

Langage oral à l'école maternelle.

Résultats de la mise en œuvre d'un modèle polylogal d'apprentissage

Pierre PÉROZ

ESPÉ / Université de Lorraine / CREM (EA 3476)

pierre.peroz@univ-lorraine.fr

Introduction¹

Comment les enfants apprennent-ils à parler à l'école maternelle ?

L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle fait l'objet d'observations convergentes de la part des chercheurs² comme de celle des personnels d'inspection³ (1999, 2011) depuis de nombreuses années. Tous pointent la contradiction entre les objectifs affichés aux séances de langage et une parole magistrale qui occupe plus de la moitié de l'espace conversationnel. Dans le même temps, les acteurs de terrain posent tout aussi régulièrement la même question : comment faire progresser des élèves dont les compétences et les capacités d'attention sont souvent très hétérogènes ?

Les réponses actuelles

Pour surmonter ces difficultés, différentes démarches ont été développées. Faute de temps, nous allons les ramener à deux, en les opposant sur un seul critère : leur traitement de la relation d'étayage dans son rapport au collectif.

Les réponses qui visent à reproduire à l'école le modèle brunerien

Un premier ensemble d'auteurs comme L. Lentin et A. Florin propose des réponses qui reposent sur la réduction drastique des effectifs en séance de langage. Les modalités de la réduction peuvent varier : travail individualisé pour L. Lentin, « groupes conversationnels » pour A. Florin. Mais la référence, est la même, c'est l'étayage individuel brunerien, dans la relation adulte-enfant. A. Florin (1991) préconise, : « l'individualisation du discours magistral ». Elle reprend à son compte l'argument de L. Lentin selon lequel les échanges entre élèves ne sont pas intéressants et en tire les mêmes conséquences : « Ils apprennent [sous-entendu *vraiment*] à parler dans une situation de *dialogue*, [...] donc on voit bien toute l'importance de *situations individualisées* ». Mais dans la classe, le groupe est là qui fait obstacle...

¹ La version présente a été complétée pour ce qui concerne les sources théoriques et bibliographiques qui n'avaient pas pu être citées faute de temps, ainsi que par une annexe sur les relations entre temps en Ai(X) et syntaxe qui n'avait pas pu être évoquée lors de la communication le 5 juin 2015.

² Citons pour mémoire *Les enfants bâillonnés* de C. Dannequin (1976) ou plus récemment *Parler ensemble en maternelle* de A. Florin (1995).

³ Dans le rapport le plus récent (2011 : 124), le sous-titre introductif à la partie consacrée à notre sujet est assez clair : « La pédagogie de l'oral : toujours autant de faiblesses et les mêmes difficultés ».

Les réponses qui visent à adapter à l'école le modèle brunerien

Un second ensemble d'auteurs, souvent signataires des travaux de l'INRP, font l'hypothèse qu'un étayage collectif – jusqu'à un certain point évidemment – est possible. Dans l'ouvrage de l'équipe INRP (2004) publié sous le titre *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, M. Grandaty prend soin de souligner qu'il traite du concept d'« étayage en contexte scolaire ». Il propose donc une « traduction » des fonctions de l'étayage individuel brunerien dans des formes compatibles avec la gestion du groupe et il invite les enseignants à « intervenir moins... mais mieux ». Mais si l'on demande à l'enseignant de *moins intervenir*, quand doit-il le faire ? La question est d'autant plus délicate que, selon les mots mêmes de M. Grandaty :

« savoir si une intervention a valeur d'étayage ou de contre-étayage ne peut se décider par avance [...] tout ce qui peut être proposé comme conduite d'étayage pouvant aussi bien amener à un contre-étayage ».

Il est difficile de dire que nous avons affaire à un modèle clairement opératoire, c'est en tout cas un modèle dont la maîtrise semble exiger un degré d'expertise élevé⁴.

Une même représentation de l'apprentissage du langage oral à l'école

Mais ces deux démarches ne sont pas si différentes que cela. Toutes deux se réfèrent explicitement au modèle brunerien. Ainsi, en transposant dans le monde scolaire un modèle acquisitionnel à l'origine, ces deux démarches s'accordent implicitement sur un point : le rôle et les places de chacun, adulte et enfants, enseignant et élèves, dans l'apprentissage du langage oral. Malgré leurs différences, elles mobilisent un même modèle d'apprentissage « dialogal adulte-centré » dont l'évidence n'a d'égale que la permanence des difficultés qui accompagnent sa mise en œuvre.

Annnonce de plan de l'exposé

On va d'ailleurs voir, **dans un premier temps** qu'elles donnent des résultats à certains égards étonnement semblables, qu'elles soient organisées selon les directives des uns ou des autres.

Dans un deuxième temps, on verra donc qu'un autre modèle – polylogal – est possible et qu'il répond plus facilement aux préconisations de M. Grandaty : « intervenir moins mais mieux ».

