

Apprendre à parler pour comprendre et penser son propre rapport au monde

Véronique Boiron

« Comprendre quelque chose d'une certaine manière n'empêche pas qu'on puisse le comprendre également d'autres manières. La compréhension d'un fait précis selon une acception n'est "juste" ou "erronée" que du seul point de vue de la perspective adoptée. Mais en même temps qu'elle en dépend, la pertinence d'une interprétation traduit certaines règles qui touchent à la cohérence, à la compatibilité et au système de preuves. Tout n'est pas possible. Il existe des critères intrinsèques de pertinence, et la possibilité d'interprétations différentes ne les autorise pas toutes également. »¹²

Depuis une vingtaine d'années, dans les différents programmes d'enseignement de l'école maternelle, la question de l'apprentissage du langage oral est progressivement devenue la priorité. Dans le même temps, les rapports successifs de l'Inspection générale montrent que l'enseignement du langage oral n'est pas suffisamment présent dans les classes maternelles. Les travaux de recherche qui s'intéressent à l'apprentissage du langage oral à l'école maternelle constatent, eux, que de nombreux élèves ne prennent pas la parole à l'école, que les séances consacrées au langage oral concernent le plus souvent l'apprentissage du lexique et que les écarts entre élèves en termes de développement des habiletés langagières se creusent entre le début et la fin de la scolarité en maternelle.

Pourquoi l'enseignement du langage oral est-il si problématique ? Plusieurs explications émergent. D'une part, les enseignant.es sont relativement démunis.es pour mettre en œuvre des séquences d'enseignement du langage oral : la formation initiale et la formation continue sont insuffisantes, les outils d'enseignement sont trop peu nombreux et/ou inadaptés, les progrès

12. J. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Retz, 1996.

des élèves sont peu visibles à court terme et leur évaluation est très complexe à élaborer et à interpréter. D'autre part, les malentendus entre apprentissage de la langue et apprentissage du langage oral persistent dans certaines des ressources utilisées par les enseignant.es (sites Internet, revues pédagogiques) et les empêchent de se saisir des enjeux fondamentaux d'un enseignement du langage oral programmé et mené de manière très régulière avec tous les enfants scolarisés. Dans le cadre de ce chapitre, notre propos sera de **montrer les enjeux fondamentaux** de l'apprentissage du langage oral à l'école maternelle pour tous les élèves et ce, dans une perspective de réduction des inégalités entre les élèves¹³.

Quel langage apprendre à l'école ?

L'apprentissage du langage oral à l'école recouvre *deux dimensions*. Tout d'abord, il est fondamental que chacun des élèves continue à apprendre à parler. Cette *première dimension* concerne donc le **langage à apprendre**. De fait, l'acquisition du langage oral de l'enfant est en cours de la petite section de maternelle à la fin du collège. Enseigner le langage oral est indispensable car les écarts entre enfants sont très importants : chez certains élèves, cette acquisition débute à peine lorsqu'ils entrent en maternelle alors que d'autres ont déjà acquis des habiletés : ils parviennent à se faire comprendre, à nommer, décrire et commencent à relater. Néanmoins, de la petite à la grande section de maternelle, quel que soit le niveau d'apprentissage de ces tout jeunes élèves, il est nécessaire qu'ils continuent tous à apprendre à parler pour parvenir peu à peu à se faire comprendre, à nommer, à reformuler, à raconter, à expliquer...

Par ailleurs, il est indispensable que tous les élèves de maternelle apprennent le langage de l'école, le langage des apprentissages scolaires. La *seconde dimension* de l'apprentissage du langage oral concerne donc le **langage pour apprendre à l'école**. En effet, être capable d'utiliser le langage de la vie quotidienne n'est pas suffisant pour comprendre l'école et pour apprendre à l'école car l'école mobilise des usages du langage qui lui sont propres. Les caractéristiques de ces usages sont multiples. Le langage oral de l'école, des apprentissages scolaires est qualifié de langage scriptural car, comme le montrent de nombreux travaux de recherche¹⁴, l'école privilégie un rapport scriptural au monde et au langage qui se caractérise par une mise à distance

13. Nous pourrions étendre les développements qui vont suivre à l'ensemble de l'école primaire.

14. Par exemple l'équipe ESCOL : É. Bautier, *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques d'inégalités scolaires dès l'école maternelle*, Chronique sociale, 2006 – S. Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, 2007 – B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon, 1993.

des rapports pratiques au langage, au monde et les relations directes aux objets du monde pour faire de ceux-ci des objets de pensée¹⁵.

