

# COMMENT AUGMENTER LES PRISES DE PAROLE ET LES DISTRIBUER DE FAÇON HOMOGÈNE DANS L'ENSEIGNEMENT – APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN DEUXIÈME ANNÉE PRIMAIRE ?

*Christelle Goffin*

---

Tous les élèves n'entrent pas à l'école primaire armés de la même façon en matière de langage oral notamment. Tandis que certains sont volubiles, d'autres manifestent un « mutisme » persistant. Les instructions officielles soulignent l'importance des compétences langagières orales, et ce à tous les niveaux d'enseignement. L'enseignant est donc un partenaire privilégié qui, entre autres, aidera l'enfant à trouver sa place dans le groupe de parole. Cela étant dit, l'enseignement de l'oral ne va pas de soi. La difficulté réside dans le fait que si, par exemple, la lecture s'apprend, la parole se prend plutôt qu'elle ne s'apprend, elle se demande plutôt qu'elle ne se construit, elle se conquiert plutôt qu'elle ne s'acquiert.

Partant de ces constats, nous nous sommes demandés comment nous pouvons augmenter les prises de parole de chaque élève et les distribuer de façon homogène. Le présent article reprend les conclusions d'une recherche exploratoire menée au sein de trois classes de deuxième année primaire.

## 1. POURQUOI ENCOURAGER LE LANGAGE ORAL À L'ÉCOLE ?

Bon nombre d'auteurs (Florin, 1991; Jeanjean & Massonnet, 2001; Le Groupe Oral-Créteil, 1999; Lentin, 1998) s'accordent sur le rôle primordial que joue l'oral dans la construction de l'identité personnelle, dans l'intégration sociale et professionnelle ainsi que sur l'importance de l'oral en tant que principal vecteur des savoirs.

Par ailleurs, diverses recherches (Bloom, 1979; Muller, 1986, cité par Florin, 1991; Loban, 1963) mettent en évidence que les prises de parole en classe sont des prédicteurs de la réussite scolaire.

Enfin, le développement du langage oral, entre autres, paraît incontournable si les écoles veulent remplir les missions qui leur sont assignées (voir décret *Missions*, 1997; Socles de compétences, 2001).

Et pourtant, déjà en 1985, Florin, Braun-Lamesch et Bramaud du Boucheron, qui ont travaillé avec 16 classes issues de 10 écoles maternelles, ont constaté que « la part de la maîtresse par rapport à celle de la classe – tous les enfants réunis – est nettement prépondérante : tant en langage qu'en atelier, elle produit plus d'énoncés qu'eux » (p. 41). Des résultats similaires ont été trouvés de nouveau par Florin (1991, 1995), Grifnée (2002), Safra, Hébrard & Thévenet (1999).

Dans sa recherche de 1991, Florin a aussi montré que « une proportion importante d'enfants ne participe pas ou très peu à la conversation scolaire (maîtresse-classe) et ce, de façon régulière » (p. 167). Le Cunff (2001), Le Groupe Oral-Créteil (1999) ainsi que Weber et Shake (1988) ont conclu de façon semblable pour l'enseignement primaire.

Et quand les enfants parlent, « ils discutent, donnent leur avis mais surtout ils répondent aux questions que pose l'enseignant, donnent des réponses. Les énoncés sont brefs, un mot, une phrase. L'initiative appartient à l'enseignant, qui introduit le thème, régule et clôt les échanges. Il reformule ou corrige les propos des élèves » (Le Groupe Oral-Créteil, 1999, p. 25). Généralement, comme le montrent d'autres auteurs (Florin, 1991, 1995 ; Safra *et al.*, 1999), la compétence langagière orale n'est pas travaillée.

Favoriser la participation verbale de chaque élève s'avère donc être un objectif légitime<sup>1</sup>.

## 2. MÉTHODOLOGIE

Cette recherche visait deux objectifs : analyser les comportements verbaux entre les institutrices et les enfants, d'une part et examiner les paramètres de situation favorisant la participation verbale de chaque élève, d'autre part. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi trois classes à pédagogie différente (une classe de 13 élèves en discrimination positive, une de 10 élèves suivant la pédagogie Freinet et l'autre de 16 élèves qui fonctionne en petits groupes, toutes trois situées en province de Liège).

