



HAL
open science

Les élèves "petits parleurs" et l'acquisition du langage oral en maternelle à travers l'imitation

Estelle Thélahire

► **To cite this version:**

Estelle Thélahire. Les élèves "petits parleurs" et l'acquisition du langage oral en maternelle à travers l'imitation. Education. 2020. dumas-03124296

HAL Id: dumas-03124296

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03124296>

Submitted on 28 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.

UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention 1 : Premier degré

Année 2019-2020

THELAHIRE Estelle

**Les élèves « petits parleurs » et l'acquisition du langage
oral en maternelle à travers l'imitation.**

Sous la direction de : **Mme Briquet-Duhazé Sophie,
Maître de Conférences HDR en Sciences de
l'Éducation.**

**UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE**

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention 1 : Premier degré

Année 2019-2020

THELAHIRE Estelle

**Les élèves « petits parleurs » et l'acquisition du langage
oral en maternelle à travers l'imitation.**

Sous la direction de : **Mme Briquet-Duhazé Sophie,
Maître de Conférences HDR en Sciences de
l'Éducation.**

Sommaire

Résumé.....	p. 3
Charte de non-plagiat.....	p.4
Remerciements.....	p.5
Introduction.....	p.6
1. Du thème au sujet.....	p.6
2. Problématique et hypothèses.....	p.7
3. Cadre théorique.....	p.7
3.1 <i>L'acquisition du langage oral à travers les époques.....</i>	<i>p.7</i>
3.2 <i>Définition des concepts et/ou théories.....</i>	<i>p.9</i>
3.2.1 <i>Définition du langage et intérêt de l'imitation.....</i>	<i>p.9</i>
3.2.2 <i>Stades de développement du langage chez l'enfant et conditions de réalisation.....</i>	<i>p.11</i>
3.2.3 <i>Supports nécessaires à l'acquisition du langage oral.....</i>	<i>p.14</i>
3.2.4 <i>Définition d'un élève « petit parleur ».....</i>	<i>p.18</i>
3.3 <i>Cadrage institutionnel.....</i>	<i>p.19</i>
4. Méthodologie.....	p.25
4.1 <i>Qu'est-ce que l'observation directe ?</i>	<i>p.25</i>
4.2 <i>Qualités requises pour l'observation directe.....</i>	<i>p.26</i>
4.3 <i>Pourquoi ce choix ?</i>	<i>p.26</i>
4.4 <i>Sélection des sujets.....</i>	<i>p.27</i>
4.5 <i>Choix du terrain.....</i>	<i>p.30</i>
4.6 <i>Durée de l'observation.....</i>	<i>p.32</i>
4.7 <i>Evaluation des acquis.....</i>	<i>p.33</i>
4.8 <i>Ecueils à éviter et prise de notes.....</i>	<i>p.40</i>
4.9 <i>Dispositifs mis en place.....</i>	<i>p.41</i>
5. Résultats et analyse.....	p.42
5.1 <i>Le langage en atelier dirigé.....</i>	<i>p.42</i>
5.2 <i>Les activités pédagogiques complémentaires.....</i>	<i>p.44</i>
5.3 <i>Le langage dans un univers familier : le coin poupées.....</i>	<i>p.46</i>
5.4 <i>Des dispositifs plus ou moins propices aux échanges.....</i>	<i>p.51</i>
5.4.1 <i>L'accueil.....</i>	<i>p.51</i>
5.4.2 <i>Le face à face.....</i>	<i>p.52</i>
5.4.3 <i>Le regroupement.....</i>	<i>p.53</i>

5.4.4	<i>Les activités ritualisées</i>	p.54
5.5	<i>Les temps hors scolaire</i>	p.54
5.6	<i>L'acquisition du langage à travers le chant et la gestuelle</i>	p.55
	Conclusion et prolongements	p.56
	Bibliographie et sitographie	p.59
	Annexes	p.61

Résumé

De nos jours, l'école maternelle a pour objectif premier que les élèves parviennent à une maîtrise de la langue suffisante pour assurer la réussite scolaire de tous. Cependant, les enfants n'arrivent pas à l'école avec le même bagage langagier. Tandis que certains seront familiers des échanges avec leurs proches, d'autres n'auront jamais eu l'occasion, ou très peu, de faire l'expérience de la communication. Mais comment parvient-on à acquérir le langage ? D'aucuns penseront qu'il s'agit d'une capacité innée propre à l'être humain, certains estimeront que l'acquisition du langage va de pair avec le développement cognitif et psychomoteur de l'enfant, sans négliger l'affect, d'autres que les interactions avec son entourage, et la multiplication des expériences communicationnelles jouent un rôle essentiel. Mais qu'en est-il lorsqu'il s'agit d'un enfant petit parleur ? Ce mémoire a pour objectif de comprendre, si tel est le cas, comment un élève petit parleur peut acquérir le langage oral en maternelle à travers l'imitation. Pour ce faire, différents chapitres permettront d'aborder les points suivants : ce que sont le langage et les élèves « petits parleurs », les stades de développement de l'enfant, les supports nécessaires à l'acquisition du langage ainsi que les dispositifs mis en place pour constater ceux qui favorisent les échanges ou au contraire les inhibent, le rôle des interactions avec les pairs. Les scientifiques évoqués ont permis d'apporter la lumière sur mon questionnement, en croisant leurs recherches avec les observations directes effectuées sur le terrain dans ma classe de Moyenne Section.

Mots-clés : langage oral ; petit parleur ; interactions ; imitation ; maternelle.

Remerciements

Si ce mémoire a pu voir le jour, c'est grâce au concours de plusieurs personnes à qui j'aimerais témoigner toute ma gratitude.

Je tiens, tout d'abord, à adresser ma plus sincère reconnaissance à la directrice de mon mémoire, Madame Sophie Briquet-Duhazé, pour sa disponibilité, sa réactivité pour répondre à mes questionnements, sa bienveillance et sa patience face à mes doutes, ainsi que pour ses précieux conseils qui m'ont été d'une grande aide pour alimenter ma réflexion.

Je voudrais également exprimer ma reconnaissance aux professeurs et collègues qui ont partagé avec moi leurs connaissances tout au long de ces deux années universitaires intensives, et qui ont ainsi participé à la réussite de mes études, ainsi qu'au personnel de la bibliothèque universitaire de Mont-Saint-Aignan qui a su se rendre disponible pour m'épauler et me guider lors de mes recherches d'ouvrages.

Je remercie mes parents, Fernand et Monica, ainsi que mon frère Florian, chers à mon cœur, qui ont toujours été là pour moi durant les moments difficiles. Et je remercie particulièrement mon conjoint Ludovic et mes enfants, Lucas et Logan, qui ont su se faire discrets pendant l'écriture de ce mémoire, ainsi que pour leur soutien inconditionnel durant ces deux dernières années. Leurs encouragements et la confiance qu'ils ont tous mis en moi ont été mon moteur.

Introduction

Lors de mon stage d'observation en école maternelle dans une classe regroupant des élèves de la Toute Petite Section (TPS) à la Grande Section (GS), j'ai été interpellée par la différence notable dans l'acquisition du langage, notamment chez les TPS et les Moyenne Section (MS) : tandis que certains étaient plutôt à l'aise à l'oral et peu intimidés de prendre la parole devant le groupe classe et même devant l'inconnue que je représentais pour eux, d'autres semblaient rencontrer de réelles difficultés à s'exprimer. Pour prendre un exemple concret, je n'ai jamais entendu le son de la voix d'une des élèves de MS malgré mes trois semaines en immersion, pas même lors des récréations. J'ai pourtant tenté de la faire verbaliser en l'encourageant sur les activités qu'elle menait, en la félicitant lorsqu'elle parvenait à accomplir une tâche demandée ou en la questionnant sur ce qu'elle avait réalisé, malgré des sourires timides en me montrant ses réalisations dont elle semblait pourtant fière, pas un mot ne sortait de sa bouche. En écrivant ce mémoire, j'espère trouver des solutions qui m'aideront plus tard dans ma pratique à épauler ces élèves en difficulté. Pour y parvenir, je commencerai par expliquer comment je suis partie du thème général de l'acquisition du langage oral à l'école maternelle pour aboutir à mon sujet plus précis sur l'acquisition du langage oral chez l'élève petit parleur à l'école maternelle à travers l'imitation de ses pairs et de l'adulte référent. Puis, je poserai ma problématique et ferai émerger mes hypothèses avant de construire mon cadre théorique qui permettra de faire un état des lieux sur le sujet, ainsi que de définir les concepts et théories, tout en s'appuyant sur les textes institutionnels. Enfin, je développerai la méthodologie que je souhaite adopter pour répondre à ma problématique avant d'analyser les résultats obtenus.

1. Du thème au sujet.

Grâce à mon stage d'observation, je me suis donc interrogée sur le thème de l'acquisition du langage oral à l'école maternelle. C'est toujours en me remémorant des événements survenus au cours de ce stage que j'ai pu définir mon sujet qui portera sur l'acquisition du langage oral chez l'élève petit parleur à l'école maternelle à travers l'imitation. En effet, l'élève qui m'a intriguée par son mutisme a néanmoins été en mesure de reproduire la maison des trois petits cochons par le

biais d'un jeu de construction en remobilisant des connaissances acquises lors de la lecture du livre, preuve qu'elle avait déjà développé des compétences liées au langage écrit et à sa compréhension, et si elle ne s'est pas exprimée oralement à ce sujet pour me faire comprendre de quoi il s'agissait, elle a su se faire comprendre différemment dans un premier temps. De nombreuses questions se posent à moi : Qu'est-ce réellement que le langage ? Quels sont les différents procédés permettant l'acquisition du langage oral à l'école maternelle, et notamment en moyenne section ? Comment les enseignants abordent-ils le langage à l'école ? À quelles difficultés peut-on se retrouver confronté au cours de l'apprentissage du langage oral ? Comment faire parler les petits parleurs qui ne semblent pas développer le langage ? Malgré leur mutisme, ne développent-ils pas pour autant ce savoir-faire ?

2. Problématique et hypothèses.

De ces interrogations découlent ma problématique qui est la suivante : en quoi l'imitation de ses pairs ou de l'adulte référent peut-elle aider un enfant « petit-parleur » de maternelle dans son acquisition du langage oral ? Autrement dit, l'imitation de ses pairs ou de l'adulte référent en maternelle a-t-elle une incidence sur l'élaboration du langage oral chez l'enfant qui parle peu voire pas du tout ?

Ma première hypothèse sera que l'imitation semble jouer un rôle important dans l'acquisition du langage oral chez l'enfant petit parleur. Ma contre hypothèse impliquera au contraire que l'imitation ne semble pas faire progresser l'enfant petit parleur dans l'élaboration de son langage oral.

3. Cadre théorique.

3.1 L'acquisition du langage oral à travers les époques.

Mais que nous ont permis de découvrir les chercheurs à travers le temps à propos de l'acquisition du langage oral à l'école maternelle, et plus précisément par le biais de l'imitation ?

Pour pouvoir répondre à cette question, je m'appuierai, pour commencer, sur les travaux de quatre auteurs (leurs ouvrages respectifs ayant servi à mes recherches seront cités dans la bibliographie) : Langlois (2015) et Maillochon (2013), à la fois enseignantes et chercheuses françaises contemporaines du XXIème siècle, ainsi que

Florin (2016), psychologue française et professeure en psychologie de l'enfant, notamment connue pour ses travaux sur le développement du langage chez l'enfant, et Bruner (1987), éminent psychologue et chercheur américain, dont les études, bien qu'un peu plus anciennes, n'en restent pas moins intéressantes pour comprendre l'acquisition du langage chez les jeunes enfants.

Ainsi, de nos jours, si l'on en croit Langlois (2015), la pédagogie orale à l'école maternelle doit se pratiquer collectivement, et profite à l'élève individuellement car les élèves s'imitent entre eux, le groupe créant des modèles auxquels les individus peuvent se référer. L'intérêt de privilégier les temps d'échanges oraux en groupe en maternelle est d'encourager les plus craintifs car l'imitation rassure. L'auteure va même plus loin en rappelant que « *l'enfant est un mimeur* » (Langlois, 2015) et qu'il apprend donc également à parler en imitant les sons qu'il entend. Maillochon (2013) complète les conclusions tirées par Langlois (2015) en expliquant que l'élève apprend à utiliser le langage et en tire des règles d'utilisation simplement en observant ses pairs ou les adultes qui l'entourent s'en servir eux-mêmes. Il s'appuie donc sur des modèles pour utiliser le langage à son tour. Bruner (1987) semble également penser que les enfants sont stimulés par ces échanges avec les adultes. Pour lui, « *le principal « outil » du tout petit pour arriver à ses fins est un autre être familier* » (Bruner, 1987). Florin (2016) ajoute que « *l'enfant est un partenaire très actif dans la communication avec ses congénères* » (Florin, 2016, p.12). On peut donc constater que, dès leur plus jeune âge, les enfants tentent d'entrer en communication avec les adultes qui les entourent par des « *moyens non verbaux* » et des « *moyens vocaux* » (Florin, 2016, p.12). Bruner (1987) précise que la bienveillance et une réaction sociale positive aux actions des enfants favorisent les initiatives qu'ils prendront, et sont de solides soutiens pour tout apprentissage. Florin (2016) insiste tout autant sur l'importance du point de vue positif et bienveillant de l'adulte pour encourager l'enfant à parler. D'où l'intérêt de valoriser les essais de nos petits parleurs, quand bien même il s'agirait d'une imitation d'un autre camarade, puisqu'il semblerait que les enfants apprennent progressivement le langage dans un système d'échange basé sur l'observation, l'imitation et la répétition. Comme le suggère Florin (2016), « *le rôle de l'entourage [apparaît donc comme] essentiel dans [les] apprentissages* » (Florin, 2016, p.7). Néanmoins, il semble aussi primordial, selon elle, de ne pas négliger pour autant les différences

individuelles car la maîtrise de la langue ne s'opère pas de la même manière pour tous les enfants.

3.2 Définition des concepts et/ou théories.

3.2.1 Définition du langage et intérêt de l'imitation.

À partir des recherches de ces quatre auteurs, j'ai tenté de comprendre comment ils définissaient le langage. Langlois (2015) part du principe que le langage est universel et correspond à la faculté de parler et communiquer. Maillochon (2013) approuve cette définition en ajoutant que le langage permet à l'enfant de comprendre et de se faire comprendre en s'exprimant sur le monde qui l'entoure, par le biais de « *signes [...] acoustiques, gestuels ou graphiques* » (Maillochon, 2013, p.74). Florin (2016), quant à elle, pense que le langage, c'est à la fois du vocabulaire, « *une certaine organisation des énoncés* » (Florin, 2016, p.16) et des relations entre l'énonciateur, le destinataire et le contenu du message. Bruner (1987) va encore plus loin en précisant que les compétences humaines sont à la fois des dispositions biologiques et culturelles. Le langage serait donc pour lui indissociable de la culture car il permet de l'interpréter et de la réguler. Pour Bruner (1987), l'acquisition du langage débute au moment où l'enfant commence à interpréter cette culture. Ainsi, si l'on doit définir le langage selon le point de vue de ces quatre chercheurs, on pourrait dire que ces derniers s'accordent sur les dimensions langagières, communicationnelle et culturelle de la parole, celle-ci étant le « *premier outil cognitif pour l'être humain* » (Langlois, 2015, p.72).

Dans son ouvrage, Maillochon (2013) trouve important de rappeler les différentes fonctions du langage d'abord développées par Bühler, puis complétées par Jakobson, lequel s'appuiera pour les étayer sur les travaux de Shannon et sa théorie de l'information. Elle nous rappelle ainsi que le langage est à la fois un moyen de communication s'appuyant sur des interactions sociales et un médiateur qui donne accès aux différents savoirs, qui a six fonctions : référentielle car il s'intéresse au contenu communiqué et sert à « *s'exprimer sur une réalité ou des concepts* » (Maillochon, 2013, p. 74); expressive lorsqu'on se place du point de vue du locuteur et de l'expression de ses émotions, ce qui correspond à la fonction personnelle chez Florin (2016) ; conative si l'on s'intéresse au destinataire et que l'on admet que le langage sert à agir sur la personne à qui l'on s'adresse. Florin

(2016) parle, quant à elle, de fonction régulatrice, laquelle permet en effet d'exercer un contrôle sur le comportement de son entourage ; métalinguistique car il existe un code linguistique permettant d'être compris par son interlocuteur ; poétique car l'on fait des choix et l'on organise les mots d'un point de vue sensible pour transmettre un message ; et phatique, ou fonction interpersonnelle pour Florin (2016), si l'on s'attache au canal puisque cela nécessite un effort pour établir et maintenir la communication avec l'interlocuteur. Maillochon (2013) souligne que c'est du ressort de l'école maternelle de travailler sur ces trois dernières fonctions. Les travaux de Florin (2016) permettent de compléter ceux de Maillochon (2013) par l'ajout de la fonction instrumentale, laquelle passe par une communication non verbale tels que les cris de bébés, les gestes et les mimiques afin d'obtenir ce que l'on désire ; la fonction heuristique qui justifie de s'interroger sur le monde et développer ses connaissances ; la fonction imaginative mettant en jeu l'imaginaire et l'inventivité ; et enfin la fonction informative qui a pour but l'échange d'informations entre interlocuteurs. Bruner (1987), quant à lui, réfute le point de vue de Saint Augustin sur la théorie de l'associationnisme qui a longtemps prévalu selon lequel l'acquisition du langage était très simple et qu'il suffisait d'entendre un mot tout en observant l'objet désigné pour parvenir à les associer et à en comprendre le sens. Ainsi semble-t-il nous montrer son désaccord avec le behaviorisme, mouvement soutenant la théorie de Saint Augustin et mettant en avant « *l'apprentissage de syllabes sans signification* » (Bruner, 1987, p.26), et délaissant en revanche la grammaire et la combinatoire si importantes à l'enfant pour construire ses propres phrases. C'est sans doute pour cette raison qu'il choisit de privilégier la théorie du nativisme de Chomsky selon laquelle « *l'acquisition de la structure du langage [dépend] d'un dispositif d'acquisition du langage* » (Bruner, 1987, p.27), autrement dit, les êtres humains auraient le don inné d'« *une grammaire universelle* » (Bruner, 1987, p.27). Florin (2016) rejoint Bruner (1987) sur l'idée que le langage ne peut juste être le fruit de l'imitation comme le suggèrent ces approches behavioristes, puisque les enfants se montrent capables de produire « *des phrases qu'ils n'ont jamais entendues* » (Florin, 2016, p.17). Elle aussi s'accorde avec Chomsky (1979) sur le fait que les enfants ont une capacité innée à acquérir le langage et que la grammaire favorise son développement, notamment lorsque l'enfant se montre apte à utiliser le contexte d'une phrase pour faire émerger le sens d'un mot nouvellement rencontré, mais elle pense qu'il faut également tenir

compte des irrégularités dans la production de langage chez l'enfant qui passe notamment par des hésitations, des phrases incomplètes qui n'empêchent cependant pas forcément d'en dégager du sens, ainsi que des expériences vécues par le sujet. Quant à Bruner (1987), il souligne néanmoins l'intérêt de l'imitation d'un adulte ou d'un pair et la bienveillance au regard d'une performance. Aussi, tout ce dont l'enfant a besoin, c'est d'entendre la langue, d'interagir en communiquant, les lacunes qu'il peut rencontrer étant principalement liées à sa concentration et à sa mémoire encore limitées.

