

DE L'ACQUISITION DU LANGAGE A L'ETUDE DE LA LANGUE : PARCOURS STRUCTURES A LA MATERNELLE

*Conférence de Viviane BOUYSSÉ (IGEN sur les académies de Paris, Bordeaux, Toulouse)
IUFM de Nancy le 30 mai 2007 – 9h00 à 12h00*

1. INTRODUCTION

On attend beaucoup de l'école maternelle, mais il ne faudrait pas qu'on en attende trop:

- pas d'exigence abusive sur les jeunes enfants
- se méfier de la manière dont on essaye de rentabiliser les apprentissages

Nous sommes donc parfois très au-delà de ce que l'on peut exiger à l'école maternelle, mais aussi quelquefois très en-deçà.

Dans les années 70, beaucoup de travaux ont été menés sur l'oral, des recherches-actions [Laurence LENTIN]

En 1985/1986, ce travail sur l'oral s'est progressivement éclipsé, suite aux textes sur l'illettrisme. Une grande mobilisation autour de la lecture et de l'entrée dans la culture de l'écrit à l'école maternelle a suivi.

L'oral est passé au second plan comme s'il y avait quelque chose de naturel dans le développement du langage oral.

Programmes de 2002 : il faut les lire comme la tentative d'association de la pédagogie de l'oral et de la pédagogie de l'écrit.

« C'est du niveau de maîtrise du langage écrit que va dépendre la réussite de l'élève dans l'entrée dans la lecture et l'écriture. »

Le langage oral est difficile à didactiser; il demande (au niveau de l'enseignant) des capacités d'observation et d'écoute des élèves, les activités ne se mettent pas facilement en fiches. Le cœur du problème est le «bien parler»

Les activités de phonologie sont plus faciles à mettre en oeuvre (cadrage, progressivité, mise en fiches, ..)

résultat: on applique à des enfants trop jeunes des séances trop difficiles, pour lesquels ils ne sont pas prêts.

2. LE LANGAGE ET LA LANGUE

a) Le langage

□ Il procède d'une fonction humaine à 3 dimensions: sociale, psychologique et cognitive.

C'est le produit d'une activité humaine qui mobilise notre psychisme.

Tout dysfonctionnement dans une des 3 dimensions peut provoquer des retards ou des difficultés dans le langage. C'est par le langage et dans le langage que l'on apprend.

Pour les enfants, le langage n'est pas le 1er vecteur de communication. Mais à l'école, ça l'est.

Dimension sociale : on va aborder le monde par les mots car il est impossible de faire toutes les expériences sur le monde soi-même. Le langage est marqué par des usages sociaux / culturels et par des codes sociaux / culturels. Il faut sans cesse revenir à ces explications.

Dimension psychologique : toujours un sujet singulier qui parle avec ses sentiments, son vécu,...

Dimension cognitive : il existe des relations étroites entre le langage et la pensée mais aussi entre le langage et l'attention. Il existe souvent un gros problème au niveau de la construction de cette écoute attentive.

On n'agira pas de la même façon suivant la dimension affectée.

□ Le langage travaille dans 3 « registres » et 2 « régimes ».

Il serait très intéressant de faire le lien avec le cadre européen de référence en langue vivante. Voir comment il traite de la pédagogie de l'apprentissage de la langue vivante à l'école (didactique de l'oral, didactique de l'écrit).

Distinguer la réception, la production et les interactions langagières: ce sont les 3 « registres »

- La réception

Elle se fonde sur l'écoute. (On n'écoute pas à l'école comme on écoute la télévision,...) et elle vise la compréhension. C'est une activité sans traces. Elle mérite un temps particulier d'évaluation, surtout en MS.

L'écoute n'est pas naturelle; cela s'apprend.

Écouter est un mot polysémique (obéir, prêter l'oreille, ...)

Les problèmes des élèves en lecture (CP-CE1) sont plus souvent corrélés avec la compréhension.

- La production (vue plus loin)

- Les interactions langagières

Elles alternent réception et production mais la situation de dialogue se déroulant au sein d'un groupe est complexe :

- E/M: l'adulte est bienveillant, attentif à se faire comprendre et à comprendre l'E.