Dans un premier temps, nous avons observé, à trois reprises, les prises de parole des élèves et de l'institutrice au sein de trois classes de deuxième primaire, lors de leçons de lecture, afin de vérifier si nous retrouvions les

---

<sup>1</sup> Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes penchés plus spécifiquement sur les prises de parole des élèves (indicateur de participation explicite). Notons tout de même que, à l'instar de Bloom (1979), nous reconnaissons à la participation implicite toute son importance et son efficacité dans certaines conditions.

constats émis dans la littérature scientifique, à savoir les interventions de l'institutrice sont plus nombreuses que les prises de parole des élèves et les prises de parole varient d'un élève à l'autre.

Dans un second temps, nous avons cherché les modalités d'organisation favorisant les prises de parole et leur répartition homogène<sup>2</sup>. En plus d'avoir choisi différentes classes, nous avons demandé aux institutrices de dispenser trois types de leçons : une de « lecture plaisir » (par exemple, les élèves devaient imaginer de quoi pourrait parler le livre à partir de la première de couverture, celui qui avait parcouru le livre racontait alors ce qu'il en avait compris), une de « lecture de consignes » (par exemple, les élèves devaient lire et comprendre les consignes d'un jeu pour pouvoir y jouer) et une de « lecture technique » (par exemple, les élèves devaient lire des phrases en faisant les liaisons). En effet, comme l'ont indiqué Bich Hien (1978) et Grifnée (2001) dans leur mémoire, ce sont des paramètres de situation qui pourraient influencer les prises de parole.

Nous nous sommes alors centrés sur les aspects invariants de l'enseignement (fonctionnement de la classe, type de leçons,...) et, en collaboration avec les institutrices, nous avons décidé des démarches à mettre en œuvre, celles-ci étant réalisées par elles dans leur classe :

- Classe 1 (discrimination positive) : Pour s'assurer que chaque enfant participe, dès qu'un élève prenait la parole, l'institutrice l'invitait à avancer un des deux « blocs » qui lui avaient été donnés avant la leçon. Quand plus personne n'en avait, les élèves reprenaient les blocs près d'eux. Il arrivait également à l'institutrice de procéder par tour de table tout en gardant le principe des blocs.
- Classe 2 (Freinet) : Il s'agissait du même principe à la différence que les blocs étaient remplacés par des jetons.
- Classe 3 (petits groupes) : Les élèves devaient suivre le tour de table et s'aider d'un bâton de parole pour ne pas se couper la parole : seul l'enfant qui avait le bâton pouvait s'exprimer.

Nous avons filmé 18 leçons, les observations s'étalant de la fin du mois de septembre 2004 au début du mois de novembre 2004, les interventions se déroulant sur la période de la mi-février 2005 à la mi-mars 2005.

Nous avons observé les comportements verbaux des élèves selon le type de prises de parole considéré :

---

<sup>2</sup> Habituellement, les actions étant ciblées sur les « taiseux », nous avons envisagé des interventions qui ont pour but de régulariser les comportements verbaux au niveau de la classe.

- Les prises de parole en réponse à une sollicitation personnalisée de la part de l'institutrice (voire d'un élève) appelées Prises de parole Sollicitées Directement (PSD).
- Les prises de parole émises en dehors de toute sollicitation de l'institutrice nommées Prises de parole Spontanées (PSP)<sup>3</sup>.

A ces deux aspects (PSD et PSP) correspond une grille d'analyse<sup>4</sup> que nous avons subdivisée en deux catégories principales (organisation et contenu), divisées elles-mêmes en différentes sous-catégories. Cependant, nous avons dû les regrouper pour l'analyse.

A titre informatif, la plupart des sous-catégories employées pour les interventions verbales des élèves constituent une application « en miroir » de celles que nous avons utilisées pour les prises de parole des institutrices. Ces dernières ayant été observées selon les deux modalités suivantes : soit l'institutrice n'attend pas de comportement (elle fait), soit elle attend un comportement (elle demande de faire). Une troisième catégorie principale (feedback), divisée à son tour en sous-catégories, a également été ajoutée.