Enfin, nous verrons que la mise en œuvre de ce modèle, pendant trois ans, dans une vingtaine de classes donne des résultats statistiquement significatifs.

1 Les résultats convergents du modèle dialogal adulte-centré

D'emblée, nous écarterons les travaux de l'équipe Lentin, parce que les résultats statistiques publiés (L. Lentin, 1995 ou E. Canut, 2006) concernent des tout petits groupes, bien souvent, dans des contextes de soutien ou de remédiation, assez différents de ceux qui nous occupent, c'est-à-dire les séances en classe ordinaires.

Mais nous pourrions comparer les résultats obtenus dans trois types de séance poursuivant clairement des objectifs langagiers mais conduites selon des modalités a priori différentes :

- 1) des séances conduites selon les principes des « groupes conversationnels » (A. Florin),

⁴ C'est d'ailleurs la conclusion à laquelle arrive G. Turco (2005 : 236) dans sa note de lecture sur l'ouvrage qui venait alors de paraître : « malgré ses avancées théoriques l'ouvrage est « plus un outil de formation qu'un moyen de mettre directement en place des activités où sont résolus les problèmes apparaissant dans les questions posées par les enseignants ».

2) une séance de langage en GS, basée sur une lecture-présentation d'album, assez représentative de ce que l'on peut observer assez souvent dans les classes

3) une séance sur la bicyclette en GS, transcrite et publiée intégralement dans le recueil collectif des recherches de l'INRP (2001) : *L'oral dans la classe* coordonné par M. Grandaty et G. Turco.

1.1 Les séances en groupes conversationnels

En 1991, Agnès Florin a proposé à quatre enseignantes de travailler avec ce qu'il est maintenant convenu d'appeler des « groupes conversationnels ». Elle observe à partir des transcriptions des séances que le nombre d'interventions des élèves petits parleurs est multiplié de manière significative. Par contre, elle note – sans s'y appesantir d'ailleurs – que la longueur moyenne des énoncés des enfants (LME) *ne dépend pas de la taille des groupes* et qu'elle est au mieux de cinq mots en moyenne pour les meilleurs élèves.

1.2 Des séances de langage ordinaires

Pour ma part, j'ai pu noter que lors d'une séance de langage ordinaire, mais bien préparée, dans des conditions relativement confortables : moins de dix élèves en grande section, les interventions des élèves avaient une longueur similaire de 5, 5 mots alors que l'enseignant – expérimenté – affichait pourtant des objectifs langagiers à l'occasion d'un rappel de récit sur album, *La brouille* de Claude Boujon, un succès confirmé de la littérature de jeunesse⁵.

1.3 Une séance emblématique sous l'égide de l'équipe INRP

Pour ce qui est de l'**équipe INRP**, nous nous appuyerons sur cette séance dont l'objet est la découverte du fonctionnement de la bicyclette en GS.

Au cours de la séance qui intéresse six élèves, ceux-ci font près de cinq cents interventions tandis que l'enseignante n'intervient que trois cents fois environ. Il est donc patent qu'elle adopte une attitude en retrait pour faire participer ses élèves et les laisser développer leur propos. Pourtant, la longueur moyenne de leurs interventions est à nouveau de 5,5 mots.

Constat

Il faut bien admettre qu'on est en deçà de ce qui est souhaitable. On ne voit pas très bien comment on pourrait satisfaire aux exigences des Programmes relatives à la maîtrise de compétences discursives de base : « raconter, expliquer, décrire » qui convoquent nécessairement bien plus que la syntaxe d'une simple proposition de 5 ou 7 mots.

Question

Mais que se passe-t-il pour que des séances dont les objectifs langagiers sont clairement affichés débouchent sur des résultats aussi modestes ?

⁵ On pourrait faire les mêmes observations sur les séances présentées dans le DVD « Apprendre à parler » distribué par la Scéren/ CNDP de 2010, pour les premières séances DVD qui affichent des objectifs langagiers, par exemple la séance sur « les indiens » en grande section.

1.4 Un même modèle d'apprentissage

Il y a là des *constantes*

« Vitesse des interactions⁶ », « brièveté des interventions » qui échappent aux préconisations ou à la bonne volonté des enseignants. Au cours de ces séances, l'enseignant occupe plus de la moitié de l'espace conversationnel. Et il impose au groupe un rythme interactionnel trop rapide pour les élèves même performants à qui il demande aussi de *réfléchir* et de *construire* leurs réponses.

À l'origine de ces constantes

On trouve le même modèle « dialogal adulte-centré » qui fait de l'enseignant le gestionnaire direct de la progression des élèves sur tous les plans, selon les mots de M. Grandaty : « tâche disciplinaire, tâche discursive, postures et statuts des participants » etc. Cela implique de sa part une présence, une réactivité et une précision difficiles à concilier avec l'écoute patiente de ses élèves.

Comment la parole pourrait-elle ne pas lui revenir plus souvent que tous ses élèves réunis ? avec les résultats que l'on sait...

