

Compte-rendu de la conférence
LA MAÎTRISE DE LA LANGUE

Par Mme Agnès FLORIN

Professeur de Psychologie à l'Université de Nantes, Directrice du Laboratoire de Psychologie « Éducation, Cognition, Développement » (Labécd) de l'Université de Nantes.

Les interactions adulte/enfant à l'école maternelle

Préambule :

1. «Les enfants arrivent à l'école maternelle avec des capacités de communication très diverses. Il est important de reconnaître non seulement leurs difficultés, mais aussi leurs compétences».

Dès la naissance, le bébé cherche à comprendre son environnement. Il crée du sens. Dès les premiers jours, il apprend la fonction instrumentale de ses cris, de ses expressions .

En général, quand il crie, un adulte répond. A 2 mois, un nourrisson vocalise davantage en présence d'un adulte familial. A 3/4 mois, le bébé marque des pauses dans ses vocalises pour que l'adulte puisse répondre (notion de tour de parole). Vers 7 mois, il contrôle les sons qu'il émet. L'apparition des premiers mots, puis le rythme de développement du lexique, varient selon son milieu, selon les adultes qui jugent de ses compétences.

Exemple du lexique :

Le premier lexique varie dans sa composition ; il faut 6 mois pour qu'un enfant possède un lexique de 50 mots environ. Certains enfants parlent surtout des choses, alors que d'autres commencent par parler de soi, des autres. On trouve deux grandes tendances :

<ul style="list-style-type: none">. Parler des choses . Noms d'objets, noms propres, verbes et adjectifs . Priorité au lexique . Moyen d'expression cognitif et référentiel	<ul style="list-style-type: none">. Parler de soi, des autres et des relations interpersonnelles . Vocabulaire plus diversifié, pronoms, formules sociales et mots fonctionnels . Priorité à la syntaxe . Moyen d'expression pour échanges sociaux, contrôle social.
--	---

Ces différences sont souvent dues aux comportements des mères.

Toujours concernant le lexique, on peut voir comment les enfants découvrent le sens des mots. Depuis une dizaine d'années, on sait que l'enfant doit découper des unités de discours entendu (rythme, intonation). L'enfant doit aussi se représenter le monde environnant et les catégories qui le constituent (animés/inanimés, objet/action, repérer des similitudes, des différences). Cela suppose tout un travail sur le monde. Ce travail peut passer par autre chose que le langage.

L'enfant doit aussi élaborer des hypothèses sur le sens des mots, et que celles-ci se vérifient un certain nombre de fois. Par exemple, un mot nouveau va désigner d'abord l'objet (l'animal, la chose) dans sa totalité, avant que soient dénommés ses constituants.

Le nombre de mots augmente de plus en plus, et explose de 18 à 36 mois. Dans cette période, l'enfant apprend plusieurs mots par jour, soit plus que dans la suite de sa vie.

Le jeune enfant n'a pas pour objet d'apprendre le langage. Il cherche à trouver du sens dans ce qui l'entoure, et à se faire comprendre avec les moyens dont il dispose.

Il ne peut pas exister d'activités langagières efficaces si l'enfant ne peut pas y trouver de sens. Il faut aider l'enfant à comprendre à quoi ça sert de parler, y compris dans des exercices de répétitions.

A partir de 3/4 ans, les enfants peuvent s'adapter à leur interlocuteur (enfant plus jeune, étranger,...).

2. « Le rôle principal de l'école maternelle est d'aider au passage de la communication à la verbalisation. Il est aussi de développer la maîtrise de l'oral en elle-même, et en ce qu'elle contribue à des apprentissages écrits ».

L'entrée à l'école maternelle représente des changements importants dans le système de communication. En famille, les personnes qui s'occupent de l'enfant peuvent le comprendre. A l'école, l'enfant doit être compris, mais aussi comprendre l'adulte (passage d'un langage de connivence à un langage explicite). L'école accueille tous les enfants et doit diversifier les moyens de les amener de la communication à la verbalisation. Il s'agit d'apprendre à verbaliser sous une forme jugée acceptable, avec un lexique et une syntaxe appropriés.

C'est difficile pour une bonne partie des enfants.

D'autre part, les jeunes enfants ont plus de mal pour le langage qui n'est pas contextualisé (sans les gestes, les mimiques, la mise en scène).

Dans certains cas, l'enfant fait comme les autres sans avoir forcément compris. Or, il faudrait pouvoir repérer au plus vite les problèmes de compréhension, qui à 2-3 ans sont davantage prédictifs de problèmes ultérieurs que les difficultés de production.

Il existe des techniques simples à utiliser pour vérifier la compréhension (consigne simple, sans indices visuels), le plus tôt possible (2/3 ans).

