteur de cette augmentation des performances. Il est possible que cet effet ne soit dû qu'à un effet d'apprentissage de la part des élèves. En conséquence, il semble nécessaire

d'analyser et de comparer les progrès des performances du groupe *avec* enregistreur avec ceux du groupe *sans* enregistreur.

6.2.2 Apport de l'enregistreur audio sur le développement des compétences liées à la production orale.

La comparaison des performances des différents groupes (cf. **Graphique 2**) a permis de voir que, premièrement, le groupe *sans* enregistreur a eu un progrès plus important que le groupe *avec* pour rappeler les mots de la comptine et, secondement, que le groupe *avec* enregistreur a eu un progrès plus important que le groupe *sans* enregistreur au niveau de l'articulation. Ces résultats valident partiellement la seconde hypothèse. Pour rappel, cette dernière affirme que l'écoute de sa production via l'enregistreur apporte une efficacité supplémentaire sur le développement des compétences de production orale de l'élève lors de l'apprentissage d'une comptine. Les résultats obtenus permettent seulement d'affirmer que l'écoute de sa production apporte une efficacité supplémentaire dans le développement des capacités articulatoires de l'enfant. En effet, les résultats sur les performances de rappel ne permettent pas d'affirmer un apport supplémentaire de cet outil dans ce genre de compétence puisque les progrès du groupe *sans* enregistreur sont supérieurs à ceux du groupe *avec* enregistreur.

Pour comprendre ces résultats, il est possible d'avancer l'argument de la praticité d'utilisation de cet outil en fonction des compétences travaillées. Pour la compétence de rappel de la comptine, l'enregistreur audio numérique n'est peut-être pas l'outil le plus adapté. En effet, l'erreur formulée par l'élève lors de sa production peut être facilement repérable pour lui et ses pairs. Ainsi, le retour sur son erreur est facilement et rapidement mis en place à l'oral. Par conséquent, l'écoute via l'enregistrement ne serait pas le feed-back le plus rapide pour le développement de cette compétence. Tandis que pour travailler l'articulation, les erreurs de prononciation sont quant à elles moins facilement identifiables par l'élève et ses camarades. De ce fait, l'utilisation de cet outil pour ce genre de compétence est pertinente car son utilisation permet de rendre compte précisément de l'erreur de prononciation d'une syllabe.

En prenant en compte ces éléments, il semble possible d'apporter des éléments à la problématique soulevée par cette étude. Ainsi, l'utilisation de l'enregistreur audio numérique lors de l'apprentissage d'une comptine impacte le langage oral du locuteur. Cet impact est permis par la possibilité d'écoute qu'offre l'enregistreur. Cette écoute va ainsi permettre à l'enfant une régulation de son apprentissage concernant les compétences articulatoires. Cependant ces éléments de réponse

sont à prendre avec du recul car plusieurs limites sont apparues lors de la mise en place de cette étude.

6.3. Limites de l'étude

Lors de l'analyse de la pratique et des résultats de cette étude, plusieurs limites sont apparues. Elles s'organisent autour de deux points : les participants et la comptine choisie.

6.3.1. Participants

Cette étude a montré des différences de performance entre les deux temps d'évaluation et les deux groupes. Cependant, bien que ces résultats semblent concluants, plusieurs éléments sont à prendre avec du recul. Tout d'abord le nombre d'élèves dans les groupes est très faible. Ce faible effectif a pour conséquence d'induire une grande amplitude des scores au sein des groupes. Ainsi, il se peut que les résultats observés soient dus à des variabilités inhérentes aux élèves (niveau de concentration, fatigue passagère, ...). En conséquence, pour pouvoir généraliser ces résultats, il est indispensable d'effectuer deux choses complémentaires. En premier temps, il faut réitérer cette étude en prenant des échantillons plus conséquents, au moins de 30 élèves par groupe. Et en second temps, il est nécessaire de mettre en place des statistiques inférentielles afin de déterminer que les effets observés soient bien dus à l'utilisation de l'enregistreur et non pas au hasard.

