



**HAL**  
open science

## Apprentissage du langage oral à l'école maternelle

Pierre Péroz

► **To cite this version:**

Pierre Péroz. Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Colloque international Pratiques et l'enseignement du français. Bilan et perspectives, Université de Lorraine / CREM, Apr 2015, Metz, France. hal-01223443

**HAL Id: hal-01223443**

**<https://hal.science/hal-01223443>**

Submitted on 2 Nov 2015

**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.

# Apprentissage du langage oral à l'école maternelle

Mise en œuvre d'un modèle polylogal d'apprentissage en moyenne et grande sections de maternelle en 2010-2013

---

Pierre Pérez

[pierre.peroz@univ-lorraine.fr](mailto:pierre.peroz@univ-lorraine.fr)

Université de Lorraine / ESPÉ / CREM / EA 3476

## Introduction

L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle fait l'objet d'observations convergentes de la part des chercheurs<sup>i</sup> comme de celle des personnels d'inspection<sup>ii</sup> (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 du terrain disent que leurs élèves manquent d'attention, qu'ils sont souvent silencieux ou trop bavards, qu'ils ne s'écoutent pas entre eux tandis que le groupe est toujours ressenti comme un obstacle à la prise de parole de chacun. Il n'y a donc aucune originalité à dire que ces dysfonctionnements sont liés au modèle d'apprentissage convoqué, un modèle « dialogal adulto-centré » (Pérez, 2013) qui pour le dire rapidement favorise la parole magistrale aux dépens des élèves.

Pourtant, nombre de travaux suggèrent 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 Fayda Winnykamen (1990) qui ont montré l'importance de « l'imitation »<sup>iii</sup> dans tous les apprentissages. Dans l'apprentissage du langage en particulier, la description de Frédéric 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, Elisabeth Nonnon (1997) a fait la critique du « dialogue pédagogique ordinaire ». En s'appuyant elle-même (2014) sur les travaux de Frédéric François et d'Antoine Culioli, 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 mais aussi de nos propres travaux sur la régulation de la parole à l'école maternelle (Pérez, 2005), nous avons fait l'hypothèse que la mise en place d'un tel modèle « polylogal » devrait permettre l'amélioration des compétences langagières et linguistiques des élèves. C'est donc ce dont nous allons présenter maintenant.

## 1 Dispositif

La recherche CLEA est donc une « recherche pragmatique » au sens où l'entend J-P. Astolfi (1993) : d'une part, elle propose un modèle théorique, le modèle « polylogal », différent du modèle d'apprentissage qui a fait l'objet des critiques que nous avons citées, d'autre part, elle établit les conditions de sa validation sur le terrain.

### 1.1 Recueil des données

La réalisation de notre projet a donc associé le travail de deux équipes : une équipe de recherche pluricatégorielle d'une dizaine de personnes et une équipe de terrain d'une vingtaine d'enseignants en grande et moyenne sections de septembre 2010 à juin 2013<sup>iv</sup>.

Les enseignants se trouvaient dans deux circonscriptions différentes de Moselle. Plus d'un tiers des classes se trouvait dans des zones sensibles ou des dispositifs qui ont succédé aux ZEP.

En trois ans, 78 séances de langage ont été enregistrées, 44 en grande section et 34 en moyenne section. Une séance était enregistrée par chaque enseignant à la fin de chaque semestre, sauf la troisième année où toutes les séances ont été enregistrées au deuxième semestre. Au total, les nombres sont assez équilibrés.

|                                | 2010-2011 |    | 2011-2012 |    | 2012-2013 |    |
|--------------------------------|-----------|----|-----------|----|-----------|----|
| Semestres                      | 1         | 2  | 1         | 2  | 2         |    |
| Nombre de classes concernées   | 12        | 15 | 15        | 13 | 7         |    |
| Nombre de séances enregistrées | 12        | 18 | 16        | 17 | 15        | 78 |

Chaque année, plus d'une centaine d'élèves différents, répartis entre les différentes classes associées au projet, ont participé à ces séances de langage.

La transcription de ces séances a permis la constitution progressive d'un corpus d'environ 140 000 mots ou 14000 lignes dans un fichier Excel.