### 3. RÉSULTATS CONCERNANT LES COMPORTEMENTS VERBAUX DES INSTITUTRICES (OBSERVATION)

Nous avons comptabilisé les comportements verbaux respectifs de l'institutrice et des élèves dans chacune des classes pour chaque type de leçons et nous avons établi le rapport des prises de parole de l'institutrice sur celles des élèves. Exception faite pour les leçons organisées en petits groupes où les élèves prennent plus la parole que l'institutrice, nous en sommes arrivés à la conclusion suivante : **la parole est le monopole des institutrices**. En général, les propos de l'institutrice 1 occupent environ 3/4 des échanges et s'élèvent jusqu'à 81 % lors de la leçon « lecture plaisir ». Les interventions verbales de l'institutrice 2 sont de l'ordre de 2/3, sauf pour la leçon « lecture plaisir » (1/2).

<sup>3</sup> Dans un premier temps, les Prises de parole Sollicitées Indirectement (PSI) étaient prises en compte. Il s'agit des prises de parole consécutives à une sollicitation impersonnelle de l'institutrice qui font suite à une question que l'institutrice pose à toute la classe (contrairement aux précédentes où elle désigne un élève en particulier). Au terme des premières observations, les PSI, en très petit nombre et suivant le même profil que les PSP, ont été additionnées à ces dernières afin de réduire le nombre de variables (16\*2 au lieu de 16\*3).

<sup>4</sup> Pour coder et analyser nos données, nous nous sommes largement inspirés de Bayer qui a ajusté le système d'observation de De Landsheere (1969) en 1972 (cité par Crahay, 2002). Voir la grille dans Goffin (2005).

Ensuite, nous avons analysé les comportements verbaux des institutrices plus en détail. Il en résulte que :

- Plus de 50 % des feedbacks donnés par chaque institutrice sont constitués par des répétitions. Les institutrices renforcent également assez souvent les élèves positivement.
- En ce qui concerne la catégorie « attend un comportement », les institutrices se singularisent par leur fonctionnement (et non par rapport au type de leçons) : la première demande principalement de lire ; la seconde sollicite les élèves pour lire, raconter et donner des réponses brèves ; la troisième adopte des comportements tels que lire, décrire et elle adresse aux élèves énormément de questions auxquelles ils doivent répondre par « oui, non, moi,... ».

#### 4. RÉSULTATS CONCERNANT LES COMPORTEMENTS VERBAUX DES ÉLÈVES (OBSERVATION)

En premier lieu, nous avons dénombré les comportements verbaux (PSD et PSp) de chaque élève au sein de chacune des classes pour chaque type de leçons. Nous avons dégagé deux constats majeurs :

- **La participation verbale varie fortement d'un élève à l'autre.** Par exemple, lors de la leçon « lecture technique », dans la classe 2, un élève va jusqu'à s'exprimer 9 fois plus qu'un autre. Dans la classe 1 (respectivement la classe 3), tandis qu'un élève prend la parole 14 fois, un autre ne la prend qu'une fois (respectivement trois).
- Il existe un **effet « classe »** et un **effet « leçon »** différant également selon la nature des prises de parole envisagée. La répartition « inégale » des interventions des élèves est donc expliquée, du moins en grande partie, par l'appartenance à la classe et par le type de leçons auxquelles ils prennent part (presque 64 % de la variance totale en ce qui concerne les comportements verbaux tous types confondus, 48 % pour les prises de parole sollicitées directement et quasi 63% pour le langage spontané).

Dans un second temps, nous avons réalisé une analyse par cluster afin de déterminer des groupes d'élèves définis par la fréquence de leurs PSD et PSp.

Nous avons opté pour cinq clusters, expliquant quasi 60 % de la variance des comportements verbaux sollicités de façon directe et plus de 90 % des interventions verbales spontanées, les clusters supplémentaires n'apportant pas davantage. Nous avons classé les clusters suivant la valeur centrale des PSp par ordre décroissant.

Le cluster « enfants peu loquaces » (peu de PSD et encore moins de PSp) comporte la majorité des enfants : 59 % (67/113) des élèves<sup>5</sup>. Ce cluster rassemble la plupart des élèves issus de la classe 1 et une minorité de la classe 3 d'une part, et plus d'enfants assistant à la leçon « lecture technique » (celle-ci est gérée collectivement dans les trois classes) qu'à la leçon « lecture plaisir » d'autre part.