Nous voudrions montrer qu'un autre modèle est possible, ce qui implique une redéfinition de la place de l'enseignant et des élèves dans les échanges.

2 Pour un modèle polylogal

Nombre de travaux suggèrent en effet qu'un autre modèle d'apprentissage est possible. Il y a d'abord les courants des pédagogies actives qui ont donné quelques preuves de l'intérêt des apprentissages coopératifs. Ce sont aussi des recherches sur l'acquisition de la part d'auteurs comme F. Winnykamen (1990) qui ont montré l'importance de « l'imitation »⁷ dans tous les apprentissages. Dans l'apprentissage du langage en particulier, la description de F. François (1993) des enchaînements par « continuité et mouvements » d'un élève à l'autre, a permis de voir comment dans un contexte favorable, c'est-à-dire d'écoute, les élèves apprenaient *ensemble* à parler. Dans le domaine de la didactique de l'oral, E. Nonnon (1997) a fait la critique du « dialogue pédagogique ordinaire ». En s'appuyant elle-même (2014) sur les travaux de F. François et de A. Culioli (1990), elle souligne le caractère essentiel du travail énonciatif, la nécessité pour tous les élèves de pouvoir reprendre, déplacer, reformuler, non seulement ce qu'ils entendent mais aussi ce qu'ils ont déjà dit. Cela n'est possible que dans un climat « d'écoute », écoute entre élèves bien sûr mais aussi écoute des élèves par l'enseignant.

Tirant les conséquences de ces observations critiques comme de ces propositions, nous avons engagé une recherche-action au sein du groupe CLEA de l'ESPÉ de l'Académie de Nancy-Metz qui a pour but la définition et la validation d'un « modèle polylogal » d'apprentissage du langage oral à l'école maternelle.

Le projet a combiné le travail d'une équipe pluricatégorielle d'une dizaine de chercheurs ou de formateurs et le suivi en formation continue de 25 enseignants de grande et moyenne sections de septembre 2010 à juin 2013, pendant trois ans. Les enseignants se trouvaient dans deux circonscriptions différentes de Moselle et plus d'un tiers de leurs classes se trouvait dans des zones sensibles ou des

⁶ Au cours de ces séances sur un modèle dialogal adulte-centré on peut mesurer que la vitesse des interactions imposée par l'enseignant est à peu près la même que celle de deux adultes lors d'une conversation téléphonique, telle qu'a pu la mesurer G. Schmale (2007).

⁷ L'analyse critique de Marie-Madeleine Braun-Lamesch (1972) discute le caractère opératoire de l'imitation selon les niveaux de structuration de l'énoncé mais ne remet pas en cause son rôle dans l'apprentissage du langage oral en général, en particulier sur le plan lexical et sémantique.

dispositifs qui ont succédé aux ZEP. Cela a permis la constitution d'un corpus assez équilibré de 78 séances de langage dont je présenterai plus loin une partie des résultats.

Les séances de langage, avec des groupes de 9-10 élèves en moyenne, répondaient à un certain nombre de critères qui ont en partie évolué en se précisant au fil des séances. Ces critères sont les suivants.

2.1 Des critères communs aux différentes séances

Sur le plan pédagogique, les enseignants devaient mettre en œuvre le « dialogue pédagogique à évaluation différée » dont l'apprentissage était un des buts des moments de formation. Pour cela, ils devaient respecter deux principes :

1) adopter une posture en retrait : réduire de manière drastique leur vitesse d'intervention, réduire tout autant le nombre de leurs questions et pour cela interroger systématiquement les élèves ayant levé le doigt avant de relancer la question pour une nouvelle série de réponses,

2) laisser leurs élèves reprendre ou reformuler ce qui avait déjà été dit par leurs camarades (on renvoie ici aux travaux de F. Winnykamen, 1990) ; nous y reviendrons (§ 2.2)

Sur le plan didactique, les supports devaient être des textes narratifs fictionnels non illustrés que les enseignants pouvaient lire ou raconter⁸.

Sur le plan des apprentissages, les enseignants doivent adopter à chaque séance un même « format » de questionnement. Cette régularité, à l'instar du « format » interactionnel brunerien (Bruner, 1983), favorise l'anticipation des élèves relativement au travail en cours et leur compréhension de ce qui se joue dans la séance de langage. Trois essentielles structurent la séance :

- La première : « De quoi, vous rappelez-vous ? », favorise une restitution aussi complète que possible mais pas nécessairement chronologique des événements. Ainsi, en accord avec les observations récentes de Cèbe et Goïgoux (2012), on considère la chronologie comme un objectif qui n'a pas lieu d'être visé avant plusieurs séances sur la même histoire⁹.