De plus, Maillochon (2013) et Bruner (1987) rejoignent le point de vue de Langlois (2015) lorsqu'elle avance que l'acquisition du langage oral passe par la construction collective et individuelle de la pensée, et repose sur trois lois développées par Jousse dans sa pédagogie du Style oral : le mimisme, le bilatéralisme et la manducation. Pour Langlois (2015), la pédagogie orale en maternelle est essentielle pour l'acquisition du langage car les enfants qui entrent à l'école baignent dès leur plus jeune âge dans l'oralité.

3.2.2 Stades de développement du langage chez l'enfant et conditions de réalisation.

Si l'on s'appuie sur les recherches de Florin (2016), l'apprentissage de la langue maternelle prendrait environ six ans : deux ou trois ans pour se faire comprendre, puis, deux ou trois années supplémentaires pour connaître les bases de la langue (lexique, syntaxe, discours...). Ainsi, le développement du langage oral commence bien avant l'entrée en maternelle et continue dès leur arrivée à l'école car les enfants sont en plein développement de leur cellules neuronales (ou synapses) d'après Maillochon (2013). En effet, ils sont à même de percevoir un très grand nombre de « *contrastes phonétiques* » (Maillochon, 2013, p.79) dès la naissance : c'est ce qu'on appelle la perception catégorielle. Grâce aux travaux de Werker & Tees auxquels elle fait allusion, on se rend compte que passé un an, les capacités à discriminer des sons non familiers à la langue maternelle déclinent, d'où l'importance de l'environnement familial dans l'acquisition de la langue d'un point de vue phonologique. Elle ajoute que dès l'entrée en maternelle, l'enfant a des capacités cognitives qui le rendent aptes à discriminer, à segmenter, à catégoriser et à construire des représentations, habiletés qu'il continue à développer grâce au

« *langage parlé à l'école* » (Maillochon, 2013, p.50). Florin (2016) confirme que pour accéder au langage, l'enfant doit apprendre à segmenter la chaîne verbale. Pour y parvenir, « *les variations de rythme et d'intonation dans la parole* » (Florin, 2016, p.38), de même que les variations d'intensité, jouent un rôle primordial. Elle pense donc que l'adulte a pour rôle d'aider l'enfant à découper le monde qui l'entoure en unités et en catégories. Pour cela l'adulte doit pointer du doigt les objets qu'il nomme et y attarder son regard. C'est ce que Florin (2016) nomme l'attention conjointe, nécessaire à l'acquisition du langage, et plus spécifiquement à l'acquisition du vocabulaire nouveau. Néanmoins, il incombe à l'enfant de développer des stratégies pour deviner le sens des mots. C'est la multiplication des expériences sociales qui l'aideront à trouver le sens de nouveaux termes. Bruner (1987) pense également que l'enfant a des capacités innées et s'appuie sur les travaux de Piaget qui stipulent que pour accéder à un langage oral organisé, il est nécessaire de savoir systématiser.

De plus, le développement du langage se présente sous deux aspects d'après Florin (2016) : le développement lexical et le développement cognitif qui passe par la catégorisation. Ainsi, le fait d'« *aider les enfants à catégoriser peut les aider à développer leur vocabulaire* » (Florin, 2010). Elle précise que le développement du vocabulaire se fait conjointement à celui de la syntaxe. Pour aller plus loin, il existe différents stades de développement langagier selon Maillochon (2013). Au travers de ses observations de jeunes enfants, elle peut avancer qu'avant six mois, l'enfant utilise principalement la fonction conative qui vise à faire agir le destinataire ; de sept à douze mois, il prend possession de la fonction expressive en apprenant à exprimer ses émotions, toujours en visant une réaction de son interlocuteur. Puis, entre neuf et dix-huit mois, il utilise ses « *premiers mots conventionnels* » (Maillochon, 2013, p.82), ce qu'elle appelle le langage non combinatoire. Après deux ans, on constate une croissance rapide du vocabulaire et l'enfant commence à donner un sens qui lui est propre aux mots qu'il utilise. Apparaît ensuite le langage combinatoire entre vingt et vingt-quatre mois, période durant laquelle l'enfant combine plusieurs mots pour donner du sens. Bruner (1987) vient corroborer les dires de Maillochon (2013) en apportant la précision que les enfants ont une prédisposition à « *établir des combinaisons* » (Bruner, 1987, p.23) même lorsqu'ils sont nourrissons. Selon Maillochon (2013), au-delà de trente mois, on peut constater une évolution et un réel progrès dans la construction de phrase. Elle note

une volonté de communiquer rendue possible grâce à un lexique plus large et la capacité à combiner les mots entre eux. Puis, à partir de trente-six mois, l'enfant sait s'adapter aux situations de communication en utilisant un langage oral plus riche mais doit encore s'améliorer en termes de prononciation. En effet, selon Florin (2016), entre l'âge de trois et quatre ans, l'enfant produit des formes de discours argumentatif, puis vient la phase de justification entre quatre et cinq ans. À cette période, il commence également à développer une « *théorie de l'esprit* » (Florin, 2016, p.60) qui lui permet de s'adapter à son interlocuteur. Mais c'est seulement vers l'âge de cinq ou six ans qu'il commence réellement à comprendre les règles conversationnelles. En grandissant, l'enfant devra être capable de formuler des énoncés suffisamment explicites pour comprendre ce qu'il a voulu signifier, tout en veillant à ce que son message soit acceptable pour son interlocuteur. En outre, la prise en compte de l'autre contribue à une communication plus efficace et « *aux progrès langagiers de l'enfant* » (Florin, 2016, p.60). Bruner (1987) et Maillochon (2013) s'accordent à dire que l'intention de communication vient avant la maîtrise du langage lexico-grammatical. En effet, plus les enfants auront développé un vocabulaire riche, plus ils seront en mesure de construire des énoncés corrects d'un point de vue grammatical. Florin (2016) semble également d'avis qu'en travaillant davantage le développement du lexique à l'école primaire, on aboutirait à une meilleure maîtrise de la langue. Bruner (1987) ajoute, en s'appuyant sur les recherches de Greenfield, que l'enfant se sert de ses expériences qui sont construites sur des actions pour entrer dans le langage et sont ainsi capables de passer du concept à la représentation linguistique. Quant à Langlois (2015), elle insiste sur l'importance de créer du lien avec l'environnement puisque la maîtrise du langage découle de la compréhension de cet environnement. Aussi nous donne-t-elle l'exemple d'un autiste qui peut savoir parler mais ne sait pas forcément communiquer pour autant. Pour Florin (2016) aussi, il est évident qu'environnement et situations vécues jouent un rôle primordial dans l'acquisition du langage. De plus, elle fera la distinction entre deux catégories d'enfants en s'appuyant sur les travaux de Nelson : les référentiels et les expressifs. Ce sont les premières expériences conversationnelles des enfants qui semblent démontrer que le langage produit dépend de l'intérêt porté aux différentes fonctions du langage : tandis que certains trouveront que le langage sert essentiellement à décrire et mettre en mots le monde qui les entoure, d'autres le considéreront plus utile pour les

« *échanges sociaux* » (Florin, 2016, p.36). Ainsi, les référentiels feraient plus souvent référence à des choses, tandis que les expressifs s'intéresseraient avant tout aux personnes et aux relations qu'elles peuvent entretenir. Pour autant, elle admet que tous les enfants finissent un jour par être à la fois référentiels et expressifs. Autrement dit, il semble exister différentes voies pour acquérir le langage, « *l'une donnant la priorité au lexique et la seconde à la syntaxe* » (Florin, 2016, p.35). Langlois (2015), quant à elle, se penche également sur l'intérêt de la pédagogie du Style oral dès la maternelle qui permet aux enfants, selon elle, d'accéder aux différents niveaux de langue existants. C'est pourquoi en utilisant des textes de la tradition orale en maternelle, cela favorise la mémoire et donc l'acquisition du langage oral.

3.2.3 *Supports nécessaires à l'acquisition du langage oral.*

Selon Bruner (1987) et Langlois (2015), les enfants doivent être acteurs de leurs apprentissages. Ainsi, à travers les études sur les nourrissons de Papousek sur lesquelles Bruner (1987) s'appuie, on peut en déduire que les enfants « *manifestent une disposition active à rechercher des moyens de la poursuite d'une fin* » (Bruner, 1987, p.20). Langlois (2015) vient appuyer les dires de Bruner (1987) en précisant que « *parler c'est agir* » (Langlois, 2015, p.71). Là où Florin (2016) insiste sur l'importance d'utiliser la gestuelle pour faciliter la compréhension, Langlois (2015) souligne également l'importance du corps comme espace pédagogique : elle insiste sur la nécessité de s'appuyer sur les gestes pour apprendre à mémoriser. La posture et l'intonation de voix facilitant la mémorisation, le corps et la parole sont donc complémentaires car l'acquisition du langage peut se faire uniquement s'il y a mémorisation. Or, la mémoire orale fait appel conjointement à « *l'ouïe, la vue, le geste* » (Langlois, 2015, p.75). Le mouvement précieux à la mémorisation a été expérimenté au sein d'une classe de moyenne et grande section de maternelle privilégiant la pédagogie du Style oral, au travers du mouvement bilatéral, le principe étant d'encourager les enfants à se balancer doucement d'un pied sur l'autre, prouvant ainsi que le mouvement du corps peut favoriser la mémorisation. Le fait de les encourager à mettre un geste sur une parole induit du sens, cela les fait réfléchir au lexique. C'est pour ces raisons que Langlois (2015) invite les enseignants à les laisser interagir, faire des choix car il est important que les gestes

leur soient propres, quand bien même il est préférable de ne retenir qu'une seule proposition pour toute la classe à la fin pour que l'activité reste cohérente. De plus, le fait de travailler un texte avec le corps encourage même les plus réservés à être acteurs de leurs apprentissages.

Également, l'école maternelle permet aux enfants de s'entraîner à mémoriser grâce à des supports variés, tels que les jeux oraux, les comptines, les poèmes ou les devinettes, ces derniers devenant une aide précieuse pour apprendre à raisonner, pour la compréhension, l'enrichissement du vocabulaire ou encore pour l'organisation de la langue. Concernant Maillochon (2013), elle pense que le jeu est un bon médiateur pour l'acquisition du langage, ce qui permet une nouvelle fois aux enfants d'être actifs durant leur apprentissage. Langlois (2015) vient appuyer ses propos en ajoutant que ces activités sont de bons vecteurs pour apaiser une classe. D'ailleurs, il est intéressant de retenir que les poésies et les comptines sont d'excellents supports pour aborder une langue auprès d'enfants dont la langue maternelle n'est pas le français car elles facilitent l'entrée dans le langage.

La musique, la danse, le chant et le rythme sont autant de bons moyens dans l'acquisition du langage car ils font appel à la mémoire et favorisent l'écoute nécessaire à toute transmission. La façon de formuler et le fait de procéder par des « *régularités rythmiques* » donne un « *aspect mélodique* » (Langlois, 2015, p.76) à la langue, ce qui rend une fois de plus la mémorisation plus simple. Les avis de nos quatre auteurs convergent aussi au sujet de l'importance des rituels et de la répétition des activités. Ainsi, Bruner (1987) qualifie-t-il les rituels et scénarios familiers de « *systèmes de support à l'acquisition du langage* » (Bruner, 1987, p.34). Cela aiderait les enfants à passer d'une communication pré-linguistique à une communication linguistique. Maillochon (2013) pense que les ateliers en petits groupes ainsi que les rituels et gestes de la vie quotidienne sont autant de supports dans l'acquisition du langage. Quant à Langlois (2015), elle insiste sur l'importance d'organiser le temps oral d'un point de vue spatial et temporel avec des heures spécifiques à chaque activité. Bruner (1987), lui, met l'accent sur l'efficacité de la répétition d'une activité et sur la notion de plaisir que retirent les enfants de ce qu'ils ont appris. Langlois (2015) admet que le fait de répéter plusieurs fois les mêmes choses renforce et réactive la mémorisation. C'est pour cette raison que la répétition est très prônée par la pédagogie du Style oral. Florin (2016) semble en accord avec les propos de Bruner (1987) quand il prétend que les enfants se sentent

stimulés par les échanges avec des adultes, puisque, selon elle, les interactions avec les adultes de son entourage aident l'enfant à comprendre le monde, à développer son langage et à exprimer sa personnalité. Elle explique que vers cinq mois, les nourrissons tentent déjà de reproduire les intonations des adultes qui les entourent et à les faire varier. Ainsi, l'adulte apparaît, certes comme un modèle, mais elle précise que son rôle est de donner du sens aux productions orales des enfants et de stabiliser l'association de ces productions « *à des personnes, des objets ou des événements* » (Florin, 2016, p.33) particuliers car ces derniers n'ont pas forcément la même interprétation de leurs vocalises. Pour ce faire, l'adulte doit se servir du contexte non verbal, par exemple les mimiques, les gestes, la situation ancrée dans un moment précis pour interpréter ce que cherche à signifier l'enfant. Cependant, Bruner (1987) tient à souligner que l'adulte doit être un « *partenaire* » (Bruner, 1987, p.33) pour l'enfant, le rôle des parents étant de savoir s'adapter à son niveau de compréhension mais aussi de ne pas perdre de vue que la finalité est de l'aider à progresser. La communication parents-enfants est primordiale. Florin (2016) se réfère à Vygotsky (1997), lequel met également en avant l'importance des interactions sociales dans le développement du langage. Ainsi, l'adulte apparaît comme une sorte de guide pour l'enfant qui lui permettra plus tard d'être autonome. Pour cela, il faut néanmoins tenir compte de la « *zone proximale de développement* » développée par Vygotsky si l'on souhaite qu'il y ait réellement un apprentissage. Bruner (1987) s'appuiera d'ailleurs sur ces travaux pour développer la notion d'interaction de tutelle qui vise à étayer pour « *soutenir et stimuler les comportements du tout-petit, et l'aider à comprendre le but à atteindre et les moyens d'y parvenir* » (Bruner, 1987, p.22). Florin (2016) cite Pêcheux (1994) qui prétend que « *l'intervention parentale est une stimulation* » (in Lécuyer, Pêcheux, Streri, 1994, p.59) : en effet, l'enfant est encouragé à faire plus qu'il n'aurait fait en étant seul, mais pour ce faire, il faut que le niveau d'exigence soit en adéquation avec les capacités de production de l'enfant. Ainsi, l'enfant développe le langage parce que l'adulte donne du sens à ses productions grâce à ces interactions. Néanmoins, l'adulte doit nécessairement adapter son langage pour le rendre plus facilement compréhensible, pour capter l'attention de l'enfant et l'encourager à interagir. C'est ce que Florin (2016) nomme le langage adapté à l'enfant (LAE), aussi appelé « *motherese* » (Florin, 2016, p.61). Trois aspects se dégagent de cette simplification du langage : l'aspect phonologique qui se traduit par un débit plus

lent, une intonation plus élevée, des pauses longues pour capter l'attention de l'enfant, pour faciliter la segmentation des mots et l'aider à traiter les informations qui lui sont transmises ; l'aspect sémantique qui passe par l'utilisation d'un vocabulaire limité, des mots faciles à prononcer pour des enfants et des mots fréquemment utilisés ; et l'aspect syntaxique qui autorise une syntaxe simple et une longueur des énoncés à peine plus longue que celle produite par de jeunes enfants, pouvant inclure des phrases interrogatives, déclaratives et impératives. En ce qui concerne Langlois (2015), elle semble en accord avec Bruner (1987) et Florin (2016) en expliquant que les interactions et l'empathie avec les autres sont nécessaires pour l'acquisition du langage. Elle démontre la nécessité d'une écoute active et réactive dans la pédagogie orale en expliquant que ce n'est pas naturel chez l'enfant car cela lui demande un effort important et c'est donc le rôle du professeur des écoles de l'encourager en ce sens. Maillochon (2013) aussi fonde ses propos sur l'étude des interactions mère-enfant de Bruner (1987). Ainsi, un nourrisson montrera une motivation plus importante à produire des sons s'il est face à sa mère plutôt que face à un inconnu car il développe des intentions de communication. Florin (2016) s'appuie sur des études menées récemment pour aller encore plus loin : aussi a-t-on pu se rendre compte qu'un fœtus est en mesure de percevoir « *le rythme et l'intonation de sa langue maternelle* » (Florin, 2016, p.27) et de reconnaître et même préférer la voix de sa mère à celle d'une autre femme. Ainsi, il semblerait que « *l'influence de la langue maternelle sur les productions vocales* » (Florin, 2016, p.28) d'un bébé commence dès la vie fœtale. Elle s'appuie ensuite sur les travaux de Zazzo pour montrer que l'imitation permettant d'entrer en communication, non pas vocale mais par des mimiques faciales, commence bien avant les deux-trois ans de l'enfant contrairement à ce qu'avait tendance à affirmer Piaget. Elle ajoute que dès leur plus jeune âge, les nourrissons sont conscients qu'en s'exprimant par des pleurs ou des cris, cela leur permet d'obtenir une réponse à leurs besoins. Puis, dès l'âge de trois ou quatre mois, un dialogue semble s'instaurer entre la mère et son enfant, chacun laissant du temps à l'autre pour lui répondre. D'après elle, il s'agit « *d'une première acquisition de la notion de tour de parole* » (Florin, 2016, p.30). Bruner (1987) précise que l'acquisition du langage se ferait également grâce à la volonté de communiquer une intention et la capacité à percevoir celle-ci. En s'appuyant sur les recherches de Nelson, il veut prouver qu'une mère et son enfant se comprennent, même si ce processus est tout à fait

inconscient de la part de l'enfant. Cependant, à partir des réactions de son interlocuteur, l'enfant apprend à communiquer ses intentions de façon durable. D'où l'importance des scénarios mère-enfant. C'est ainsi que Bruner (1987) démontre le rôle primordial que joue une mère dans l'acquisition du langage chez son petit. Florin ne manquera pas de souligner, quant à elle, que les pères utilisent quasiment les mêmes procédés que les mères et sont comme un « *pont vers l'extérieur* » (Florin, 2016, p.63), proposant un langage intermédiaire entre le langage maternel adapté à l'enfant et le langage généralement employé par les adultes. Il ne faut cependant pas omettre le fait que le langage compris, aussi appelé vocabulaire passif, est plus conséquent que le vocabulaire actif, c'est-à-dire le langage produit par l'enfant.

