

---

# Modèles d'intervention pour l'oral à la maternelle et approche instrumentale

Loïc Pulido

---



## Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/3493>

DOI : 10.4000/trema.3493

ISSN : 2107-0997

## Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

## Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2016

Pagination : 31-41

ISBN : 979-10-96627-01-1

ISSN : 1167-315X

## Référence électronique

Loïc Pulido, « Modèles d'intervention pour l'oral à la maternelle et approche instrumentale », *Tréma* [En ligne], 45 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/3493> ; DOI : 10.4000/trema.3493

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Tréma

---

# Modèles d'intervention pour l'oral à la maternelle et approche instrumentale

Loïc Pulido

---

## I. Introduction

- 1 Les compétences langagières des enfants ont un rôle déterminant sur leur scolarité. Or, il existe des différences interindividuelles très importantes entre les enfants de maternelle sur le plan langagier. Développer un cadre permettant à tous les élèves d'acquérir des compétences langagières suffisantes est donc un enjeu majeur lorsqu'il s'agit de réduire les inégalités scolaires. De nombreux travaux qui portent sur le développement du langage des jeunes enfants ont donc abouti à l'élaboration de préconisations d'ordre praxéologique, à destination des enseignants de maternelle. Nous allons nous centrer sur ces préconisations qui constituent une forme particulière de modèle : les modèles d'intervention.
- 2 La notion de modèle d'intervention renvoie à un ensemble de principes ou d'actions permettant de répondre à une problématique professionnelle. Elle est couramment utilisée dans le champ de la psychologie (voir par exemple, Nastasi *et al.*, 2000) et dans celui des sciences sociales (voir par exemple, Vranken et Kutty, 2000). Elle l'est plus rarement en sciences de l'éducation, même si elle commence à être présente dans quelques travaux francophones (voir par exemple, Roy et Beaumont, 2013), et surtout dans des travaux publiés dans des revues anglophones (une interrogation de la base ERIC fait apparaître 126 articles contenant cette expression depuis 2010). Certains articles portent sur des interventions auprès d'élèves à besoin particulier (voir par exemple, Vanzeck et Vaughn, 2011), d'autres auprès d'élèves tout venant (voir par exemple, Gerber et Marek, 2012). Dans tous ces travaux issus des sciences de l'éducation, des modalités d'intervention particulières, fondées sur des connaissances théoriques, sont mises en

œuvre et les auteurs cherchent à comprendre les apprentissages qui accompagnent les interventions.

- 3 Dans le champ de la pédagogie du langage oral, les travaux qui ont toutes les caractéristiques des modèles d'intervention sans pour autant revendiquer ce statut sont nombreux et assez différents les uns des autres. Ils diffèrent sur le plan de :
  - leurs fondements théoriques et empiriques ;
  - la dimension du langage sur laquelle ils portent (certains sont plutôt centrés sur l'apprentissage de mots, d'autres sur l'apprentissage de structures de phrases, d'autres sur les aspects communicationnels de la langue) ;
  - l'existence ou non d'une évaluation systématique de leur effet sur les apprentissages des élèves.
- 4 Cet état des lieux pose différentes questions :
- 5 1/ Comment aborder cette variété de modèles autrement que comme un choix à faire entre plusieurs approches possibles ? Cette question, d'ordre praxéologique, est importante : aborder cette variété sous l'angle du choix n'est pas pertinent car chaque modèle d'intervention permet des apprentissages utiles pour les enfants.
- 6 2/ La variété des modèles d'intervention en langage oral constitue une richesse, mais comment faire en sorte que cette richesse conduise à l'élaboration de nouvelles connaissances sur le processus d'enseignement-apprentissage du langage oral à la maternelle ? Cette question, d'ordre scientifique, est importante car il est probable qu'avec un cadre permettant d'élaborer un système à partir de ces modèles d'intervention on réussisse à créer des connaissances sur l'enseignement-apprentissage de l'oral différentes de la somme des connaissances développées à partir de chaque modèle.
- 7 Pour apporter un éclairage à ces questions, la première partie de cette contribution sera consacrée à la présentation de quelques modèles d'intervention en langage oral à la maternelle, articulée autour de leurs préconisations et de leurs caractéristiques différenciatrices (leurs fondements théoriques et empiriques, l'aspect du langage sur lequel ils se focalisent et, le cas échéant, la manière dont ils ont été évalués). La seconde partie de l'article portera sur une perspective théorique s'appuyant sur la psychologie instrumentale qui conduirait à s'intéresser aux effets des modèles d'intervention sur les pratiques professionnelles des enseignants.