Une autre limite liée aux participants doit être prise en compte. Cette limite se définit par la différence de niveau entre les deux groupes d'élèves. Bien que la distribution des enfants dans les deux groupes se soit faite aléatoirement. Il a été observé que le groupe *sans* enregistreur présentait des performances supérieures par rapport au groupe *avec* enregistreur. Cela questionne l'effet de l'apport de l'enregistreur sur la progression des élèves observé dans cette étude. En effet, il est aisé de comprendre qu'un groupe ayant un niveau élevé aura une progression plus lente qu'un groupe ayant un niveau moins élevé. En conséquence, il se peut que l'effet observé sur les progrès soit dû non pas à l'utilisation de l'enregistreur mais à un déséquilibre entre le niveau initial des participants sur les compétences observés. Afin de mettre cela au clair, il semble nécessaire de réitérer cette étude en prenant en compte le niveau des participants.

6.3.2. Comptine choisie

La comptine « Le clown » (cf. Annexe 2) apprise lors de la séquence d'apprentissage a été pour l'ensemble des élèves globalement appréciée. Cependant au vu des scores moyens de tous les élèves sur les performances de rappel (28,9/32, soit 90,3% de réussite) et d'articulation (40,6/45, soit

90,2 % de réussite), il semble légitime de constater que la comptine s'est révélée être facile à apprendre pour les élèves. Ainsi, il est possible que la différence de progrès observés entre les deux groupes d'élève ne soit pas due à l'utilisation de l'enregistreur mais due à un effet dit de « plafond de verre ». Cet effet se définit par le fait qu'un enfant ayant déjà une forte maîtrise de la comptine va avoir plus de difficulté à progresser, voir va stagner dans ses performances, par rapport à un enfant commençant avec une maîtrise moins importantes. En conséquence, il semble nécessaire de vérifier si l'effet observé sur la progression des élèves persiste lorsque la comptine est plus complexe.

6.4. Perspectives

Malgré ces limites, l'emploi de l'enregistreur audio dans le développement des compétences à l'oral semble être un outil riche pour mener des situations pédagogiques. Cette étude a mis en lumière l'effet de son emploi pour augmenter les performances dans le domaine articulaire. Cependant plusieurs compétences à travailler avec cet outil ont été écartées. Parmi ces dernières compétences, deux semblent intéressantes d'exploiter dans un temps ultérieur.

La première de ces compétences est l'interprétation de la comptine, c'est-à-dire la capacité d'expressivité de l'élève au travers de la récitation d'une comptine. Cette compétence n'a pas été exploitée lors de la séquence d'apprentissage. Ainsi, les productions des élèves ont souvent été atones et arhythmiques. Or, la capacité d'interpréter et de faire vivre la comptine est un élément important lors d'une récitation. Cette compétence a d'ailleurs été intégrée par le MENESR (2016c) dans les critères de réussite d'une présentation autonome d'une comptine. En conséquence, il serait pertinent pour la suite des apprentissages de ces élèves d'intégrer ce critère et d'explorer l'impact de l'enregistreur numérique sur le développement de cette compétence.

La seconde compétence est la manipulation de l'outil numérique. Lors des temps de prise de son, les élèves utilisaient parfois l'enregistreur de façon incorrecte. Cela se traduisait par un fichier audio avec un volume trop faible, du fait de la mauvaise orientation du microphone, ou par une saturation du volume, du fait de la proximité trop importante de l'outil avec la bouche. Cette problématique n'a pas été traitée lors de la séquence d'apprentissage. Or, dans le but d'une autonomie des élèves vis-à-vis de cet outil ainsi que d'une compréhension des objets techniques préconisée par le S.4.C. (Décret n° 2015-372, 2015), il semble nécessaire d'investiguer avec les élèves dans un temps d'apprentissage spécifique comment enregistrer de manière correcte un son afin que la piste audio soit audible.

L'exploitation de ces deux compétences mise de côté dans ce mémoire va ainsi permettre de fournir des poursuites dans les apprentissages des élèves. En ayant en tête ces éléments, il est intéressant d'aller explorer les impacts de cette étude sur la pratique du professorat des écoles.