Dès le début de la scolarité en maternelle, les tout jeunes élèves doivent comprendre qu'il ne suffit pas de faire, de réussir une action mais qu'on attend d'eux qu'ils construisent les discours sur leurs actions, qu'ils mettent en mots leurs stratégies de réalisation. Lorsqu'un enfant fait un puzzle à l'école, il ne suffit pas qu'il le réussisse, il doit aussi dire à son enseignant.e ce qu'il fait, comment il le fait, les stratégies qu'il est en mesure de mobiliser, laquelle de ces stratégies il privilégie et pourquoi... À l'école, les apprentissages construisent **un rapport au monde distancié** (tel apprentissage n'est pas immédiatement utile, ne sert pas dans la vie de tous les jours, tel autre requiert de savoir parler plutôt que de savoir faire quelque chose...). Par exemple, en grande section de maternelle, les enfants doivent « jouer » avec les mots, dire s'ils entendent [u] dans poule, loup, roue...

Autrement dit, faire et réussir ne suffit pas à l'école, encore faut-il être capable de dire ce que l'on fait, comment on le fait et pourquoi on le fait ainsi. Lorsqu'un élève fait un gâteau avec l'enseignant.e et des pairs, le plus souvent la réalisation de ce gâteau est un prétexte pour réaliser des apprentissages « invisibles », tels que remettre les images/photos séquentielles dans l'ordre, apprendre à redire les ingrédients, faire un tri de textes (recettes, de cuisine, récits, lettres...)... La réalisation scolaire du gâteau ne s'inscrit alors pas dans une pratique de la vie quotidienne qui consiste à préparer le goûter, un dessert pour un déjeuner ou un dîner entre amis, en famille ou encore pour fêter un anniversaire. Si ces ruptures entre les manières d'agir-parler-penser massivement mobilisées dans le cadre de la maison-vie quotidienne et les usages scolaires du langage sont indispensables pour comprendre l'école et y apprendre, elles mettent un certain nombre d'élèves en difficultés avec les apprentissages scolaires lorsqu'elles ne sont pas aménagées, expliquées et justifiées.

Comprendre et mobiliser ces nouveaux rapports au monde et au langage s'apprend de manière progressive et ces apprentissages sont d'autant plus nécessaires aux élèves issus des milieux socioéconomiques défavorisés qui ont construit d'autres rapports au monde et au langage, rapports peu valorisés par l'école mais qui peuvent être très efficaces dans la vie de tous les jours, hors l'école.

Pourquoi est-ce si important d'apprendre à parler à l'école ?

Parler à l'école ne relève pas d'une « simple » question de communication mais d'une nécessité absolue car le langage oral est en lien avec la

15. V. Boiron, « Développement du langage et de la pensée à l'école primaire : éléments de réflexion sur leurs interactions et leurs enjeux », in G. Toupiol (dir.), *Mémoire, langages et apprentissages*, Retz, 2011.

construction de la pensée, le développement de l'activité intellectuelle de chacun des enfants. Pour l'enseignant.e, le langage oral lui permet d'accéder à la « boîte noire » de chacun de ses élèves ce qui lui permet de les aider à développer leur pensée. En effet, et même si personne n'est réductible aux discours qu'il produit, chacun se donne à comprendre à travers son activité langagière, ses mises en mots. L'activité langagière est une activité humaine profondément intellectuelle qui permet de **transformer le rapport à soi, au monde, aux autres.**

Le langage correspond à l'activité propre à un sujet qui lui permet de communiquer, de parler, de dire, de comprendre, de penser, de réfléchir, de savoir, de douter, de questionner, d'expliquer, d'argumenter, de raconter, d'imaginer, d'espérer, de planifier, d'anticiper, mais aussi de lire, d'écrire, de catégoriser le monde... À l'école, avec l'enseignant.e, les enfants doivent aussi apprendre que le langage n'est pas transparent : il permet de construire un point de vue sur les objets du monde, sur soi, sur les autres. Par les échanges oraux avec l'enseignant.e et avec les pairs, les enfants doivent aussi apprendre que le langage donne accès à sa propre pensée, à la pensée des autres, participe de la construction de la relation de soi à l'autre et de soi à soi. Il permet aussi de s'extraire du *hic et nunc*, de dire l'absent, notamment à travers la principale conduite langagière humaine que constitue la narration.