3.2.4. Définition d'un élève « petit parleur ».

Pour définir ce qu'est un enfant « petit parleur », je m'appuierai sur les recherches de Philippe Boisseau (2005), qui mettent en exergue trois sortes de retards langagiers en maternelle, bien que les raisons puissent avoir de nombreuses autres origines. Selon lui, certains élèves se terrent dans le mutisme pour des raisons psychoaffectives comme cela semblait être le cas pour cette élève que j'ai pu rencontrer pendant mon stage d'observation. Le second type de retard semble, quant à lui, lié à des difficultés à articuler correctement et à construire des phrases simples et syntaxiquement acceptables, rendant alors compliquée la communication avec les autres. D'autres n'ont tout simplement pas le français comme langue maternelle et il leur est donc également compliqué d'entrer facilement en communication via le langage oral. De plus, Boisseau (2005) constate que, dès la maternelle, il existe des écarts importants entre les élèves en termes de construction du langage et selon lui, c'est le rôle de l'école de combattre ces inégalités linguistiques. Pour y parvenir, il préconise d'attacher une attention particulière à trois axes fondamentaux dans l'acquisition du langage : le vocabulaire, la syntaxe et l'articulation. Je m'appuierai donc notamment sur ces trois aspects pour évaluer la progression de mes élèves faibles parleurs dans leur construction langagière.

3.3 *Cadrage institutionnel.*

Les programmes officiels de la maternelle (Bulletin Officiel numéro 2 du 26 mars 2015) construisent l'organisation des apprentissages autour de cinq domaines « *essentiels] au développement de l'enfant.* » Ils mettent la réussite de tous les élèves au cœur de ces apprentissages et laissent apparaître le langage comme un des éléments essentiels à l'atteinte de cet objectif. Si l'acquisition du langage passe par la mise en œuvre du domaine « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* », il peut également trouver sa place au travers des quatre autres domaines d'apprentissage : ainsi, les domaines « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique* » et « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* » visent la construction de l'imaginaire des élèves, de leur pensée, d'une sensibilité artistique et esthétique et de l'envie de s'exprimer sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions. D'autre part, « *Construire les premiers outils pour structurer sa pensée* » et « *Explorer le monde* » permettent aux élèves de s'interroger sur le monde qui les entourent et de chercher des réponses pour mieux le comprendre. À tout moment, on peut donc être amené à faire du langage au sein de chacun de ces domaines et ainsi développer l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. Le tournant majeur concernant l'apprentissage du langage semble avoir eu lieu lors de la rédaction des instructions officielles de 2015 qui stipulent que l'enseignement du vocabulaire doit être lié à la compréhension.

Les programmes définissent le langage comme « *un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit.* » C'est le rôle de l'école maternelle que de donner la possibilité aux enfants de mobiliser les deux composantes du langage que sont le langage oral et le langage écrit. Au cours de ce mémoire, je m'intéresserai particulièrement au langage oral que l'enfant acquiert spontanément « *grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage* » et ses pairs.

De plus, les textes officiels insistent sur la nécessité de donner « *une place importante à l'observation et à l'imitation des autres enfants et des adultes.* » En effet, les enfants, lorsqu'ils tentent d'acquérir le langage, imitent les sons qu'ils entendent. C'est pourquoi les instructions officielles préconisent l'utilisation de « *jeux phoniques* » pour apprendre à discriminer les sons, menés en petits groupes de façon à ne pas léser les enfants qui n'osent pas participer en groupe classe, et

dans le but de développer leur conscience phonologique, indispensable à l'acquisition du langage. Elles accordent beaucoup d'importance à la place du jeu à l'école qui « *favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié* », permettant ainsi aux élèves de développer le langage oral, notamment au travers des jeux symboliques, dits également jeux d'imitation, qui peuvent alors trouver toute leur place pour aborder le sujet de ce mémoire.

Néanmoins, l'école ne doit pas oublier de tenir compte du développement de chacun. En effet, les enfants arrivent à l'école avec des « *savoir-faire, des connaissances et des représentations du monde* » ainsi que « *des acquis langagiers* » différents et vont donc développer leur langage, leur motricité et leurs capacités cognitives « *selon des rythmes très variables.* » L'enseignant se doit donc de respecter ce rythme de développement en prenant en compte les différences qui existent entre les élèves. C'est notamment par la multiplicité des situations d'apprentissage qu'il pourra répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant. De plus, son évaluation se veut bienveillante et met en avant ce que l'élève est apte à faire seul, avec le soutien de l'enseignant ou celui de ses pairs.

Il semble également important de souligner que l'école maternelle se veut être un lieu où les enfants vont « *apprendre ensemble et vivre ensemble.* » Elle a pour rôle de construire les apprentissages autour de cet enjeu qui permet de façonner progressivement les citoyens en devenir que représentent ces jeunes enfants. Les autres ont donc une place primordiale dans l'acquisition de nouvelles compétences. En parallèle, l'école a pour objectif de développer un sentiment d'appartenance à un groupe. Ainsi, l'élève est amené petit à petit à éprouver du plaisir à participer aux activités collectives. Il apprend à coopérer, ce qui n'est pas chose naturelle chez de très jeunes enfants, souvent centrés sur eux-mêmes. Cela entre dans le cadre d'un processus d'apprentissage pendant lequel l'enfant apprend à « *échanger et à confronter son point de vue à celui des autres* » et à s'approprier « *les règles de la communication et de l'échange.* » Durant ces échanges, il découvre l'entraide et le partage. Si lui-même peut être amené à imiter un autre enfant, il peut par la même occasion être imité par un autre. En prenant ensuite des initiatives et des responsabilités à l'intérieur du groupe, c'est ainsi qu'il construit sa singularité et son estime de soi.

Concernant la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République n°2013-595 du 8 juillet 2013, elle vise, quant à elle, à développer

la scolarisation des enfants à partir de deux ans pour leur permettre d'aborder les apprentissages fondamentaux au plus vite et ainsi consacrer plus de temps à leur acquisition, ce qui leur permet notamment d'être confrontés au langage oral scolaire plus tôt et plus longtemps. De plus, cela permet de renforcer l'alliance éducative entre les équipes pédagogiques et les familles dans l'idée d'une co-éducation, favorable au bon développement des enfants. Bien entendu, des modalités d'accueil pour ces enfants aux besoins spécifiques sont établies afin de respecter leur rythme de développement (adaptation des rythmes scolaires si nécessaire, matériels et implantation des locaux adaptés à leur jeune âge), et afin d'instaurer un climat de confiance et de sécurité, aussi bien du point de vue des enfants que des parents.

Un texte officiel plus récent, le Bulletin Officiel n°22 du 29 mai 2019, conçoit l'enseignement du langage comme la priorité à l'école maternelle afin de prévenir l'échec scolaire, et ce le plus tôt possible puisqu'en effet, l'accès aux apprentissages dépend essentiellement de la compréhension de la langue. Cela passe par la stimulation et la structuration du langage oral, le développement de la « *compréhension de messages et de textes entendus* », une prise de conscience phonologique, « *l'apprentissage des gestes graphiques et de l'écriture.* » De nouveau, il est souligné que le langage oral et écrit devront être développés au sein de chaque domaine d'apprentissage.

De plus, le processus d'appropriation du langage chez le tout petit dépend de son exposition au « *langage parlé et à la qualité de ce langage* », il apparaît donc comme primordial que le langage de l'enseignant, ainsi que celui des autres adultes présents dans la classe, soit irréprochable, tant d'un point de vue lexical que syntaxique. Le langage devra être abordé à travers des activités liées à la compréhension (« *écouter, lire* ») et des activités où les enfants seront amenés à produire (« *parler, écrire* »).

L'éveil aux langues joue également un rôle important dans le développement du langage oral et permet de consolider la maîtrise de la langue française.

Ces instructions stipulent également que « *l'apprentissage par les pairs n'est pas suffisant* » et que les échanges avec l'enseignant sont plus efficaces, car l'adulte a pour fonction de solliciter et stimuler l'élève tout en adaptant ses exigences à ce dernier, sans oublier de veiller à ce que l'enfant reste attentif à ce qu'il fait. Les adultes présents dans la classe, quels qu'ils soient (ATSEM, enseignant, ...), se doivent d'engager le dialogue avec les enfants, de les encourager à enrichir leurs

productions en leur demandant des précisions, de reformuler et de les faire reformuler, de leur poser des questions ouvertes, et d'enrichir leur vocabulaire.

L'enseignement, en tant que tel, doit être structuré aussi bien sur du court terme, en se déclinant sous la forme de séances réparties sur une période particulière, que sur du long terme, en faisant des choix réfléchis sur l'année, mais aussi sur l'ensemble du cycle. Il doit porter autant sur le lexique, la syntaxe que la phonologie. Afin de garantir l'acquisition de vocabulaire par les élèves, différentes phases sont nécessaires. Ainsi, les enfants doivent, dans un premier temps, découvrir les mots nouveaux en contexte, puis, ils doivent être encouragés à « *réutiliser ces mots nouveaux hors contexte pour structurer leur emploi* » et favoriser leur mémorisation. La répétition est donc essentielle. Ils doivent ensuite être invités à réinvestir ces mots en contexte. La diversité des situations proposées a une importance capitale afin que l'enseignement s'adapte à chaque enfant.

L'enseignement du vocabulaire doit être structuré, réfléchi d'un point de vue sémantique, et passe notamment par une présentation des mots en les insérant dans un champ lexical parmi « *d'autres mots qui relèvent du même thème* », sans négliger toutefois d'établir une relation avec le vécu et les centres d'intérêt des élèves.

L'enseignant se doit également de porter son attention à la maîtrise de la syntaxe par ses élèves en les encourageant progressivement à construire des « *enchaînements de phrase de plus en plus complexes* ». Il doit veiller à leur compréhension des énoncés, notamment lors de la passation des consignes.

D'après ces textes officiels, la maternelle a également pour rôle de faire acquérir aux élèves une conscience phonologique, de leur faire découvrir que « *le langage peut se découper en plusieurs catégories – la phrase, le mot, la syllabe, le phonème* », de leur faire comprendre le principe alphabétique, mais aussi de découvrir que la segmentation de l'écrit diffère de celle de l'oral. Pour apprendre à décomposer la parole en unités sonores, il est recommandé de favoriser le chant, les jeux vocaux, ainsi qu'une approche par le corps de ces chansons et comptines. L'apprentissage devra passer par des phases d'écoute, de répétition et d'imitation. Le texte de cadrage sur l'oral à l'école maternelle, publié en septembre 2015, insiste, quant à lui, sur l'importance de l'attention constante de l'enseignant à l'égard du langage oral utilisé par ses élèves. En effet, il doit progressivement les aider à se distancier de l'oral employé chez eux pour se diriger vers un oral plus

recherché, notamment afin de savoir « *s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis* », une des compétences attendues en fin de cycle 1.

De plus, ces échanges avec les adultes de l'école ont pour but de pallier aux premières inégalités entre les élèves, qui n'ont pas tous la même expérience du langage oral en arrivant à l'école. Il faudra donc à l'enseignant tenir compte du développement de chacun ainsi que de « *la variabilité interindividuelle* » qui est très marquée en maternelle, et tenter de convaincre les parents du rôle primordial qui est le leur quant à l'acquisition du langage chez leur enfant.

Ces documents rappellent également qu'il est nécessaire de bien différencier performance langagière à un instant T et compétence, qui implique alors que l'enfant comprend aussi bien qu'il produit. Aussi « l'acquisition et le développement du langage oral » ne peut-il être le seul fruit de la propension biologique de l'être humain à parler. Les interactions sociales et familiales jouent un rôle primordial : « *la communication et les échanges avec différents interlocuteurs sont nécessaires pour le développement intellectuel, affectif et langagier de l'enfant.* » L'enfant doit donc progressivement intégrer les règles conversationnelles qui lui permettent d'entrer en communication avec l'adulte et qui relèvent du phénomène d'attention conjointe, du phénomène de coaction et des rites d'interaction (Bruner, 1975).

La « *compétence de communication orale* » dépend aussi bien du comportement adopté lors d'un acte de communication que des choix langagiers effectués par le locuteur pour s'adapter à la situation de communication. Cette compétence est indispensable pour que les enfants parviennent progressivement à une posture d'élève. De plus, cette capacité à échanger en respectant « *les règles propres aux échanges en milieu collectif* » permet de réussir l'entrée des élèves dans les apprentissages et devient un outil pour résoudre les conflits.

Il est également essentiel de distinguer le langage d'action en situation, qui admet l'énonciation de faits sans entrer dans le détail puisque la situation aide à comprendre le sens de l'énoncé, du « *langage décontextualisé* » ou « *oral scriptural* » qui, lui, nécessite des précisions sans lesquelles l'énoncé ne peut être compris. Cette deuxième forme de langage, plus élaborée et se rapprochant du langage écrit, doit nécessairement faire l'objet d'un enseignement explicite en moyenne et en grande section où il est exigé, l'imitation des pairs n'étant alors pas suffisante. Il « *constitue l'objectif majeur de l'école maternelle.* » Cet enseignement

ne doit cependant pas être transmissif, mais bien au contraire induire des situations d'interactions.

Les documents Eduscol soulignent également l'importance de la disponibilité des adultes de l'école face à la volonté des enfants d'entrer en communication. Chaque tentative d'échange doit être encouragée et valorisée, l'enseignant apportant alors l'étayage nécessaire pour faire progresser l'enfant. La bienveillance à l'égard des interventions des élèves est, bien entendu, une condition essentielle à leur envie de prendre la parole de nouveau. L'enseignant doit aussi veiller à proposer des situations et des dispositifs variés, s'inspirant du vécu des enfants pour commencer, afin de favoriser ces échanges langagiers pour tous les élèves.

D'après ces ressources, la relation duelle entre l'élève et l'enseignant peut s'avérer soit rassurante, puisqu'elle permet à l'enfant d'entrer progressivement en communication si l'adulte l'aide à s'exprimer et lui montre son intention de le comprendre, soit source de stress et d'intimidation pour les plus réservés. Dans ce cas, le recours à des médiateurs, comme la mascotte de la classe, s'avère être une solution. La participation à des ateliers impliquant un nombre restreint d'enfants peut également favoriser la prise de parole des élèves dont les ressources langagières sont limitées. Progressivement, les sujets abordés se voudront plus « scolaires », autrement dit « éloignés de l'univers de référence », les situations d'apprentissage plus complexes, et l'enseignant devra se montrer plus exigeant vis-à-vis du respect des règles de communication.

Ces textes expliquent également qu'il est primordial de ne pas confondre le silence des élèves petits parleurs avec de l'incompréhension. En effet, certains enfants « ont besoin de ce « silence actif » pour comprendre ce qui se dit ou ce qui se joue dans une situation de communication. » C'est donc à l'enseignant de vérifier qu'il ne s'agit pas d'un problème de compréhension en encourageant ces derniers à verbaliser. De même, l'auto-langage, c'est-à-dire quand les petits se parlent à eux-mêmes, est un outil essentiel pour les aider à réguler ce qu'ils sont en train de faire. Les programmes de 2015 considèrent ces silences et l'auto-langage comme « des activités langagières à part entière que l'enseignant doit rechercher et encourager, parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs. »

Le langage est donc travaillé au quotidien, quand bien même il ne serait pas l'objet principal de l'apprentissage, et s'imbrique dans tous les autres domaines de la

maternelle. Il doit cependant lui-même faire l'objet d'un apprentissage structuré afin d'aborder des savoir-faire spécifiques et devra alors être évalué.

