

éduscol



Ressources maternelle

Mobiliser le langage
dans toutes ses dimensions

Partie I - L'oral - Fiches-repères

Retrouvez eduscol sur :



Septembre 2015

Table des matières

Les divers types de situations d'oral et leur apprentissage	4
1. Des situations pour travailler l'oral	4
2. Des situations pour enseigner l'oral	5
Un oral élaboré et proche de l'écrit : l'oral scriptural	7
Des oraux élaborés à privilégier	7
Des inégalités qui créent l'échec scolaire	8
Un exemple	9
Les enfants allophones	10
Quelques définitions	10
1. Des situations à différencier	10
2. Accueillir l'enfant avec ses codes pour aider à son intégration	12
3. Donner la priorité à l'oral et à la compréhension	12
4. Veiller à la dimension sonore du langage	13
5. Réserver de courts moments à ces enfants	13
Les difficultés dans l'apprentissage du langage	15
1. Le repérage des difficultés	15
2. L'évaluation des difficultés	15
3. Les échanges avec les familles	15
4. Retards et troubles	16
5. Les troubles spécifiques du langage	17

Fiche-repère n°2

Un oral élaboré et proche de l'écrit : l'oral scriptural

« [L'enseignant] permet à chacun d'aller progressivement au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées et pour prendre la parole dans un grand groupe ».

Les programmes de 2015 indiquent quelle est la progression attendue dans les apprentissages d'un langage oral mobilisé dans des rapports pratiques aux objets du monde, aux expériences vécues : au-delà d'un premier rapport pratique à la langue, doit s'instaurer un rapport second, beaucoup plus structuré et distancié.

Des oraux élaborés à privilégier

Tous les enfants font massivement de l'oral un usage lié à l'immédiateté de l'action en cours. Parler c'est, pour eux, prioritairement agir sur autrui et avec autrui : « Donne-moi ... », « A moi », « Je peux sortir ? ». Parler c'est prioritairement participer à des échanges où le discours de l'autre peut être interrompu et où l'enfant a encore du mal à organiser son propos et participer à un discours commun. Le maintien d'un thème de discussion commun est une tâche difficile à réaliser. Parler relève alors plus de la gestion de l'implicite et de la situation (« Où est-il ? Là ! ») que de la capacité à organiser son propos comme c'est nécessaire de le faire quand on veut raconter ou expliquer. Le rapport premier au langage est donc surtout pratique, il consiste à établir et maintenir la communication, en saisissant les intentions des interlocuteurs. Cet oral est fortement articulé au contexte, à l'action, à l'expérience en train d'être vécue dans une situation intersubjective. Le locuteur n'est pas vraiment conscient de l'utiliser car il se confond avec un usage qui en est familier et s'apprend d'une manière « naturelle », spontanée, dans le cadre de la vie quotidienne et familiale.

Or, l'école demande un autre rapport au langage oral qui n'est plus fondé sur les expériences immédiates et agies mais qui les met à distance, les reconfigure dans des discours construits parfois élaborés collectivement. Il oblige à se décaler par rapport à l'événement, à le considérer avec un autre point de vue, à le décontextualiser pour le reconstruire par le langage.

Ce rapport second est privilégié par l'école car c'est l'instrument d'entrée dans les apprentissages qui relèvent aussi de l'écrit. En effet, il est de très nombreuses situations orales scolaires où il s'agit de décrire, de mener une explication, de développer un questionnement, de justifier, de relater des faits précis, d'organiser un raisonnement chronologique ou un rapport de cause à conséquence. Ces conduites langagières exigent des usages élaborés du langage oral, produits d'une manière consciente, avec une attention portée à leur construction autant qu'aux significations qu'ils véhiculent. Cet oral est fortement apparenté à l'écrit ; même s'il n'en a pas toutes les formes (les deux termes de la négation ne sont pas nécessairement présents, la reprise du sujet, fréquente dans un oral quotidien, peut fonctionner), il en a les caractéristiques essentielles en termes d'organisation et d'élaboration : c'est pourquoi on emploie l'expression oral scriptural. Il constitue l'objectif majeur de l'école maternelle. Et c'est sur sa capacité à l'utiliser que peut se jouer l'avenir scolaire d'un enfant.

Des inégalités qui créent l'échec scolaire

Des sociologues qui travaillent sur le rôle de la culture écrite dans la construction des inégalités scolaires ont mis en lumière cette notion de « rapport au langage », en distinguant les deux, l'un pratique (rapport premier), l'autre « scriptural » (rapport second). Ils ont souligné l'importance des oraux élaborés qui sont fondamentalement liés à des usages sociaux et scripturaux. Même si, dans l'histoire de l'humanité, la parole précède l'écriture, c'est bien la culture écrite qui régit les pratiques orales de certains groupes sociaux et de l'école en particulier. Tout enfant est capable d'intégrer, à son rythme, la syntaxe de sa langue maternelle ; il n'en demeure pas moins que l'invention de l'écriture, il y a plus de 5000 ans, a révolutionné l'organisation de la pensée humaine, à commencer par des formes écrites simples en apparence comme la liste et un usage de plus en plus distancié à la langue par la création de grammaires puis, plus récemment des dictionnaires. C'est ce rapport distancié qui est exigé par l'école, à commencer par des usages simples comme établir une liste d'objets (le matériel), d'ingrédients (la recette), d'éléments d'un jeu.

