

MOBILISER LE LANGAGE ET MAITRISER LA LANGUE

Extrait du programme 2015 :

« Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines. »



Michel Grandaty, Professeur des universités en sciences du langage à l'ESPE de Midi-Pyrénées

La discipline du français est découpée en domaines tels l'orthographe ou la grammaire. Pour pouvoir prétendre à ce statut celui de la langue orale se doit de répondre à certains critères : possède-t-il des objets d'enseignement bien définis, ses contenus sont-ils susceptibles d'une programmation et d'une évaluation définies, existe-t-il des activités répertoriées qui garantissent la faisabilité de son enseignement en classe ordinaire ? La mise en ligne de ressources portant sur le langage et la langue orale² en maternelle permet de répondre par l'affirmative car elles correspondent à ces critères. Encore faut-il, pour les exploiter, avoir clairement en tête trois distinctions fondamentales. La première consiste à ne pas confondre langage (communication verbale et gestuelle dans une situation donnée) et langue orale (lexique, syntaxe...). La seconde réside dans le fait de dissocier objet travaillé (l'élève apprend par le biais d'une activité en situation) et objet enseigné (l'élève apprend quand l'enseignant enseigne explicitement). La troisième distinction, cruciale, porte sur la norme écrite d'un côté et la norme orale socialement située – et donc variable par nature, adaptée – de l'autre. En effet, s'attendre à entendre de l'écrit à l'oral c'est espérer une surnorme qui n'a sa place que dans certains oraux des grands concours...

En quelques lignes nous allons décrire les différentes dimensions du langage oral et de la langue orale afin d'en montrer la complexité ; ce qui permettra mieux d'apprécier l'aspect très pratique des ressources EDUSCOL qui les prennent en compte mais les présentent à travers des pratiques scolaires effectives réalisables et ce de façon organisée.

Dimension anthropologique du langage oral

Il est utile de comprendre que l'être humain est passé par trois stades. Le stade le plus long où il a été en mesure de communiquer par des gestes, des mimiques, des intonations, des signes verbaux relativement primitifs, des vocalises, in praesentia³. Un second stade où il a fait évoluer par la richesse de ses interactions et il a maîtrisé une langue orale susceptible de représenter des états et des événements en dehors d'une situation vécue ; ce qui a été une grande avancée, avec, notamment, l'apparition du récit qui révèle l'existence de l'intentionnalité⁴. Un troisième stade, ridiculement court, d'un peu plus de 5000 ans, où l'écriture et par conséquent l'attitude métalinguistique et l'apparition de grammaires qui en découleront a permis à l'homme de rentrer dans l'histoire. Tous les procédés de mémorisation humains en ont été bouleversés. L'oral en est aussi sorti profondément modifié⁵. Certains chercheurs (Chartier, 1997 ; Tricot,

2. <http://eduscol.education.fr/pid33040-cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

3. Seulement en situation, dans un espace et un temps vécu partagé.

4. Paul Ricœur et la question éducative, ENS de Lyon et P.U. Laval., 2011. Un être humain poursuit des buts et des intentions qui induisent le sens de la responsabilité de ses actes et ouvrent à une morale de l'action.

5. B. Lahire (Culture écrite et inégalités scolaires, P.U. Lyon, 1993) parle d'oral « scriptural » et les Ressources maternelles EDUSCOL parlent d'oral « élaboré ». Un peuple avec écriture (J. Goody, Entre l'oralité et l'écriture, PUF, 1994) ne gère pas l'oral comme un peuple sans.

6. Ce que parler veut dire. Paris, Fayard.

2007) considèrent que l'apparition des messages hypermédia ouvre une quatrième ère de développement. L'enfant de maternelle et des cycles 2 et 3 doit pouvoir repasser ces étapes grâce à l'école, sans hâte superflue ! La maternelle se doit spécifiquement de faire basculer l'enfant vers un langage « élaboré », hors contexte de réalisation.

Dimension pragmatique

De cette dimension anthropologique dérive la dimension pragmatique du langage et de l'oral en particulier. Parler ce n'est pas d'abord transmettre une information fiable mais agir sur la personne à qui l'on parle. Les philosophes du langage l'ont bien montré (Searle, 1969) mais aussi les sociologues comme Bourdieu (1982)⁶. Ordonner, supplier, prédire, condamner..., cette multitude d'actes de langage révèle et structure les interactions sociales. Parler c'est d'abord interagir et communiquer. Nulle nécessité de l'enseigner explicitement à l'école mais cela fait partie pleinement des « objets à travailler » dans des situations scolaires courantes (conseil d'élèves, règles de vie, sorties, etc.) et régulières en direction de tous les enfants et spécifiquement ceux dont le français n'est qu'une langue de scolarisation. Ici ce sont les élèves qui s'expriment avec la régulation du maître qui reste en retrait. L'enjeu, en maternelle, porte sur la socialisation, les manières de dire et de se comporter, d'interagir par le biais du langage.