## **II. Une variété de modèles d'intervention pour favoriser le développement du langage des enfants de maternelle**

- 8 Dans la sphère francophone, lorsque l'on parle d'intervention pour stimuler le développement du langage, quelques modèles viennent à l'esprit. Cinq vont retenir notre attention : ceux de Lentin, Florin, Boisseau, Péroz et Zorman.

### **II.1. Le modèle linguistique de la formation du langage de Lentin**

- 9 Laurence Lentin est une linguiste qui a œuvré pour la pédagogie du langage oral depuis la fin des années 60. À cette époque, elle souhaitait, d'une part, faire progresser les

connaissances dont on disposait sur les processus d'acquisition du langage par les enfants, et d'autre part, savoir si des causes autres que les caractéristiques idiosyncrasiques de l'enfant pouvaient expliquer les grandes différences constatées dans les niveaux de maîtrise du langage d'enfants de même âge (Lentin, 1998). Pour atteindre ces objectifs, elle a utilisé une méthode dite de corpus. Elle a analysé de manière fine et systématique des transcriptions de situations de communication entre un adulte et un enfant. Les analyses réalisées ont porté sur deux principaux aspects : les mots utilisés (la dimension lexicale) et la structure des phrases (la dimension syntaxique). Ces analyses l'ont progressivement amenée à faire l'hypothèse que le discours de l'adulte était un vecteur de schèmes sémantico-syntaxiques créateurs. Elle entendait par là qu'il était de nature à stimuler la mise en relation de verbalisations permettant à l'enfant de s'approprier de nouvelles structures langagières observées chez d'autres.

- 10 Le discours de l'adulte étant de nature à stimuler l'appropriation du langage par les enfants, elle a réfléchi aux conditions favorables à la mise en œuvre de ces schèmes sémantico-syntaxiques à l'école. Cela l'a conduite à préconiser aux enseignants :
- d'individualiser les parcours d'apprentissages langagiers des élèves ;
  - de distinguer ce qui relève de l'énonciation et de la compréhension d'un énoncé par l'enfant ;
  - d'agir comme modèle en offrant aux élèves des énoncés riches, variés et bien structurés. Même si, aujourd'hui, cette idée semble largement admise, elle est l'une des premières à avoir insisté sur le fait que l'école devait offrir à chaque élève de maternelle des situations authentiques d'échanges avec l'enseignant aussi nombreuses et diversifiées que possible. Ces situations permettent aux enfants, selon elle, de produire des énoncés de plus en plus élaborés sur le plan syntaxique.

## II.2. Le modèle d'échanges autour d'artefacts de Boisseau

- 11 Philippe Boisseau est un ancien inspecteur qui consacre sa carrière, depuis les années 90, au développement de ressources pour les enseignants. Ses travaux (par exemple, Boisseau, 2005 ; Boisseau, Bourges et Forti, 2006 ; Boisseau et Tartare-Serrat, 2010) s'appuient sur des connaissances générales en linguistique et en psychologie de l'enfant. Ils accordent une place importante à la structure des phrases des enfants et visent à fournir des préconisations permettant d'augmenter progressivement la longueur moyenne de leurs énoncés. Cela est proche du point de vue de Lentin, puisque la longueur des énoncés est en lien direct avec la complexité syntaxique de ces derniers. Les préconisations pratiques proposées par Boisseau ne sont par contre pas du même ordre. Si, comme elle, il insiste sur le rôle des rétroactions qui portent sur la dimension syntaxique, contrairement à elle, il préconise des rétroactions qui donnent à entendre aux enfants des structures un peu plus complexes que celles qu'ils maîtrisent (Lentin propose des reformulations à la manière des adultes).
- 12 Par ailleurs, Boisseau incite à utiliser des artefacts qui facilitent la prise de parole des élèves (des photos d'eux dans différents contextes, par exemple). Bref, il incite les enseignants à intervenir à différents égards. D'abord pour provoquer la parole, dans le sens où ils doivent utiliser des moyens appropriés pour inciter les enfants à parler. Ensuite pour permettre aux enfants d'utiliser des formes un peu plus élaborées que ce qu'ils maîtrisent d'emblée (même si cela conduit l'adulte à produire des énoncés qui