### 1.2 Articulation formation / recherche

Ce résultat a été obtenu grâce à une collaboration approfondie entre les deux équipes : une équipe de terrain et une équipe de chercheurs mais faute de temps je ne développerai pas ce point.

### 1.3 Un cadre pour les séances de langage

Pour répondre aux difficultés déjà évoquées, nous avons proposé aux enseignants d'adopter pour toutes les séances de langage un cadre commun, qui se décline sur trois plans : le plan des apprentissages, les plans didactique et pédagogique.

#### 1.3.1 Le plan des apprentissages

Les enseignants doivent adopter à chaque séance un même « format » de questionnement. Cette régularité, à l'instar du « format » interactionnel brunérien (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. Deux questions essentielles structurent la séance en deux parties :

- 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 Goigoux (2012), nous considérons la chronologie comme un objectif qui n'a pas lieu d'être visé avant plusieurs séances sur la même histoire<sup>v</sup>.

- La seconde question porte sur l'identité et les motivations des personnages. 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.

### **1.3.2 Le plan didactique**

Sur le plan didactique, il est demandé aux enseignants de ne pas prendre d'albums comme supports de séance. Les maîtres racontent ou lisent les histoires non illustrées. Ce choix favorise la « clarté cognitive » des élèves relativement à la tâche demandée (Grossmann, 1996)<sup>vi</sup>, indépendamment du fait que les apprentissages linguistiques s'en trouvent facilités comme des travaux menés ailleurs ont pu le confirmer (Brigaudiot, 1993 ou Boiron, 2014).

### **1.3.3 Le plan pédagogique**

Sur le plan pédagogique, il est demandé aux enseignants d'adopter une posture en retrait favorable à la prise de parole de tous les élèves, dite « dialogue pédagogique à évaluation différée » (Péroz, 2010). Concrètement, cela signifie une réduction drastique du nombre des interventions magistrales, l'interrogation systématique des élèves qui demandent la parole, et pour l'élève : l'autorisation implicite de reformuler, de reprendre voire de répéter ce qui a été dit par les autres pour construire sa propre intervention.

L'ensemble de ces choix qui correspond à ce que nous nommons « pédagogie de l'écoute » (Péroz 2010) favorise l'amélioration des prises de parole de tous les élèves tant sur le plan langagier que sur le plan linguistique comme nous allons maintenant le montrer.

## **2 Résultats**

Une des hypothèses à l'origine de cette recherche est que, lors de la séance de langage, le travail énonciatif effectué par l'enfant constitue véritablement l'apprentissage du langage oral. Sur le plan langagier, la participation des élèves et l'allongement de leurs interventions sont donc les premiers objectifs poursuivis dans le cadre pédagogique mis en place.

C'est-ce que nous allons étudier dans un premier temps. Cependant, même si les résultats sont bons sur le plan langagier, il n'est pas certain qu'il en soit de même sur le plan linguistique. Nous aborderons donc ce point dans un deuxième temps, en traitant de l'emploi des temps verbaux et des connecteurs dans les interventions des élèves.

### **2.1 Participation des élèves et de l'enseignant au cours de la séance**

Les chiffres qui suivent portent sur l'ensemble des 78 séances enregistrées sur trois ans (2010-2013). Lorsque cela est possible, nous les comparerons à ceux donnés par A. Florin (1991) pour les groupes conversationnels qui poursuivent explicitement des objectifs langagiers. Ils concernent d'abord la participation des uns et des autres au cours des séances

#### **2.1.1 Nombre d'interventions magistrales au cours de la séance**

Dans le projet CLEA le nombre des interventions de l'enseignant, ligne grisée du tableau, est inférieur d'un tiers à celui donné par A. Florin (1991) dans les groupes conversationnels pour un nombre d'élèves légèrement supérieur.

|  |                                 |                         |
|--|---------------------------------|-------------------------|
|  | <b>Groupes conversationnels</b> | <b>CLEA (2010-2013)</b> |
|--|---------------------------------|-------------------------|

|   | <b>(A. Florin, 1991)</b> |                     |
|---|--------------------------|---------------------|
| <b>Nombre de séances comparées</b>      | 14 en MS / 14 en GS      | 34 en MS / 44 en GS |
| <b>Interventions de l'enseignant</b>    | 53%                      | 36%                 |
| <b>Nombre moyen d'élèves par séance</b> | 7,5                      | 9                   |

### 2.1.2 Participation des élèves au cours des séances

Comme le montre le tableau ci-dessous, le nombre moyen d'interventions par élève 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.