6.5. Impacts sur le métier de professeur des écoles

Les résultats de cette étude vont dans le sens d'une contribution de l'enregistreur audio numérique dans le développement des compétences articulatoires et plus généralement d'expression à l'oral. Cet apport va permettre de conforter l'enseignant dans l'utilisation de l'enregistreur comme un outil pour l'élève au service de ses apprentissages. Cela s'explique en deux points. Premièrement, l'enregistreur rend l'élève acteur de son apprentissage puisque le fait d'écouter sa production va la rendre concrète. Et ainsi l'élève va pouvoir réguler ses comportements. Or, le fait que l'élève soit acteur et qu'il puisse réguler son apprentissage sont les éléments nécessaires à la mise en place d'un enseignement explicite et efficace. Donc, l'utilisation de l'enregistreur dans le cadre d'un apprentissage, et plus particulièrement dans celui des compétences articulatoires, impacte son efficacité. En somme, l'enregistreur numérique audio est un allié du professeur pour la mise en place de son enseignement.

En second point, le travail avec l'enregistreur va permettre à l'enseignant d'individualiser le suivi des progrès des élèves. En effet, le fait d'avoir accès aux productions orales de ses élèves va pouvoir mettre en lumière certaines difficultés langagières. A partir de cela, le professeur pourra mettre en place une remédiation axée sur les difficultés rencontrées où l'enregistreur tiendra une place centrale pour venir compléter les feed-back de l'enseignant.

Pour élargir l'impact de l'enregistreur dans le métier de professeur, l'apprentissage de son utilisation par les enfants dans une classe peut amener plus facilement l'enseignant à mener des projets autour du numérique tel la création d'un mini-film d'animation. Cette réalisation permettra de réinvestir les compétences langagières des élèves et soulèvera ainsi la nécessité d'articuler pour se faire comprendre.

7. Conclusions

Cette étude s'est intéressée à l'impact de l'emploi de l'enregistreur audio numérique sur les apprentissages et le développement des compétences langagières chez des élèves de moyenne section de maternelle. Les résultats obtenus ont montré que son utilisation lors d'un apprentissage d'une comptine a eu un impact positif sur l'articulation des élèves. Cet élément soutient l'hypothèse que l'écoute de la production orale de l'élève, rendu possible par l'enregistreur, est à l'origine de cet impact. Ainsi, le fait de pouvoir s'écouter va permettre à l'élève de se réguler dans son apprentissage.

Malgré les limites mises en avant lors de l'analyse des résultats, cette étude éclaircie les apports de l'enregistreur audio numérique dans le développement des compétences langagières. En effet, cet outil semble être un véritable instrument au service des apprentissages pour les élèves et le professeur des écoles. De plus, son utilisation offre un terreau fertile pour la mise en place de projets de classe.

D'un point de vue personnel, cette recherche m'a ouvert les yeux sur le potentiel de l'utilisation de l'enregistreur dans une classe. Je pense que cet outil sera un allié important dans ma pratique professionnelle future.

Pour clore cet essai réflexif, les élèves de ma classe ont fortement apprécié cette séquence d'apprentissage et, malgré quelques timidités, ils ont réussi haut la main à chanter la comptine apprise devant leurs camarades de l'école.

8. Bibliographie

Abitbol, J. (2005). *L'odyssée de la voix*. R. Laffont.

Bandura, A., & Barab, P. G. (1971). Conditions governing nonreinforced imitation. *Developmental Psychology*, 5(2), 244–255. <https://doi.org/10.1037/h0031499>

Besson M. (2019). Document d'accompagnement pour la mise en œuvre de l'enseignement à l'école maternelle. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/IMG/pdf/document_accompagnement_mat__2sept19.pdf le 08/04/2020

Bissonnette, S., & Richard, M. (2001). Comment construire des compétences en classe. *Chenelière/Mac Graw-Hill*.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1).

Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2013). L'Enseignement explicite. *Louvain-la-Neuve, De Boeck*. Hattie J.(2017). *L'Apprentissage visible pour les enseignants*, Québec-City, Presses de l'Université du Québec. TOMLINSON CA (2004). *La Classe différenciée*, Montréal, Chenelière.

Bonneville-Baruchel, E. (2014). Besoins fondamentaux et angoisses chez les tout-petits et les plus grands: l'importance de la stabilité et de la continuité relationnelle. *Le carnet psy*, (5), 31-34.

Bruner, J. S., Watson, R., Piveteau, J., & Chambert, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.

Bühler, K. (1909). Über das Sprachverständnis vom Standpunkt der Normalpsychologie aus. In *III. Kongreß für experimentelle Psychologie* (pp. 94-130). Johann Ambrosius Barth.