Concernant le rôle de l'adulte dans le cadre de l'enseignement du langage, si les documents Eduscol approuvent le concept d'étayage développé par Bruner impliquant les fonctions d'enrôlement, de réduction des degrés de liberté, de maintien de l'orientation, de signalisation des caractéristiques déterminantes, de contrôle de la frustration et de démonstration, ils encouragent, en parallèle, à ne pas négliger les aspects émotionnels et affectifs de la communication, le langage devenant alors un outil de « *partage culturel* » entre l'enseignant et ses élèves. Il est du ressort du maître d'amener progressivement l'enfant qui ose tout juste parler vers son rôle d'élève qui régule alors sa prise de parole, tout en respectant les règles de la communication.

Afin d'évaluer les prises de parole de ces élèves petits parleurs, les ressources Eduscol préconisent l'observation directe dans des situations diversifiées : par exemple, durant les temps libres lors de l'accueil du matin, dans les coins jeux, sur les temps récréatifs ou durant des temps non scolaires comme la pause déjeuner.

4. Méthodologie.

4.1 Qu'est-ce que « l'observation directe » ?

Ma méthodologie consistera en de l'observation directe des élèves petits parleurs de MS durant des séances de langage en petits groupes, comme cela est préconisé par les programmes officiels, et dans les coins jeux symboliques (le coin poupée et le coin lecture) pour faire émerger les différentes façons d'acquérir le langage par l'imitation : d'un adulte référent, d'un pair, d'une situation de la vie quotidienne au travers des jeux d'imitation. Mon journal de terrain pourra être complété par la suite grâce à des enregistrements audios ou vidéos de ces séances et aux transcriptions de ces dernières pour constater une évolution ou non du langage grâce à l'imitation. Cependant, si l'on décide de mener une investigation par observation, il semble important de s'interroger sur ce que signifie « observer ». D'après Arborio et Fournier (2015), « *l'observation sur le terrain porte tout d'abord sur les pratiques sociales qui s'y déploient, qu'elles soient gestuelles ou verbales* » (Arborio et Fournier, 2015, p.47). Observer, c'est donc « *rendre compte de [ces pratiques], mettre au jour ce qui les oriente, ce qui amène les acteurs à leur donner telle*

forme » (Arborio et Fournier, 2015, p.47), être précis dans la description des « *enchaînements d'action [...], le détail des gestes, l'ordre des prises de parole [et leur comptage], les compétences [observées]* » (Arborio et Fournier, 2015, p.52).

4.2. *Qualités requises pour l'observation directe.*

Pour y parvenir, il me faudra donc être capable d'examiner dans le détail les scènes de la vie sociale qui se jouent au sein de ma classe, en prenant le temps de repérer ce qui pousse les élèves petits parleurs à entrer en interaction avec d'autres acteurs. Je devrai établir des descriptions détaillées de ce qui a été vu ou entendu pour aller au-delà de l'interprétation in situ. Cela implique une faculté à mettre mes sens en éveil, notamment l'ouïe et la vue, de façon à « *enregistrer les pratiques gestuelles et les propos en situation* » (Arborio et Fournier, 2015, p.49). En tant que chercheuse, je devrai également faire preuve de curiosité et de cohérence, être soucieuse de m'interroger, de comprendre et d'interpréter, de me montrer obstinée, patiente, capable d'étonnement et d'analyse, je devrai constamment être en éveil, l'esprit toujours disponible et ouvert. Il me faudra opérer un travail sur moi-même en amont de l'analyse en réalisant une sorte d'inventaire avant enquête sur mes propres préjugés, sur ce que je m'attends à observer mais que finalement je n'observerai peut-être pas et, à contrario, sur ce que je ne m'attendais pas à observer mais qui se produit malgré tout. Arborio et Fournier (2015) précisent que « *ce travail sur soi se prolonge pendant la période d'observation par des notes sur les démentis du terrain* » (Arborio et Fournier, 2015, p.66). L'écueil à éviter absolument serait de se sentir attirée uniquement par ce qui semble conforter mes hypothèses et préjugés. Néanmoins, il faut rester prudent sur la prise en compte de l'étonnement qui peut parfois simplement renvoyer à « *une simple méconnaissance* » (Arborio et Fournier, 2015, p.66) du milieu.

4.3 *Pourquoi ce choix ?*

Ayant une classe de MS/GS de maternelle, ce choix m'est apparu comme une évidence car qui peut mieux observer longuement et dans le détail les élèves concernés qu'un membre interne à l'Institution ? D'autant plus que ma position m'autorise à une présence prolongée sur le terrain sans éveiller l'attention des sujets

observés. De plus, selon les propos d'Arborio et Fournier (2015), l'observation directe semble permettre d'éviter l'écueil lié à la « *reconstruction de la réalité à laquelle se livrent les enquêtés par entretiens* » (Arborio et Fournier, 2015, p.22), réalité souvent altérée par les préjugés des personnes interrogées qui supposent parfois devoir donner « *un avis acceptable sur leur univers* » (Arborio et Fournier, 2015, p.22), échappant ainsi à tout jugement critique. Selon Schwartz (2011), l'observation directe est également féconde pour saisir les « *pratiques non officielles* » pouvant être perçues comme « *trop peu légitimes* » ou « *trop banales* » (Arborio et Fournier, 2015, p.338) par les enquêtés pour les évoquer. Ainsi, en opérant ce choix de l'investigation par observation, je pourrai m'octroyer une plus grande liberté lors de ma prise de notes en balayant d'autres possibilités que je n'aurais pas forcément envisagées concernant des situations potentiellement favorisantes dans le cadre de l'acquisition du langage à travers l'imitation. Bien entendu, je reste parfaitement consciente que je ne serais en mesure d'observer qu'une situation limitée, propre à ma classe et aux sujets choisis. Il serait donc préférable d'envisager une approche analytique plutôt que diffuse. Par-là, j'entends que l'investigation par observation directe doit se décomposer en différentes phases, comme le suggèrent Arborio et Fournier (2015) : de l'entrée sur le terrain au moment où on le quitte, en passant par des phases d'observation et d'autres où l'on prend des notes, sans oublier des « *mouvements d'anticipation et de rétrospection entre les temps de la recherche* » (Arborio et Fournier, 2015, p.27) qui permettent alors l'analyse et l'interprétation de ce qui a pu être observé. Le travail d'observation directe nécessite également de la part du chercheur d'être très investi sur le terrain et réclame beaucoup de temps, c'est pourquoi mon observation se limitera à quatre élèves, issus d'un milieu rural et choisis selon des critères précis, et aura lieu au sein de ma propre salle de classe, dans une école de campagne relativement privilégiée en termes de matériel et fonds disponibles.

4.4 Sélection des sujets.

Pour y parvenir, il m'a fallu, dans un premier temps, déterminer quels élèves seraient observés, l'idée étant de sélectionner les plus faibles parleurs, et d'évaluer leur niveau d'acquisition du langage durant la deuxième période de l'année. Les questions que je me suis posées pour réaliser ce test de départ furent notamment :

Qui parle ? Combien de temps ? Qui n'intervient pas ? Qui intervient peu ? Qui intervient spontanément ? Qui intervient sur sollicitation de l'enseignant ? Un tableau a été réalisé à ce titre et rempli pour chacun des élèves de MS de ma classe. Pour cela, je me suis appuyée sur les travaux de Valérie Bouquillon, conseillère pédagogique dans la circonscription de Béthune 3, qui a élaboré une grille en 2011 avec la participation de Nathalie Devisme, enseignante en petite section à l'école Curie d'Hersin Coupigny, grille que j'ai remodulée partiellement pour être en adéquation avec les instructions officielles actuelles (notamment concernant les APC) :

	Oui	Non	Peu
L'enfant parle-t-il à la maison ? (Interroger les parents, la nourrice...)			
L'enfant parle-t-il spontanément en groupe classe ?			
L'enfant parle-t-il en groupe classe s'il est sollicité ?			
A-t-il des problèmes de prononciation ?			
Sait-il construire une phrase simple : sujet + verbe + complément ?			
Utilise-t-il les mimiques ou les gestes ?			
S'exprime-t-il uniquement par mot ?			
L'enfant parle-t-il spontanément dans le cadre d'une activité en petit groupe (maximum 6 élèves) ?			
L'enfant parle-t-il spontanément dans un groupe plus restreint dans le cadre des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC : 2 ou 3 élèves) ?			
L'enfant parle-t-il s'il est sollicité, dans un groupe plus restreint dans le cadre des APC ?			
L'enfant parle-t-il spontanément en relation duelle ?			
L'enfant parle-t-il en récréation ?			
L'enfant parle-t-il dans les coins d'imitation (avec ses camarades) ?			
L'enfant parle-t-il dans les moments « informels » (aux toilettes, à l'habillage, à l'accueil) spontanément ?			

L'enfant parle-t-il dans les moments « informels » (aux toilettes, à l'habillage, à l'accueil) s'il est sollicité ?			
L'enfant répète-t-il une petite comptine devant la classe à côté de l'enseignante s'il est sollicité (avec les autres)?			
L'enfant chante-t-il une comptine avec les autres ?			
L'enfant répète-t-il une phrase de quatre mots ?			
L'enfant parle-t-il à l'ATSEM ?			
L'enfant parle-t-il à une personne intervenante dans l'école (maman, intervenant extérieur) ?			

Les tableaux complétés concernant les quatre élèves sélectionnés sont consultables dans les annexes.

L'élève A est une élève de 3 ans, qui ne semble côtoyer que sa famille proche (père, mère, demi-sœur) et vivant dans un foyer recomposé, de milieu socio-économique modeste. Elle ne va ni au périscolaire, ni à la cantine. Ses parents ne se montrent pas très bavards avec elle bien qu'affectueux, et ne s'épanchent pas beaucoup lors de nos échanges matinaux ou en fin de journée.

L'élève B est un garçon de 4 ans né en fin d'année, dont la maman est très protectrice. Cette dernière semble entretenir régulièrement des échanges verbaux avec son enfant, d'où peut-être l'absence de réelle difficulté à s'exprimer clairement lorsqu'il prend la parole. Elle s'enquiert régulièrement des progrès de son enfant. Le papa se montre plus distant vis-à-vis de son fils. Ses parents semblent faire partie de la classe ouvrière. Ce dernier mange tous les jours à la cantine depuis le début de l'année mais la maman envisage de le récupérer certains jours par la suite pour manger à la maison. Il ne fréquente pas le périscolaire, ses parents ou grands-parents ayant réussi à s'organiser pour le récupérer. Cet élève éprouve déjà de moins en moins de difficulté à prendre la parole à cette période de l'année, et a montré déjà d'importants progrès en termes de langage. Néanmoins, j'ai choisi de le garder dans mon étude car c'est un élève qui a progressé notamment en imitant ses camarades lors des regroupements ou durant les ateliers dirigés, et qui sait réexploiter ultérieurement les notions acquises. Il pourrait être un bon élément de comparaison avec mes autres sujets et deviendra peut-être même celui qui sera imité par les trois autres élèves observés au cours des activités que je leur proposerai.

Le sujet C est un garçon qui vient de prendre 4 ans en fin d'année également, issu d'un milieu économique assez favorisé. Il ne parlait pas du tout en début d'année hormis à sa maman qui le couve énormément et a tendance à s'adresser à lui comme à un bébé. Il a progressivement appris à me faire confiance et ose désormais m'adresser la parole spontanément mais jamais devant un groupe de personnes trop important. Il présente de forts problèmes de prononciation en termes de phonétique mais sait construire des phrases simples et ne montre pas de problèmes liés à la compréhension. Très proche du sujet B qui a tendance à le surprotéger et à vouloir faire à sa place. Il vit avec ses deux parents, très présents l'un comme l'autre, bien que le papa se montre un peu plus effacé, et soucieux de sa bonne intégration, et il va régulièrement chez ses grands-parents qui viennent le chercher à l'école quand ses parents ne peuvent pas le faire. Il ne va pas au périscolaire mais a commencé à manger à la cantine, ce qui semble être une épreuve pour lui puisqu'il pleure souvent et réclame à aller manger chez sa maman.

Quant à l'élève D, ses journées sont très longues car il doit aller au périscolaire le matin et le soir tout en mangeant à la cantine. Ses parents, très réservés et discrets, très certainement d'origine étrangère et d'un milieu défavorisé, sont peu présents et ne semble pas prendre part activement à la vie scolaire de leur enfant, n'ayant jamais pu les rencontrer lors des réunions. Je ne les ai jamais entendu non plus s'adresser à leur enfant devant moi les rares fois où il leur est arrivé de le déposer. Néanmoins, ils ne refusent pas l'aide que je propose à leur enfant en l'inscrivant aux APC. Cet élève a d'importants soucis de prononciation et a beaucoup de mal à construire une phrase. On le comprend difficilement lorsqu'il parle. Peut-être serait-il intéressant si je parviens à voir les parents, de leur demander s'ils parlent une autre langue à la maison, ce qui pourrait expliquer partiellement ses difficultés de langage.

4.5 Choix du terrain.

Il me semble également important d'opérer une délimitation physique claire du terrain qui ne doit pas être trop grand de façon à « rendre supportable [l']engagement du chercheur » (Arborio et Fournier, 2015, p.28), ce que ces auteurs présentent comme des « critères de pertinence pratique » (Arborio et Fournier, 2015, p.28). Selon eux, il faut aussi tenir compte de la « pertinence

sociale » (Arborio et Fournier, 2015, p.29) du terrain, autrement dit accepter la possibilité de devoir étendre mon champ d'observation au-delà de ma salle de classe, par exemple jusque dans la cour de récréation où les interactions entre pairs peuvent s'avérer intéressantes et riches pour mon sujet. Il ne faut donc pas négliger l'éventualité que des réajustements soient nécessaires en cours d'investigation.

Un autre problème pouvant être rencontré lors de l'observation directe serait lié à ce que Schwartz (2011), reprenant les propos de Labov, appelle « *le paradoxe de l'observateur* » (Schwartz, 2011, p.342). Ainsi, d'après Arborio et Fournier (2015), « *l'observateur ne reste jamais complètement extérieur à la situation qu'il observe* » (Arborio et Fournier, 2015, p.30), risquant alors de modifier le comportement des sujets observés et de perturber la situation par le simple fait de sa présence. C'est une des raisons pour laquelle l'observation directe semble d'autant plus adaptée à mon sens concernant mon étude puisqu'il me sera relativement aisé d'occuper un rôle social au cours de mes recherches, limitant ainsi ce risque de distorsion de la réalité. Néanmoins, un autre écueil consisterait, dans mon cas, en ce que les élèves perçoivent mon rôle d'observateur comme un rôle de « *contrôleur (ou de [...] professeur)* » (Arborio et Fournier, 2015, p.30), ce qui les pousserait à « *adopter un comportement de conformité aux règles qui sont censées normer leur pratique, en rupture avec ce qu'ils font d'ordinaire.* » (Arborio et Fournier, 2015, p.30). Il me sera donc indispensable de continuer à endosser le plus naturellement possible mon rôle de professeur dans le cadre d'une observation participante, au détriment de ma capacité d'observation qui s'en trouvera, de ce fait, amoindrie. Cependant, je reste persuadée que l'observation directe reste la meilleure option, le rôle d'enseignant signifiant parfois de se positionner comme observateur dans le cadre de l'exercice professionnel. Ainsi, le risque de perturber la situation observée me semble minime. De plus, il est tout à fait possible d'observer en incognito plutôt qu'à découvert pour limiter les perturbations : en ne prévenant pas les élèves qu'ils font l'objet d'une observation, mon statut d'observateur incognito me permettra d'obtenir des résultats en adéquation avec la réalité ordinaire et de comprendre intimement les rôles sociaux de chacun. D'autant plus que le métier de professeur des écoles implique de questionner souvent, cela ne devrait donc pas induire un comportement différent de la part des élèves. Il en est de même pour la prise de notes en parallèle, le statut d'enseignant permettant d'avoir accès aux conditions matérielles nécessaires sans éveiller les soupçons des

sujets. Du fait de ma position, je ne rencontrerai pas non plus le problème lié à la présentation de soi aux personnes observées, les élèves me connaissant déjà depuis le début de l'année scolaire. D'après Beaud et Weber (2010), il existe deux configurations concernant l'observation : l'enquête par dépaysement et l'enquête par distanciation. Tandis que pour l'enquête par dépaysement, il s'agit de « *rendre familier ce qui est étranger* » (Arborio et Fournier, 2015, p.65), pour l'enquête par distanciation, il faut « *rendre étranger ce qui est familier* » (Arborio et Fournier, 2015, p. 65). En effet, si le terrain choisi se trouvait en dehors de mon environnement professionnel, ma capacité d'étonnement serait sans doute plus grande. Néanmoins, étant jeune professeure des écoles stagiaire dans le métier, il me sera sans doute plus aisé d'adopter une posture d'observation objective que si j'avais plusieurs années de carrière à mon actif, ma faculté d'étonnement étant presque intacte. En revanche, j'aurai l'avantage de ne pas rencontrer de souci particulier pour parvenir à pénétrer le milieu. L'enquête par observation en ce qui me concerne consistera donc en une prise de distance par rapport à ce que je connais du milieu : il est nécessaire d'atteindre un « *décentrement suffisant* » (Arborio et Fournier, 2015, p.66) de façon à pallier au risque que les choses observées aillent tellement de soi que je ne sache pas réellement quoi observer, où accrocher mon regard.

4.6 Durée de l'observation.

Concernant la durée d'investigation, bien qu'il n'y ait aucune obligation à la fixer en avance, Arborio et Fournier (2015) préconisent tout de même de le faire de façon à ne pas « *se perdre dans une observation sans fin prenant la forme d'une découverte tous les jours renouvelée* » (Arborio et Fournier, 2015, p.34). La difficulté pour un professeur des écoles se positionnant en tant qu'observateur réside dans le fait que son statut nécessite une forte implication au quotidien et qu'il est sollicité régulièrement par l'ensemble de ses élèves, d'autant plus en travaillant auprès de jeunes enfants. C'est pourquoi, sur les conseils de ma directrice de mémoire, Madame Briquet-Duhazé, et contrainte par l'alternance des périodes de stage sur trois semaines, j'opterai pour une observation sur deux semaines de seulement deux élèves à la fois sur deux jours, tout en laissant une semaine d'intervalle entre les deux observations pour constater les éventuels progrès.