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

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

### 2.1.3 Longueur moyenne des interventions

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

La mise en œuvre du modèle dialogal adulte-centré débouche sur des interventions brèves dans des échanges rapides. Par exemple, au cours de la séance sur « la bicyclette » en GS qui sert de support d'analyse à plusieurs études du recueil de l'INRP (2001), *Oral dans la classe*, la longueur moyenne des interventions élèves est de 5,5 mots. La situation n'est guère différente dans les « groupes conversationnels » mis en place par A. Florin (1991) dont la longueur moyenne des interventions-élèves est de 5 mots.

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).

A cet égard, les résultats obtenus dans le cadre de notre projet, sont nettement meilleurs que ceux obtenus dans le cadre des groupes conversationnels, quel que soit l'âge des

élèves ainsi que le montre le tableau ci-dessous dans lequel on a réparti en trois classes d'âge les élèves de grande et de moyenne section indépendamment de leur inscription dans ces classes.

| Nombre d'élèves |              |                                 | Longueur moyenne des interventions en nombre de mots |
|-----------------|--------------|---------------------------------|--|
| 38 élèves       | <b>Age 1</b> | de 3 ans 10 mois à 4 ans 7 mois | 9  |
| 36 élèves       | <b>Age 2</b> | de 4 ans 8 mois à 5 ans 6 mois  | 12   |
| 35 élèves       | <b>Age 3</b> | de 5 ans 7 mois à 6 ans 4 mois  | 16,5   |

Mais dans quelle mesure la complexité des interventions est-elle liée à leur allongement ? Suivant en cela les travaux de Hickmann (2000) sur le développement de l'organisation discursive au-delà de trois ans, nous prendrons comme variables d'analyse, les temps verbaux et les connecteurs discursifs, connecteurs temporels puis connecteurs logiques qui sont des marques essentielles de la cohérence du récit.

## 2.2 Emploi des temps

Pour évaluer les résultats obtenus sur ce plan, nous avons dénombré dans le corpus<sup>vii</sup> les verbes employés aux temps du récit<sup>viii</sup> : le présent de narration, le passé composé puis les imparfaits et les conditionnels que nous avons regroupés dans les temps en AI(X) étant donné la proximité de leur fonctions sémantiques (Culioli, 1990 ; Lebaud, 1994).

Une même intervention peut mobiliser différents temps verbaux, il fallait donc définir un ordre pour indexer l'intervention à tel ou tel temps. A priori, les interventions les plus simples sont au présent de narration, ce sont d'ailleurs les enfants les plus jeunes qui les mobilisent le plus souvent mais s'il y a un temps du passé en particulier un passé composé, l'intervention est indexée à ce temps, enfin s'il se trouve un temps en AI(X) c'est ce dernier qui est pris en compte pour indexer l'intervention. La présence de l'imparfait suppose en général la présence concomitante d'un des temps du premier plan<sup>ix</sup>, passé composé ou présent de narration. C'est donc avec l'imparfait que le système se développe vraiment. Les temps du premier plan comme le présent de narration ou le passé composé peuvent dès lors apparaître sur le fond des commentaires, des descriptions ou des explications données à l'imparfait ; ainsi dans les exemples suivants.

MS 4,11 48 Cyriane Pierre / Pierre / il était, **il était 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**

GS 5,00 35 Sohaib **il saute dans l'arrosoir et c'était vraiment pas une bonne idée / parce que c'était de l'eau glacée / il a fait a / atch / atchoum / et monsieur Grégory / il s'est retourné** et après il a couru si vite

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.

|                       | Age 1 | Age 2 | Age 3 |
|-----------------------|-------|-------|-------|
| <b>Temps en AI(X)</b> | 19%   | 27%   | 35%   |
| <b>Passé composé</b>  | 26%   | 24%   | 25,5% |

|                             |        |        |        |
|-----------------------------|--------|--------|--------|
| <b>Présent de narration</b> | 34,5%  | 25%    | 14,5%  |
| <b>Autres temps</b>         | 20,83% | 23,97% | 25,08% |