De fait, le langage oral est indispensable pour comprendre et se faire comprendre, pour s'apprendre et apprendre avec autrui¹⁶. Aussi est-il nécessaire d'apporter des réponses au fait que dès le début de la scolarité en maternelle, environ un tiers des élèves ne parlent pas ou très peu et mettre en œuvre des situations qui permettent à chacun de mobiliser de manière de plus en plus assurée son langage oral et les échanges oraux avec l'enseignant.e et les pairs. Le langage oral est indispensable au maître dans son activité d'enseignement auprès des tout jeunes enfants pour les aider à apprendre et à comprendre (les consignes, ses attentes, pour expliciter les aides, les outils qui peuvent être mobilisés dans les tâches proposées...) et il est indispensable pour **donner forme à la pensée** de chacun car l'activité langagière réalise une activité cognitive.

Apprendre à parler-penser avec les autres

De fait, le langage oral est omniprésent à l'école maternelle car, comme le souligne J.-F. Halté¹⁷, « à l'école, pour l'essentiel on apprend en parlant ». Dès le tout début de la scolarité, les échanges oraux sont fondamentaux car

16. C'est tout aussi vrai du langage des signes.

17. J.-F. Halté et M. Rispaïl, *L'oral dans la classe*, L'Harmattan, 2005.

les apprentissages scolaires des enfants prennent appui sur le langage oral du maître, sur les échanges oraux entre les élèves et le maître et entre élèves. La recherche¹⁸ montre que c'est l'intérêt que le jeune enfant porte à une situation qui l'amène à **développer une diversité de conduites langagières**, à s'approprier de nouvelles manières de penser-parler. La principale des conséquences est de se caler sur le projet de l'enfant, ses centres d'intérêt (dimension affective, expériences ressenties, connues...) tout en lui permettant de démultiplier les relations aux autres et les expériences du monde.

Des chercheurs montrent également que les enfants apprennent à **parler-penser en partageant une expérience sociale**¹⁹ (jouer, faire un gâteau, se promener, faire du vélo, dessiner...) avec un adulte expert ou un enfant plus expert que lui. En parlant à l'enfant de ce qu'ils font ensemble (faire et en parler), l'adulte ou l'enfant expert lui apprend dans le même temps à parler-penser avec autrui à propos de cette activité partagée (parler de ses impressions, ses ressentis, décrire, anticiper, commenter, mettre en lien avec une expérience similaire, comparer...). Apprendre à parler-penser avec autrui c'est dans un premier temps parler de l'activité, de l'expérience vécue pendant qu'elle est en cours pour progressivement parler à propos de l'activité, de l'expérience qui a eu lieu ou qui va avoir lieu quand c'est une expérience connue. Parler-penser ensemble à l'école maternelle relève d'une production commune qui consiste en « *une construction commune du sens à partir d'une expérience psychique partagée ; partage du travail interprétatif et non réciprocity. Celle-ci marquerait au contraire le maintien d'une altérité radicale* »²⁰.

Apprendre à parler-penser ensemble en maternelle c'est apprendre à se détacher du « faire » pour agir par le langage, agir sur soi, sur autrui, sur le monde, c'est participer à une culture langagière commune, c'est acquérir des formes irréductibles d'autonomie intellectuelle : c'est se construire comme **un être de langage.**

Parler-penser ensemble : le rôle des interactions orales

En maternelle, le développement de l'activité langagière et intellectuelle de chacun des enfants se fait dans un mouvement collectif. Les échanges verbaux avec l'enseignant.e permettent aux élèves de s'extraire de leurs expériences premières (ressentis...), familiales, quotidiennes, de mutuali-