Considérons toutefois cette période restreinte pour l'observation comme un point positif puisque m'octroyer plus de temps pour observer mes élèves petits parleurs risquerait de voir l'empathie envers eux prendre le dessus, et m'empêcherait alors de porter le regard le plus objectif et scientifique possible sur la situation, ce qui aurait pour conséquence de fausser les résultats de ma recherche. Je ne perds cependant pas de vue la possibilité d'étendre mes recherches à une période autre que celle en responsabilité dans ma classe, comme simple observateur, si l'investigation durant ma période de stage s'avérait trop compliquée à mener.

4.7 Evaluation des acquis.

Concernant l'évaluation des acquisitions orales des élèves au cours de l'année, j'ai choisi de baser mes observations sur trois moments de classe spécifique pouvant mettre en avant le rôle de l'imitation dans la construction du langage :

- Le coin poupées, dans lequel je pourrais observer les imitations que se font les élèves de scènes de la vie quotidienne auxquelles ils auraient pu assister en dehors de l'enceinte de l'école (maman nourrissant un petit frère ou une petite sœur, parlant à son bébé, nourrice changeant un nourrisson...). Cela suppose cependant de connaître un minimum l'environnement familial des enfants, et donc peut-être serait-il judicieux d'établir un court questionnaire à l'attention des parents dans le cadre de cette étude, lequel serait distribué lors de la réunion de rentrée, et recensant par exemple des questions du type : l'enfant a-t-il des frères/sœurs ? Va-t-il chez la nourrice ? Est-il gardé de temps en temps par d'autres adultes que ses parents (grands-parents, oncles, tantes...) ? Pratique-t-il une activité extra-scolaire impliquant des interactions avec d'autres enfants ?

Je pourrais également analyser si l'imitation des autres élèves jouant simultanément dans le même espace le pousse à utiliser du vocabulaire spécifique à ce coin jeu (liste non exhaustive : chambre, lit, couverture, drap, chaise, lavabo, brosse, peigne, cheveu, ménage, poussière, se coucher, se laver, se sécher, ranger, nettoyer, fatigué, poupée, poussette, oreiller, couette, coussin, fauteuil, canapé, toilette, shampoing, barrette, dentifrice, fer à repasser, aspirateur, chiffon, baignoire, miroir, sèche-cheveux, brosser, brancher, aspirer) et si cela développe son aptitude à le réinvestir

ultérieurement. Je m'appuierai notamment sur le vocabulaire des vêtements utilisé durant l'activité ritualisée de la météo, pour constater si les élèves le réinvestissent lors d'un atelier pour préparer la poupée à sortir.

- Le coin lecture, pour observer si l'élève imite l'enseignant lisant un livre déjà étudié en classe : l'enfant restitue-t-il du vocabulaire ? A-t-il retenu des mots, des phrases employées précédemment lors de la lecture par l'adulte ? Articule-t-il correctement ? S'amuse-t-il à adopter une intonation adéquate avec l'histoire ?
- Les séances de langage : imitation d'un pair pendant les temps de prise de parole en petits groupes. L'enfant petit parleur répète-t-il ce qu'un élève vient de dire ? Cette répétition lui permet-il d'acquérir du vocabulaire ou de constituer des phrases à la syntaxe correcte et de les réexploiter ultérieurement ? Pour le vérifier, il faudra alors sans doute revenir sur la séance en question en posant une question similaire et en réinterrogeant l'élève ultérieurement pour évaluer ce qu'il a retenu lors de sa première intervention.

Concernant le coin lecture et les séances de langage, je m'appuierai notamment sur le vocabulaire proposé sur le blog *Apprentilangue*, ayant étudié durant la période 1 le vocabulaire du matériel de la classe et pendant la période 2 celui des contes. Ce site a été créé par un groupe de chercheurs soucieux de « *combattre l'inégalité linguistique et de prévenir l'illettrisme en proposant un enseignement du vocabulaire à l'école maternelle. Il se fixe pour objectifs d'enrichir le bagage lexical des élèves, de favoriser leur entrée dans la lecture, d'améliorer leur niveau de compréhension orale et enfin, dès quatre ans, de développer leurs compétences en productions d'écrits.* » Leur combat s'avère donc en totale adéquation avec celui de l'Education Nationale. L'enjeu de ce blog est d'apporter des pistes aux enseignants pour aider les enfants à comprendre et à se faire comprendre, à rendre spontané l'acte de communication, l'échange avec des pairs, afin de faciliter leur insertion sociale. Grâce aux thèmes proposés par ce blog, nous pourrons donc, dans le coin lecture, envisager de relire un album sur le thème des contes et vérifier quels mots de vocabulaire appris lors du « mot du jour » sont réutilisés (sorcière, laide, transformer, baguette, princesse, s'enfuir, enfermer, cruelle, prisonnière, dévorer). Quant aux séances de

langage, j’exploiterai les jeux, proposés par Apprentilangue, en lien avec le vocabulaire étudié pendant la période 1 afin de m’assurer qu’ils ont bien été mémorisés et que les élèves parviennent à les réutiliser en contexte. Également, je m’autoriserai à observer comment mes élèves petits parleurs se servent du vocabulaire en question en dehors des séances propres à l’ étude de la langue : par exemple, je pourrai leur donner la définition d’un objet pour qu’ils aillent me le chercher et leur demander une fois qu’ils me l’ont rapporté de nommer l’objet en question, ou à l’inverse, leur demander d’aller chercher un objet et de m’expliquer ensuite de quoi il s’agit et à quoi il sert, ce qui me permettra ainsi d’évaluer en parallèle leur compréhension des mots, les nouveaux programmes étant formels sur l’importance de lier acquisition du vocabulaire et pragmatisme. Ainsi, en repérant s’il y a réinvestissement de ce que l’on a vu en langage, je pourrai en conclure s’il y a une incidence sur la prise de parole de ces élèves ou non.

Pour évaluer les progrès des élèves en cours d’année, lors de la période 3 durant laquelle je mènerai mon investigation, je me suis appuyée sur les tableaux proposés par Boisseau (2005) à la fin de son ouvrage, lesquels permettent d’évaluer à la fois l’acquisition de la syntaxe, du vocabulaire et l’articulation :

PS/MS Nom de l’élève :	Compétence en cours de construction	Compétence construite
Je parle à la maîtresse et individuellement à mes camarades.		
Je parle dans le petit groupe animé par la maîtresse.		
Je prends la parole devant le grand groupe.		
Je sais raconter une ou deux images d’un album.		
Je sais, en m’aidant des images, raconter un album facile (PS) et bien connu.		

Je sais, avec les images, raconter un album plus complexe (MS) et bien connu.		
J'utilise des mots-phrases ou des phrases à 2 mots (ex: tateau. Pati papa).		
Je parle en phrases élémentaires bien construites (ex: i manze le gâteau).		
J'utilise : il, elle, ils, elles.		
J'utilise : je, tu, on.		
J'emploie le présent.		
J'emploie 3 temps : passé composé/ présent/ futur		
J'emploie l'imparfait.		
J'utilise : à, sur, dans, de.		
J'utilise : sous, devant, derrière, avant, après.		
J'utilise : à côté de, loin de, près de, au-dessus de...		
Je sais parler en phrases complexes (ex : i veut qu't'attrapes le chat parce que...).		
J'utilise : parce que, que/ infinitif, pour + infinitif, qui relatif.		
J'utilise : pour que, quand/gérondif, si, comme.		
J'emploie les mots de la classe.		
J'utilise les mots des coins-jeux.		
J'emploie les mots de la motricité.		
J'utilise les mots de la cuisine.		
J'emploie les mots des animaux et de la ferme.		
J'utilise les mots de la fête.		
J'utilise les mots du temps.		
J'emploie les mots de la famille.		

J'utilise les mots de la ville, du quartier.		
J'emploie les mots de la maladie.		
J'utilise les mots du jardin.		
J'emploie les mots des sorties : zoo, forêt, mer.		
J'utilise les mots de quelques albums faciles (PS).		
J'utilise les mots de quelques albums difficiles (MS).		
Je connais 750 mots.		
Je connais 1750 mots.		
Je sais articuler [i]-[a]-[ou].		
Je sais articuler [p]-[t]-[m]-[f].		
Je sais articuler [é]-[è]-[o].		
Je sais articuler [k]-[s]-[n].		
Je sais articuler [in]-[an]-[on].		
Je sais articuler [u]-[eu]-[e].		
Je sais articuler différemment [f]/[v]-[s]/[z]- [p]/[b]- [t]/[d].		
Je sais articuler différemment [s]/[ch]-[z]/[j].		

Tous les items proposés dans le tableau de Boisseau (2005) ne permettront sans doute pas de répondre à ma problématique, le but étant d'observer les effets de l'imitation sur l'acquisition du langage chez les petits parleurs. Ce tableau étant plutôt adapté pour percevoir les progrès des élèves dans leur globalité. Néanmoins, il m'a été d'une aide précieuse pour construire une grille d'évaluation personnelle propre à mon sujet me permettant de mettre en avant les progrès réalisés ou pas grâce à l'imitation. Ma grille se présente donc ainsi :

		E1	E2	E3	E4
	Parle à la maîtresse				
	Parle individuellement à ses pairs				

Objectifs langagiers	Oser entrer en communication	Prend la parole en petit groupe				
		Prend la parole devant le groupe classe				
		Répond à l'adulte				
		S'adresse spontanément à l'adulte				
		Répond à une question en imitant ce qu'un autre élève vient de dire				
	Utiliser un vocabulaire adapté	Restitue du vocabulaire utilisé lors du mot du jour : sorcière, laide, transformer, baguette, princesse, s'enfuir, enfermer, cruelle, prisonnière, dévorer				
		Restitue du vocabulaire utilisé en motricité				
		Restitue du vocabulaire rencontré lors de lectures				
		Restitue du vocabulaire entendu lors d'ateliers				
		Restitue du vocabulaire entendu durant les rituels (météo : vocabulaire des vêtements d'hiver : écharpe,				

		pull-over, gants, bottes, pantalon, manteau, bonnet, cache-oreille, veste, tricot)				
		Utilise les mots de la cuisine				
	Formuler / Raconter	Je sais raconter un album connu à partir des images				
	Produire un énoncé cohérent et compréhensible	Je parle audiblement				
		J'articule				
		Je produis des phrases sensées				
		J'utilise des mots-phrases ou phrases à deux mots				
		J'utilise des phrases simples bien construites				
		Je sais répéter une phrase prononcée par l'adulte				
		Je parle en phrases complexes				
Objectifs syntaxiques	Types de phrases	Oui / Non				
		C'est...				
		Là c'est... (+ pointage)				
		Il y a / Y'a				
		Pronom + GV				
		Phrases complexes de type relatives				
		GN, c'est...				
		Pronom + GV + GN				
		Parce que...				
	Temps	Présent				
		Passé composé				
Futur (avec aller)						

		Imparfait				
	Pronoms	Je, tu, on				
		3 ^{ème} personne du singulier et du pluriel				

4.8 Ecueils à éviter et prise de note.

Il faudra toutefois veiller à ne pas faire des grilles « *une fin en soi* » (Arborio et Fournier, 2015, p.51). En effet, si elles permettent de faire la lumière sur ce qui dénote et ne semble pas à sa place, de pointer ce qui semble surprenant dans telle ou telle situation, l'écueil serait de mettre de côté « *l'ambition de compréhension immédiate qui amène à tirer le meilleur parti de l'enquête de terrain* » (Arborio et Fournier, 2015, p.50). C'est pourquoi ce mode d'investigation par observation donne souvent lieu à différents types de notes. Les premières prendront la plupart du temps la forme de listes, ce qu'on appellera les notes repères. Cela induit une découverte intuitive de façon à prendre le temps de se familiariser avec le milieu. D'autres se présenteront ensuite sous la forme de grilles d'observation. Ces dernières auront pour visée de « *systématiser les données d'observation* » (Arborio et Fournier, 2015, p.70). Puis, naîtra le journal de terrain, qu'il s'agisse d'écrits ou d'oral enregistré, dans lequel se développeront les comptes-rendus. Il s'attachera notamment aux variations rencontrées, aux détails, et sera constitué de notes principalement descriptives concernant les lieux et les personnes, de récits d'évènements, d'impressions personnelles, il s'intéressera aussi aux interactions. Au sein de ce journal pourront être proposés des classements thématiques dans le but de rapprocher et comparer les données d'observation quelle que soit leur nature, faisant ainsi émerger les contradictions qui existent entre l'interprétation qui a pu être faite et les éléments pris en notes. Il pourra également comporter des notes prospectives permettant alors de mener de nouvelles réflexions une fois de retour sur le terrain. Bien qu'il faille apprendre à se détacher de son envie de tout comprendre pour trier ce qui est important de ce qui relève de l'accessoire, « *la prise de notes ne doit pourtant pas être réservée à des énoncés parfaitement incontestables* » (Arborio et Fournier, 2015, p.68). Il faut garder à l'esprit que « *les premières compréhensions sont destinées le plus souvent à être invalidées et reformulées dès le lendemain à l'occasion de nouvelles observations* » (Arborio et

Fournier, 2015, p.68). Puis, les réflexions menées aboutiront sur un nouveau type d'écrit : le journal d'après-journal, qui aura pour fonction d'apporter des précisions, d'éclaircir certaines zones d'ombre et de réagir aux premières formulations consignées. Ces diverses prises de notes donneront finalement naissance à des notes d'analyse.

La prise de note semble donc indispensable pour le chercheur dans le cadre de son activité réflexive. Elle l'aide à créer du lien entre les événements observés et à mettre à distance les différents éléments qui pourraient lui être familiers. Le simple fait de noter soulage sa mémoire pour laisser place à de nouvelles observations, autorisant ainsi son esprit à vagabonder pour ne pas risquer d'omettre des associations d'idées. Tout au long de ces écrits, il ne faudra en revanche jamais perdre de vue la chronologie qui aura une importance capitale pour ne pas biaiser les conclusions rendues.

4.9 Dispositifs mis en place.

Afin de résoudre ma problématique, j'ai mis en place différents dispositifs d'observation au sein de ma propre classe. Bien que ces derniers aient été conçus pour pouvoir trouver des réponses à mes questions, je me suis néanmoins laissé la liberté d'observer mes élèves à d'autres moments de la journée, c'est-à-dire pendant les temps d'accueil, d'habillage et de récréation.

Mon premier dispositif avait pour objectif de vérifier en quoi les temps de regroupement, durant lesquels du vocabulaire nouveau était abordé, permettait aux élèves petit parleurs d'acquérir du langage. Pour ce faire, j'ai au préalable voulu vérifier en groupe classe comment les élèves petit parleurs intervenaient. Puis, j'ai instauré des temps d'atelier dirigé en petit groupe de cinq élèves. Pendant ces séances de quinze minutes, nous avons abordé le vocabulaire évoqué lors des deux premières périodes de l'année sous la forme de jeux (jeu de l'oie, jeu du lynx). Le fait de travailler en groupe hétérogène devait me permettre d'observer si l'imitation était un facteur favorisant la prise de parole. Puis, ces jeux étaient repris pendant les activités pédagogiques complémentaires (APC) afin d'évaluer le niveau d'acquisition du vocabulaire par les élèves petit parleurs et constater les progrès effectués d'une séance à l'autre. Les chercheurs sur lesquels j'ai basé mes recherches ayant insisté sur l'importance des chants, des comptines et de la

répétition des activités pour la mémorisation, je me suis donc appuyée sur leurs théories pour vérifier si cela s'avérait véridique pour mes élèves. Nous avons donc, pour cela, chanté des chansons sur les thèmes des vêtements d'hiver et de la météo afin de créer un lien avec l'activité ritualisée de la météo menée en regroupement le matin. De plus, j'ai choisi un chant anglais pour aborder la météo afin de constater si l'éveil aux langues étrangères permet la mémorisation de vocabulaire comme le stipulent les ressources Eduscol. Après cela, nous avons pu vérifier l'acquisition du vocabulaire lors d'une séance de langage sur le thème des vêtements d'hiver en groupe restreint.

5. Résultats et analyse.

5.1 Le langage en atelier dirigé.

Les chercheurs évoqués plus tôt s'accordent tous à dire que l'apprentissage du langage passe par l'imitation d'un pair. C'est ce que j'ai cherché à prouver lors de mes observations. En effet, pendant mon atelier dirigé qui a été abordé sous la forme du jeu du lynx, pour revoir le vocabulaire étudié durant les périodes une et deux, j'ai pu constater qu'au début du jeu, les élèves s'observaient entre eux. Ainsi, les sujets A et D posaient leur jeton en imitant les autres pour trouver le premier mot demandé (« dragon »). Au fur et à mesure de l'avancement du jeu, les langues se déliaient et les interactions devenaient plus langagières que gestuelles : les enfants se mettaient à discuter entre eux sur les mots abordés, se posaient des questions, se contredisaient lorsqu'une proposition était faite. L'élève A allait même jusqu'à proposer des définitions ou des synonymes des mots évoqués. Ainsi, quand j'énonçais le mot « épouser », elle précisait : « *C'est quand on se marie* ». Ce qui tend à prouver que la mémorisation du vocabulaire passe aussi par la compréhension des mots, comme avaient tendance à le souligner Florin (2016), Bruner (1987) ainsi que le Bulletin Officiel n°22 du 29 mai 2019.