Dimension cognitive

Dans le lien à établir entre langage et pensée le langage gagne pédagogiquement à être perçu comme un outil social de développement de la pensée⁷. Bien loin donc de la formule de Boileau « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement ». La pensée enfantine ne préexiste pas au langage⁸, elle s'éclaircit à travers l'usage de la langue qui favorise ainsi une mise en forme et une vision culturelle en maternelle. L'écrit, bien sûr, favorise une mise en forme de la pensée encore plus aboutie. L'école en général doit favoriser, valoriser l'exercice du brouillon, de la rature, de la reformulation : viser à préciser, asseoir, établir sa pensée. Comme dans la vie ce n'est pas le point d'arrivée qui compte mais le chemin. Notre école, historiquement, est trop axée sur la performance et pas assez sur la compétence. Les élèves de maternelle ont particulièrement besoin de cheminer et d'être guidés (regard conjoint) dans ce cheminement ce qui induit d'articuler activités en grand groupe et d'ateliers. Un des apports majeurs de J. Bruner (1966) est d'insister sur le rôle du pointer du doigt dans la relation mère, enfant. Ce qui caractérise l'être humain, spécifiquement, c'est d'attirer l'attention d'un autre être humain sur un objet du monde et d'agir (par l'action, la parole) conjointement dessus. C'est un processus d'humanisation.

7. Lev S. Vygotski (2014) *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Traduction F. Sève. Paris, La dispute.

8. Cette affirmation resterait à nuancer et à commenter dans le cadre d'un article plus long car le rapport entre langage et pensée est complexe.

9. Voir la distinction opérée entre oral pratique et oral élaboré. Fiches « oral », EDUSCOL :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fiches-repere_456406.pdf

Dimension psycholinguistique : lexicque, phrase, discours

Ce qu'il ressort des travaux scientifiques sur l'apprentissage du langage c'est qu'il se structure très tôt et qu'en situation sociale favorable l'enfant maîtrise sa langue très rapidement. Il s'agit donc moins de poser des progressions programmées calquées sur le modèle des cycles qui suivront la maternelle que de créer les conditions d'une véritable appropriation des discours de base (l'oral élaboré), raconter, décrire ce qu'on voit, expliquer un phénomène...⁹ Cela passe par la mise à plat des situations scolaires où ces discours sont convoqués et par un travail patient de reformulations durant les interactions orales où le lexique et la syntaxe sont explicitement visés.

Pratiques de classe

Au regard de ce qui précède les ressources EDUSCOL (infra, sommaire) de maternelle sont une boussole pour comprendre ce que l'on fait quand on tente d'exploiter l'oral en classe et elles offrent des axes de travail précis. Le langage oral y est travaillé et la langue orale enseignée. Pour cela trois types de situations scolaires sont clairement répertoriées et décrites : les situations « ordinaires », les situations pédagogiques régulières et les situations d'enseignement. Les dimensions pragmatiques (il faut trouver des raisons de parler) et cognitives (l'oral est un outil structurant de pensée pour appréhender les divers domaines d'apprentissage) sont prises en compte. Enfin des éléments d'appréciation de la compétence à parler chez un enfant y sont proposées : « Dis-moi ce que tu cherches à évaluer et je te dirais ce que tu enseignes réellement ».

Le point aveugle le plus néfaste aujourd'hui résiderait dans la confusion entre norme écrite et norme orale. Car elle empêcherait d'évaluer la langue orale qui par nature varie d'une situation à l'autre. Cette confusion interdit tout enseignement constructif de l'oral et le détourne de sa consistance réelle. Pire, elle induit scolairement de tout miser sur l'écrit. Or, dans une maternelle dont l'école se revendique laïque et publique pour tous, l'oral « élaboré » se doit d'être la priorité des priorités !

Un autre danger réside dans l'attente effrénée de performance (sur le modèle des attentes scolaires envers l'écrit) alors que le langage oral relève d'un apprentissage scolaire et social long et nécessite du temps de pratique, jour après jour.