Or, par leur éducation familiale, certains enfants sont déjà familiers avec l'écrit et un certain nombre de ses usages omniprésents à l'école. Ils se voient offrir par leurs parents la lecture de récits, par exemple ; ils entendent chaque soir une histoire, ce qui crée des centaines de situations d'écoute par an et de compréhension possibles du discours narratif. Ces enfants reçoivent comme modèles langagiers et linguistiques ces formes scripturales et les réinvestissent dans leurs conversations, ce qui les amène à développer des usages qui vont bien au-delà du simple tour de parole et de la gestion d'actes de langage comme demander ou remercier. Ils ont déjà une représentation de ce que signifie « raconter ». Ils ont ainsi modifié sensiblement leur rapport au langage, déplaçant peu à peu leur attention de l'effet pragmatique du langage (parvenir à être porté dans les bras ou obtenir un objet, par exemple) à sa forme même, à sa mise en mots précise selon les situations discursives.

C'est tout l'écart qu'il y a entre une réponse efficace au niveau de la communication (- Où est ton crayon ? - Là !) et une réponse qui correspond à une forme attendue scolairement comme « faire une phrase » : « Mon crayon est dans la trousse qui est sur la table ». Le langage de la maison se rapproche de celui de l'école et ces enfants entrent facilement dans les attentes langagières scolaires. C'est tout le contraire pour certains autres enfants pour lesquels l'écart entre les deux usages du langage est considérable et qui n'entendent parfois chez eux qu'un oral pratique, exclusivement tourné vers une communication immédiate et pragmatique.

Parce qu'il s'agit de combler des inégalités sociales et parce que la réussite à l'école passe par l'apprentissage et l'utilisation adéquate de ces oraux scripturaux, il faut l'enseigner et multiplier les occasions pour que les enfants se les approprient.

Ils doivent être mis en capacité de commencer à repérer un enjeu discursif par rapport à un autre (expliquer/décrire/raconter) et de coopérer à la construction du contenu de l'échange (en enchaînant sur le discours des pairs pour le compléter, le prendre en compte) en respectant la cohérence. ([Consulter la fiche-repère N°1 Les divers types de situations orales et leur apprentissage](#) et [la Section 1.3 L'oral dans les situations d'apprentissage dans les domaines disciplinaires](#)).

Un exemple

Deux élèves de GS, après avoir travaillé en dictée collective à l'adulte, doivent répondre à une question que se pose la classe voisine : « Comment s'organisent-ils pour emprunter des livres dans leur classe ? ». A la fin de l'interaction orale entre Julie et Anaëlle qui ont expliqué leur façon de s'organiser, l'enseignante de la classe d'accueil incite l'une d'elle à reformuler, à récapituler, ce qui nécessite un discours cohérent.

M. - *Qui pourrait reformuler ? Tu veux expliquer rapidement Julie comment ça fonctionne ?*

Julie - *alors on choisit un livre d'abord dans les panières / y a trois panières avec les trois formes/ y a le carré le rond et le triangle/ quand on a choisi celui-là livre on s'inscrit derrière/ on écrit son prénom et on met la date / quand on le ramène la maîtresse elle met l'autre date/ là où on le ramène on le ramène le jeudi et on le prend le jeudi et on le garde une semaine/ et voilà !*

Anaëlle - *et après*

Julie - *eh bé je raconte pas une histoire !*

M. - *qu'est-ce que tu fais ?*

Julie - *je leur explique ! Anaëlle elle croit que je leur raconte une histoire.*

Quels sont les éléments que mobilise le discours de Julie pour produire et gérer cet oral scriptural ? En quoi Julie a-t-elle conscience de sa production langagière ?

Non seulement son discours parvient à récapituler et relater le fonctionnement de l'emprunt de livres dans sa classe à une autre classe de GS, mais Julie reprend Anaëlle qui souhaite l'aider. Elle lui signifie (indicateur de progrès pour une évaluation) qu'elle a terminé son discours, que le discours est clos sur lui-même, cohérent et achevé (« et voilà », comme le fait un élève à l'écrit lorsqu'il met à la fin de son récit le mot « fin »). Elle lui dit aussi (deuxième indicateur de progrès pour une évaluation), implicitement, que le connecteur « et après » relève d'une conduite narrative (il est très courant en maternelle que les élèves s'appuient sur « et après...et après... » pour raconter) et que le but, la fonction du dialogue qui les occupe, est d'explicitier un fonctionnement.