- La seconde question porte sur l'identité et les motivations des personnages. Après une première revue des intentions des personnages on demandera s'ils ont obtenu ce qu'ils voulaient. Karmiloff et Karmiloff-Smith, (2003), ou plus récemment Bishop et Joole (2012), ont souligné l'importance de l'identification des états mentaux et donc des motivations des personnages dans la compréhension des histoires. En règle générale, cette deuxième partie consacrée à l'étude des personnages qui appelle des tâches discursives non narratives est plus courte que la première partie, même si elle se révèle toujours d'un grand intérêt pour la compréhension fine de l'histoire.

- Une troisième question vient s'ajouter aux deux autres au bout d'une ou deux séances. Elle vise à mener les élèves une posture interprétative à travers un changement de point de vue. On leur demande donc alors « Et vous qu'auriez-vous fait, la place de tel personnage ? ».

Ce même canevas de questionnement repris d'une séance à l'autre facilite l'anticipation des élèves et de l'enseignant sur le déroulement de la séance et partant, une prise de recul favorable à l'écoute des élèves, tant des élèves entre eux que de l'écoute des élèves par l'enseignant.

⁸ On aura noté la convergence avec les Programmes 2015 qui attendent des élèves de maternelle qu'ils « comprennent des textes écrits sans autre aide que le langage entendu ».

⁹ Le choix de la chronologie comme un critère de la maîtrise de base des conduites narratives, que l'on retrouve souvent dans les objectifs poursuivis lors des séances de langage sur des supports narratifs, et ce dès les premières séances sur un même support, repose sur une confusion classique entre une compétence experte, telle qu'elle a pu être scientifiquement décrite (Fayol, 1994), et les compétences à construire lors de l'apprentissage pour atteindre ce niveau.

2.1.1 Avec quels résultats ?

Le respect de ce cadre a donné des résultats positifs.

Dans un premier temps, on va voir concrètement sur une séance en MS comment cela modifie effectivement les modalités d'interactions et d'apprentissage.

Dans un deuxième temps, on verra statistiquement les résultats obtenus dans les différentes classes associées au projet tant pour ce qui concerne la posture de l'enseignant que la participation des élèves et la qualité de leurs interventions.

2.2 Une séance en MS. « Danger dans le potager »

Dans cette classe de MS avec des élèves d'un bon niveau bien que l'école recrute dans un quartier populaire, l'enseignante témoigne d'une grande maîtrise du dialogue pédagogique à évaluation différée. La séance se déroule au mois d'avril. C'est la troisième à laquelle les élèves participent sur le même support, l'histoire *Danger dans le potager*, dont le texte non illustré est lu par l'enseignante au début de chaque séance.

2.2.1 Données statistiques

Interventions à contenu	Nombre	Longueur moyenne
Enseignant	10	9 mots
Élèves	78	14 mots

Constat

La participation des élèves, tant pour le nombre que la longueur de leurs interventions est meilleure que les nombres que nous avons pu observer précédemment. Ils correspondent en fait aux moyennes que l'on devrait obtenir dans une grande section.

Questions

Dès lors deux questions se posent : comment les élèves procèdent-ils concrètement ? et l'augmentation quantitative de leur participation ne se fait-elle pas au détriment de la qualité de leurs interventions ?

C'est ce que nous allons voir en étudiant les premières interventions de la séance.

2.2.2 Dynamique conversationnelle

La séance fait se succéder la lecture du texte puis la séance de langage proprement dite.

Le texte lu aux élèves est donc celui de « Danger dans le potager ». L'histoire est celle d'un petit lapin Pierre qui s'aventure, malgré l'interdit maternel, dans le jardin d'un certain M. Gregory pour y manger les légumes. Découvert par le jardinier, il s'enfuit dans une course entrecoupée de divers rebondissements pour rentrer enfin au domicile familial épuisé, ayant perdu une partie de ses

vêtements. Malgré tout, sa mère l'accueille et tout en s'interrogeant sur ce qui lui est arrivé, l'envoie se coucher avec une tasse de camomille.

Premiers échanges

1	M	aujourd'hui / je vous ai relu l'histoire "Danger dans le potager" // maintenant / j'aimerais savoir de quoi vous vous souvenez // Cyrielle.
---	---	---

On note d'abord, la clarté de la consigne ainsi que son ouverture. La maîtresse définit la tâche à accomplir sur le plan cognitif en même temps qu'elle laisse ouvertes de multiples possibilités d'entrer dans le récit. Cyrielle qui est un grand parleur répond.

2	Cyrielle	monsieur Grégory / il a dit à Pierre "Je vais te transformer en pâté" // et Pierre / il courait dans tous les sens // et la maman de Pierre / elle lui a donné / elle lui a donné une tisane de camomille /
---	----------	---

Cyrielle redonne des éléments du récit qui peuvent paraître disparates. Ils le sont en effet car ce qui les unit n'est pas la chronologie mais l'émotion qu'ils ont provoquée. Cyrielle rappelle la menace du méchant, la peur du héros qui tente de lui échapper en courant dans tous les sens et enfin le retour à la sécurité auprès de maman. En une intervention, Cyrielle a en quelque sorte rappelé toute l'histoire.