Mais le point le plus intéressant est sans doute que les interventions qui comportent un imparfait sont **d'emblée** nettement plus longues (presque 19 mots au lieu de 12 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.

| Longueur moyenne des interventions mesurée en nombre de mots | <b>Age1</b> | <b>Age2</b> | <b>Age3</b> |
|--|-------------|-------------|-------------|
| <b>Temps en AI(X)</b>  | 18,7        | 19,3        | 22,5        |
| <b>Passé composé</b>   | 11,8        | 13,2        | 15,2        |
| <b>Présent de narration</b>                                  | 8,8         | 9,5         | 11,3        |

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, on ne permet pas aux élèves l'apprentissage des emplois de l'imparfait, ce qui renvoie directement au choix du modèle d'apprentissage du langage oral que l'on mobilise.

La simple combinaison de plusieurs temps dans un même énoncé suffit pour en faire une phrase complexe. C'est donc le cas, pour toutes les interventions en AI(X) dont la longueur moyenne est d'ailleurs une indication suffisante. On peut s'attendre à ce que ces résultats soient corroborés par la présence de ces autres indicateurs que sont les connecteurs temporels et logiques.

## 2.3 Emploi des connecteurs

On a quelques connaissances dans le domaine, on sait par exemple que les connecteurs temporels et en particulier ceux qui marquent une succession comme *et*, *et puis*, *et après*, *et puis après* vont être les premiers utilisés.

### 2.3.1 Les connecteurs temporels de base

La présence de ces connecteurs temporels de base ne diminue pas, au contraire, avec l'âge des élèves<sup>x</sup>, comme le montre le tableau suivant qui donne, pour l'ensemble du corpus, la densité<sup>xi</sup> des connecteurs temporels dans les interventions selon l'âge des élèves.

| <b>Pourcentage des interventions comportant au moins un connecteur temporel de base</b> | Age 1 | Age 2 | Age 3 |
|---|-------|-------|-------|
|   | 44,5% | 45%   | 70%   |

Ainsi comme l'avait déjà noté Colleta (2004), l'allongement de l'intervention avant 6 ans se traduit selon une syntaxe additive par une augmentation équivalente du nombre des propositions et des connecteurs, en particulier temporels. En voici un exemple au passé composé :

MS 4,10 3 Jules **et après** le maire **il a fait venir** les souris il a / **il les a mis** dans l'eau il les a / **et** le maire il a / **il a décidé** de donner cent pièces **et après il a joué** de la musique il / la montagne **s'est refermée et** tous les enfants **sont venus**

La seconde observation que l'on peut faire à partir du tableau suivant est que le pourcentage d'interventions à l'imparfait qui comporte au moins un connecteur temporel est d'emblée très importante, toujours supérieur à celui des interventions aux autres temps. Ce qui corrobore notre première observation sur la relative autonomie de l'emploi de l'imparfait par rapport au paramètre développemental, dans ce type de séance.

|                             | Age 1  | Age 2  | Age 3  |
|-----------------------------|--------|--------|--------|
| <b>Temps en AI(X)</b>       | 92,41% | 76,60% | 93,40% |
| <b>Passé composé</b>        | 39,20% | 44,76% | 65,06% |
| <b>Présent de narration</b> | 30,97% | 25,44% | 31,44% |

Dans un exemple comme le suivant, d'un élève de 4 ans et 4 mois, l'imparfait associé au passé composé permet de développer au deuxième plan les perceptions inquiétantes du personnage, l'ensemble étant clairement scandé par le connecteur temporel **et après**.

GS 4,04 12 Fiona **et après** / le petit chaperon vert / **et après** / **il a couru** / **et après** / dans le noir avec ses yeux brillants / dans le noir **il a vu** des yeux **qui couraient** / ils **couraient** doucement sans faire de bruit

### 2.3.2 Les connecteurs logiques

Nous avons mesuré de la même manière la présence dans les interventions des connecteurs logiques. Il s'agit par rang décroissant de fréquence de : *parce que, si, comme, alors, comme ça, sinon, pour que, donc, et en fait*. Leur densité est moitié moindre que celle des connecteurs temporels (27% au lieu de 53%) sur l'ensemble des interventions.