18. Notamment L.S. Vygotski, *Leçons de psychologie*, La Dispute, 2011.

19. Par exemple J. Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, 1997.

20. D. Widlöcher, *Les nouvelles cartes de la psychanalyse*, Odile Jacob, 1996.

ser les expériences et démultiplier les expériences du monde, de construire et de généraliser les expériences humaines (peur, attente, envie, ennui, amitié, solitude...), de partager les valeurs de la Nation, de favoriser l'émergence des questions communes et la singularité des points de vue, et de **construire progressivement des outils de compréhension**. Ces outils de pensée doivent permettre à chaque enfant de mieux comprendre et d'apprendre à l'école. Grâce aux outils langagiers, les élèves peuvent dire, partager et échanger avec autrui à propos de leur activité affective, psychologique et sociale (dire ses sentiments, ses émotions, avoir peur, être en colère, préférer, choisir...). Comme le souligne Jérôme Bruner²¹, « *Nous n'apprenons pas un mode de vie ni une manière d'utiliser et de déployer notre esprit seuls, sans aide, nus devant le monde. Et cela ne découle pas de la seule acquisition du langage. C'est au contraire l'échange de la parole qui rend possible la collaboration. Car l'esprit actif ne l'est pas seulement par nature : il recherche le dialogue et le discours avec d'autres esprits actifs. Et c'est au travers de ce dialogue, au cours de ce processus discursif, que nous parvenons à connaître autrui et son point de vue, ses histoires. Nous apprenons énormément de choses non seulement du monde qui nous entoure, mais de nous-mêmes au travers du dialogue avec autrui.* »

Ce dialogue avec autrui a une place fondatrice et fondamentale à l'école maternelle : chaque enfant doit **bénéficier d'espace-temps pour réfléchir** avec l'enseignant.e et avec des pairs. Par exemple, ce dialogue s'apprend peu à peu dans le cadre d'ateliers composés de quelques enfants qui ont une tâche commune à réaliser (réaliser ensemble une forêt en pâte à modeler, avec des pièces issues de divers jeux de construction ou la dessiner ensemble ou construire ensemble une voiture pour le groupe, qui roule et ce, avec des boîtes en carton de diverses tailles, des bouchons de bouteilles, de la ficelle...). Le dialogue avec autrui est possible lorsque l'enseignant.e demande aux enfants de discuter quelques minutes pour lui dire ensuite comment ils vont s'y prendre, quels objets ils vont utiliser... Il s'agit bien ici de leur donner le temps de réaliser la tâche par le langage, de construire la tâche à travers les échanges, de discuter ensemble sur les différentes manières de réaliser la tâche avant de la réaliser matériellement.

Comprendre la complexité du monde : le langage et l'expertise de l'enseignant.e

Enfin, des travaux de recherche montrent que **le langage de l'enseignant.e est une « redoutable machine » à penser pour les enfants**. C'est en

21. J. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, op. cit.

effet un langage très élaboré qui est également accessible et c'est un langage d'expert (usages scolaires du langage). Par ce langage, l'enseignant.e donne à entendre à tous les enfants sa propre activité intellectuelle (ce que l'enseignant.e comprend et comment il/elle le comprend, comment il/elle interprète tel phénomène, tel événement) : il/elle dit ce qu'il/elle sait, explicite ses propres procédures, propose des reformulations, commentaires, pose des questions qui aident les enfants à réaliser leurs apprentissages. Ce langage est fondamental car il permet de scolariser les objets en expliquant leurs usages dans les apprentissages scolaires, de reformuler, de donner les savoirs que les élèves de maternelle n'ont pas encore pour comprendre tel phénomène, tel récit de fiction, telle expérience... Il engage les enfants dans une activité langagière de haut niveau : il leur donne des outils pour agir et des outils pour parler-penser, pour eux-mêmes et pour autrui, de leurs actions, leurs manipulations, leurs découvertes, leurs explorations, pour s'approprier des stratégies en fonction des différents contextes d'apprentissage.