peuvent être considérés comme incorrects sur le plan linguistique). Pour cela, les enseignants reformulent les énoncés d'une manière un peu plus élaborée.

### II.3. Le modèle d'échanges en groupes conversationnels de Florin

- 13 Les travaux d'Agnès Florin sur le langage oral à la maternelle sont de deux principaux ordres. À partir du milieu des années 80 (Florin, Braun-Lamesch et Bramaud de Boucheron, 1985), elle a décrit finement les dynamiques des échanges langagiers à l'école maternelle. Pour cela, elle a observé ce qui se faisait en classe à l'époque : des temps identifiés comme portant sur le langage, mettant en jeu tous les élèves, et des temps d'atelier, non centrés sur le langage, réalisés en petits groupes. Elle s'est intéressée à la quantité et à la qualité (en termes fonctionnels, conceptuels et formels) des énoncés produits par les élèves et par les enseignants. Les résultats de ces travaux ont mis en avant que les moments de langage en classe entière étaient propices à la production par les élèves d'énoncés langagiers riches, mais que leur participation était très variable. Cette richesse ne se retrouvait pas dans les temps d'atelier, durant lesquels le langage était intimement lié à l'action. En se focalisant sur les temps de langage, elle a repéré que deux formes de séances étaient à distinguer. Certaines avaient plutôt une vocation conversationnelle : l'enseignante posait de nombreuses questions aux enfants qui répondaient alors avec des énoncés de plus en plus élaborés. D'autres avaient plutôt une fonction informationnelle. Dans ces séances, les enfants prenaient moins la parole, ils participaient moins. L'ensemble de ces observations a permis de mettre en avant que les temps de langage à vocation conversationnelle profitaient davantage aux enfants en termes d'apprentissages langagiers. Mais à certaines conditions : l'objet des conversations devait être accessible et intéressant pour les enfants ; l'enseignante devait à la fois être capable de laisser tous les élèves s'exprimer librement et être capable de développer chez eux une posture d'écoute. Le bilan de ces travaux avait de quoi interpeller : les moments les plus propices pour faire progresser les élèves étaient les moments de langage en classe entière, mais ils ne profitaient pas à tous, puisque tous ne participaient pas.
- 14 C'est ce constat qui a conduit Florin à développer des préconisations qui incitent à travailler le langage dans des groupes conversationnels de petite taille, constitués d'enfants dont la tendance à intervenir spontanément dans un regroupement classe entière est comparable (Florin, 1991, 1995). Il s'agit de constituer des groupes de grands, moyens et petits parleurs, composés respectivement des élèves qui prennent le plus la parole spontanément en classe entière, de ceux qui la prennent de manière moyenne et de ceux qui la prennent le moins. Ces groupes constitués, l'enseignant anime des groupes conversationnels lors des temps d'atelier. L'objectif de ces groupes est d'apprendre les règles conversationnelles, d'aider les enfants à développer leur lexique et à entrer dans une démarche de communication avec les autres. Florin (1991) a demandé à 4 enseignantes de suivre ces préconisations. Elle a ensuite observé l'impact de ce suivi sur les interventions de leurs élèves. Les résultats montrent que dans le contexte proposé, le nombre d'interventions des enfants petits parleurs augmente de manière substantielle, même si on ne peut pas en dire autant de la longueur de leurs énoncés, qui reste relativement stable.