- E/E

- E/groupe

Ce sont les situations de dialogue avec l'adulte bienveillant qui va permettre à l'enfant d'apprendre et d'évoluer. Mais elles sont improductives quand les interactions ne se font qu'entre enfants surtout chez les TPS-PS.

Ne pas hésiter à associer des élèves d'âge très différents (PS et GS par exemple).

Le grand groupe n'est pas un lieu d'apprentissage du langage oral surtout chez les PS, mais un lieu d'apprentissage d'attitudes et d'apprentissage sociaux.

L'apprentissage du langage oral a besoin d'un apprentissage structuré comme l'écrit. Les acquisitions ne se font pas spontanément, nécessité d'une programmation.

b) La langue

C'est un système conventionnel, un produit social et culturel complexe, un objet d'étude.

On va s'intéresser à la langue comme *une coordination de signes* (les mots). **La conscience du mot** n'est pas spontanée. (Les mots n'ont pas de frontières bien nettes à l'oral.)

Avoir en tête que les mots n'ont pas d'identité pour les enfants, ils n'en ont pas conscience. Cette conscience du mot n'est pas intuitive, elle fait suite à un travail, et cette compétence est requise à l'entrée au CP. Ce travail doit s'effectuer sur les mots avant d'aborder la décomposition en syllabes, en

phonèmes et en lettres. Copier des mots isolés ne suffit pas. Cela doit être le *1er objet d'étude de la langue*. Prendre le temps de l'acquisition.

Exemples : à l'oral, un enfant a dit en entendant « tirage au sort » : « C'est quoi ce dinosaure ? » Il rapprochait ce qu'il a entendu du mot « tyrannosaure ».

Autres exemples liés aux liaisons : « le noiseau » pour « un oiseau » et « le tours » pour « le petit ours »

3. DU LANGAGE A LA LANGUE

La langue est toujours présente. L'objet de travail à l'école maternelle est le langage.

a) Section des petits (avant 4 ans) [TPS-PS]

□ Favoriser l'installation de la première fonction du langage (échanges en situation, rôles dans l'échange) et développer les moyens de ce langage

C'est comprendre et se faire comprendre (exprimer ses sentiments, ses besoins,.. dans les moments qu'on vit). Dans les programmes, on parle **de langage d'action, langage en situation**. Il peut s'accompagner du geste qui aide à la compréhension ce qui permet de se comprendre avec un minimum de mots. Il peut donc se passer de quelques précisions (langage contextualisé)

Il est nécessaire de travailler sur les rôles dans l'échange: **maîtriser le « je » et le « tu »**

L'enseignant ne doit pas parler à la troisième personne pour lui-même. Les désignations doivent être précises.

Se méfier du « on » : qui est « on » ? (général, toute la classe, nous, moi,.. ?)

L'alternance des pronoms est fondamentale pour situer les rôles dans les échanges. Ce travail est à faire et il faut être clair sur ce sujet avant de pouvoir entrer complètement et efficacement dans les textes.

L'art du pédagogue est de mettre des mots là où il n'y en a pas.

Les maîtres doivent créer les situations d'échanges en petits groupes ou en situation duelle. Toutes les occasions doivent être exploitées pour **ce parler juste** : phrases courtes et simples, rythme et débit modéré, mots articulés, ...

Ne pas produire un « oral spontané » mais **un « parler professionnel »** (Ce dernier est LA variable essentielle !)

- le M qui parle est le M du langage
- l'enseignant qui n'est pas attentif à cette posture ne joue pas son rôle (véritable problème)
- parler comme on aimerait qu'on nous parle quand nous sommes à l'étranger

Exemple : un enfant dit « Pas de ciseaux ! » et le maître répond « Y'en a plein là-bas ! »

Dans le contexte, ils se comprennent mais il y a beaucoup d'implicite et la phrase n'est pas juste grammaticalement. Dire plutôt: « Il n'y a pas de ciseaux? Si, regarde! Il y en a plusieurs sur l'étagère près de la fenêtre... »

□ Faire entrer progressivement dans le langage d'évocation

L'enseignant doit produire lui-même **du langage d'évocation**.