Pour trouver le mot « laide », cette petite fille avait posé son jeton sur l'image représentant « furieuse ». En voyant les autres poser leur jeton sur une carte autre que celle qu'elle avait choisie, elle avait hésité à changer son jeton de place, l'avait repris, puis avait néanmoins décidé de le reposer sur son choix initial. Si l'imitation lui avait permis de la rassurer dans un premier temps, on peut cependant constater qu'elle avait fini par prendre confiance en elle sur les derniers tours de jeu et à oser

prendre des décisions différentes des autres. Paradoxalement, l'imitation semble permettre aux enfants de s'affirmer en tant qu'individus faisant parti d'un groupe. De plus, le fait de réinvestir du vocabulaire par le jeu entraîne des interactions entre les élèves. Ainsi, l'enfant A, qui, en temps normal, ne serait pas forcément allée d'elle-même vers ses camarades, ose ici prendre la parole pour affirmer sa place dans le jeu : « *Celui-là, c'est le mien !* » va-t-elle jusqu'à oser dire en désignant son jeton. Et elle va même plus loin en indiquant aux autres où sont disposés leurs jetons sur les cartes à jouer. On notera donc une grande faculté d'observation chez cette élève.

J'ai pu noter également que, plus elle se prend au jeu, plus elle prend des initiatives pour réussir à poser le jeton en première. Cela me mènera au constat que la mémorisation semble favorisée par les erreurs vécues. Aussi se souvient-elle de sa confusion entre les mots « laide » et « furieuse », et ne reproduit pas l'erreur commise plus tôt. Je pense donc pouvoir en tirer la conclusion que le jeu permet de mémoriser le vocabulaire plus facilement, comme le suggéraient Maillolchon (2013) et Langlois (2015), ainsi que le Bulletin Officiel n°22 du 29 mai 2019.

L'idée que la répétition et l'imitation d'un adulte favorise l'acquisition du langage a également été évoquée par les chercheurs dont j'ai étudié l'œuvre. J'ai donc pareillement porté mon attention sur cet aspect. Et en effet, l'élève A répétait chaque mot après moi, ce qui semble l'aider à mémoriser plus aisément que l'enfant D, qui, lui, ne répétait pas les mots. En effet, ce dernier, plus effacé, parlait principalement quand je l'y invitais. Cet élève semblait avoir davantage besoin de l'assentiment de l'adulte pour oser faire les choses. Ainsi, lorsque je l'encourageais à poser son jeton avant les autres, il réussissait à trouver le mot exact et savait le prononcer. La bienveillance de l'adulte, comme le soulignaient Bruner (1987), Florin (2016), les programmes de 2015 ainsi que les documents Eduscol, semble donc primordiale pour que ces élèves petits parleurs acquièrent une confiance en eux-mêmes. De plus, cela montre qu'il est essentiel que l'adulte se montre exemplaire, tant d'un point de vue lexical, grammatical que syntaxique puisque les enfants le prennent pour modèle.

A tout cela s'ajoute le fait que, si j'interrogeais ces deux élèves devant le groupe classe, ils se renfermaient sur eux-mêmes et il leur était alors impossible de prononcer ne serait-ce qu'un son. En revanche, la configuration en groupe restreint encourageait ces élèves petits parleurs à prendre la parole, sur sollicitation pour

l'élève D, et sans même que j'ai à lui demander pour le sujet A. De plus, si je posais une question encore jamais posée auparavant durant le jeu, elle osait y répondre si je l'y invitais. Ainsi, lorsque je lui demandais ce que signifiait le mot « s'enfuir », la réponse attendue étant « se sauver », elle répondait quelque chose s'en approchant : « *Ça veut dire courir* ».

Ces observations me font donc penser que les interactions entre pairs rassurent, mettent en confiance, tout comme l'imitation, ainsi que le nombre limité d'enfants dans le groupe, comme le prétendait Maillolchon (2013) quand elle encourageait à mener des activités en groupe restreint. L'élève petit parleur semble progressivement et naturellement s'éloigner de cette phase d'imitation, et commence à prendre des initiatives dès qu'il s'y sent prêt. Il faut néanmoins retenir que ce laps de temps peut être plus ou moins long selon chaque enfant : pour certains, une séance de langage suffit à les mettre en confiance, pour d'autres, la répétition de l'activité semble nécessaire sur plusieurs séances. C'est pourquoi ces jeux ont été réutilisés durant les APC.

5.2 Les activités pédagogiques complémentaires (APC).

Pendant les séances d'APC durant lesquelles nous avons réexploité le jeu du lynx, les sujets B et C étaient présents sur les mêmes créneaux. J'ai pu constater qu'être petit parleur ne signifie pas forcément être dénué de vocabulaire. En effet, certaines erreurs commises pouvaient être le fait que l'enfant avait été induit en erreur par le support proposé. Par exemple, pour trouver le mot « s'enfuir », l'élève C a d'abord pensé à « attaquer » : ici, c'est l'illustration qui génère l'erreur, car la sorcière présente sur l'image semble attaquer, munie de sa baguette magique, le roi qui s'enfuit. Cependant, cette illustration avait déjà été vue lors des séances de découverte du mot du jour, pour présenter le roi qui prend la fuite devant la sorcière, ce qui tend à prouver que le support choisi joue un rôle important dans la mémorisation. Cependant, la proposition de l'élève montre qu'il a déjà acquis du vocabulaire et sais l'employer à bon escient puisque sa réponse semble acceptable et sensée au vu de ce que représente l'illustration. En effet, ce qui peut être perçu est tout à fait subjectif, tout est alors une question de point de vue.

J'ai également pu remarquer que les interactions entre les deux enfants permettaient de faire avancer la séance. Ainsi, lorsque l'élève C a donné sa définition du mot

« furieux » (« *c'est être énervé* »), l'élève B a rebondi en se servant de ce que son camarade avait dit pour tenter de trouver l'image correspondante. Le travail en binôme s'établit tout naturellement entre les deux enfants pourtant considérés comme petits parleurs. On notera ici que l'élève B, pourtant d'ordinaire plus introverti encore que le sujet C, prend la parole efficacement et se montre doué d'une compréhension étonnante des mots évoqués. De plus, il ose contredire sans retenue aucune son partenaire lorsque ce dernier se trompe en montrant l'illustration qu'il pensait appropriée : « *Non, je suis pas d'accord !* » Cela tend à prouver que l'empathie ainsi que l'écoute active et réactive, induites par les interactions entre pairs, rendent plus efficaces les prises de parole, comme le suggérait Langlois (2015), ainsi que Florin (2016) qui admettait également que la prise en compte des pairs contribuait à une communication plus efficace et que cela permettait à l'enfant de progresser d'un point de vue langagier.

Concernant l'élève A, elle n'a pu être vu qu'en face à face, l'élève D n'ayant pu être présent à toutes les séances d'APC. Passée la difficulté de se retrouver seule en face de l'enseignante, ce qui prend systématiquement quelques minutes durant lesquelles elle ne parle absolument pas et où c'est à l'adulte de la mettre en confiance, on découvre une enfant toujours très réservée et à qui il faut poser beaucoup de questions pour qu'elle ose essayer de parler. Il faut aller jusqu'à pointer des éléments de l'image pour qu'elle prenne la peine de les nommer, ce qui tend à se rapprocher de ce que Florin (2016) nomme « *l'attention conjointe* ». Elle semble posséder peu de vocabulaire en dehors de ce qui a été vu en classe lors de l'activité ritualisée du mot du jour. De plus, elle reconnaît les images, sait les nommer mais n'est pas dans la capacité de les définir. Difficile de dire si cela est dû à un excès de timidité car je la sais capable de construire de phrases complexes, mais à ce moment précis, elle n'intervient que par des mots. Ses difficultés langagières semblent, en ce qui la concerne, être principalement liées à son mutisme, comme l'expliquait Boisseau (2005) dans ses études sur les différents types de retards langagiers. Cet atelier aurait peut-être été plus efficace s'il avait pu être mené, comme pour les sujets B et C, avec un autre élève.

Ce jeu met donc en exergue les capacités de verbalisation des élèves petits parleurs et permet en parallèle d'évaluer leur degré de compréhension, de les faire entrer naturellement en interactions sans qu'ils s'y sentent contraints, de s'imiter mais aussi de se démarquer en montrant leur désaccord, en osant donner une opinion

divergente de l'autre. Le rôle de l'enseignante dans le cadre de cette activité est de faire émerger les mots attendus, tout en encourageant les essais. Elle valorise les prises de parole, tout en laissant du temps aux enfants pour s'exprimer librement, elle recadre l'activité si l'on s'éloigne trop du sujet et questionne les élèves, notamment lorsqu'ils montrent leur désaccord pour les encourager à argumenter et justifier leur choix. Elle les encourage également à ne pas juste citer les mots attendus mais à en donner des définitions et à en trouver des synonymes afin d'enrichir encore leur vocabulaire et s'assurer de leur bonne compréhension.

5.3 Le langage dans un univers familier : le coin poupée.

Lors de la séance au coin poupée, je souhaitais que les élèves réexploitent le vocabulaire des vêtements d'hiver étudié lors de l'activité ritualisée de la météo. Des intrus étaient également utilisés lors de cette séance. Je leur ai donc montré les vêtements un à un pour m'assurer qu'ils les reconnaissent et constater s'ils savaient les nommer ou non. L'élève A, qui s'était montrée si réservée dans le cadre de situations duelles, s'est immédiatement adressée à moi sans crainte et en construisant une phrase grammaticalement et syntaxiquement correcte : « *Moi, j'arrive à mettre de vrais T-shirts !* » Ainsi, en s'appuyant sur sa vie quotidienne, le sujet A semble plus à l'aise et se dévoile plus facilement. Elle se permet même d'émettre des opinions indiquant ses goûts : « *J'adore cette jupe* » dira-t-elle en désignant un vêtement destiné à la poupée. L'élève D également a plus facilement osé prendre la parole pour parler de ses affaires personnelles. Comme l'indiquaient le Bulletin Officiel n°22 du 29 mai 2015, Florin (2016) et Maillochon (2013), proposer des activités proches de l'univers de référence des enfants semble favoriser grandement les prises de parole.

M'adressant ensuite à l'enfant D, je lui demandais ce qu'on pourrait mettre au poupon. Ce dernier, encore plus introverti en temps normal, a répondu devant les quatre autres élèves présents qu'il souhaitait lui mettre un manteau avant de se corriger en choisissant finalement un pull. Ainsi, cette activité les pousse à la fois à employer du vocabulaire déjà évoqué mais aussi à faire des choix logiques. En effet, il faut habiller la poupée avec des vêtements en respectant un ordre sensé. Le fait de les laisser manipuler librement les vêtements, les découvrir, les autorise également à interagir librement entre eux. Par exemple, lorsque l'élève D a pris un

pyjama, l'élève A n'a pu s'empêcher de lui faire remarquer qu'il s'agissait d'un « *pyjama de bébé* ». Les enfants se montrent très actifs dans la communication avec leurs pairs et semblent chercher à établir des échanges avec leurs camarades, réactions qui semblent s'accorder avec les propos de Florin (2016). Ils s'apportent ainsi du vocabulaire mutuellement et le fait d'avoir vécu la situation en manipulant peut laisser supposer qu'il se souviendra de l'intervention de sa camarade ultérieurement. Tandis qu'un autre élève essayait d'enfiler un T-shirt au poupon, le sujet A observait et interagissait en même temps : « *Il est trop gros on dirait [en parlant du poupon]. Moi, j'ai envie de mettre les chaussettes. J'ai envie de mettre les chaussures. Ça, c'est le manteau de pluie [en désignant l'imperméable]* ». On constate ici qu'elle est capable de se montrer très loquace quand l'activité proposée se rapproche de ses centres d'intérêt, d'où l'importance de proposer des situations variées, à l'instar de ce que conseillait Langlois (2015). De plus, on peut remarquer de nouveau que ses phrases sont bien construites et qu'elle est capable de donner les caractéristiques d'un vêtement évoqué lors d'une séance précédente, quand bien même elle ne se souvient plus du nom exact, ce qui tend à prouver qu'elle a une bonne compréhension du vocabulaire.

Pour l'enfant D, il faut davantage le solliciter pour le faire parler. Je lui ai donc demandé ce qu'il tenait dans sa main. C'est une élève grand parleur qui a répondu à sa place. Néanmoins, il a pris la peine de répéter après elle. Je n'ai donc pas pu évaluer s'il s'agissait d'un manque de vocabulaire de sa part ou s'il lui aurait simplement fallu plus de temps pour répondre. En revanche, je peux supposer que l'intervention de sa camarade, qui l'a rassuré et peut-être conforté dans son idée, l'aidera à mémoriser ce mot pour une prochaine activité. Par la suite, il s'est montré plus à l'aise dans ses prises de parole, bien qu'ayant des difficultés de prononciation et d'articulation, il a réussi à construire des phrases correctes et à faire des propositions qui ont permis de faire avancer l'activité. Par exemple, en désignant un manteau : « *Ça, c'est un manteau. L'autre, il est trop petit. Là, c'est à sa taille.* » Il montre ici sa capacité d'analyse et emploie des termes utilisés lors d'une séance menée sur la comparaison de longueurs (petit, taille). On remarque aussi lors de ces séances que le fait de pointer les objets dont ils veulent parler favorise la prise de parole puisqu'elle accompagne naturellement le geste. Ainsi que l'expliquaient Langlois (2015), Florin (2016) et le Bulletin Officiel n°22 du 29 mai 2019, la gestuelle aurait donc aussi une influence sur l'acquisition du langage. Cette séance

justifie de souligner l'importance de varier les situations d'apprentissage car les élèves se montreront plus aptes à prendre la parole, y compris devant le groupe, s'ils portent un intérêt particulier à la situation vécue.

J'ai également mené cette séance avec l'autre groupe. Lorsque je leur ai montré un imperméable, l'élève B a tout de suite réagi en s'exclamant : « *C'est un manteau pour l'automne* ». Puis, il a demandé aux autres élèves s'ils savaient ce que c'était, ne se souvenant plus du nom exact. J'ai donc pu noter ici une volonté de sa part de participer à l'activité en petit groupe, chose qu'il n'aurait sans doute pas osé faire devant un groupe plus important, mais aussi sa recherche d'interaction avec ses pairs puisqu'il s'est directement tourné vers eux pour trouver une réponse à la question qu'il se posait plutôt que vers moi, son enseignante. De nouveau, cela tend à prouver à quel point il est primordial que l'enfant soit acteur de ses apprentissages tel que l'évoquait Bruner (1987), et que l'enfant soit actif dans la communication avec ses semblables, comme le soulignait Florin (2016).

Par la suite, en leur montrant une gigoteuse, c'est l'élève C qui est cette fois-ci intervenu : « *C'est une gigoteuse, comme mon frère.* » J'ai donc pu relever ici l'importance de la justesse dans le vocabulaire utilisé à la maison, ce mot faisant parti des intrus et n'ayant donc pas été vu en classe auparavant. Il ne faut donc pas négliger l'importance du rôle que jouent l'environnement et les expériences vécues dans le cadre de l'acquisition du langage, ce que laissaient entendre Maillochon (2013) et Florin (2016), ainsi que de la communication enfants-parents, telle que l'entendait Bruner (1987). Plus tard durant la séance, l'élève B viendra prouver que les interventions des autres enfants ont une importance particulière dans l'acquisition du vocabulaire puisqu'il questionnera l'élève C sur l'utilité d'une gigoteuse, lequel parviendra parfaitement à répondre à sa question. A cet instant, on pourrait supposer que le sujet B se souvient de l'intervention de son camarade au début de la séance lorsque ce dernier a su nommer la gigoteuse, et qu'il décide donc de se tourner vers quelqu'un de son âge qui, néanmoins, lui apparaît comme plus expert que lui en la matière, pour trouver une réponse aux questions qu'il se pose. Une nouvelle fois, cela tend à prouver que l'adulte n'apparaît plus comme le seul référent.

Avant même que j'ai pu montrer un autre vêtement, l'élève B, s'étant pris au jeu, a saisi un vêtement et a pris la liberté d'exprimer de quoi il s'agissait. De ce fait, l'élève C est vite intervenu pour lui demander d'attendre que je pose la question. Je

constate donc que, dès la maternelle, les élèves prennent rapidement conscience des codes à respecter. En effet, l'intervention du sujet C peut être liée à une attente spécifique : selon lui, c'était au tour de l'enseignante d'intervenir à cet instant de notre échange. On pourrait donc supposer qu'il a tenté, en prenant la parole, de réguler l'échange en question afin de restaurer les tours de parole. Cela pourrait être mis en relation avec une première prise de conscience des règles conversationnelles, ce qui correspondrait, selon Florin (2016), au stade de développement de la « *théorie de l'esprit* » permettant à l'enfant de commencer à tenir compte de son interlocuteur.

A la suite de cela, je leur ai montré un bonnet. Pour l'élève B, il s'agissait d'un tour de cou. Mais l'élève C s'est vite enquis de le contredire en justifiant sa réponse :

Sujet C : « *Non, c'est un bonnet, y a pas de trou.* »

Sujet B : « *Ah oui, t'as raison, c'est un bonnet. Bravo X. Bon travail ! Tope là !* »

On remarquera que l'élève B ne s'offusque pas de cette intervention qui s'oppose à son opinion, mais qu'au contraire, il est conquis par la justification de son camarade et va même jusqu'à le féliciter. Ainsi, j'ai pu constater que la bienveillance des élèves entre eux encourage les prises de paroles et renforce la confiance en soi. Le jeu donne ici lieu à des échanges et des confrontations de points de vue comme les y encouragent les programmes de la maternelle parus au Bulletin Officiel numéro 2 du 26 mars 2015.