## II.4. Le modèle polylogal de Péroz

- 15 Les travaux que Pierre Péroz, linguiste, a développés depuis le début des années 2000 incitent les enseignants à mettre en place une pédagogie de l'écoute. Selon cet auteur, une pédagogie de l'écoute conduirait à la mise en place de structures d'échanges polylogales. Ces structures, qui caractérisent les échanges entre pairs, seraient l'opposé des structures d'échanges les plus courantes en classe, que l'auteur qualifie de dialogales. Dans ce cadre, le travail de l'enseignant revient à trouver des supports de travail permettant de faire échanger les élèves (concrètement, des albums) et à réguler les échanges entre ces derniers. Autrement dit, l'enseignant favorise les prises de paroles des élèves en trouvant des sujets de discussion appropriés et en n'intervenant que si les échanges des enfants nécessitent une régulation, pour que chacun ait voix au chapitre. Le coté modélisant de la parole de l'enseignant serait ainsi relégué à un troisième plan, derrière le coté modélisant de la parole des pairs et celui de la structuration du texte de l'album dont on parle.
- 16 Péroz (2013) présente les résultats d'une recherche dans laquelle des enseignants d'une quinzaine de classes de maternelle ont suivi ces préconisations et ont amorcé des séances de langage avec un album intitulé « *Danger dans le potager* ». Les résultats permettent de mettre en avant que le suivi de ces préconisations laisse beaucoup de place à la parole des élèves. Ils sont à l'initiative d'environ 2/3 des interventions, alors que dans la plupart des recherches sur l'oral à la maternelle, l'enseignant intervient autant que tous les élèves réunis. Les résultats conduisent également à constater que le suivi de ces préconisations permet aux enfants de parler de plus en plus, au long des séances. Enfin, les analyses mettent en avant que les élèves produisent des énoncés de plus en plus longs, la part de leurs énoncés complexes passant progressivement à environ 90%.

## II.5. Le modèle d'entraînement langagier de Zorman

- 17 Michel Zorman, médecin de santé publique, s'est inspiré de la tradition anglosaxonne des entraînements langagiers pour développer un programme d'intervention en langage auprès d'enfants âgés de 18 à 36 mois. Ce programme a pour titre « *PARLER Bambin* ». Les préconisations de ce programme (consignées dans Bloyet, Finot et Zorman, 2010) s'appuient sur quatre grands principes à retenir pour les éducateurs : 1/ saisir les opportunités offertes par les situations vécues avec les enfants pour les faire parler ; 2/ développer des stratégies pour être en mesure d'attirer l'attention des enfants sur le langage, lorsque les échanges avec eux s'y prêtent ; 3/ parler le plus possible avec les enfants ; 4/ encourager leurs prises de parole, de manière à faire en sorte qu'ils s'expriment le plus possible. Afin d'aider les éducateurs à mettre en œuvre ces principes, le programme propose une réflexion sur les gestes à faire pour appuyer le développement du langage en fonction de l'âge des enfants (et des enjeux associés) et de différentes situations de la vie quotidienne (change, repas, jeu, lecture de livres pour enfants, pâte à modeler, etc.) En complément de ces postures quotidiennes, l'entraînement prévoit une prise en charge spécifique des enfants qui parlent le moins, dans des situations de type atelier.
- 18 Zorman *et al.* (2011) ont évalué l'impact de l'implantation de ce programme dans des crèches d'une zone urbaine dite sensible, auprès de 35 enfants. Ceux-ci ont bénéficié

durant 6 mois d'un contexte respectant les quatre principes présentés ci-dessus en plus de la partie atelier du programme, à raison de 3 rencontres de 20 minutes par semaine, dans des groupes homogènes en termes de prise de parole.