□ Immerger les enfants dans la culture de l'écrit

Les exposer à des histoires racontées puis à des histoires lues.

Histoires racontées : le « raconté » autorise de s'adapter au public, de regarder le public. Le lien entre l'oral et l'écrit est plus évident. Il permet aussi de modifier le texte en fonction de l'auditoire.

Histoires lues : le M regarde le livre pour lire. Les élèves sont renvoyés à une sorte de solitude qu'ils doivent apprendre à maîtriser. C'est une activité qui nécessite une grande concentration. Elle est nécessaire pour la lecture individuelle plus tard.

Penser à : ce qui les intéresse, degré de difficulté, comment on raconte [jouer ou pas, maquette, marionnettes, images, technologies nouvelles, ..]

□ **Faire pratiquer la fonction poétique du langage.**

Ce sont des morceaux de langage.

C'est un langage partagé dont le but n'est pas de communiquer

Il est intéressant d'être dans le grand groupe dans ce cas-là.

b) Section des MS et GS

□ **Langage oral**

Il faut enrichir le langage en situation et installer le langage d'évocation dans les activités.

Le vocabulaire est acquis en situation: verbes (actions), noms, adjectifs, adverbes.

Il n'y a d'activité vraie que d' **activité vécue**.

Faire pratiquer le langage avec des finalités différentes: demander, décrire, expliquer, justifier, demander des informations, donner des informations,... → mettre les choses en mots mais aussi en relation les unes avec les autres.

Il est nécessaire que l'enseignant sache sur quoi il peut s'appuyer et quels progrès il peut faire faire aux enfants.

Tous les domaines d'activités offrent des possibilités différentes d'acquérir du vocabulaire

On peut compléter avec des documentaires, des albums de la littérature de jeunesse, etc...

Mais comment garder des traces?

Comment enrichir cet outil d'année en année?

Comment les enfants peuvent-ils y revenir?

Comment s'assurer que d'une année à l'autre, on est bien sur une perspective de progression?

→ Il faut y penser, s'organiser par rapport à ces questions.

Se demander quels champs lexicaux vont être abordés, sur quels documents s'appuyer, quels domaines seront définis, comment enrichir les traces,

Le langage d'évocation : mettre les enfants en situation d'activité mentale d'évocation .

C'est parler de quelque chose qui n'est pas là c'est à dire :

- Soit parler de *quelque chose qui est passé*
- Soit parler de *quelque chose qui est imaginaire*
- Soit parler de *quelque chose qui est à venir (projet)*

On voit en classe beaucoup de situations d'évocation, mais on se satisfait très souvent d'un langage approximatif.

Dans une situation d'évocation, l'enfant doit être capable de produire un énoncé qui donne toutes les informations nécessaires pour que la personne en face comprenne sans avoir d'éléments de connaissance au départ sur le sujet.

Problème : trop de travail effectué sur ce qui a été fait en classe donc les élèves n'arrivent pas à sortir du contexte, à prendre de la distance.

Le niveau d'exigence qu'on a, est déterminant pour faire progresser les enfants.

Partir d'histoires lues ou racontées plusieurs fois, en petits groupes pas forcément homogènes (ex: 5 élèves : 3 en difficulté et 2 plus performants). Utiliser des supports extérieurs (images)
Gros souci jusqu'au collège : réussir à dérouler une situation à l'oral (syntaxe). Les enfants n'ont pas les mots pour se décentrer.

□ Le langage écrit, l'entrée dans la culture de l'écrit

- Faire que tous les élèves rencontrent et pratiquent des écrits en situation naturelle; c'est dans les différents domaines d'activités que les enfants vont rencontrer des formes d'écrits diverses

→ Consignes, règles de jeu, fiches techniques, fiches de recette, etc.... A travailler au niveau de la compréhension, car cela présente des difficultés: commencer par lire ce qui est écrit, reformuler ou faire reformuler, avant de laisser l'enfant seul avec l'écrit.