L'observation des pratiques conversationnelles en maternelle montre qu'elles prennent la forme d'une série de dialogues où l'enseignant interroge le groupe (système centralisé autour de l'adulte qui parle plus que les enfants). Les questions de l'adulte sont plutôt fermées. Les questions ouvertes permettent une plus grande richesse d'expression. Il y a aussi les « questions ouvertes/fermées ». Une seule réponse juste est en fait attendue.

Mais il y a toujours des enfants plus rapides, plus à l'aise. Ils doivent comprendre dans l'implicite le degré de pertinence de leur réponse. Le problème, c'est que, quand l'enfant prend la parole, il a une chance sur deux de ne pas avoir de réponse. Il a alors l'impression qu'on ne l'a pas entendu. Sur 25 séances enregistrées dans 3 classes, on a noté l'absence de réponse magistrale:

Interventions	Le maître s'adresse à un autre élève	Un autre élève prend la parole, s'adresse au maître	TOTAL
Thématiques	19,3 %	18,5 %	37,8 %
Non-thématiques	27,7 %	14,2 %	41,9 %
Incorrectes	27,7 %	23,7 %	51,4 %
Ininterprétables	38,1 %	29,4 %	67,5 %
Absence de réponses	15 %	66,7 %	81,7 %

C'est dans la graduation des non réponses du maître que l'enfant doit évaluer la pertinence de ses réponses.

Du point de vue des enfants, on voit que dans ces conditions, leurs réponses sont souvent incorrectes, notamment pour les plus jeunes. Leur discours est peu complexe, peu informatif jusqu'à 3/4 ans.

Ce qui correspond à la demande (espèce d'exercice à trous oral. ex. « Le lapin est dans la? »).

Autre élément, la répartition de la parole (très inégalitaire).

On a cherché à voir la régularité des prises de parole dans des classes de « tout petits », de « petits », de « moyens » et de « grands ».

On a noté le nombre de fois où les enfants ont pris la parole :

3/3 signifie que l'enfant a pris la parole à chaque séance (3 énoncés au moins au cours d'une séance).

	T. petits	Petits	Moyens	Grands
3/3	29 %	20 %	19 %	25 %
1 ou 2/3	32 %	43 %	52 %	44 %
0/3 (jamais)	39 %	37 %	29 %	31 %

(D'après Braun-Lamesch, in Florin et al., 1985, p 50).

Près d'un tiers des enfants n'ont pas pris part activement aux conversations scolaires.

Il faut sans doute apprendre à l'enfant à s'insérer à la conversation scolaire. Notamment, il faut offrir la variété des situations. On ne peut pas obliger les enfants à parler, mais il faut créer des situations où il pourra parler, en étant stimulé.

On peut être confronté à la timidité mais il faut aussi savoir que la participation à la communication scolaire est tout à fait prédictive de la réussite scolaire, jusqu'au CE 2.

On sait aussi que le fait d'être petit parleur dès la section des petits est statistiquement stable ensuite (idem pour les grands parleurs).

Dès les débuts de la scolarité, les enfants s'installent dans des positions, des habitudes conversationnelles. On peut changer ses habitudes.

Dans une recherche, on a essayé d'évaluer la nature des difficultés des enfants. 874 élèves de 36 classes de Grande Section ont été suivis au CP.

On a cherché à évaluer ces enfants et à voir si, en proposant d'autres situations, on arrive à casser cette espèce de fatalité.

On sait qu'il ne suffit pas toujours de mettre l'enfant au contact de sa langue maternelle pour qu'il la maîtrise parfaitement (ex. le LAD de CHOMSKY).

On sait aussi que « parler, c'est agir », et que les interactions Adulte/Enfant interviennent beaucoup. Les enfants apprennent à parler en parlant.

Cette recherche a donc été faite à partir de classes expérimentales (groupes conversationnels) et de classes « contrôle ».

Les entraînements dans les classes expérimentales ont eu lieu en petits groupes conversationnels, en séparant grands, moyens et petits parleurs, selon les principes que l'on développera plus loin.

Parmi les 874 élèves suivis jusqu'à la sortie du CP, on peut noter :

Début G.S. : 25 % ont des difficultés dans les épreuves de l'ECS II (50% des items sont échoués par 25 % des élèves)

Les petits parleurs ont des résultats inférieurs aux grands parleurs.

Début CP : Connaissance des écrits limités pour une majorité d'enfants (36 % de réponses correctes)

Connaissance de la structure du mot mieux assurée (74 % de réponses correctes)

Fin CP : 80 % de réussite sur les épreuves de l'ECS concernant la maîtrise de l'oral.

Par contre, l'Identification du Mot Écrit (IME) paraît plus difficile (10 % des élèves réussissent moins de 50 % des items).