Comme les connecteurs temporels, les connecteurs logiques<sup>xii</sup> apparaissent le plus souvent dans des interventions qui comportent au moins un imparfait. Mais leur progression est très sensible au développement de l'élève, pour les trois temps étudiés, comme si l'évolution des compétences cognitives et expressives de l'élève se traduisait plus nettement sur ce type de marqueur.

|                             | Age 1  | Age 2  | Age 3  |
|-----------------------------|--------|--------|--------|
| <b>Temps en AI(X)</b>       | 25,52% | 31,59% | 55,35% |
| <b>Passé composé</b>        | 13,07% | 16,35% | 27,99% |
| <b>Présent de narration</b> | 17,16% | 18,72% | 34,78% |

Ces connecteurs logiques apparaîtront plus naturellement à la fin de la première phase de la séance, lorsque les élèves ont rappelé la plupart des éléments de l'histoire mais surtout au cours de la deuxième phase lorsqu'ils répondent aux questions de base sur ce que veulent les personnages.

MS 4,09 178 Isaac il faut pas y aller dans le potager **parce que** il y a monsieur Grégory et il surveille tout et-euh-euh **déjà qu'il avait vu** Pierre **alors** euh Pierre il a entendu un bruit étrange **et euh du coup** il a il a pris sa course folle

GS 6,00 136 Théodore **il (n')y en a qu'un** qui a été dans le potager c'est Pierre / **parce que** la maman elle **avait dit** / vous pouvez aller dans le pré / donc donc ils sont pas... donc ils ont... **donc** Capucine Romarin et Neige qui sont les plus obéissants ils ont été



donc dans le pré que la maman **avait dit** d'aller / ou (bien) ils **seraient restés** dans la maison / **mais** ils ont pas tous désobéi... /// que un (a désobéi)

Ces connecteurs logiques vont apparaître en particulier dans la deuxième partie de la séance qui porte sur les personnages, leurs états mentaux ou leurs motivations dont l'expression est rendu possible par la présence de l'imparfait comme il rend possible l'expression des hypothèses.

MS 5,00 197 Jules ben **en fait il voulait** le transformer en pâté **mais il a pas réussi** hein

MS 4,11 97 Cyriane on **écouterait** la maman **si on était** dans la famille de Pierre **et on n'irait pas** dans le jardin de monsieur Grégory **parce que** il a plein de dangers / **et si** on y va / il va nous transformer en pâté.

### 3 Conclusion

L'analyse des séances de langage réalisées pendant les trois ans du projet CLEA montre que le choix d'un modèle d'apprentissage qui favorise d'abord la prise de parole des élèves dans un contexte exigeant tant pour le nombre d'élèves présents que pour le support retenu, un texte non illustré lu par l'enseignant, donne des résultats supérieurs à ceux que l'on peut obtenir dans les séances organisées sur un modèle dialogal adulte-centré. L'adoption d'un modèle polylogal permet d'augmenter la participation des élèves tant pour le nombre que pour la longueur de leurs interventions. Il permet aux élèves de s'engager dans un véritable travail énonciatif qui malgré ses difficultés et ses erreurs est à la base de l'apprentissage du langage oral. Cela est confirmé par l'augmentation progressive du nombre de connecteurs temporels qui viennent scander une syntaxe additive tandis que la progression rapide du nombre des connecteurs logiques semble associée plus directement au développement des compétences cognitives et discursives des élèves. Enfin, l'ensemble des résultats montre que dans ces conduites narratives et explicatives les temps en AI(X) jouent un rôle nodal. Quel que soit l'âge des élèves, leur présence dans l'intervention correspond d'une part à un allongement d'un tiers de l'intervention par rapport aux autres temps et d'autre part à la plus forte présence de connecteurs temporels et logiques.

### 4 Ouvrages cités

ASTOLFI, J-P., (1993), « Trois paradigmes pour les recherches en didactique », *Revue française de pédagogie*, 103, pp. 5-18.

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.

BISHOP, M.-F. et JOOLE, P., (2012), « Et si l'on parlait des récits... », *Le français aujourd'hui*, 2012/4, 179, pp. 3-8.

BOIRON, V., (2014), « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle », *Repères*, 50, Lyon, IFE, pp. (à paraître).

BRIGAUDIOT, M., (1993), « Quelques remarques à propos du récit et des images à l'école maternelle », *Repères*, 7, Paris, INRP, pp. 7-21.