Ce genre d'ateliers exploitant les coins de la classe, dans un univers qui leur est familier, et encouragés par les instructions officielles, semble les stimuler. Les élèves sont tous assis autour de la petite table, l'enseignante à leur niveau, l'adulte apparaissant alors comme un partenaire qui s'adapte, tel que le recommande Bruner (1987), accessible mais ne surplombant pas le groupe. Ainsi, les interactions entre les élèves deviennent de plus en plus nombreuses, ils discutent entre eux en se référant aux poupons et aux vêtements présents sur la table. J'ai pu apprécier leur envie de participer tout au long de la séance, sans se lasser de l'activité. De plus, j'ai remarqué que le sujet B prenait le temps de former des phrases bien construites et syntaxiquement correctes. Il y accordait une importance plus grande encore lorsqu'il s'adressait à moi, comme s'il y avait un contrat entre nous qui stipulait que sa formulation devait être irréprochable. Il sollicitait mon aide, sans que je la lui propose, quand il sentait que ses camarades ne seraient pas en mesure de résoudre le problème sans l'aide d'un adulte. L'élève C, quant à lui, a profité de cette séance

pour oser émettre des avis divergents de ses camarades. Il n'a pas hésité à montrer son désaccord à plusieurs reprises. Il a aussi appris à faire des choix. Par exemple, lorsque je lui ai demandé ce qu'on pouvait mettre ensuite à la poupée, il a commencé par choisir le bonnet, puis s'est ravisé en prenant l'écharpe. Et même lorsque ce n'était pas son tour de préparer le poupon, il prenait plaisir à participer en décrivant les actions de ses pairs, ce qu'il observait. Cette notion de plaisir que retirent les enfants de leurs apprentissages est d'ailleurs évoquée par Bruner (1987). Ce genre de séance instaurant un climat rassurant m'a permis de constater leurs progrès en vocabulaire, puisque les élèves nommaient à chaque fois les vêtements dont ils se saisissaient.

Les deux élèves petits parleurs se sont avérés être de grands parleurs durant cette séance, le sujet B proposant même son aide à tout va, donnant des conseils aux autres, et demandant régulièrement à ses camarades leur avis dans le but de valider ses propos : « *C'est un bonnet, hein Y c'est un bonnet ? Après, c'est à Y, hein Z ?* » Pour l'élève C, l'imitation semble également jouer un rôle dans l'acquisition du langage puisqu'il s'employait à répéter les phrases énoncées par d'autres élèves juste après eux, de plus le fait de répéter lui a permis de résoudre un problème sur la façon d'enfiler les chaussures au poupon qui ne tenaient pas sur ses pieds, ce qui tend à prouver qu'imitation ne rime pas avec mimétisme dépourvu de compréhension.

De nouveau, j'ai pu noter que l'aspect sécurisant des interventions et l'imitation entre pairs permettent aux élèves de se questionner, de trouver ensemble des réponses et résoudre des problèmes, de s'améliorer et de se rassurer sur la véracité de leurs propos, ce qui favorise grandement la prise de parole pour nos élèves petits parleurs. Le groupe créant des modèles, même les plus introvertis se sentent rassurés car l'imitation rassure, telle que l'affirmait Maillochon (2013). De plus, comme le stipulait le Bulletin Officiel numéro 2 du 26 mars 2015, le jeu semble en effet « *favorise[r] la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié.* »

5.4 Des dispositifs plus ou moins propices aux échanges.

5.4.1 L'accueil.

Cependant, les temps d'atelier dirigés ne sont pas les seuls moments propices aux échanges entre pairs. En effet, j'ai pu observer pendant l'accueil du matin que l'élève B réexploitait le vocabulaire des vêtements étudié pendant l'activité ritualisée de la météo, ainsi que celui du corps humain, abordé en classe durant la première période de l'année. Ainsi, j'ai pu le surprendre en pleine discussion avec d'autres élèves, pointant et nommant les éléments composant la page de garde qu'il était en train de colorier (« *le nez* », « *l'écharpe* », « *Je colorie le chapeau* »). Durant ce même temps d'accueil, d'autres élèves intervenaient, prenaient la parole et je ne manquais pas de remarquer que l'enfant C s'employait à répéter mot pour mot ce que certains élèves disaient. Cela s'accorde donc avec ce qu'avançaient nos quatre chercheurs sur l'importance de mener des activités ritualisées bien structurées dans le temps. Sans oublier ce que Bruner (1987) et Langlois (2015) expliquaient à propos de la répétition des activités qui s'avère essentielle pour renforcer la mémorisation.

Un autre jour, je me suis autorisée à les observer tous deux jouer librement sur le temps d'accueil du matin au coin poupées. Il s'avère qu'ils ont pris plaisir à recommencer l'activité pratiquée précédemment en groupe restreint, comme le suggérait Bruner (1987), sans contraintes cette fois-ci, et à réexploiter le vocabulaire des vêtements, que ce soit celui vu tous ensemble en classe lors des chants, de l'activité ritualisée de la météo ou celui qu'ils avaient l'habitude d'entendre chez eux. Chaque situation vécue par les jeunes enfants semble donc avoir un rôle à jouer dans l'acquisition du langage, qu'il s'agisse d'expériences familiales, scolaire ou sociales. Ainsi, Florin (2016) semblait dire vrai quant elle soutenait qu'il fallait tenir compte des expériences vécues par les enfants, et qu'elle mettait l'accent sur l'importance de multiplier les expériences sociales dans le but de donner du sens à de nouveaux mots entendus.

Lors d'un autre temps d'accueil, j'ai davantage observé les élèves A et D. J'ai ainsi pu noter que ces deux élèves étaient plus à l'aise pour prendre la parole durant ce temps de liberté, et plus précisément lorsque les GS étaient absents pour se rendre à la piscine. Ainsi, l'élève A s'est montrée plus ouverte envers ses pairs. Elle a participé à un atelier perles et s'est amusée à compter les perles qu'elle enfilait à

voix haute, pratiquant ainsi l'auto-langage encouragé par les programmes de 2015. Elle a même sollicité mon aide mais a finalement résolu son problème seule une fois que j'étais auprès d'elle. En adoptant ce comportement, on pourrait être amené à croire qu'elle recherchait ce que Florin (2016) appelle l'attention conjointe. L'adulte portant son attention sur la même chose que l'enfant au même moment lui permet d'être rassuré. Cela peut également avoir trait aux interactions de tutelle dont parle Bruner (1987) puisque l'adulte apparaît à l'enfant comme une sorte de guide. Ma présence ne l'empêchait alors pas de s'amuser et de rire avec ses pairs. N'étant plus dans une relation duelle, ma présence lui semblait alors sécurisante. L'élève D participait également à l'atelier perles et échangeait avec le sujet A mais ses propos étaient pour la plupart inintelligibles. Il semblait reprendre un terme utilisé plus tôt par sa camarade mais ne le prononçait pas correctement, « *mini* » devenant alors « *bidi* », sans doute plutôt à cause de ses soucis d'élocution que de compréhension car il a néanmoins réussi à montrer la plus petite perle du jeu comme l'avait fait auparavant l'élève A. Une fois de plus, les ateliers où un petit groupe d'enfants est présent montre que l'acquisition du langage passe aussi par l'imitation, ce qui rejoint les propos de Langlois (2015) qui affirme que la pratique collective peut profiter à l'individu. Ma présence durant cet atelier d'accueil ne le perturbait pas non plus puisqu'il répondait à chacune de mes sollicitations sans se renfermer sur lui-même. Ces temps où les élèves interagissent en toute liberté sont donc également primordiaux dans l'acquisition du langage pour ces enfants petits parleurs, que ce soit grâce à l'imitation, qu'elle soit gestuelle ou langagière, grâce aux échanges qui peuvent avoir lieu durant les activités d'accueil ou encore à la pratique de l'auto-langage rendue possible par ces temps libres. C'est pourquoi le Bulletin Officiel n°22 du 29 mai 2019 encourage à observer les élèves sur ces temps où ils se parlent à eux-mêmes.

5.4.2 *Le face à face.*

En revanche, contrairement à ce que l'on pourrait croire de prime abord, j'ai pu noter que la relation duelle entre l'adulte et l'enfant pouvait s'avérer un vrai frein à la prise de parole chez ces élèves. Ainsi, lorsque nous avons travaillé sur les mots à consonance proche avec l'élève A dans le but de rattraper son travail en retard, bien qu'elle ait su placer les mots dans l'ordre où je les énonçais, elle refusait

catégoriquement de répéter les mots après moi, quand bien même nous ne fussions que toutes les deux. Il en fut de même pour la séance d'APC menée de cette manière et explicitée plus haut. Le face à face, seule avec l'enseignante, semble donc plus intimider que favoriser les échanges, comme le laissait entendre le Bulletin Officiel n°22 du 29 mai 2019.

5.4.3 *Le regroupement.*

Concernant les temps de regroupement, leurs effets sur la participation orale des sujets vont fluctuer d'un enfant à l'autre. Puisque nous avons réussi à aborder et à trouver tous les mots du jour sur le thème des contes lors de la seconde période annuelle, j'ai décidé de réaliser un bilan collectif sur leur niveau de mémorisation de ces mots. Pour ce faire, j'ai fait défiler une à une les cartes illustrées devant le groupe des MS, qui comptabilisait alors dix élèves, et ils devaient essayer de trouver le mot en question. Tandis que l'élève A et l'élève D n'osèrent pas du tout prendre la parole, y compris si je les y invitais, hormis pour un mot proche de son univers de petite fille en ce qui concerne l'élève A, l'élève C, lui, imitait ses camarades pour mémoriser les mots en les répétant après eux. L'imitation semble donc bien faire partie du processus de mémorisation, puisque ce dernier saura les réexploiter ultérieurement, de lui-même, lors des séances d'APC. L'élève B, quant à lui, prend de plus en plus aisément la parole devant le groupe classe au fur et à mesure que l'année passe. J'ai d'ailleurs pu constater que l'élève B et C sont très proches depuis le début de l'année et que l'élève C imite principalement son camarade dont il se sent si proche. Néanmoins, il n'hésite pas non plus à proposer son avis pour contrer ce dernier lorsqu'il n'est pas en accord avec lui, initiative qu'il n'ose pas forcément prendre à l'encontre d'un autre de ses pairs. Ces élèves pourraient donc être considérés comme des « *expressifs* », au sens où Florin (2016) l'entend, puisqu'ils semblent se servir davantage du langage pour les échanges sociaux. L'aspect positif de ce type de regroupement repose donc sur l'entraînement à la mémorisation à travers l'imitation. Cependant, pour les plus réservés, il ne fait qu'accroître leur introversion, c'est sans doute pour cette raison que les instructions officielles de 2015 préconisent davantage les activités menées en groupe restreint.

5.4.4 Les activités ritualisées.

Comme les quatre chercheurs ont pu le démontrer, il semble essentiel de rythmer les journées des enfants par des activités ritualisées. C'est pourquoi tous les matins, nous avons pour habitude de chanter soit notre chanson anglaise pour évoquer le temps qu'il fait, soit notre chanson sur le mois de janvier permettant de mémoriser le nom des vêtements d'hiver. En effet, d'après Langlois (2015), la musique et les chants font appel à la mémoire et favorisent l'écoute. Puis, nous procédions ensuite à l'habillage de notre bonhomme météo pour le préparer à sortir. Pour ce faire, je proposais à un élève de venir au tableau s'il s'y sentait prêt et étonnamment, même les élèves petits parleurs ont accepté de jouer le jeu devant le groupe classe. L'enfant devait alors choisir des vêtements adaptés une fois que le responsable de la météo nous avait précisé le temps qu'il faisait, puis il devait nommer les vêtements sélectionnés pour habiller le bonhomme. À ce moment, il était plus aisé pour moi d'évaluer le vocabulaire acquis lors des séances précédentes. Je n'ai bien entendu pas fait participer les élèves petits parleurs dès la première séance et j'ai ainsi pu constater que s'ils étaient à l'aise pour prendre la parole devant le groupe classe, c'était sans doute parce qu'ils avaient eu l'occasion de s'entraîner à répéter avec les autres les mots en question. De nouveau, la répétition des activités, prônée par Bruner (1987) et Maillolchon (2013), semble favoriser les prises de parole. En effet, j'ai pu observer les élèves A, C et D écouter lors des premières séances, puis répéter timidement avant de prendre un peu d'assurance et essayer de dire en même temps. L'élève B, avait déjà réalisé d'énormes progrès en langage depuis le début de l'année pour oser faire des propositions en même temps que les autres dès les premières séances. Le regroupement semble donc moins freiner les élèves petits parleurs à participer lorsqu'il s'agit d'activités répétées, comme le suggérait également Langlois (2015), la répétition ayant un aspect réconfortant et sécurisant.

5.5 Les temps hors scolaire.

Si je n'ai pu observer leurs interventions sur le temps de la pause déjeuner, j'ai néanmoins pu constater que, sur ces quatre élèves petits parleurs, au moins trois étaient aptes à réexploiter le vocabulaire vu en classe hors contexte. Ainsi, lorsque l'on parlait en récréation, les élèves B et C s'amusaient entre eux à s'habiller dans

l'ordre où l'on avait vêtu notre poupon lors de la séance de langage, en mettant d'abord le manteau, puis l'écharpe, ensuite les chaussures, le bonnet, et enfin les gants. Ils prenaient plaisir à nommer les vêtements en question ainsi que la succession d'actions qui leur permettaient ainsi d'être prêts à sortir. L'élève A, quant à elle, préférait s'adresser directement à moi de son plein gré pour me dire ce qu'elle allait mettre en faisant référence au temps qu'il faisait dehors, créant ainsi du lien entre le vocabulaire de la météo et celui des vêtements d'hiver : « *On doit mettre son bonnet pour ne pas avoir froid.* » De nouveau, j'ai pu relever que sa phrase était parfaitement construite. Bien que très introvertie, elle ne semble nullement en difficulté quant à la construction de phrases syntaxiquement et grammaticalement correctes. De plus, elle a aussi montré en parallèle son aptitude à lier les choses entre elle, montrant alors sa compréhension profonde de l'intérêt des activités proposées en classe. Ainsi, cela semble correspondre aux attentes des nouveaux programmes de 2015 qui estiment que le vocabulaire doit être enseigné en lien avec la compréhension.

Durant la récréation, l'élève D jouait principalement avec un élève grand parleur, répétant systématiquement tout ce que ce dernier pouvait dire. Cela tend à montrer qu'il cherche à se rassurer en se servant de cet élève comme modèle. Il n'était en revanche pas encore dans une phase de prise de confiance lui permettant de s'affirmer en tant qu'individu. Néanmoins, rappelons que l'élève A avait le même comportement en début d'année avant d'oser se démarquer un peu plus pendant les séances de langage en petit groupe. On peut alors supposer qu'il suit le même chemin, avançant simplement à son rythme. N'omettons jamais que chaque enfant est différent et que leur développement n'est pas linéaire, ni calqué sur celui d'un autre, ce que tient à souligner Florin (2016) dans son ouvrage.

5.6 L'acquisition du langage à travers le chant et la gestuelle.

Afin de vérifier les théories de Langlois (2015) et Maillouchon (2013) selon lesquelles la mémorisation est facilitée par les chants, la gestuelle et la répétition des activités, je me suis appuyée sur une chanson anglaise dont le thème est la météo, et que nous avons pour habitude d'écouter après le temps d'accueil du matin, tout en visualisant la vidéo à gestes. L'élève C participait activement en réalisant les gestes lorsque la chanson passait sur le tableau numérique interactif

mais aussi à l'oral puisqu'il essayait de chanter en même temps. L'élève A se montrait plus spectatrice qu'actrice : elle observait mais ne semblait, au départ, ne participer ni en geste, ni en parole. Néanmoins, à la fin de la chanson, elle a fait un essai discret sur « *How is the weather ?* », la phrase que le chanteur répète de nombreuses fois tout au long de la vidéo, simplement en remuant les lèvres, sans oser émettre de son. Sans doute était-elle en réalité dans une phase de « *silence actif* » dont parlait le Bulletin Officiel n°22 du 29 mai 2019, phase essentielle selon les textes pour l'acquisition du langage. Cependant, le fait que la chanson soit répétitive et qu'on ait déjà pratiqué ce type de séance auparavant semble faire son effet puisque j'ai malgré tout réussi à comprendre ce qu'elle a tenté de dire : la répétition pourrait donc jouer un rôle déterminant dans l'acquisition du langage chez les jeunes enfants.

De plus, à la fin de la chanson, je leur faisais toujours répéter les mots anglais en lien avec la météo pendant ce temps de regroupement en groupe classe. Tandis que le sujet B a accepté de les répéter avec le groupe, les autres sujets ont tous refusé de participer. J'ai donc testé cette même séance en demi-groupe, un jour où les GS s'étaient absentes pour la piscine, et les élèves petits parleurs se sont alors tous montrés plus actifs lorsque je les encourageais à chanter et mimer. Le fait de réaliser des gestes en même temps que l'on parlait a permis aux enfants de mémoriser rapidement les mots anglais, puisque par la suite, je n'avais plus besoin de les prononcer, il me suffisait de mimer pour obtenir la réponse attendue. La configuration en groupe restreint privilégie donc les prises de parole contrairement aux activités en groupe complet. Maillochon (2013) et Langlois (2015) l'avaient mis en évidence : l'aspect mélodique et gestuel de ce type de chanson s'adressant à un public très jeune, ainsi que la répétition des activités sous une forme ritualisée, permettent de faciliter la mémorisation, y compris d'une langue étrangère.

Conclusion et prolongements.

En conclusion, il m'a fallu instaurer une réelle relation de confiance avec ces élèves petits parleurs pour qu'ils osent se tourner vers moi s'ils en ressentaient le besoin. Cela correspond donc à un travail de longue haleine, nécessitant de tenir compte des capacités individuelles de chaque enfant, lesquels doivent être considérés comme des êtres uniques, ne se développant pas au même rythme que les autres.