Sommaire EDUSCOL

Texte de cadrage

[⊕ Partie I - L'oral - Texte de cadrage](#)

Ressources générales

[⊕ Partie I.1 - L'oral - L'oral travaillé dans les situations ordinaires](#)

[⊕ Partie I.2 - L'oral - L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières](#)

[⊕ Partie I.3 - L'oral - L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage](#)

[⊕ Partie I.4 - L'oral - Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières](#)

Ressources pour la classe

[⊕ Partie I - L'oral - Fiches repères](#)

[⊕ Partie I - L'oral - Tableaux d'indicateurs](#)

[⊕ Partie I - L'oral - Ressources pour la classe - Aménager le coin regroupement](#)

[⊕ Partie I - L'oral - Ressources pour la classe - Activités ritualisées](#)

[⊕ Partie I - L'oral - Ressources pour la classe - L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage](#)

Genèse d'un projet multi partenarial Petite Enfance « maîtrise de la langue » dans un réseau d'éducation prioritaire

Dans le cadre de l'éducation prioritaire, une commission petite enfance est organisée dans les réseaux d'éducation prioritaire renforcés Sand et Stendhal, réunissant les directeurs d'école et de CLAE ainsi que les partenaires du quartier.

C'est dans ce contexte que dès 2011, sur le réseau Sand, la réflexion des enseignants de maternelle a abouti à l'élaboration de ce projet multi partenarial « maîtrise de la langue ». Dans ces rencontres, les enseignants soulignaient les difficultés d'apprentissages résistantes des enfants portant sur l'oral décontextualisé et les difficultés pour eux à concevoir cet enseignement, compte tenu des spécificités du public du réseau. Les enseignants n'arrivaient pas à combler le retard lexical constaté lors de leur entrée à l'école, pas plus qu'à les engager, ou difficilement, dans des échanges oraux qu'on peut attendre à cet âge dans les différents domaines d'apprentissage. La réflexion de la commission Petite Enfance a donc porté à la fois sur l'acquisition de la maîtrise de la langue à la maternelle et sur le constat que le développement du langage commence à s'effectuer bien avant 3 ans et pas uniquement à l'école : les partenaires de l'école avaient donc aussi un rôle à jouer dans le cadre de leurs missions. Un projet multi partenarial (CLAE, centre social CAF, halte-garderie, crèches familiales et collectives, LAEP, bibliothèque et ludothèques de quartier, PMI) a donc été élaboré, comportant deux volets. Il a également été étendu au réseau Stendhal en 2013.

Volet Éducation Nationale :

L'objectif était de mobiliser tous les enseignants et de rendre leurs actions plus efficaces. Une formation des enseignants pilotée par les inspecteurs de circonscription avec l'appui de la conseillère pédagogique départementale « mission maternelle » s'est centrée plusieurs années consécutives sur l'oral, objet d'enseignement. Ce qui a permis une analyse, un accompagnement des pratiques et une mutualisation d'outils. Des progressions/programmations par période et par conduites langagières (expliquer, décrire, raconter) ont été élaborées et intégrées aux projets d'école. Une réflexion particulière a été menée sur la spécificité de la toute petite section.

Volet partenarial :

L'objectif était de :

- Créer une culture professionnelle commune de tous les partenaires autour de cette thématique
- Créer une continuité dans les actions mises en œuvre par les différents partenaires et l'École et inciter à la mise en œuvre d'actions spécifiques " langue orale » au sein des différentes structures.
- Œuvrer à une cohérence de discours vis-à-vis des familles

Les actions partenariales mises en œuvre ont été conduites avec :

- La direction petite enfance, les ludothèques, les LAEP, le centre social CAF : un projet validé par la direction Petite Enfance de la ville a permis de réaliser

une information auprès des personnels de ces structures. Des rencontres entre les coordonnatrices des deux réseaux prioritaires avec les acteurs locaux partenaires ont abouti à la mise en place de réunions d'information sur les liens entre l'apprentissage de la langue orale et le développement de l'enfant. Cette information a été menée, à titre expérimental, par la conseillère départementale « mission maternelle ». Chaque structure, à la suite de ce temps d'information, a pu ainsi mettre en place des actions spécifiques favorisant l'apprentissage de la langue et incluant la participation des familles (prêts de livres aux parents, utilisation d'imagiers, temps réguliers de lecture...).