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

CÈBE, S. et GOIGOUX, R., (2012), « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement », *Le français aujourd'hui*, 2012/4, 179, pp. 21-36.

COLLETA, J.-M., (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans* Corps, langage et cognition, Bruxelles, Mardaga.

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

DEWAELE, J.-M. (2000). « Saisir l'insaisissable? Les mesures de longueur d'énoncés en linguistique appliquée », *International Review in Applied Linguistic in Teaching*, 38, pp. 17-33.

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, PUF.

FLORIN, A., BRAUN-LAMESCH, M.M. et BRAMAUD du BOUCHERON, G., (1985), *Le langage à l'école maternelle*, Bruxelles, Mardaga.

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.

GROSSMANN F. (1996). *Enfances de la lecture*, Berne-Paris, Peter Lang.

GROSSMANN, F. (1996b). « Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ? », *Repères*, 13, pp. 85-101.

KARMILOFF, K. & KARMILOFF-SMITH, A., (2003), *Comment les enfants entrent dans le langage*, Paris, (2001 en anglais), Retz.

HICKMANN, M., (2000), « Le développement de l'organisation discursive », dans M. Kail et M. Fayol, M., *L'acquisition du langage*, T.1 "Le langage en émergence De la naissance à trois ans", Paris, PUF. pp. 83-116

LEBAUD, D., (1993), "L'imparfait : indétermination aspectuo-temporelle et changement de repère", *Le gré des Langues*, 5, Paris, L'Harmattan, pp 160-177.

MAKDISSI, H., BOISCLAIR, A., & FORTIER, C., (2007), « Description du développement de l'utilisation des connecteurs chez les enfants du préscolaire en fonction de la structuration de leur rappel de récit », *Recherche Qualitative*, 27 (1), Université de Laval, Québec, pp. 99-127.

M.E.N. (1999), *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*, Rapport n°99-024 de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, (M. Safra, J. Hébrard & S. Thévenet rapporteurs), 44 p.

M.E.N. (2011), *L'école maternelle*, Rapport n°2011-108 de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, (V. Bouysse, P. Claus et Christine Szymankiewicz rapporteurs), 200 p.

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.

NONNON, E. et DAVID, J., (2014), « Langage oral et inégalités scolaires » Entretien, *Le français aujourd'hui*, 2014/2, 185, pp. 17-24.

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/celtes/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.

PÉROZ, P., (2013), « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ? », *Journée Prévention de l'illettrisme*, « Les enjeux de l'oral dans nos classes », Académie d'Aix-Marseille, Marseille, le 29 novembre 2013. disponible :

[http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/92/26/67/PDF/Apprentissage\\_du\\_langage\\_oral\\_Quel\\_modele.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/92/26/67/PDF/Apprentissage_du_langage_oral_Quel_modele.pdf)

PEROZ, P., (2014), « parce que son papa, madame Grégory a fait un civet, un civet avec le papa » Sur les procédures d'apprentissage du lexique : reprise et reformulation en langage oral à l'école maternelle. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 19-23 juillet 2014, Berlin, disponible sur :

[http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf\\_cmlf14\\_01221.pdf](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01221.pdf)

PIERART, B., (2005), *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?*, Bruxelles, De Boeck.

RONDAL, J-A., (1997), *L'évaluation du langage*, Liège, Mardaga.

WINNYKAMEN, F., (1990), *Apprendre en imitant*, Paris, PUF.

# Apprentissage du langage oral à l'école maternelle

Mise en œuvre d'un modèle polylogal d'apprentissage en moyenne et grande sections de maternelle en 2010-2013

---

Pierre Péroz

[pierre.peroz@univ-lorraine.fr](mailto:pierre.peroz@univ-lorraine.fr)

Université de Lorraine / ESPÉ / CREM / EA 3476

MS 4,11 48 Cyrienne Pierre / Pierre / il était, **il était 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**

GS 5,00 35 Sohaib **il saute dans l'arrosoir et c'était vraiment pas une bonne idée / parce que c'était de l'eau glacée / il a fait a / atch / atchoum / et monsieur Grégory / il s'est retourné** et après il a couru si vite