Le cluster « parleurs moyens partageant leurs prises de parole directes et spontanées », quant à lui, regroupe 20 % (23/113) des enfants. Il ne comprend que deux des élèves de la classe 1 et une majorité d'enfants participant à la leçon « lecture plaisir ».

Un autre groupe de « parleurs moyens dont les prises de paroles spontanées sont plus élevées que celles sollicitées directement » est représenté dans le cluster suivant avec 11 % (12/113) des élèves appartenant tous à la classe 3 et une majorité participant à la leçon « lecture consigne ».

Comme le cluster précédent, les deux autres clusters n'associent que des élèves issus de la classe 3. Cependant, le premier se caractérise par un nombre plus important de PSp par rapport au PSD alors que le second les répartit de manière équitable. Ces 10 % d'élèves restants sont donc les « grands parleurs ».

En bref, de cette analyse par cluster, il ressort qu'**une majorité des élèves (59 %) sont des petits parleurs** et une minorité (10%) des grands parleurs. Nous n'observons donc pas, comme le pensent les enseignants en général, quelques élèves qui se font oublier, quelques enfants qui monopolisent la parole et les autres en majorité qui s'expriment moyennement.

Notons que l'effet « classe » et l'effet « leçon » est confirmé.

Enfin, en vue d'une meilleure compréhension de la composition des clusters, nous avons dressé un tableau reprenant les fréquences des prises de parole dans chaque cluster en fonction des sous-catégories. Les profils trouvés sont forts similaires et nous n'avons pas vérifié l'hypothèse selon laquelle certains types de comportements verbaux n'émergent qu'à partir du moment où l'on est grand parleur.

Lors des interventions, nous espérons donc entre autres voir le cluster « enfants peu loquaces » diminuer, un de nos objectifs étant d'augmenter les

---

<sup>5</sup> Les élèves apparaissent chacun trois fois, une fois par leçon.

prises de parole des élèves, ainsi que les clusters « grands parleurs », un autre de nos buts étant de répartir les prises de parole de façon homogène.

## 5. RÉSULTATS CONCERNANT LES COMPORTEMENTS VERBAUX DES INSTITUTRICES (INTERVENTION)

Afin de comparer les résultats obtenus lors de la phase d'intervention à ceux recueillis au cours de la phase d'observation, nous avons procédé de la même façon. C'est-à-dire que, dans un premier temps, nous avons dénombré les comportements verbaux des élèves et de l'institutrice au sein de chaque classe pour chaque type de leçons et nous avons établi le rapport des prises de parole de l'institutrice sur celles des élèves (cf. tableau 1). Une conclusion s'impose : **la parole n'est plus le monopole des institutrices** (en tous cas pour les institutrices 2 et 3, l'institutrice 1 prenant davantage la parole que tous les enfants réunis mais moins que lors de la phase précédente).

**Tableau 1** : Pourcentage des prises de parole de chacune des trois institutrices (par rapport à celles des élèves) pour chaque leçon [intervention – observation]

	Lecture « plaisir »	Lecture « consigne »	Lecture « technique »	Les trois leçons
Institutrice 1 (D+)	59,38 81,43	59,02 72,26	52,56 74,56	57,36 76,37
Institutrice 2 (Freinet)	44,83 50,34	40,36 68,21	50,36 67,46	44,34 60,28
Institutrice 3 (< groupes)	27,08 24,69	28,06 25,94	55,64 50,96	32,93 31,13

Finalement, nous avons repéré les catégories principales les plus fréquentes et nous avons trouvé que :

- Plus de 2/3 des feedbacks donnés sont des répétitions et des approbations, ce pour chacune des institutrices.
- Si chaque institutrice demande aux élèves de lire et de répondre à des questions de façon brève, l'institutrice 2 se distingue par la diversité des comportements qu'elle attend de la part des enfants (justifier, informer, donner son opinion). L'institutrice 3 sollicite également les élèves pour informer et pour décrire.