4 Keyliah	monsieur Grégory / il a dit "Par mes moustaches / je vais te transformer en pâté" // il (y) a des oiseaux et ils ont dit que monsieur Grégory s'approche // et euh :::
-----------	--

Keyliah donne un excellent exemple des procédures d'apprentissage mobilisées naturellement par les élèves : la première est de reprendre des éléments déjà fournis par les autres élèves, ce qu'il fait en reprenant la menace « je vais te transformer en pâté », la seconde est de reprendre directement des éléments du texte, ici le juron du méchant : « Par mes moustaches ». La suite est tout aussi intéressante, Kelyah reprend une information donnée par Cyrielle : l'évocation de la fuite éperdue du héros mais la complète en rappelant qu'elle a été déclenchée dans l'histoire par l'avertissement des oiseaux.

La maîtresse donne la parole à un autre élève Deva. Deva qui est un petit parleur intervient nettement plus tôt que ce que l'on pourrait observer dans une séance en dialogue pédagogique ordinaire

6 Deva	il faut pas aller dans le jardin de monsieur Grégory // et puis / il mange des gros radis //
--------	---

L'enchaînement des deux propositions peut paraître fragile. Et pourtant, il montre une grande attention à la fois au texte et à ce qui vient d'être dit. D'une part, Deva rappelle comme ses camarades, l'interdit initial mais elle le reprend en s'appuyant directement sur le texte, d'autre part elle lui associe sa transgression : la transgression qui déclenche la colère de M. Gregory, non encore évoquée par les deux autres : « Et puis, il mange de gros radis », ce que justement il ne fallait pas faire. En grande section, Deva était devenue un grand parleur.

La maîtresse donne ensuite la parole à Enoha qui est un parleur moyen dans la classe

8 Enoha	maman / elle a dit aux petits enfants "N'allez pas dans le jardin de monsieur Grégory" // et Pierre / il a été dedans // et il a goûté de gros radis.
---------	---

Enoha *n'utilise* dans son intervention *que* des éléments qui ont déjà été proposés, mais ce faisant elle peut les redonner dans une syntaxe tout à fait acceptable, dans l'introduction complète du discours rapporté comme dans l'emploi homogène du passé composé. Ainsi, le fait de pouvoir réutiliser le matériel lexical déjà présent lui permet de se concentrer sur la qualité syntaxique de son énoncé et de construire une intervention parfaitement construite.

10 Camille	euh / la maman / elle lui a donné une tisane de camomille et elle a dit « Je ne sais pas qu'est-ce que tu as » et / et / et / il a été dans le jardin de monsieur Grégory et il dévore tout ce qu'il veut
------------	--

Camille s'appuie sur la première intervention (celle de Cyrielle) pour la développer et revenir sur le sens de la dernière scène de l'histoire. Dans cette scène en effet la mère qui accueille son fils qui lui paraît si fatigué ne sait pas et ne saura pas que son fils vient d'échapper à la mort parce que bien sûr, il ne va pas se vanter de ses exploits. C'est là le sens réel mais implicite de cette scène dont Camille veut rendre compte. On assiste là, en direct, à un moment d'apprentissage : après avoir rappelé l'incompréhension de la mère « Je ne sais pas qu'est-ce que tu as », elle doit introduire la raison secrète de cette fatigue qui pour être évoquée suppose un changement explicite de source énonciative. Comment faire ? Cette interrogation linguistique se traduit en surface par ce *et/et/et* qui sera bientôt un connecteur d'opposition. Encore fallait-il pour que cela advienne, pour qu'elle construise cette place syntaxique dont son intuition linguistique lui signale la présence, que Camille puisse produire une intervention suffisamment longue pour que le problème se pose, autrement dit qu'elle puisse s'appuyer sur le matériel fourni par ses camarades pour affronter cette difficile construction.

Les élèves recourent à une forme de complémentation spiralaire qui est un véritable **travail collaboratif** qui développe et approfondit le thème traité.

2.3 Quelques résultats d'ensemble

Voyons maintenant les résultats obtenus sur l'ensemble des classes qui ont participé au projet.

2.3.1 Présence verbale de l'enseignant au cours de la séance

	Interventions de l'enseignant
A. Florin (1991) (14 séances MS / 14 séances GS / 7,5 élèves en moyenne)	53 %
CLEA (34 séances MS / 44 séances GS / 9,5 élèves en moyenne)	34%

Dans le projet CLEA, le nombre d'interventions de l'enseignant est inférieur d'un tiers à celui donné par A. Florin, pour un nombre moyen d'élèves par groupe légèrement supérieur.