MS 4,10 3 Jules **et après** le maire **il a fait venir** les souris il a / **il les a mis** dans l'eau il les a / **et le maire il a / il a décidé** de donner cent pièces **et après il a joué** de la musique il / la montagne **s'est refermée et tous les enfants sont venus**

MS 4,09 178 Isaac il faut pas y aller dans le potager **parce que** il y a monsieur Grégory et il surveille tout et-euh-euh **déjà qu'il avait vu** Pierre **alors** euh Pierre il a entendu un bruit étrange **et euh du coup** il a il a pris sa course folle

GS 6,00 136 Théodore **il (n')y en a qu'un** qui a été dans le potager c'est Pierre / **parce que** la maman elle **avait dit** / vous pouvez aller dans le pré / donc donc ils sont pas... donc ils ont... **donc** Capucine Romarin et Neige qui sont les plus obéissants ils ont été donc dans le pré que la maman **avait dit** d'aller / ou (bien) ils **seraient restés** dans la maison / **mais** ils ont pas tous désobéi... /// que un (a désobéi)

MS 5,00 197 Jules ben **en fait il voulait** le transformer en pâté **mais il a pas réussi** hein

MS 4,11 97 Cyrienne on **écouterait** la maman **si on était** dans la famille de Pierre **et on n'irait pas** dans le jardin de monsieur Grégory **parce que** il a plein de dangers / **et si** on y va / il va nous transformer en pâté.

## Ouvrages cités

ASTOLFI, J-P., (1993), « Trois paradigmes pour les recherches en didactique », *Revue française de pédagogie*, 103, pp. 5-18.

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.

BISHOP, M.-F. et JOOLE, P., (2012), « Et si l'on parlait des récits... », *Le français aujourd'hui*, 2012/4, 179, pp. 3-8.

BOIRON, V., (2014), « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle », *Repères*, 50, Lyon, IFE, pp. (à paraître).

BRIGAUDIOT, M., (1993), « Quelques remarques à propos du récit et des images à l'école maternelle », *Repères*, 7, Paris, INRP, pp. 7-21.

- BRUNER, J.-S., (1983), *Le développement de l'enfant*. Savoir faire, savoir dire, textes traduits et présentés par M. Deleau, Paris, PUF.
- CÈBE, S. et GOIGOUX, R., (2012), « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement », *Le français aujourd'hui*, 2012/4, 179, pp. 21-36.
- COLLETA, J.-M., (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans* Corps, langage et cognition, Bruxelles, Mardaga.
- CULIOLI, A., (1990), « Valeurs modales et opérations énonciatives », *Pour une linguistique de l'énonciation* Opérations et représentations, T1, Paris, Ophrys, pp. 135-156.
- DEWAELE, J.-M. (2000). « Saisir l'insaisissable? Les mesures de longueur d'énoncés en linguistique appliquée », *International Review in Applied Linguistic in Teaching*, 38, pp. 17-33.
- 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, PUF.
- FLORIN, A., BRAUN-LAMESCH, M.M. et BRAMAUD du BOUCHERON, G., (1985), *Le langage à l'école maternelle*, Bruxelles, Mardaga.
- 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.
- GROSSMANN F. (1996). *Enfances de la lecture*, Berne-Paris, Peter Lang.
- GROSSMANN, F. (1996b). « Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ? », *Repères*, 13, pp. 85-101.
- KARMILOFF, K. & KARMILOFF-SMITH, A., (2003), *Comment les enfants entrent dans le langage*, Paris, (2001 en anglais), Retz.
- HICKMANN, M., (2000), « Le développement de l'organisation discursive », dans M. Kail et M. Fayol, M., *L'acquisition du langage*, T.1 "Le langage en émergence De la naissance à trois ans", Paris, PUF. pp. 83-116
- LEBAUD, D., (1993), "L'imparfait : indétermination aspectuo-temporelle et changement de repère", *Le gré des Langues*, 5, Paris, L'Harmattan, pp 160-177.
- MAKDISSI, H., BOISCLAIR, A., & FORTIER, C., (2007), « Description du développement de l'utilisation des connecteurs chez les enfants du préscolaire en fonction de la structuration de leur rappel de récit », *Recherche Qualitative*, 27 (1), Université de Laval, Québec, pp. 99-127.
- M.E.N. (1999), *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*, Rapport n°99-024 de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, (M. Safra, J. Hébrard & S. Thévenet rapporteurs), 44 p.
- M.E.N. (2011), *L'école maternelle*, Rapport n°2011-108 de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, (V. Bouysse, P. Claus et Christine Szymankiewicz rapporteurs), 200 p.
- 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.
- NONNON, E. et DAVID, J., (2014), « Langage oral et inégalités scolaires » Entretien, *Le français aujourd'hui*, 2014/2, 185, pp. 17-24.
- 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.
- PÉROZ, P., (2013), « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ? », *Journée Prévention de l'illettrisme*, « Les enjeux de l'oral dans nos classes », Académie d'Aix-Marseille, Marseille, le 29 novembre 2013. disponible sur : [http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/92/26/67/PDF/Apprentissage\\_du\\_langage\\_oral\\_Quel\\_modele.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/92/26/67/PDF/Apprentissage_du_langage_oral_Quel_modele.pdf)
- PEROZ, P., (2014), « parce que son papa, madame Grégory a fait un civet, un civet avec le papa » Sur les procédures d'apprentissage du lexique : reprise et reformulation en langage oral à l'école maternelle. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 19-23 juillet 2014, Berlin, disponible sur : [http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf\\_cmlf14\\_01221.pdf](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01221.pdf)
- PIERART, B., (2005), *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?*, Bruxelles, De Boeck.
- RONDAL, J.-A., (1997), *L'évaluation du langage*, Liège, Mardaga.
- WINNYKAMEN, F., (1990), *Apprendre en imitant*, Paris, PUF.