Il y a de fortes corrélations entre les épreuves de CP, et de la même façon entre le début de la Grande Section et la fin du CP (notamment entre l'oral à la maternelle et l'écrit au CP).

On peut attribuer les réussites à l'école, pour autant, il reste des enfants qui ont des difficultés (10 à 20 % d'enfants qui ont des troubles d'apprentissage).

Les entraînements dans les classes expérimentales ont eu lieu en petits groupes

LA PÉDAGOGIE DE L'ORAL À L'ÉCOLE **MATERNELLE**

On est passé de la conception du langage qui ne s'enseigne pas, à celle d'un apprentissage essentiel qui doit traverser tous les apprentissages.

On n'apprend pas à parler tout seul. De plus, le langage s'ancre dans l'oral et le dépasse.

Enfin, la chance de l'école maternelle est d'accueillir des enfants de plus en plus jeunes. On peut alors inventer une nouvelle pédagogie de l'oral en prenant en compte :

- la continuité entre non verbal et verbal :

C'est important pour les plus petits (ex. le développement de la référence ; c'est à dire arriver à la dénomination. Ca se passe d'abord par le regard. La mère suit la ligne du regard et dit « oui ». Ensuite, on a un pointage, et ensuite il y a le langage verbal).

C'est pareil pour la fonction instrumentale. D'abord, l'enfant crie. Ensuite, il a des mouvements. Puis le verbal sera de plus en plus précis (y compris des demandes indirectes très évoluées).

Les petits ont besoin d'être acceptés comme interlocuteurs, y compris dans leurs expressions non verbales : on peut mettre en mots le fait qu'on prenne en compte les réactions même non verbales. Il faut que l'enfant pense qu'il est écouté et que l'autre veut savoir ce qu'il pense.

L'enfant doit prendre conscience que parler c'est échanger des idées.

Il a besoin qu'on lui parle, qu'on mette en mot le vécu. Sinon, il ne peut pas tout seul organiser sa représentation de ce qu'est l'école.

- le rôle des partenaires :

En plus du langage particulier qu'on utilise avec les petits, il y a un travail pour créer des conditions adaptées pour que l'enfant comprenne les buts à atteindre et les moyens d'y parvenir.

Par exemple, sur la dénomination ; la mère regarde un livre avec son enfant. Elle lui dit : « Regarde, c'est quoi ça ? ». Le petit rit et regarde sa mère. Elle dit « Oui, lapin ».

La mère prend la réponse non-verbale comme une réponse et renvoie un feed-back positif.

5 mois plus tard, quand l'enfant a une approximation du mot, la mère dit « C'est quoi ça ? ». L'enfant sourit. La mère repose la question « C'est quoi ça ? », jusqu'à ce qu'il produise.

L'adulte doit réduire les difficultés de la situation pour que l'enfant puisse produire.

C'est d'abord de l'enseignant que l'enfant attend des aides. Mais il peut y avoir interaction entre les enfants. Les échanges entre enfants sont importants car ils développent très vite des compétences avec des partenaires différents (efforts de reformulation).

- la prise en compte des différences individuelles :

L'hétérogénéité des élèves est rarement vécue comme une source de richesse. Elle est plutôt vue comme un frein et une difficulté à conduire la classe.

En arrivant à l'école, certains enfants pensent que le langage sert à donner des ordres, ou à en recevoir. D'autres se représentent le langage comme un moyen de tisser des liens, d'échanger des idées.

On parle sans doute à tous les enfants, dans tous les milieux. Mais certains sont trop rarement considérés comme des interlocuteurs. Il y a des familles où on parle à l'enfant et d'autres où on parle **avec** l'enfant.

Si le travail sur le langage n'est pas varié, l'enfant est peu dans des situations d'interlocuteur (en plus des situations très cadrées, très contraignantes).

- la construction du sens :

Un exemple : *Il est aberrant que des enfants qui racontent ensemble : « On a été se promener, pis on a ramassé des petites fraises », se retrouvent, sans préavis généralisé à tous, devant un tableau portant ce texte : « Nous sommes allés nous promener et nous avons cueilli des fraises des bois ».* (cité par Denise DURIF, 1986).

On a souvent des exemples où les enfants disent à peu près n'importe quoi et où l'adulte ne trie pas.

On a de bonnes bases pour une bonne pédagogie du langage (théories, programmes,...).

On peut trouver des procédés où les règles peuvent changer.

Par exemple, dans une classe qui a travaillé avec des petits groupes conversationnels en MS et GS, la maîtresse peut proposer de laisser sa place. L'adulte n'est pas absent, il rappelle la règle, suscite d'autres types de production. Chacun s'exprime en respectant les tours de parole.