## 6. RÉSULTATS CONCERNANT LES COMPORTEMENTS VERBAUX DES ÉLÈVES (INTERVENTION)

Afin d'estimer l'effet dû à l'intervention, nous avons comparé le nombre de prises de parole de chacun des élèves lors de la phase d'observation avec celui durant l'intervention, et ce, pour chaque type de leçons. Les résultats sont les suivants :

- **Les comportements verbaux ont augmenté dans une certaine mesure<sup>6</sup>.**
- **Ils sont répartis de façon plus homogène.** Prenons, pour exemple, la leçon « lecture technique », comme lors de l'observation. Dans la classe 1, le rapport des prises de parole entre l'élève ayant le plus faible taux de participation et l'élève s'exprimant le plus passe de 1/14 (observation) à 1/2 (intervention), de 1/9 à 4/9 dans la classe 2 et de 3/14 à 7/10 dans la classe 3.
- Il y a de nouveau un **effet « classe »** et un **effet « leçon »** comme lors de l'observation mais tous deux très significatifs. La fréquence des interventions verbales des élèves est donc grandement expliquée par l'appartenance à la classe et par le type de leçons auxquelles les enfants participent (plus de 90 % de la variance totale pour les interventions verbales tous types confondus, environ 76 % en ce qui concerne les prises de parole sollicitées directement et quasi 86 % pour les prises de parole spontanées).

Nous avons effectué ensuite une analyse par cluster combinant les données des deux phases (observation et intervention)<sup>7</sup>. Nous avons retrouvé cinq clusters qui expliquent 62 % de la variance des comportements verbaux consécutifs à une sollicitation personnalisée de la part de l'institutrice et plus de 90 % des prises de parole spontanées. Seuls les élèves<sup>8</sup> ayant participé aux

---

<sup>6</sup> Dans la classe 1, ils sont en augmentation pour la plupart des élèves lors de chaque leçon. Dans la classe 2, ils sont en diminution lors de la lecture « plaisir », en augmentation lors de la lecture « consigne » et les comportements verbaux ont augmenté ou diminué selon les élèves lors de la lecture « technique ». Dans la classe 3, les comportements verbaux sont en diminution lors de la lecture « technique » et, de nouveau, en augmentation ou en diminution selon les élèves lors des deux autres leçons.

<sup>7</sup> Nous aurions voulu classer les élèves dans les cinq clusters trouvés précédemment afin de vérifier si les prises de parole avaient augmenté (nous nous attendions à ce que le cluster « enfants peu loquaces » diminue) et étaient réparties de manière homogène (nous prévoyions la diminution des clusters « grands parleurs »). Mais lorsque nous avons calculé les minima et maxima des clusters, nous avons dû faire face à un problème de recouvrement, nous avons donc décidé d'effectuer une nouvelle analyse par cluster en incluant les données recueillies avant et pendant l'intervention toujours selon la fréquence des prises de parole des élèves sollicitées directement d'une part et spontanées d'autre part.

<sup>8</sup> Les élèves qui appartenaient à un autre cluster lors de la première analyse sont écrits en italique. Par exemple, lors de la deuxième analyse par cluster, le cluster « grands parleurs (P<sub>Sp</sub> > P<sub>SD</sub>) » a été attribué à l'élève Is (leçon « lecture consigne ») tant durant la phase d'observation que celle d'intervention alors que la première analyse le plaçait dans le cluster « moyens parleurs (P<sub>Sp</sub> > P<sub>SD</sub>) ».

deux phases sont repris dans le tableau 2 qui croise observation et intervention.

Les élèves se trouvant dans le même cluster lors de la phase d'observation et durant celle d'intervention (diagonale du tableau – 66 % d'élèves) ont atteint notre but<sup>9</sup>. En effet, la valeur centrale des prises de parole directes et spontanées a augmenté au sein des clusters « enfants peu loquaces » et « parleurs moyens (P<sub>Sp</sub> = P<sub>SD</sub>) » et diminué dans les trois autres. Ce résultat est satisfaisant eu égard au double objectif que nous poursuivions (augmenter les prises de parole des élèves et les rendre plus homogènes).

Deuxièmement, un peu plus de 10 % des enfants (11/102 en dessous de la diagonale du tableau) profitent de l'intervention : ils changent de cluster et accroissent leur nombre de prises de parole de manière plus conséquente.