- 19 Ces 35 enfants ont été appariés à 30 autres sur la base de leur âge. L'ensemble de ces enfants a été évalué sur le plan de : leur quotient intellectuel (épreuve de Brunet-Lézine ou WPPSI III, selon l'âge au moment de l'épreuve), leur développement (inventaire de développement de l'enfant), leur développement langagier (inventaire français du développement communicatif) et leur langage dans une situation de jeu libre, avant et après avoir bénéficié de l'entraînement. Au post test, les enfants ayant bénéficié du programme s'avèrent avoir de meilleurs résultats pour quelques-unes des dimensions évaluées avec les 4 épreuves utilisées, à savoir : les dimensions verbales évaluées par l'épreuve de Brunet-Lézine ou par la WPPSI, les dimensions langagières évaluées par l'inventaire de développement de l'enfant. Cet effet semble par ailleurs plus important pour les enfants qui étaient les plus faibles au départ. Notons que les dimensions langagières évaluées dans l'épreuve du Brunet-Lézine et dans la WPPSI tournent autour de la compréhension de mots et de la dénomination d'images ; dans l'inventaire de développement de l'enfant, plusieurs items concernent également les dimensions pragmatique et syntaxique du langage mais en fournissent une approche indirecte, puisque ce sont les parents qui remplissent un questionnaire dans ce cas. Les épreuves permettant une prise directe d'information sur les progrès langagiers des enfants pour les dimensions pragmatique et syntaxique n'ont pas permis de mettre en avant des progrès significatifs, en raison d'une trop grande variabilité des résultats des enfants au sein du groupe expérimental et du groupe contrôle.

## II.6. Synthèse

- 20 Le tableau 1 synthétise les caractéristiques essentielles des modèles d'intervention présentés, en mettant en avant leurs fondements théoriques, la dimension du langage qu'ils privilégient (au regard de leurs effets, lorsque ces derniers ont été mesurés, sinon, au regard de leurs intentions) et les préconisations qu'ils formulent.

Modèle	Fondements	Dimension privilégiée	Préconisations clés
Lentin	linguistique	syntaxe	Modéliser ; individualiser ; être vigilant au décalage entre production et compréhension
Boisseau	linguistique psychologie	syntaxe	Reformuler en complexifiant un peu les énoncés des enfants ; utiliser des supports attrayants
Florin	psychologie	dimension pragmatique	Échanger en groupe conversationnel pour apprendre à trouver sa place dans les échanges de la classe
Péroz	linguistique	dimension pragmatique	Développer une pédagogie de l'écoute, autour d'albums
Zorman	entraînements langagiers	lexique	Parler avec les enfants et les faire parler le plus possible ; attirer leur attention sur le langage ; si besoin, utiliser des outils ayant fait leur preuve

Tableau 1 : Caractéristiques des modèles d'intervention en langage oral présentés

### III. Tirer parti de la variété des modèles d'intervention en langage oral en adoptant une perspective instrumentale

- 21 Les modèles d'intervention présentés permettent de mettre en place des interventions ciblées sur tous les aspects du langage des enfants : Lentin et Boisseau sur la syntaxe, Zorman sur le lexique, Florin et Péroz sur la dimension pragmatique. Toutes ces dimensions sont importantes. On peut donc se demander comment aborder cette variété pour que les professionnels n'aient pas l'impression d'avoir à choisir entre ces modèles. Par ailleurs, comment utiliser cette richesse pour développer de nouvelles connaissances sur l'enseignement-apprentissage du langage ? Nous allons examiner une solution qui consisterait à s'intéresser à l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants qui utilisent ces modèles d'intervention. Cette approche permettrait de répondre conjointement à ces deux préoccupations.