« la pédagogie, ça s'organise! »

- Créer des conditions d'apprentissage pour que le travail à partir des ou sur les textes littéraires produisent des effets durables

On commence à voir les effets du travail amorcé en amont quand les enfants abordent les textes littéraires longs.

→ Voir le document d'accompagnement « Le langage à l'école maternelle », partie littéraire, pour les outils qui permettent de produire des effets durables :

- Créer des *conditions d'écoute*
- Créer des *conditions de reprise, de redites*
- Créer des *conditions de mémorisation* (en mettant de la distance)

Au niveau des textes littéraires étudiés, il existe 2 régimes différents:

- régime intensif: on cible pour cela quelques ouvrages particulièrement riches et intéressants. On y revient souvent au cours de l'année, sans épuiser toutes les ressources de l'ouvrage. C'est à chaque fois qu'on le reprend qu'on fait découvrir d'autres entrées, d'autres facettes, d'autres problématiques, .. Il est nécessaire de réaliser sur quelques ouvrages bien choisis, un travail de fond .

- régime extensif: cela concerne les autres ouvrages abordés en classe, sur lesquels on ne reviendra pas

Il est par contre nécessaire que l'équipe pédagogique sache ce qui a été lu, sous quel régime, avec quelles entrées, etc....

Le « par-cœur » n'est pas tabou. C'est ce format qui va permettre aux enfants d'acquérir une culture commune.

◆ L'approche de la langue

- Objectiver les mots (limite MS – surtout GS)

Ce n'est pas un concours de mémorisation de mots; on veut que l'enfant ait compris que le flux oral est divisé à l'écrit en petites unités (les mots), que l'oral entendu ou produit est lié mais les éléments constitutifs sont disjoints à l'écrit. [à la fin de l'école maternelle]

Ex: il est écrit « petit ours brun »

les enfants savent ce qui est écrit, mais ne savent pas lire.

Ils doivent être capables de montrer chacun des mots, de dire ce qui reste si on cache un mot.

Attention : on ne peut pas empêcher les enfants de mémoriser globalement.

Quant au travail sur des étiquettes : l'étiquette identifie, désolidarise.

Le prénom : c'est un des mots les plus fortement chargés d'affectivité.

Certains enfants peuvent ne pas avoir été nommés par leur nom social dans la famille car l'utilisation de diminutifs ou de surnoms a pu être privilégiée. Les demander aux parents pour situer l'enfant et son vécu.

Autre souci : la forme sonore du prénom (langue maternelle différente dans le cas des langues étrangères)

Le prénom n'est donc pas toujours la bonne matière pour commencer un travail sur les sons, sur le sonore (noms anglais, comme « Steven » : où est le « i » ?). Mais c'est la première étiquette qui va compter, qu'on va pouvoir déplacer.

- Travail sur la matérialité des mots sonores et visuels. Vers la compréhension du principe alphabétique

Travail sur la syllabe :

-Travailler d'abord sur la matérialité du mot. Puis aborder la syllabe par l'intermédiaire d'une comptine rythmée avec rythme syllabique.

-Ce travail sur la syllabe est plutôt à faire à partir de la MS : trouver des mots avec des « morceaux » pareils, déplacer des syllabes, manipuler des syllabes, repérer des syllabes communes..

-Il est préférable de travailler quelques minutes deux fois par jour.

-Tant que cette activité est une activité ludique, privilégier le travail en grand groupe

Quand on abordera la production (suppression, inversion, manipulations, réflexion, ..), préférer le travail en petits groupes.

Travail sur les phonèmes : activités régulières en petits groupes (GS)

Travail d'abord sur des sons-voyelles car la voyelle c'est ce qui porte la voix (plus facile à repérer) puis sur quelques sons-consonnes.

Les enfants doivent comprendre qu'il existe des correspondances entre les sons oraux et écrits.

On n'est surtout pas obligé d'aborder tous les sons. Effectuer de préférence un travail plutôt qualitatif que quantitatif.

Ces sons devraient être les premiers étudiés en CP. Le reste est choisi dans ce qui est le plus aisément perceptible par les élèves et dépend du matériel disponible dans la classe.

Il serait judicieux de se mettre d'accord entre toutes les classes de GS pour le (les) future(s) classes de CP.