Dans un troisième temps, la fréquence des comportements verbaux des 24 élèves restants (au-dessus de la diagonale du tableau) diminue. Ceci semble logique puisqu'une de nos intentions est de réduire la disparité entre les interventions verbales des élèves. Dans cet esprit, nous acceptons que les élèves appartenant au cluster « grands parleurs avec P<sub>Sp</sub> > P<sub>SD</sub> » (respectivement « parleurs moyens avec P<sub>Sp</sub> > P<sub>SD</sub> ») lors de la phase d'observation se retrouvent dans le cluster « grands parleurs avec P<sub>Sp</sub> = P<sub>SD</sub> » (respectivement « parleurs moyens avec P<sub>Sp</sub> = P<sub>SD</sub> ») durant la phase d'intervention. Cependant, la situation n'est quand même pas fort acceptable pour quatre élèves surtout (Lo lors des leçons « lecture plaisir » et « lecture technique » ainsi que Hai et Wi durant la leçon « lecture technique »), voire treize de plus (El, Lo et Sy pendant la leçon « lecture consigne » ainsi que les dix élèves passant du cluster « parleurs moyens avec P<sub>SD</sub> = P<sub>Sp</sub> » au cluster « enfants peu loquaces »). Pour ces derniers, l'écart entre la valeur centrale des prises de parole (directes et spontanées) de la phase initiale et celle de la phase finale est moins grand que pour les quatre autres.

En bref, il résulte de cette analyse par cluster que l'objectif a été atteint pour environ 2/3 des élèves, auxquels nous pouvons ajouter les enfants qui ont vu leurs prises de parole augmenter considérablement. Nous obtenons donc des **résultats satisfaisants pour plus de 3/4 des élèves**. En ce qui concerne les autres, au maximum 15 % d'élèves aboutissent à des effets peu favorables. Pour finir, notons que l'effet « classe » et l'effet « leçon » se trouvent confirmés.

---

<sup>9</sup> Le chiffre devant la lettre indique la classe à laquelle les élèves appartiennent, la lettre désigne le type de leçons (P = « lecture plaisir », C = « lecture consigne », T = « lecture technique »). Ainsi, 3C signifie la leçon « lecture consigne » dans la classe 3 (petits groupes).

**Tableau 2 : Répartition des élèves selon leur appartenance au cluster lors des phases initiale (observation) et finale (intervention)**

		INTERVENTION				
		Grands parleurs (Psp > PSD)	Grands parleurs (Psp = PSD)	Parleurs moyens (Psp > PSD)	Parleurs moyens (Psp = PSD)	Enfants peu loquaces
Grands parleurs (Psp > PSD) PSD = 19,9 PSp = 120,9	3C : /s, Ya	3P : Hai, Is, Wi 3C : Hai	3C : El, Lo, Sy	3P : Lo	PSD = 15,9 PSp = 7	3T : Lo
	Grands parleurs (Psp > PSD) PSD = 30 PSp = 124,8	3P : Ju				
Grands parleurs (Psp = PSD) PSD = 79,3 PSp = 84,5						
	Parleurs moyens (Psp > PSD) PSD = 17,5 PSp = 82,3	3C : Chi, Lor	3C : Ax, Ma, Ou, Sa	3P : El, Lor, Ma	3T : Hai, Wi	
Parleurs moyens (Psp = PSD) PSD = 35,8 PSp = 28,4				2P : Va 2C : Ja 3P : Ax, Sa, Sy	1T : Fa 2P : Am, Em, Mo, St, Val 2T : Mo 3T : Is, Lor, Ma	
	Enfants peu loquaces PSD = 13 PSp = 5,9		3C : Ju, Wi	2C : Am, Em, La, Lé, Va 3P : Cl 3C : Cl	1P : Aï, Al, An, As, Do, Fa, Gui, J-S, Jo, Jos 1C : Aï, Al, An, As, Do, Fa, Gui, J-S, Jo, Jos, Ré 1T : Aï, Al, An, As, Do, Es, Gui, J-S, Jo, Jos, Ni, Ré 2P : Dé, Ja, La 2C : Dé, St, Val 2T : Em, Ja, La, Lé, St, Val, Va 3T : Ax, Chi, Cl, El, Ju, Ou, Sa, Sy, Ya	
OBSERVATION						