#### III.1. La perspective instrumentale

- 22 Les travaux de la psychologie instrumentale (Vygotski, 1930/1985 ; Rabardel, 1995 ; Rabardel et Pastré, 2005) mettent en avant que les activités humaines complexes (enseigner le langage oral à l'école maternelle en fait partie) sont sous-tendues par l'utilisation d'outils et d'instruments culturels. Dans la perspective de la psychologie instrumentale, les outils culturels sont des objets que l'on utilise et dont l'usage va permettre des actions nouvelles. Les instruments sont des outils qui ont eu un impact sur la manière de penser de leurs utilisateurs. Ainsi, on peut parler d'instrument lorsque l'usage d'un outil transforme les pratiques et compétences de l'utilisateur de manière durable. Par exemple, à l'échelle de l'humanité, l'outil que constitue l'écriture peut être considéré comme un instrument dans le sens où, comme le montrent les travaux de Goody (2007) ou Olson (1998), elle a permis à l'humanité de développer des formes de raisonnement qui n'existeraient pas sans elle et qu'ont à présent des personnes qui n'écrivent pas ou plus.
- 23 Des travaux en didactique professionnelle (par exemple, Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) et quelques travaux qui concernent l'apprentissage de la lecture (par exemple, Cèbe & Goigoux, 2007) accordent une place très importante aux outils utilisés par les enseignants. Dans ces recherches, les pratiques professionnelles des enseignants sont le fruit de la rencontre entre 1) des raisonnements personnels, que Cèbe et Goigoux (2007) appellent des « schèmes d'utilisation » et 2) des artefacts, qu'ils nomment des « instruments » ou que des ergonomes comme Rogalski et Durey (2004) qualifient d' « outils cognitifs opératifs ». Vygostki (1930/1985) les aurait considérés comme outils en l'absence de preuve de leur effet sur les raisonnements personnels ou comme instruments en cas de tels effets.
- 24 Ces deux traditions de travaux (psychologie instrumentale et didactique professionnelle) apportent un bagage conceptuel de nature à renouveler les questions pratiques et scientifiques qui entourent la notion de modèle d'intervention, en langage oral notamment.



### III.2. Les questions posées par une approche instrumentale des modèles d'intervention en langage oral

- 25 En s'appuyant sur les notions d'outil et d'instrument, on pourrait s'interroger sur les conditions permettant à un modèle d'intervention de passer du statut d'outil à celui d'instrument. Autrement dit, cette perspective conduirait à se questionner pour mieux connaître les conditions qui permettent à un modèle d'intervention d'instrumenter les pratiques professionnelles des enseignants.
- 26 1/ Les modèles d'intervention de Laurence Lentin ou Philippe Boisseau outillent les enseignants pour intervenir sur la dimension syntaxique du langage. Adopter la perspective proposée reviendrait à se demander si l'usage de ces modèles d'intervention entraîne une évolution des étayages en lien avec la syntaxe que les enseignants offrent à leurs élèves, dans le cadre de l'utilisation du modèle d'intervention et en dehors de ce cadre. La réponse à cette question entraînerait une autre question très intéressante : y a-t-il des conditions qui facilitent cette instrumentation ? Ces conditions pourraient être liées aux caractéristiques des modèles d'intervention, des participants à l'étude, enfants ou enseignants, des conditions de mise en œuvre de la recherche. Avec de telles questions, on voit que la variété des modèles constitue une richesse d'un point de vue scientifique.
- 27 2/ Les préconisations adressées par Agnès Florin ou Pierre Péroz donnent des clés pour impliquer les élèves dans des conversations authentiques. Dans la perspective proposée, on pourrait se demander si les enseignants qui utilisent ces modèles d'interventions voient leur stratégie d'implication des élèves dans des conversations évoluer de manière durable, que ce soit dans les moments formellement liés au modèle d'intervention ou pas. On pourrait ensuite analyser les conditions qui entourent ces résultats (caractéristiques du modèle, participants, manière d'implémenter la recherche).
- 28 3/ Le modèle d'intervention proposé par Michel Zorman donne des moyens concrets pour enseigner le lexique au préscolaire. L'utilisation de ce modèle conduit-elle à une évolution de la manière dont s'y prennent les enseignants pour enseigner à leurs élèves de nouveaux mots ? Dans les activités liées au modèle ? En dehors de ces activités ? Les réponses à ces questions peuvent-elles s'expliquer au regard des conditions de la recherche ?