Voir travaux de M. BRIGAUDIOT :

On écrit le prénom de l'enfant devant lui en commentant ce qu'on fait au fur et à mesure (règles d'assemblage des petites unités) et ce qu'on écrit. On met ainsi en place une imprégnation progressive, on met l'enfant sur le chemin de la compréhension du principe alphabétique.

L'enfant qui a vécu cela comprend la tâche qu'on lui demande au moment où on lui propose un exercice d'encodage (demander à un enfant d'écrire un mot comme il pense qu'il s'écrit). En effet, ça n'a aucun sens pour un enfant d'écrire un mot s'il ne sait pas ce qu'est un mot, si la notion de mot n'a pas encore été abordée. Ne pas proposer cet exercice n'importe quand dans la scolarité.

Rester aussi très vigilant sur l'idée qu'il ne faut pas laisser l'enfant sur une fausse image de l'écrit: lui montrer systématiquement l'écrit normé au cours de la séance.

En MS, choisir de laisser les enfants écrire en lettres-bâtons (capitales d'imprimerie) pour leurs essais écrits.

Attention : l'écriture cursive se travaille de façon systématique et de façon encadrée. Apprentissage (surtout stratégie de copie) à travailler en élémentaire en liaison GS-CP. Favoriser l'écriture cursive la plus simple possible, et concertée avec les classes suivantes.

4. CONCLUSION

- ◆ Au niveau de l'école, s'entendre sur une progression d'objectifs
- ◆ Au niveau de la classe, prévoir une programmation d'activités en cohérence avec la progression d'objectifs
- ◆ Le parcours doit être réfléchi, progressif, structuré.
- ◆ Les équipes pédagogiques doivent s'entendre sur les traces qui seront laissées ; il n'y a pas de parcours sans trace.
 - pour l'équipe pédagogique, cela peut être : des produits d'activités, la liste des ouvrages abordés dans l'année avec le régime adopté pour chacun, les comptines apprises, etc... Logique de transmission, de responsabilité partagée
 - pour les élèves, les traces servent à garder la mémoire de ce qui est important (productions, livres, apprentissages, ...)
 - le livret scolaire est une trace de ce que l'enfant sait (voir lire au CP1, 1ère mouture, p.15)
- ◆ Ne pas considérer les objectifs comme des normes : cela évitera d'étiqueter certains enfants dès la maternelle (« enfant en difficulté »,...)
- ◆ Prendre la mesure de tous les enjeux

Le problème se pose pour les enseignants du CP: les enfants qui leur arrivent sont d'un niveau très hétérogène: certains savent presque lire, d'autres ne sont pas encore rentrés dans le principe alphabétique.

Interventions de la salle

« **Quels outils faut-il prôner pour réaliser des apprentissages structurés du langage ?** »

Réponse de Viviane Bouysse

1. **Le projet d'école**
2. **Une progression d'objectifs** dans tous les domaines (mais attention aux élèves qui ne sont pas « standards »).

Les équipes de circonscription peuvent aider les équipes à les construire. Il existe des constantes liées au public que l'on reçoit dans les écoles.

3. **Une programmation d'activités** : variables didactiques à prendre en compte. A faire au sein de l'équipe pédagogique de l'école. Très liée à la spécificité de l'école: structures, moyens humains, matériel, niveau de classe, etc...

Ex: thématique du jardinage/ dans chaque niveau de classe, se référer aux compétences attendues dans le niveau pour réfléchir à la programmation d'activités.

→ Revenir à ce qui est visé, travailler en fonction des compétences attendues, réfléchir à la progressivité des apprentissages.

→ Intérêt de la reprise des situations, ne pas chercher la diversité à tout prix. Cela stabilise, rassure, permet de prendre des points de repère

Intervention de Brigitte Courbet sur « l'importance du parler professionnel »:

→ c'est avant tout le parler « explicite ».

Prendre le soin d'explicitier tout ce qu'on fait, certains enfants sont d'un milieu familial très éloigné de l'école:

comment je lis, comment j'écris, pourquoi j'écris, pourquoi tel mot plutôt que tel autre, etc...