Lorsque l'enseignant.e explique, explicite les apprentissages en jeu, reformule, répète, verbalise ses intentions, ses attentes, ce qu'il pense, ce qu'il sait, ce qu'il sait faire, le langage qu'il mobilise alors outille l'activité cognitive des élèves. Il leur permet d'avoir accès à la pensée d'un adulte. Il enseigne dans le sens où, avec l'ensemble de l'expertise qu'il met en œuvre, il dévoile, il montre, il rend visible, il fait savoir, il partage, il coopère, il porte à l'attention de ses élèves... Ce faisant, il leur propose une expérience de pensée et les engage à la partager, tout en leur montrant qu'il leur prête la capacité de s'en saisir, il les rend compétents, il les inscrit dans un devenir d'apprenant. Par ses demandes, ses sollicitations, l'enseignant.e peut inciter chacun de ses élèves à aller au-delà de ses actions et de ses réalisations en lui demandant de mettre en mots son projet (ce qu'il voulait faire), le résultat de son action (ce qu'il a fait), les procédures qu'il a mises en œuvre, les stratégies qu'il a mobilisées (comment il l'a fait). En procédant de cette façon, l'enseignant.e aide l'enfant à **élaborer une activité langagière qui réorganise l'ensemble de l'apprentissage** en jeu dans la tâche réalisée par l'enfant. L'enseignant.e lui apprend alors à penser, lui permet de se développer en tant qu'être pensant.

Pour que chaque élève se construise comme un être de langage pensant, des conditions existent : il s'agit bien **d'enseigner à tous et d'enseigner à chacun**. Enseigner à tous lorsque le collectif ou le petit groupe apporte des éléments qu'aucun des enfants ne pourrait apporter de manière individuelle, comme lorsqu'il s'agit de partager une expérience qui consiste à observer puis expliquer un phénomène, à émettre des hypothèses, à effectuer un bilan... Enseigner à chacun lorsqu'un enfant est le destinataire privilégié d'une activité partagée avec l'adulte (une lecture, un jeu, un dessin...). L'enseignant.e

inscrit alors chaque élève dans un *double mouvement*, collectif et individuel, nécessaire aux apprentissages des tout jeunes élèves de maternelle.

En guise de conclusion

À l'école maternelle tous les enfants ont la possibilité de développer des activités langagières et de jouir de la possibilité d'apprendre et de comprendre pour soi avec les autres. Pour que cela se réalise, l'enseignant.e et le langage de l'enseignant.e jouent un rôle fondamental dans le développement langagier et intellectuel de TOUS les enfants, ce qui assigne à l'école maternelle un beau projet collectif. Le rôle de chaque enseignant.e est de permettre à chaque enfant d'entrer dans un monde de significations et d'expériences non immédiates car médiatisées par le langage, de rechercher le sens puisque « *la recherche du sens est une visée permanente de l'esprit car il n'est pas donné complètement. Il faut le construire à partir des informations qu'on reçoit* »²².

L'école maternelle est un lieu unique dans la vie du tout jeune enfant pour apprendre à penser dans un mouvement collectif, pour interroger ensemble le monde et le comprendre ensemble, pour parler-penser ensemble le commun, le singulier et se construire dans un mouvement collectif en tant qu'individu et aussi pour s'intéresser à la pensée d'autrui. En apprenant à penser dans un mouvement collectif, les enfants apprennent à réfléchir ensemble, ils répondent à plusieurs à la question « qu'est-ce que penser ? » et chacun peut comprendre peu à peu comment la pensée d'autrui agit sur lui, le transforme, pense en lui.

L'école maternelle permet d'assurer le développement du parler-penser comme activité culturelle collective et constitutive de la pensée intériorisée de l'enfant et de l'élève : « *L'enfant c'est quelqu'un qui est capable de raisonner, de donner du sens, par lui-même et au travers de la discussion avec les autres. L'enfant n'est pas moins capable que l'adulte de se pencher sur ses propres pensées, et de corriger ses idées et ses conceptions au travers de la réflexion, en se situant sur un registre "méta" comme on le dit parfois. En somme, l'enfant est à la fois un épistémologue et quelqu'un qui apprend.* »²³

22. E. Cabrejo-Parra, « La lecture avant les textes écrits », *Cahiers A.C.C.E.S.*, n° 5, 2001, p. 19-23.

23. J. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, op. cit.