### III.3. Des hypothèses sur les conditions favorisant le caractère instrumental d'un modèle d'intervention

- 29 Les quelques travaux réalisés dans le champ de l'instrumentation des pratiques enseignantes, notamment celui de Cèbe et Goigoux (2007), permettent d'anticiper quelques conditions supposément favorables au pouvoir instrumental des outils :
- une conception de l'outil intégrant une analyse épistémologique fine des enjeux d'apprentissage. Tous les modèles d'intervention présentés répondent à ce critère.
  - une conception de l'outil intégrant, dès le départ, une collaboration avec des professionnels qui ont à l'utiliser et un développement de l'outil itératif donnant lieu à un ajustement de ses formes initiales pour s'adapter aux contraintes du terrain. Les modalités de conception des modèles d'intervention présentés dans cet article ne sont pas systématiquement

précisées par leurs auteurs, ce qui rend difficile l'élaboration d'hypothèses en se basant sur ce critère.

- une évaluation de l'outil dans sa forme finale. Parmi les modèles d'intervention présentés, celui de Florin, de Péroz et de Zorman ont donné lieu à une évaluation systématique. Ce critère, qui renseigne sur la reproductibilité des effets des modèles d'intervention, pourrait donc conduire à faire l'hypothèse du pouvoir instrumental de ces trois modèles. En l'absence d'information sur ce critère pour les autres modèles d'intervention présentés, une telle hypothèse ne peut pas être faite.

#### **III.4. Des pistes méthodologiques pour évaluer le potentiel instrumental d'un modèle d'intervention**

- 30 Plusieurs méthodologies pourraient permettre de répondre à ces questions : des études de cas, dans un premier temps, permettraient de savoir si ces modèles d'intervention peuvent avoir le statut d'instrument. Un suivi longitudinal d'enseignants les utilisant permettrait de savoir si l'on peut généraliser le caractère instrumental d'un outil. Que ce soit pour les études de cas ou pour le suivi longitudinal d'enseignants, l'observation de situations de classe, formelles et informelles, associées à des temps d'autoconfrontation ou d'entretien post situation, permettrait de comprendre la dynamique de l'évolution ou l'absence d'évolution des pratiques des enseignants.

#### **III.5. De nouvelles finalités pour les modèles d'intervention, dans la perspective instrumentale**

- 31 Mettre en place une telle approche de la variété des modèles d'intervention en langage oral, à la maternelle, aurait un intérêt pratique, ce qui est cohérent avec la nature praxéologique des modèles d'intervention. Cette approche permettrait d'envisager des parcours de professionnalisation fondés sur la raison qui seraient jalonnés par l'utilisation d'outils dont on connaît la portée instrumentale. Dans le cas qui nous occupe, on pourrait imaginer une formation sur plusieurs années, avec un ancrage qui viserait à présenter aux enseignants toutes les dimensions en jeu dans les apprentissages langagiers et à élaborer une stratégie de formation à long terme.
- 32 En sachant mieux quels outils sont susceptibles d'instrumenter les pratiques d'enseignement du lexique, de la syntaxe, de la communication, on pourrait préconiser l'usage de ces outils. En parallèle, pour éviter le risque lié à la surstimulation d'un aspect du langage par rapport à un autre durant le temps de la formation, ces temps de travail avec les outils pourraient s'accompagner de temps moins formalisés, dans lesquels les enseignants continueraient à faire du langage comme ils en ont l'habitude, avec leurs élèves, en classe. Ainsi, en étant en mesure de préconiser l'usage de modèles d'intervention dont on connaît le pouvoir instrumental, on serait en mesure d'offrir aux enseignants des stratégies de formation sur quelques années, qui leur garantiraient, à terme, d'avoir appris à intervenir adéquatement sur chacune des dimensions du langage. Cette approche aurait également un intérêt scientifique, puisqu'elle apporterait des informations intéressantes le champ de la didactique professionnelle, en interrogeant les pratiques enseignantes à l'intérieur du triptyque outils/instruments/pratiques enseignantes.