---

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

<sup>ii</sup> 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 ».

<sup>iii</sup> 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.

<sup>iv</sup> Cette prolongation du projet initial a été rendue possible grâce au soutien du CARDIE de l'académie.

<sup>v</sup> Le choix de la chronologie comme un critère de la maîtrise de base des conduites narratives, que l'on retrouve à peu près toujours 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.

<sup>vi</sup> L'auteur écrit, page 91 : « Si la forme album, par sa complexité même, est un outil culturel extrêmement intéressant, apprivoisant des langages différents, elle ne prépare guère, en raison de sa spécificité, à la lecture du texte écrit autonome ».

<sup>vii</sup> On sait que les mesures moyennes sont sensibles aux extrêmes, pour éviter ces distorsions nous n'avons donc pas pris en compte 1807 interventions : les plus longues et les plus courtes, soit 22% du corpus qui compte dès lors 6534 interventions élèves. Nous avons en particulier écarté les interventions qui n'ont pas abouti, l'élève ne réussissant pas vraiment à parler, les interventions composées de groupes nominaux sans verbe conjugué dont la longueur moyenne de 3 mots ne varie pas, ce qui est somme toute logique, et à l'autre extrême les interventions qui comptent plus de 100 mots. Nous avons donc écarté les 60 interventions de plus de 100 mots, les 203 interventions qui n'ont pas abouti, et les 1607 interventions ne comportant pas de verbes conjugués et donc formée sur un groupe nominal ou un infinitif.

<sup>viii</sup> Le passé simple n'apparaît que dans 2% des interventions qui n'apparaît que dans 2% des cas (soit 136 interventions sur le total de 6534). C'est la raison pour laquelle il n'est pas décompté ici dans les temps du récit mais regroupé avec les « autres temps » utilisés par les élèves : présent d'actualité, futurs, présent gnominique.

<sup>ix</sup> Pour Brunot et Bruneau (1949), l'imparfait est un temps « dépendant ».

<sup>x</sup> Par contre, il y a des chances pour que l'extension sémantique de ces « opérateurs discursifs » diminue au profit d'emplois proches des emplois normés (Makdissi, 2007)

<sup>xi</sup> Cette densité est obtenue en divisant le nombre de connecteurs d'une catégorie par exemple les connecteurs temporels de base par le nombre d'interventions susceptibles d'en comporter par exemple les interventions à un âge donné.

<sup>xii</sup> Comme on a déjà pu le constater (Makdissi et alii, 2007) pour des connecteurs discursifs ayant des fonctions structurantes dans le récit, ces connecteurs logiques sont plus sensibles à l'âge des élèves. La courbe d'augmentation du premier au troisième âge est très nette de 29, 38 à 50%.