2.3.2 Participation des élèves au cours des séances

	2010-2011		2011-2012		2012-2013
Semestres	1	2	1	2	2
Nombre moyen d'interventions par élève par séance	8,00	11,00	9,50	12,5	12,5

Comme le montre la diapo, le nombre moyen d'interventions par élève par séance augmente chaque année entre le premier et le deuxième semestre. Il augmente aussi entre la première et la deuxième année. On constate en effet, alors que les élèves ne sont pas les mêmes d'une année sur l'autre, que les enseignants qui ont pour la plupart une année d'expérience, obtiennent d'emblée de meilleurs résultats au début de la deuxième année.

Cette augmentation de la participation des élèves a pour corollaire un allongement relatif de la durée des séances qui témoigne du climat serein dans lequel elles se déroulent.

2.3.3 Longueur moyenne des interventions

L'augmentation du nombre des interventions des élèves ne correspond pas à une accélération de la vitesse des échanges, au contraire. Les élèves ont le temps de réfléchir et de parler, cela se traduit par un allongement net de leurs interventions, quel que soit l'âge des élèves.

Nombre d'élèves	Age	Longueur moyenne des interventions en nombre de mots	
92 élèves	Age 1	de 3 ans 10 mois à 4 ans 7 mois	9
264 élèves	Age 2	de 4 ans 8 mois à 5 ans 6 mois	12
165 élèves	Age 3	de 5 ans 7 mois à 6 ans 4 mois	16,5

2.3.4 Complexité des énoncés

Pourcentages d'« énoncés complexes » (comportant au moins un verbe conjugué)		
	MS	GS
Groupes conversationnels (A. Florin, 1991)	42%	56,5%
CLEA (2010-2013)	75%	81%

En prenant comme critère, celui qui est donné par A. Florin elle-même : la présence d'au moins un verbe conjugué dans les interventions, on constate que l'allongement des interventions dans le projet CLEA s'accompagne d'une nette amélioration sur ce point par rapport aux résultats obtenus dans les groupes conversationnels, en grande section comme en moyenne section.

2.3.5 La maîtrise des temps du récit

L'allongement des interventions est-elle est un indicateur de la qualité des interventions ? A l'école maternelle, oui. Je ne prendrai qu'un seul critère : l'apprentissage du langage d'évocation qui passe, on le sait, par la maîtrise progressive du système des temps du récit.

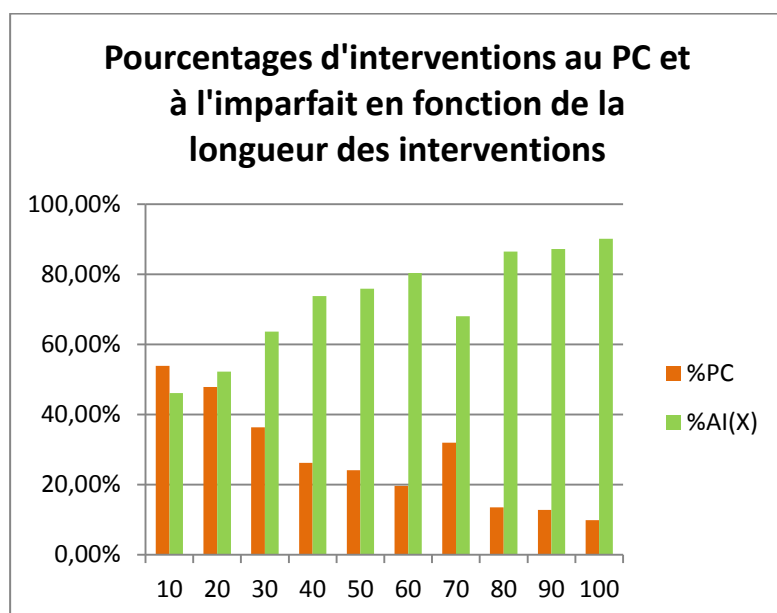
On sait que ce système des temps du récit se développe vraiment avec l'apparition des temps en AI(X), imparfaits et conditionnels¹⁰. C'est ainsi que l'imparfait apparaît comme un indicateur essentiel non plus seulement de la compétence langagière ou linguistique mais de la compétence discursive, le « savoir raconter » à l'oral que l'on attend de nos élèves en fin de cycle1.

Les temps en AI(X) permettent en effet la mise en place du deuxième plan, commentaires, descriptions ou explications sur lesquelles on peut articuler les éléments de premier plan. Ainsi dans les exemples suivants :

¹⁰ Les auteurs comme Fayol, Hickmann du côté des psycholinguistes, ou Benveniste ou Combettes du côté des linguistes soulignent leur rôle essentiel dans la construction du récit.