## 7. CONCLUSION

Tant dans la phase descriptive qu'exploratoire, nous avons montré l'existence d'un effet « classe » et d'un effet « leçon ». Ainsi, la fréquence des interventions verbales des élèves est expliquée, du moins en grande partie, par l'appartenance à la classe et par le type de leçons auxquelles ils prennent part. Le contexte de la classe apparaît donc plus important que les caractéristiques individuelles des élèves (traits de personnalité, motivation, aptitude,...) souvent invoquées par les enseignants pour « légitimer » les différences. Finalement, même si c'est au sein des petits groupes que les prises de parole sont les plus élevées, nous avons pu voir des effets positifs également quand les leçons se donnent en groupe-classe. Notons tout de même qu'il est difficile de modifier en trois leçons des habitudes de fonctionnement mises en œuvre au quotidien mais qu'un simple dispositif matériel peut avoir des effets.

Les résultats auxquels nous avons abouti ne valent que pour les trois classes de notre échantillon. En effet, comme nous l'avons mentionné, il s'agit d'une étude exploratoire, des recherches, étendues à un plus grand nombre de classes, avec des effectifs plus importants, sur une durée plus longue, sont donc nécessaires. D'autres travaux peuvent aussi être menés sur les sujets que nous avons décidé de ne pas aborder considérant leur ampleur : le non-verbal et le qualitatif en particulier<sup>10</sup>. Soulignons enfin un dernier apport de cette recherche : le fait d'avoir envisagé des interventions qui ont pour but de répartir de façon homogène les comportements verbaux au niveau de la classe. Effectivement, dans la littérature de recherche, les actions sont en général ciblées sur les « taiseux » où l'on essaie d'augmenter leurs prises de parole. Mais, ne pouvant indéfiniment augmenter le temps d'enseignement – apprentissage, nous avons décidé d'agir également sur les autres.

---

<sup>10</sup> En effet, nous avons considéré comme un comportement verbal toute prise de parole peu importe qu'il s'agisse d'un mot ou d'une phrase et que cette dernière soit formulée correctement ou non d'un point de vue syntaxique.

## 8. BIBLIOGRAPHIE

- Bich Hien, D.T. (1978). *Essai d'observation et d'analyse : fréquence, contenu des comportements verbaux de l'institutrice et des enfants dans une classe de maternelle inspirée par la méthode Freinet*. Mémoire de licence non publié. Liège : Université.
- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Labor.
- Crahay, M. (2002). *Maître – élèves : Comment se jouent leurs interactions ? Cours d'analyse des processus d'enseignement*, Université de Liège, Service de Pédagogie théorique et expérimentale.
- Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.
- Florin, A., Braun-Lamesch, M.M., & Bramaud du Boucheron, G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles : Mardaga.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses.
- Goffin, C. (2005). *Quels sont les paramètres de situation qui favorisent la participation verbale de chaque élève ? Etude visant à augmenter les prises de parole et à les distribuer de façon homogène dans l'enseignement – apprentissage de la lecture au sein de trois classes de deuxième année primaire*. Mémoire de licence non publié. Liège : Université.
- Grifnée, C. (2001). *La participation verbale à l'école maternelle : analyse des interactions « institutrice-enfants »*. Mémoire de licence non publié. Liège : Université.
- Grifnée, C. (2002). *La participation verbale à l'école maternelle : analyse des interactions « institutrice-enfants »*. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*. Université de Liège, 11-12, 109-131.
- Jeanjean, M.F., & Massonnet, J. (2001). *Pratiques de l'oral en maternelle*. Paris : Retz.

- Le Cunff, C. (2001). Emission d'hypothèses et étayage. In M. Grandaty & G. Turco (Eds.), *L'oral dans la classe, discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire* (pp. 295-326). Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Le Groupe Oral-Créteil. (1999). In C. Le Cunff & P. Jourdain (Eds.), *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette.
- Lentin, L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris : ESF.
- Loban, W.D. (1963). *The Language of Elementary School Children*. (Report N°. 1). Illinois : National Council of Teachers of English.
- Ministère de la Communauté française. Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique (2001). *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire*. Bruxelles : Auteur.
- Safra, M., Hébrard, J., & Thévenet, S. (1999). *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire* (Rapport N°. 99-024). Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, IGEN.
- Weber, R.M., & Shake, M.C. (1988). Teachers' rejoinders to students' responses in reading lessons. *Journal of Reading Behavior*, 20(4), 285-299.