Comptine. (s.d.). Dans *Larousse en ligne*. Repéré le 08/04/2020 à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/comptine/17824>

Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture (JO du 2-4-2015 ; BOEN n°17 du 23-4-2015).

Drake, C. (2010). 8. Écouter et jouer la musique : une fenêtre sur les processus d'organisation temporelle: Lecture dédiée à la mémoire de Marie-Claire Botte. Dans : Bernard Lechevalier éd., *Le cerveau musicien: Neuropsychologie et psychologie cognitive de la perception musicale* (pp. 147-195). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.leche.2006.01.0147.

Fenouillet, F. (2003). *Motivation, mémoire et pédagogie*. Editions L'Harmattan.

Ferone, G. (2019). Numérique et apprentissages: effets d'un parcours de formation à distance. *TransFormations*, 1(19).

Fisher, D., & Frey, N. (2008). What does it take to create skilled readers? Facilitating the transfer and application of literacy strategies. *Voices from the Middle*, 15(4), 16-22.

Fredrick, L. D., & Hummel, J. H. (2004). Reviewing the outcomes and principles of effective instruction. In *Evidence-based educational methods* (pp. 9-22). Academic Press.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite.

Gauthier, J. M., & Lejeune, C. (2008). Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56(7), 413-421.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2016). L'enseignement explicite, une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves. *Revue L'Éducateur*, 39-41.

Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of educational Psychology*, 83(2), 187

Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. In *Style in language* (pp. 350-377). MA: MIT Press.

Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., & Van Den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of research in reading*, 31(3), 259-272.

Langage, (4 novembre 2019). Dans *Wikipédia*. Consulté sur URL <https://fr.wikipedia.org/wiki/Langage>

Langage. (s.d.). Consulté à l'adresse : <https://www.cnrtl.fr/definition/langage>

Laveault, D. (2007). De la «régulation» au «réglage»: élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, 207-234.

McLeod, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Simply psychology*, 1, 1-8.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015a). Repéré http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arreteannexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf le 08/04/2020

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015b). Ressource maternelle -Jouer et apprendre- Cadrage générale . Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf le 09/04/2020

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015c). Partie I – L'oral – Texte de cadrage. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/3/Ress_c1_langage_oral_cadrage_456423.pdf le 08/04/2020

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2016a). Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/4/RAE_Evaluation_socle_cycl e_3_643744.pdf le 08/04/2020

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Eduscol (2016b). Partie II – Lien écrit-oral- Texte de cadrage. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/3/Ress_c1_langage_oralecrit_cadrag e_529183.pdf le 08/04/2020

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Eduscol (2016c). Partie II.3 – Lien écrit-oral- Comptines, formulettes et jeux de doigts. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/7/Ress_c1_langage_oralecrit_compt ines_529187.pdf le 08/04/2020

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Eduscol (2016d). Partie II.3 – Lien oral-écrit – Ressources pour la classe : démarches pour apprendre des comptines, formulettes et jeux de doigts. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/9/Ress_c1_langage_oralecrit_demar che_apprendre_529189.pdf le 09/04/20

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2018a). Assises de l'école maternelle. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid128437/assises-de-l-ecole-maternelle.html> le 08/04/2020

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2018b). 4 Priorités pour renforcer la maîtrise des fondamentaux. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/4-priorites-pour-renforcer-la-maitrise-des-fondamentaux-9056> le 08/04/2020

Nováková, S., & Fridrichová, R. (2011). La comptine et son utilité en classe de FLE. *Didactique du FLE dans les pays slaves*, 2(2), 30-36.