48	Cyrienne (MS)	Pierre / Pierre / il était, <u>il était</u> dans l'arrosoir plein de glace / plein d'eau froide / et quand il est allé / eh ben / il a atchoumé / et monsieur Grégory s'est retourné
35	Sohaïb (GS)	il saute dans l'arrosoir et <u>c'était</u> vraiment pas une bonne idée / parce que <u>c'était</u> de l'eau glacée / il a fait a / atch / atchoum / et monsieur Grégory / il s'est retourné et après il a couru si vite

Or, il se trouve que l'imparfait est directement lié à la longueur des interventions. Une intervention qui comporte des temps AI(X), va logiquement comporter d'autres temps et correspondre à une intervention plus complexe qu'une intervention fondée sur des passés composés ou des présents de narration. Le graphique suivant montre que le pourcentage d'interventions comportant au moins un l'imparfait (en vert) est nettement plus important que celui des interventions au passé composé (en brun) **au fur et à mesure que les interventions s'allongent**, d'une dizaine de mots jusqu'à la centaine de mots où les interventions comportent quasiment toujours des imparfaits.



Il est sans doute assez vain de se prononcer sur l'antériorité de l'un ou l'autre des deux paramètres que sont ici la longueur des interventions et la présence d'un temps en AI(X). Par contre, il est clair qu'en deçà d'un certain seuil, en deçà d'une certaine longueur, qui dépasse nettement les 5 mots et demi, on ne permet pas aux élèves le développement de leurs compétences discursives.

3 Conclusion

En constatant que l'enfant apprenait à parler avec l'adulte dans sa famille, il a paru évident qu'il *devait* apprendre à parler avec l'adulte à l'école. Cette évidence indiscutée est au fond de bien des propositions pour l'apprentissage de l'oral à l'école dont les résultats constants sont assez faibles par rapport aux possibilités des élèves. Ils sont assez faibles, mécaniquement, parce que la conception individualisée de l'apprentissage condamne l'enseignant à intervenir massivement au cours des échanges. Malgré cela, ce modèle dialogal adulte-centré est difficilement réfutable dans la mesure où il pose comme une évidence le principe sur lequel il repose et parce qu'il se donne comme la seule réponse aux difficultés qu'en réalité il génère.

Nous avons montré qu'un autre modèle est possible et qu'il donne de meilleurs résultats parce qu'il est plus proche des modalités normales d'apprentissage des élèves. Ce modèle polylogal est au contraire vérifiable et opératoire. Il est vérifiable parce que les principes sur lesquels il repose ne relèvent pas de la croyance : ce sont des principes dont la validité est vérifiable dans des contextes qui ne sont pas ceux du projet d'origine. Il est opératoire, parce que sa stabilité et sa simplicité permettent son appropriation progressive par les enseignants confrontés à des publics très variés, comme nous avons pu le constater tout au long de ce projet.

4 Bibliographie

BASSANO, D. (2000), « La constitution du lexique : le « développement du lexique précoce », dans M. Kail & M. Fayol, *L'acquisition du langage*, T.1 "Le langage en émergence De la naissance à trois ans", Paris, PUF.

BRAUN-LAMESCH, M.M., (1972), « Le rôle de l'imitation dans l'acquisition du langage », *Enfance*, Tome 25 n°5, 1972. pp. 397-417

BRUNER, J.-S., (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, textes traduits et présentés par M. Deleau, Paris, PUF.

CANUT, E., (ss. dir.), (2006), *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit* Travailler avec un chercheur dans l'école, Scéren éd (CRDP d'Amiens).

CANUT, E., BOCERAN, C. et ANDRE, V., (2010), « De l'apprentissage au développement : une approche interactionniste de l'acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant de 3 à 6 ans », 3ème *Congrès mondial de linguistique française*, DOI 10.1051/cmlf/2010092, Paris.

CULIOLI, A., (1990), « Valeurs modales et opérations énonciatives », *Pour une linguistique de l'énonciation* Opérations et représentations, T1, Paris, Ophrys, pp. 135-156.

DANNEQUIN, C., (1976), *Les enfants bâillonnés*, Paris, Sudel éd.

DEWAELE, J.-M., (2000), « Saisir l'insaisissable? Les mesures de longueur d'énoncés en linguistique appliquée », *International Review in Applied Linguistic in Teaching*, de Gruyter éd.

De WECK, G., (2010), « Interactions adulte-enfant et troubles du développement du langage : bilan des recherches et questions ouvertes » dans Bernicot, J. & alii (éds), *Interactions verbales et acquisition du langage*, Paris, L'Harmattan, pp. 151-170.

FLORIN, A., (1991), *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, P.U.F éd.

FRANCOIS, F., (1993), *Pratiques de l'oral* Dialogue, jeux et variations des figures du sens, Paris, Nathan.

GRANDATY, M. et TURCO, G., (coord.), (2001), *L'oral dans la classe* Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire, Paris, INRP éd, pp

GRANDATY, M. (2004), « Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages » in *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, GARCIA-DEBANC, C. & PLANE, S. (Coord.), (2004), Paris, INRP, Hatier, pp. 173-214.