L'analyse des résultats obtenus lors de mes observations me permet de confirmer partiellement mon hypothèse selon laquelle l'acquisition du langage chez les élèves petits parleurs passe par l'imitation. En effet, si l'imitation des pairs favorise et se veut rassurante, elle ne suffit pas. Le choix des dispositifs mis en place par l'enseignante joue également un rôle élémentaire dans les prises de parole chez ces jeunes enfants. Ainsi, j'ai pu constater que les activités en petit groupe sont à privilégier par rapport aux activités menées en groupe classe, bien que ces dernières ne soient néanmoins pas dénuées de tout intérêt. Également, le fait d'apprendre à travers le jeu et dans des situations proches de leur univers de référence permet de piquer davantage leur curiosité et d'éprouver de l'intérêt pour les apprentissages proposés. Concernant les chansons et la gestuelle, ainsi que les langues vivantes elles semblent favoriser grandement la mémorisation. Quant aux coins jeux symboliques, ils se présentent comme des lieux où les élèves peuvent s'imiter à leur guise, réexploitant le vocabulaire étudié lors des ateliers ou des activités ritualisées, permettant ainsi l'appropriation de ces termes nouveaux. La répétition des activités, notamment à travers les activités ritualisées, apparaît donc comme capitale pour accorder aux élèves le droit de s'entraîner à mémoriser. Les situations hors scolaire m'ont permis d'observer mes élèves sous un nouveau jour, exploitant alors le langage comme un dispositif utile pour se construire une vie sociale, et non plus seulement comme un outil permettant de faire référence aux choses qui les entourent.

Une chose est certaine, être un enfant petit parleur ne signifie pas forcément qu'il ne comprend pas puisque lorsqu'il ose prendre la parole, ses propos peuvent s'avérer tout à fait sensés. Les types de retards langagiers peuvent être nombreux et il est donc essentiel d'essayer de comprendre les raisons de leur mutisme afin de réussir à mettre en place des situations d'apprentissage riches et variées répondant aux besoins de chacun. C'est notamment en proposant des supports hétéroclites que l'École parviendra à développer chez les élèves les plus introvertis un sentiment d'appartenance à un groupe, tout en les aidant à découvrir que chacun d'entre eux est unique et que c'est bien ça qui fait la richesse de cette communauté.

Ainsi, les chercheurs ayant insisté sur le rôle capital que joue l'adulte dans l'acquisition du langage chez les jeunes enfants, et l'imitation des pairs n'étant pas suffisante, il pourrait être intéressant de se pencher sur le sujet et observer davantage sur le terrain par quels procédés l'adulte permet à l'élève petit parleur d'accéder au

langage. Ma nouvelle hypothèse serait donc la suivante : l'enseignement explicite, à travers des situations d'interaction avec l'adulte, favorise l'acquisition du langage oral chez l'enfant petit parleur. Ma contre hypothèse tendrait à penser qu'à contrario, un enseignement transmissif permet aux élèves petits parleurs de progresser dans l'élaboration de leur langage oral.

Bibliographie, Sitographie.

Ouvrages :

Arborio, A.-M., Fournier P., De Singly F. (2015). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Armand Colin, 4^{ème} édition.

Beaud, S., Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte, coll. « Guide Repères ».

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

Bruner, J. (1987). De la communication à la parole. In *Comment les enfants apprennent-ils à parler*. Paris : RETZ.

Chomsky, N. (1979). *Réflexions sur le langage*. Paris : Maspéro.

Florin, A. (2016). *Le développement du langage*. Paris : Dunod, 2^{ème} édition.

Langlois, R. (2015). Pédagogie orale : se réappropriier les techniques orales traditionnelles. In Briquet-Duhazé, S., Moal, A. (coordinatrices). *De la théorie à la pratique. Enseignement-apprentissage à l'école maternelle-2*.

Lécuyer R., Pécheux M.-G., Streri A. (1994). *Le développement cognitif du nourrisson*. t. I. Paris : Dunod.

Maillochon I. (2013). La place du langage. In Briquet-Duhazé, S., Moal, A. (coordinatrices). *Enseignement-apprentissage à l'école maternelle*. Paris : l'Harmattan.

Schwartz, O. (2011). « L'empirisme irréductible », postface à l'ouvrage de Anderson, N. (2011), p.335-384. *Une réflexion sur les ambitions heuristiques d'une recherche comme celle d'Anderson qui dégage les fondements épistémologiques de l'ethnographie*.

Vygotski L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Sitographie :

André-Kérébel M., Psychologue scolaire à Brest, Barnes F., formatrice en anglais à l'ESPE de Bretagne, De La Haye F., Maître de Conférences en psychologie à l'ESPE de Bretagne, Hillion A., PEMF et enseignante en Petite Section à l'école Curie à Saint-Brieuc, Le Corf L., PEMF, enseignante en Grande Section de maternelle et directrice de l'école Curie à Saint-Brieuc, Quémeneur M., PEMF et enseignante en CE1 à l'école Poutrin à Saint-Brieuc, Tréguier C., CPC à Guingamp, & illustrateur : Colombi J.L., Professeur des écoles au Cambodge. www.apprentilangue.jimdo.com. Page consultée le 01/01/2020 à 23h30.

MEN (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. Arrêté du 18/02/2015. JO du 12/03/2015. www.education.gouv.fr. Page consultée le 07/05/2019 à 14h30.

MEN (2013). Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. www.education.gouv.fr. Page consultée le 14/05/2019 à 18h30.

MEN (2019). Bulletin officiel n°22 du 20 mai 2019. www.education.gouv.fr. Page consultée le 07/04/2020 à 23h50.

MEN (2015). Eduscol. Mobiliser le langage dans toutes ses dimension, Partie I – L'oral, texte de cadrage, septembre 2015. Page consultée le 08/04/2020 à 22h30.

Annexe 1

Tableau de sélection pour l'élève A.

	Oui	Non	Peu
L'enfant parle-t-il à la maison ? (Interroger les parents, la nourrice...)	X		
L'enfant parle-t-il spontanément en groupe classe ?		X	
L'enfant parle-t-il en groupe classe s'il est sollicité ?		X	
A-t-il des problèmes de prononciation ?		X	
Sait-il construire une phrase simple : sujet + verbe + complément ?	X		
Utilise-t-il les mimiques ou les gestes ?	X		
S'exprime-t-il uniquement par mot ?		X	
L'enfant parle-t-il spontanément dans le cadre d'une activité en petit groupe (maximum 6 élèves) ?		X	
L'enfant parle-t-il spontanément dans un groupe plus restreint dans le cadre des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC : 2 ou 3 élèves) ?		X	
L'enfant parle-t-il s'il est sollicité, dans un groupe plus restreint dans le cadre des APC ?			X
L'enfant parle-t-il spontanément en relation duelle ?			X
L'enfant parle-t-il en récréation ?			X
L'enfant parle-t-il dans les coins d'imitation (avec ses camarades) ?			X
L'enfant parle-t-il dans les moments « informels » (aux toilettes, à l'habillage, à l'accueil) spontanément ?			X
L'enfant parle-t-il dans les moments « informels » (aux toilettes, à l'habillage, à l'accueil) s'il est sollicité ?			X
L'enfant répète-t-il une petite comptine devant la classe à côté de l'enseignante s'il est sollicité (avec les autres) ?		X	
L'enfant chante-t-il une comptine avec les autres ?		X	
L'enfant répète-t-il une phrase de quatre mots ?		X	
L'enfant parle-t-il à l'ATSEM ?		X	
L'enfant parle-t-il à une personne intervenante dans l'école (maman, intervenant extérieur) ?		X	

Tableau de sélection pour l'élève B

	Oui	Non	Peu
L'enfant parle-t-il à la maison ? (Interroger les parents, la nourrice...)	X		
L'enfant parle-t-il spontanément en groupe classe ?			X
L'enfant parle-t-il en groupe classe s'il est sollicité ?			X
A-t-il des problèmes de prononciation ?		X	
Sait-il construire une phrase simple : sujet + verbe + complément ?	X		
Utilise-t-il les mimiques ou les gestes ?	X		
S'exprime-t-il uniquement par mot ?		X	
L'enfant parle-t-il spontanément dans le cadre d'une activité en petit groupe (maximum 6 élèves) ?			X
L'enfant parle-t-il spontanément dans un groupe plus restreint dans le cadre des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC : 2 ou 3 élèves) ?	X		
L'enfant parle-t-il s'il est sollicité, dans un groupe plus restreint dans le cadre des APC ?	X		
L'enfant parle-t-il spontanément en relation duelle ?	X		
L'enfant parle-t-il en récréation ?	X		
L'enfant parle-t-il dans les coins d'imitation (avec ses camarades) ?	X		
L'enfant parle-t-il dans les moments « informels » (aux toilettes, à l'habillage, à l'accueil) spontanément ?	X		
L'enfant parle-t-il dans les moments « informels » (aux toilettes, à l'habillage, à l'accueil) s'il est sollicité ?	X		
L'enfant répète-t-il une petite comptine devant la classe à côté de l'enseignante s'il est sollicité (avec les autres) ?		X	
L'enfant chante-t-il une comptine avec les autres ?			X
L'enfant répète-t-il une phrase de quatre mots ?	X		
L'enfant parle-t-il à l'ATSEM ?	X		
L'enfant parle-t-il à une personne intervenante dans l'école (maman, intervenant extérieur) ?			X

Tableau de sélection pour l'élève C

	Oui	Non	Peu
L'enfant parle-t-il à la maison ? (Interroger les parents, la nourrice...)	X		
L'enfant parle-t-il spontanément en groupe classe ?		X	
L'enfant parle-t-il en groupe classe s'il est sollicité ?			X
A-t-il des problèmes de prononciation ?	X		
Sait-il construire une phrase simple : sujet + verbe + complément ?	X		
Utilise-t-il les mimiques ou les gestes ?	X		
S'exprime-t-il uniquement par mot ?		X	
L'enfant parle-t-il spontanément dans le cadre d'une activité en petit groupe (maximum 6 élèves) ?			X
L'enfant parle-t-il spontanément dans un groupe plus restreint dans le cadre des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC : 2 ou 3 élèves) ?	X		
L'enfant parle-t-il s'il est sollicité, dans un groupe plus restreint dans le cadre des APC ?	X		
L'enfant parle-t-il spontanément en relation duelle ?			X Cela dépend avec qui
L'enfant parle-t-il en récréation ?	X		
L'enfant parle-t-il dans les coins d'imitation (avec ses camarades) ?	X		
L'enfant parle-t-il dans les moments « informels » (aux toilettes, à l'habillage, à l'accueil) spontanément ?	X		
L'enfant parle-t-il dans les moments « informels » (aux toilettes, à l'habillage, à l'accueil) s'il est sollicité ?	X		
L'enfant répète-t-il une petite comptine devant la classe à côté de l'enseignante s'il est sollicité (avec les autres) ?			X
L'enfant chante-t-il une comptine avec les autres ?		X	
L'enfant répète-t-il une phrase de quatre mots ?	X		
L'enfant parle-t-il à l'ATSEM ?			X
L'enfant parle-t-il à une personne intervenante dans l'école (maman, intervenant extérieur) ?		X	

Tableau de sélection pour l'élève D

	Oui	Non	Peu
L'enfant parle-t-il à la maison ? (Interroger les parents, la nourrice...)	X		
L'enfant parle-t-il spontanément en groupe classe ?		X	
L'enfant parle-t-il en groupe classe s'il est sollicité ?			X
A-t-il des problèmes de prononciation ?	X		
Sait-il construire une phrase simple : sujet + verbe + complément ?			X
Utilise-t-il les mimiques ou les gestes ?	X		
S'exprime-t-il uniquement par mot ?			X
L'enfant parle-t-il spontanément dans le cadre d'une activité en petit groupe (maximum 6 élèves) ?		X	
L'enfant parle-t-il spontanément dans un groupe plus restreint dans le cadre des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC : 2 ou 3 élèves) ?		X	
L'enfant parle-t-il s'il est sollicité, dans un groupe plus restreint dans le cadre des APC ?			X
L'enfant parle-t-il spontanément en relation duelle ?			X
L'enfant parle-t-il en récréation ?			X
L'enfant parle-t-il dans les coins d'imitation (avec ses camarades) ?		X	
L'enfant parle-t-il dans les moments « informels » (aux toilettes, à l'habillage, à l'accueil) spontanément ?		X	
L'enfant parle-t-il dans les moments « informels » (aux toilettes, à l'habillage, à l'accueil) s'il est sollicité ?			X
L'enfant répète-t-il une petite comptine devant la classe à côté de l'enseignante s'il est sollicité (avec les autres) ?		X	
L'enfant chante-t-il une comptine avec les autres ?		X	
L'enfant répète-t-il une phrase de quatre mots ?			X
L'enfant parle-t-il à l'ATSEM ?		X	
L'enfant parle-t-il à une personne intervenante dans l'école (maman, intervenant extérieur) ?		X	

Annexe 2

Tableau d'évaluation des acquis des élèves : objectifs langagiers et syntaxiques

			Elève A	Elève B	Elève C	Elève D
Objectifs langagiers	Oser entrer en communication	Parle à la maîtresse	Oui si c'est elle qui ressent le besoin de parler, si ce n'est pas pour répondre à des questions	Oui, aussi bien quand je le sollicite que s'il en ressent le besoin	Oui, aussi bien quand je le sollicite que s'il en ressent le besoin	Oui mais principalement si je le sollicite
		Parle individuellement à ses pairs	Très peu dans le contexte de la classe, un peu plus sur les temps récréatifs	Oui	Oui, et plus aisément à l'élève B	Principalement à un de ses camarades, très peu aux autres.
		Prend la parole en petit groupe	Oui, elle ose beaucoup plus qu'en début d'année	Oui, il est devenu un bon parleur en petit groupe	Oui, surtout lorsqu'il s'agit d'échanger avec l'élève B	Oui, uniquement si je le sollicite
		Prend la parole devant le groupe classe	Non, y compris sur sollicitation	Oui mais principalement si je le sollicite ou s'il n'est pas seul à faire l'activité	Non, sauf sur sollicitation express de ma part	Non, y compris sur sollicitation
		Répond à l'adulte	Pas toujours	Oui	Oui mais parfois par des gestes	Pas toujours
		S'adresse spontanément à l'adulte	Rarement	Oui	Oui	Très rarement
		Répond à une question en imitant ce qu'un autre élève vient de dire	Oui	Oui mais sort progressivement de l'imitation pour s'affirmer	Oui	Oui

Utiliser un vocabulaire adapté	Restitue du vocabulaire utilisé lors du mot du jour : sorcière, laide, transformer, baguette, princesse, s'enfuir, enfermer, cruelle, prisonnière, dévorer	Oui, s'en sert pour me raconter les histoires qu'elle connaît	Oui, s'en sert au coin lecture pour restituer des histoires déjà lues en classe	Oui, s'en sert dans ses jeux à la maison	Oui, uniquement en contexte pendant les ateliers de vocabulaire
	Restitue du vocabulaire utilisé en motricité	Oui	Oui	Oui	Très peu
	Restitue du vocabulaire rencontré lors de lectures	Oui (histoires de princesse lues chez elle)	Oui, surtout les histoires déjà lues en classe	Oui, parle souvent des livres qu'il a chez lui	Non
	Restitue du vocabulaire entendu lors d'ateliers	Oui si je la sollicite	Oui y compris hors contexte	Oui y compris hors contexte	Oui si je le sollicite
	Restitue du vocabulaire entendu durant les activités ritualisées (météo : vocabulaire des vêtements d'hiver : écharpe, pull-over, gants, bottes, pantalon, manteau, bonnet, cache-oreille, veste, tricot)	Oui, y compris lors des jeux libres au coin poupée ou pendant le temps d'habillage avant la récréation	Oui, y compris lors des jeux libres au coin poupée ou pendant le temps d'habillage avant la récréation	Oui, y compris lors des jeux libres au coin poupée ou pendant le temps d'habillage avant la récréation	Oui, uniquement si je le sollicite
Formuler / Raconter	Je sais raconter un album connu à partir des images	Oui	Oui	Oui	Très difficilement
	Je parle audiblement	Oui sauf devant le groupe	Oui	Oui	Non, a tendance à se replier sur lui-

	Produire un énoncé cohérent et compréhensible		classe ou en face à face			même dès qu'il produit oralement
		J'article	Oui	Oui	Difficilement	Non
		Je produis des phrases sensées	Oui	Oui	Oui	Oui
		J'utilise des mots-phrases ou phrases à deux mots	Non	Non	Non	Oui
		J'utilise des phrases simples bien construites	Oui	Oui	Oui	Pas toujours
		Je sais répéter une phrase prononcée par l'adulte	Oui	Oui	Oui	Oui mais grosses difficultés à articuler
		Je parle en phrases complexes	Oui	Oui	Oui	Non
Objectifs syntaxiques	Types de phrases	Oui / Non	Oui	Oui	Oui	Oui
		C'est...	Oui	Oui	Oui	Oui
		Là c'est... (+ pointage)	Oui	Oui	Oui	Oui
		Il y a / Y'a	Oui	Oui	Oui	Oui
		Pronom + GV	Oui	Oui	Oui	Oui
		Phrases complexes de type relatives	Oui	Oui	Oui	Non
		GN, c'est...	Oui	Oui	Oui	Oui
		Pronom + GV + GN	Oui	Oui	Oui	Oui
		Parce que...	Oui	Oui	Oui	Encore difficile
	Temps	Présent	Oui	Oui	Oui	Oui
		Passé composé	Oui	Oui	Oui	Oui
		Futur (avec aller)	Oui	Oui	Oui	Très peu
		Imparfait	Non	Oui	Oui	Non
	Pronoms	Je, tu, on	Oui	Oui	Oui	Oui
		3 ^{ème} personne du singulier et du pluriel	Oui	Oui	Oui	Oui