## IV. Conclusion

- 33 Les modèles d'intervention pédagogique en langage oral sont nombreux. Cette variété offre des opportunités de formation et de recherche intéressantes. Différents arguments ont été donnés pour justifier et envisager des études sur la capacité de ces modèles à instrumenter les pratiques professionnelles des enseignants. D'abord, de telles études permettraient de fournir une base pour considérer l'utilisation des modèles d'intervention comme un moyen de formation et comme une source de progrès professionnels. Ensuite, cette approche permettrait de dépasser la question insoluble du meilleur modèle à utiliser avec les élèves et de lui préférer la question des modèles les meilleurs pour apprendre à mieux intervenir pour un objectif pédagogique donné.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Bloyet, J., Finot, M. et Zorman, M. (2012). *PARLER Bambin, guide pratique*. Grenoble : Éditions La Cigale.
- Boisseau, P., Bourges, A.-C. et Forti, S. (2006). *Pédagogie du langage pour les 5 ans*. Rouen : C.R.D.P.
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale à la maternelle*. Paris : Retz.
- Boisseau, P. et Tartare-Serrat, C. (2010). *Les albums échos, PS, MS, GS*. Paris : Retz.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension en lecture. *Repères*, 35, 185-208.
- Florin, A., Braun-Lamesch, M.-M et Bramaud de Boucheron, G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeurs.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédictions de la réussite scolaire*. Paris : P.U.F.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle*. Paris : Ellipses.
- Gerber, B. and Marek, B. (2012). A model intervention program for secondary school education, *Education Research International*, 2012, 1-6.
- Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La dispute.
- Lentin, L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Issy Les Moulineaux : ESF éditeur.
- Nastasi, B., Varjas, K., Schensul, S., Silva, T., Schensul, J. and Ratnayaké, P. (2000). The Participatory Intervention Model: a framework for conceptualizing and promoting intervention acceptability. *School Psychology Quarterly*, 15(2), 207-232.
- Olson, D. (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.

- Péroz, P. (2013). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ? Les enjeux de l'oral dans nos classes*. Accessible à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00922667>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P. et Pastré, P. (2005). *Modèle du sujet pour la conception*. Toulouse : Octares.
- Rogalski, J. et Durey, A. (2004). Compétences, savoirs de référence et outils cognitifs opératifs. In R. Samurçay et P. Pastré, *Recherche en didactique professionnelle* (pp. 109-136). Toulouse : Octares.
- Roy, E. et Beaumont, C. (2013). L'intervention en contexte de cyberintimidation : les pratiques des enseignants. *Revue Enfance en difficulté*, 2, 85-109.
- Vanzeck, J. and Vaughn, S. (2011). Is a Three-Tier Reading Intervention Model Associated With Reduced Placement in Special Education? *Remedial and special Education*, 32(2), 167-175.
- Vranken, D. et Kutuy, O. (2000). *La sociologie et l'intervention*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly et P. Bronckart, *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-47). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Zorman, M., Duyme, M., Kern, S., Le Normand, M.-T., Lequette, C. & Pouget, G. (2011). Parler Bambin, un programme de prévention du développement précoce du langage. *A.N.A.E.* 112-113, 238-245.

## RÉSUMÉS

On trouve dans les littératures scientifique et pédagogique des modèles d'intervention auprès de jeunes enfants conçus pour développer leur langage oral. D'une part, cet article présente quelques-uns de ces modèles, francophones, en réfléchissant à leurs particularités. D'autre part, il apporte une réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour tirer parti de leur variété.

In the fields of science and pedagogy, one may find several models of intervention designed to improve oral language of young children. On the one hand, this article presents some of these models, designed for french language, focusing on their distinctive characteristics. On the other hand, it brings a reflexion on the means which allow to draw benefits from such a variety.

## INDEX

**Mots-clés** : intervention, maternelle, oral, pédagogie

**Keywords** : intervention, kindergarten, oral, pedagogy

## AUTEUR

### LOÏC PULIDO

Professeur, département de Sciences de l'Éducation, Université du Québec à Chicoutimi ; membre du Centre de Recherche en Éducation de Nantes ; membre du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.