- GARCIA-DEBANC, C. & PLANE, S. (Coord.), (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, INRP, Hatier éd.
- LENTIN, L., (1972), *Comment apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans. Où ? Quand ? Comment ?*, Paris, ESF éd.
- LENTIN, L., ss. la dir., (1995), *Ces enfants qui veulent apprendre : l'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté*, Paris, Eds. Quart Monde / Les Eds. de l'Atelier
- M.E.N. (2011), *L'école maternelle*, Rapport n°2011-108 de l'Inspection générale de l'Education nationale, (V. Bouysse, P. Claus et Christine Szymankiewicz rapporteurs), 200 p.
- M.E.N., (2010), *Apprendre à parler*, DVD Video, «Coll. « Ressources pour la classe », Paris, Scéren/CNDP.
- NONNON, E., (1997), « Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? », *Enjeux*, 39-40, pp. 12-49.
- PÉROZ, P., (2005), « Maîtresse, on arrête ? » Régulation de la parole à l'école maternelle, *Colloque international Recherche(s) et Formation*, Nantes, 14-16 février 2005, IUFM des Pays de la Loire. Disponible sur le site du CREM/CELTED : <http://www.univ-metz.fr/recherche/labos/celted/publications/Maitresse-on-arrete-P-PEROZ-Nantes-2005-.pdf>.
- PÉROZ, P., (2010), *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle*. Pour une pédagogie de l'écoute, Nancy, Scéren/CRDP de Lorraine.
- PIERART, B., (2005), *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?*, Bruxelles, De Boeck.
- RONDAL, J-A., (1997), *L'évaluation du langage*, Liège, Mardaga.
- SCHMALE, G., (2007), *Communications téléphoniques I : Conversations privées Un corpus de transcriptions*, Landau, Universität Koblenz-Landau, Verlag Empirische Pädagogik.
- TURCO, G., (2005), Notes de lecture. « C. GARCIA-DEBANC & S. PLANE (coord.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* », *Repères* 31/2005, Paris, INRP, pp. 233-236.
- WINNYKAMEN, F., (1990), *Apprendre en imitant*, Paris, PUF.

5 Annexes. Temps en AI(X) et syntaxe

5.1 La question de la longueur et de la syntaxe

La longueur des interventions en langage est un critère qui mérite d'être discuté.

Du point de vue linguistique, nous faisons l'hypothèse que la longueur moyenne des interventions est un indice du travail énonciatif accompli par l'élève. Mais jusqu'à quel point peut-on associer longueur de l'énoncé et maîtrise syntaxique ? Pour des adultes dont la syntaxe est assurée, la longueur moyenne des énoncés n'est pas significative de leur degré de maîtrise de la langue. Mais, à l'école maternelle, la longueur moyenne des interventions lors d'une séance de langage reste un indice pertinent (Dewaele, 2000). Même les élèves les plus avancés n'en sont pas au stade où leur familiarité avec la langue écrite leur laisserait le choix entre une expression complexe et synthétique et une autre plus simple mais plus développée. Pour tous les auteurs qui travaillent sur l'acquisition du langage, la longueur est à cet âge un critère d'évaluation positif, qu'il s'agisse de psychologues comme Agnès Florin (1991 :74) ou de psycholinguistes spécialistes de l'évaluation du langage, comme Jean-Adolphe Rondal (1997), Dominique Bassano (2000 : 160), Bernadette Pierart (2005 : 94) ou Geneviève de Weck (2010 :155).

5.2 La question de l'acquisition de l'imparfait

Dans le système à trois temps que nous étudions ici, l'imparfait est le temps dont la présence augmente le plus clairement tandis que le nombre d'interventions au présent de narration diminue et que se stabilise celui des interventions au passé composé.

Présence des temps du récit dans les interventions selon l'âge des élèves

	Age 1	Age 2	Age 3
Temps en AI(X)	22,57%	28,43%	31,73%
Passé composé	24,46%	23,63%	26,14%
Présent de narration	34,59%	22,42%	18,69%
Autres temps	22,57%	28,43%	31,73%

Age 1	de 3 ans 10 mois à 4 ans 7 mois
Age 2	de 4 ans 8 mois à 5 ans 6 mois
Age 3	de 5 ans 7 mois à 6 ans 4 mois

Mais le point le plus intéressant est sans doute que les interventions qui comportent un imparfait sont **d'emblée, dès la moyenne section** nettement plus longues (presque 16 mots au lieu de 10,5 au passé composé) que les autres tant au passé composé qu'au présent de narration. Ce qui laisse à penser que l'apparition de l'imparfait si elle en partie indépendante de l'âge des élèves n'est pas indépendante au contraire des tâches discursives demandées ce qui nous renvoie à la question des situations c'est-à-dire des choix pédagogiques et didactiques déjà évoqués (§2.1).

Longueur moyenne des interventions et emploi des temps du récit selon l'âge des élèves

	Age1	Age2	Age3
Temps en AI(X)	15,73	20,22	22,02
Passé composé	10,57	13,72	14,58
Présent de narration	6,97	9,47	12,00