- Oviatt, S. L., & Cohen, A. O. (2010). Toward high-performance communications interfaces for science problem solving. *Journal of science education and technology*, 19(6), 515-531.
- Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? Comment? Repéré à https://sitecoles.formiris.org/userfiles/files/sitecoles_1545_7.pdf le 10/04/2020
- Rosenshine, B. (2010). *Principes d'enseignement*. Paris: Académie internationale d'éducation, Série Pratiques éducatives
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sung, E., & Mayer, R. E. (2013). Online multimedia learning with mobile devices and desktop computers: An experimental test of Clark's methods-not-media hypothesis. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 639-647
- Taboada, A., Bianco, S., & Bowerman, V. (2012). Text-based questioning: A comprehension strategy to build English language learners' content knowledge. *Literacy Research and Instruction*, 51(2), 87-109.
- Tiusanen, T. (2013). Les chansons et les comptines dans les manuels de FLE de l'enseignement primaire en Finlande.
- Woodhead, M. (1997). *Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs*. I *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, red. James & Prout.
- 1984, George Orwell (trad. Amélie Audiberti), éd. Gallimard, 1972 (ISBN 2-07-036822-X), partie I, chap. 5, p. 74

9. Annexes

9.1 Annexe 1 : Exemples de comptine

Je fais le tour de mon jardin	Am stram gram	Six chaussettes
Je fais le tour de mon jardin Je descends l'escalier Je dis bonjour à mon papa Je dis bonjour à ma maman Je m'essuie les pieds sur le paillason Et je rentre dans la maison	Am stram gram Pic et pic et colégram Bour et bour et ratatam Am stram gram	Une saucisse, cisse, cisse Six chaussettes, settes, settes Sept chaussures, sures, sures Sur le fil, fil, fil. <i>Christina Dormer</i>

9.2. Annexe 2 : Matériels de l'étude

Parole de la comptine apprise par les participants.

Le Clown

J'ai un gros nez rouge
Deux traits sous les yeux
Un chapeau qui bouge
Un air malicieux
Deux grandes savates

Un grand pantalon
Et quand ça me gratte
Je saute au plafond !!!

Enregistreur numérique audio

Référence : Easi-Speak® Microphone MP3



Source :

<https://www.easytis.com/fr/tts/266-easi-speak-yellow-eco-taxe-002-7740134041144.html>

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : L'enregistreur audio numérique : un outil efficace pour développer les capacités langagières à l'école maternelle ?

Auteur : Maxime Murat

Résumé :

L'enregistreur audio numérique est présenté comme un outil adapté pour travailler l'expression orale. En effet, il permet de faire écouter à l'élève sa production et lui permettre de réguler son apprentissage. Cependant, le gain fourni par son utilisation sur les apprentissages reste incertain. Ainsi, cette étude se questionne sur les effets de l'utilisation d'un enregistreur audio sur le langage oral de l'élève lors de l'apprentissage d'une comptine. Afin d'investir cette problématique, une séquence d'apprentissage d'une comptine a été menée avec des élèves de moyenne section de maternelle (4 à 5 ans). Les participants découvraient ensemble la comptine puis ils étaient scindés en deux groupes pour l'entraînement. Chaque enfant du premier groupe enregistrait sa production orale, suite à son écoute l'élève s'auto-évaluait avec l'aide du groupe. Le second groupe suivait le même protocole à l'exception qu'il n'utilisait pas l'enregistreur. Les résultats sur les performances de rappel de comptine et d'articulation montrent un effet positif de l'emploi de l'enregistreur chez les élèves. Cependant, la comparaison des progrès des deux groupes d'élèves montre que l'utilisation de l'enregistreur a été bénéfique uniquement sur les compétences articulatoires. Ces données vont dans le sens d'un gain fourni par l'enregistreur sur le développement des compétences articulatoires.

Mots clés : Auto-évaluation, moyenne section, enregistrement, dictaphone, compétence langagière.

Abstract:

The digital audio recorder is presented as a suitable tool for working on oral expression. Indeed, it allows the student to listen to his production and allow him to regulate his learning. However,

the gain provided by its use on learning remains uncertain. Thus, this study questions the effects of the use of an audio recorder on the pupil's oral language when learning a nursery rhyme. In order to tackle this problem, a nursery rhyme learning sequence was conducted with pupils in kindergarten (4 to 5 years old). The participants discovered the nursery rhyme together and then they were split into two groups for training. Each child in the first group recorded his oral production, after listening to it, the student self-assessed with the help of the group. The second group followed the same protocol except that they did not use the recorder. The recall and articulation performance results show a positive effect on the use of the recorder in students. However, a comparison of the progress of the two groups of students shows that the use of the recorder was beneficial only for the articulation skills. These data point in the direction of a gain provided on the learns

Keywords: Self-assessment, middle section, recording, dictaphone, language skills