- La direction du service Éducation : sur le même principe, des actions de sensibilisation au développement du langage auprès des personnels ATSEM et CLAE ont été menées, toujours par la conseillère départementale « mission maternelle », qui a permis de construire davantage de cohérence entre les postures des enseignants et des ATSEM sur le temps scolaire mais aussi sur le temps périscolaire avec le CLAE (cohérence projets d'école/projets éducatifs CLAE) ;
- La direction du service Éducation, la bibliothèque, une structure CLAS (ASEC) et le centre social CAF : des « cafés des parents » ont été organisés en lien avec les coordonnatrices des réseaux d'éducation prioritaire et en direction des familles sur les thèmes de la langue orale, du bilinguisme et de la lecture.

Le bilan de l'action est assez difficile à faire. Au niveau des élèves, les enseignants de cycle 2 ont cependant remarqué une plus grande facilité d'échanges, un progrès dans les acquis en maîtrise de la langue. Les évaluations Groupi, mises en place il y a quelques années, semblaient également encourageantes. Mais par la suite, l'absence de passations d'évaluations individuelles étalonnées fin GS conçues pour une réelle évaluation des compétences en langue orale n'a pas permis de quantifier ces progrès, de les comparer à des résultats de cohortes sur d'autres réseaux ou hors éducation prioritaire. Compte tenu des mutations, congés de maternité, etc., la durée de formation reçue par les enseignants en poste sur ces écoles a été très inégale, ne permettant pas d'assurer pour une cohorte d'élèves, une réelle continuité de la TPS à la GS, continuité pourtant très importante dans l'efficacité pédagogique. Cependant les enseignants de ces écoles maternelles se sont massivement engagés dans une réflexion commune, soutenus par les échanges avec la CPD : une forte majorité d'enseignants qui a vécu cette aventure continue à réfléchir sur sa pratique pour la rendre plus efficace dans le sens préconisé par la formation, élargissant également le seul champ de la langue orale. Par ailleurs, une culture commune avec les partenaires locaux a vraiment pu être construite et l'engagement d'actions spécifiques initié. Les réunions avec les parents sur les thématiques de langage et de lecture ont amené régulièrement des inscriptions familiales à la bibliothèque de quartier. À la demande de tous les acteurs engagés dans ce projet, celui-ci sera reconduit selon les mêmes modalités pour l'année scolaire 2016-2017 et ce, pour les deux réseaux (REP +).

Maïa Benjelloun, Directrice et enseignante de classe de TPS-PS en REP + (31)

Cet article présente la pratique de classe en TPS/PS d'une école maternelle située en REP + dont le projet d'école a été construit, en lien avec les 2 autres écoles maternelles du quartier, autour de l'enseignement de la langue orale, depuis bientôt une dizaine d'années, supervisé et orienté par l'IEN de la circonscription.

Notre pratique de classe en petite section tient compte de l'orientation propre à l'école maternelle qui est de conduire l'enfant à faire des progrès en les suscitant par une concentration accrue sur le langage, afin qu'il parvienne à construire et développer des apprentissages.

Pour cela nous mettons en place des dispositifs, dès le mois de septembre, qui tiennent compte d'un aménagement de la classe qui évite la contrainte d'un espace limité, source d'angoisse chez les 2-3 ans, des besoins physiologiques de cette tranche d'âge mais aussi d'un lien étroit avec la famille (nous nous efforçons autant que possible d'accueillir et d'accompagner l'enfant dans son individualité par un dialogue quotidien avec les parents).

Le lieu classe est agencé avec des espaces de circulation et des endroits où sont proposés différents types d'activités. Ces endroits sont délimités par des meubles à hauteur d'enfants (leur regard doit pouvoir appréhender chaque lieu même s'il n'y est pas).

Ces lieux abritent des activités au travers desquelles ils découvrent et explorent différents matériaux, le matériel et les jeux de la classe.

La place faite aux jeux d'imitation et aux activités de grande motricité est également importante : un toboggan trouvera sa place dans un endroit de la classe, des balancelles ou des engins à tirer et pousser peuvent également être installés dans le couloir.

Nous accompagnons l'enfant dans ces différents moments d'une journée par une verbalisation des gestes d'actions qu'il mène et du lexique mais aussi par une valorisation et des encouragements quant aux productions qu'il réalise.

L'enfant n'est pas contraint de « faire », il a juste à respecter la consigne, sa première consigne, à savoir ne pas déplacer le matériel et remettre en état pour le camarade qui vient s'y installer par la suite.

C'est dans ce contexte sécurisant et valorisant que les premières confrontations avec la langue orale ont lieu et que nous pouvons engager, avec l'enfant, un travail spécifique qui va s'appuyer sur des situations de sa vie quotidienne grâce auxquelles il va construire un premier lexique qui va dire le monde et lui permettre de communiquer avec ses pairs (toutes les dimensions de l'entourage affectif de l'enfant sont à prendre en compte dans l'exploitation de ces différentes situations : son mode de vie, sa curiosité et ce qui le mettra en appétit).

Cette démarche d'apprentissage de la langue orale est très ritualisée et prend en compte l'enfant dans son individualité. C'est-à-dire que pour favoriser le langage, l'enseignant a une attention particulière à chacun quant à ses réussites. Lors d'une activité physique, par exemple, l'enseignant circulera autour des ateliers mis en place et verbalisera

pour chacun l'action réalisée en soulignant leurs « exploits ». Il est important, à la fin de l'activité, de reprendre les enjeux de la séance avec les enfants et de les laisser verbaliser leurs réussites mais aussi leurs « trouvailles » (si par exemple, il s'agissait de passer sous un pont et qu'un enfant a eu l'idée de glisser sur le pont, cela permet à l'enseignant de montrer que différentes exploitations d'un même objet sont possibles, mais aussi d'enrichir le lexique de spécialité avec de nouveaux verbes d'action).

Cette démarche met en place des scénarios répétitifs qui sécurisent les enfants et donne une culture commune à la classe par un étayage qui va accompagner la construction lexicale et syntaxique.

C'est ainsi que nous proposons deux types d'enseignement, à savoir des séances d'oral spécifiques (l'oral comme objet d'enseignement) et des séances où l'oral accompagne en transversalité :

— Exemple d'une unité d'apprentissage d'oral spécifique, période 1 : l'appropriation de l'espace classe et de ses différents lieux (leur situation géographique, ce que je peux y faire, dans quel but et avec quels outils) va donner lieu à des séances où l'oral est l'objectif (acquisition d'un lexique de spécialité).

L'exploitation pédagogique proposée est à chaque fois la même :

1. Un vécu de la situation avec manipulation du matériel : les enfants vont, en petit groupe, avec l'enseignant, se déplacer dans les différents lieux de la classe, repérer leur emplacement, les objets qui les caractérisent et identifier les actions qui s'y réalisent.
2. Une mise à distance de l'action avec un étayage important de l'enseignant : nous proposons divers outils qui vont soutenir et orienter la mémoire de l'enfant, ici des photographies des lieux et des objets propres à chaque lieu.
3. La coopération avec ses pairs : chacun, incité par l'enseignant, va compléter la phrase de son camarade, rectifier le sens ou donner le bon lexique. Il permet aux enfants de s'entraîner et d'intégrer différentes constructions syntaxiques.
4. La schématisation : la réalisation d'un livret individuel qui va reprendre les descriptions des lieux et le lexique de spécialité avec la dictée à l'adulte.
5. La restitution de la conduite à un groupe de non expert : un ou deux élèves vont présenter leur classe à des enfants d'une autre classe qui ne la connaissent pas.

Il est important de souligner que l'enseignant accompagne verbalement l'enfant, au début, en parlant beaucoup puis, quand l'enfant commence à verbaliser, il va accompagner et favoriser les interactions dans le groupe. Ces interactions entre pairs permettent la construction verbale.

Il ne s'agit pas de laisser l'enfant seul face à la tâche d'oral en attendant qu'il restitue, sans l'accompagner dans sa production verbale.

— Exemple d'une unité d'apprentissage autour d'un domaine d'activité (transversalité du lexique dans tous les champs disciplinaires), les arts visuels, période 1 :

L'objectif est de passer progressivement du « gribouillage » à la trace avec une intention.

Nous proposons une exploration libre à l'aide de la gouache et des mains puis peu à peu l'enfant découvre des gestes d'action qui produisent un effet plastique. Par exemple, la main qui glisse laisse des traces qui ressemblent à des traits, la main qui frappe laisse son empreinte, etc.

Ces gestes d'action sont répertoriés et classifiés, puis repris dans d'autres contextes comme la danse par exemple.

Ainsi, l'enfant explore des sensations qu'il peut, peu à peu exprimer, et il fait également l'expérience de la polysémie d'un mot.

En conclusion, notre année en toute petite et petite section commence par un long monologue de l'enseignant pour finir par une multiplicité d'échanges verbaux des enfants construits syntaxiquement et riches de lexique. Chaque enfant fait l'expérience de l'acquisition langagière à différents moments de l'année mais la progression est souvent similaire pour tous : il est, au départ, silencieux, ce qui peut être très perturbant pour l'enseignant. Il est en fait en phase de réception. Puis, le mot phrase arrive, après la phrase simple et, pour certains en fin de petite section, la phrase complexe. L'enfant produit. L'enfant pense.