LES SITUATIONS CONVERSATIONNELLES

La première idée est que chacun doit apprendre à prendre la parole dans un groupe. Cela ne peut se faire qu'en petit groupe, avec la participation d'autres adultes. La durée de ces ateliers peut être brève (moins d'une heure). Ce qui est important, c'est que ces petits groupes soient insérés régulièrement dans la vie de la classe, toute l'année, sans forcément que ce soit trop souvent (par exemple, une fois par quinzaine).

Souvent, on se retrouve avec des groupes hétérogènes d'un point de vue de la participation langagière à la vie de la classe. Cela n'est pas le plus efficace, car ces groupes ont tendance à maximiser les écarts, à les accentuer. Ce sont les grands parleurs qui tirent encore le mieux leur épingle du jeu. Pour démarrer, il est important que les petits parleurs ne soient pas en concurrence avec les grands parleurs. Alors, ils s'expriment petit à petit. Les énoncés sont un peu moins riches, un peu moins en cohérence avec le thème, que ceux des grands parleurs.

Des enfants qui n'ont jamais pris la parole dans un groupe doivent prendre de l'assurance. On s'aperçoit qu'une partie des enfants fait des progrès assez rapides, qui peuvent se généraliser à d'autres situations. Le plus important est peut-être la régularité de ces interventions.

Il faut travailler autant avec tous les enfants. Les grands parleurs ont aussi besoin de ce travail car ils ont à apprendre un certain nombre de choses, comme différer les prises de parole, respecter la parole de l'autre,....

On peut ainsi noter un **nombre moyen d'énoncés produits**, par enfant, et comparer les situations grand groupe/petit groupe.

On appelle : A les grands parleurs B les moyens parleurs C les faibles parleurs

N est le nombre de sujets par groupe conversationnel

		<i>Tout-petits</i>	<i>Petits</i>	<i>Moyens</i>	<i>Grands</i>
A	Grand groupe	16,8	11,2	11,4	16,8
	Petit groupe (N)	21 (9)	16,9 (10)	27,4 (8)	23,9 (10)
B	Grand groupe	4,1	2,9	10,2	8,2
	Petit groupe (N)	23,3 (10)	16,5 (10)	27,2 (9)	21,5 (10)
C	Grand groupe	1,7	1	2,7	0,7
	Petit groupe (N)	7,7 (9)	11,7 (10)	22,2 (8)	28,6 (10)

On voit que la progression est assez rapide et qu'on arrive à égaliser les productions à un haut niveau.

Si on fait 2 à 3 entraînements en petits groupes, on note que dans le grand groupe, rien ne change. Mais, si c'est après 6 séances, on constate que les positions ont nettement évolué. On observe une diminution de la part des grands parleurs.

On a fait l'expérience des petits groupes conversationnels avec 571 enfants de 24 classes expérimentales de Grande Section. Chaque classe avait reçu un guide de travail avec un document qui expliquait les petits groupes conversationnels, et un autre pour les activités méta-phonologiques. Dans certaines classes, ce travail sur la langue se faisait déjà, et les enseignants ont peu pris en compte ce travail méta-phonologique.

La consigne était de constituer des groupes conversationnels, une fois tous les 15 jours, par 7 ou 8 élèves. C'est l'enseignant de la classe qui conduisait le groupe sur 10 à 15 minutes. Il fallait, outre la régularité de la situation, la régularité du lieu.

Ces groupes étaient constitués à partir d'une observation réalisée par quelqu'un d'extérieur à la classe. On peut prévoir là l'aide d'un membre du RASED.

A parti d'un thème relativement familier, on note un bâton par prise de parole de l'enfant. On construit alors une liste à partir de celui qui a le plus parlé jusqu'à celui qui a le moins parlé, afin de constituer trois groupes conversationnels (chacun représente environ 1/3 de la classe) : grands, moyens et petits parleurs, sur une base strictement quantitative et non pas qualitative.

En comparant les résultats du début et ceux de la fin de l'année, on observe :

- une nette évolution du niveau de participation à la conversation,
- un effet sur les performances écrites des enfants.

Certains enfants ont progressé, d'autres pas.

L'effet est fonction du nombre de séances d'entraînement en petit groupe.

Les groupes évoluent. On peut avoir envie de faire bouger les enfants assez vite. Mais il ne faut pas oublier que la stabilité est aussi un élément qui doit être pris en compte.

Il est peut-être préférable de fonctionner plusieurs mois sans changer les groupes (2 compositions dans l'année).

DÉVELOPPER LA MAÎTRISE DE L'ORAL, S'INITIER À L'ÉCRIT, À L'ÉCOLE MATERNELLE

1– La mise en place de petits groupes conversationnels

2– L'apprentissage des règles conversationnelles

3– Aider l'enfant à s'engager dans la communication, même non verbale.

Plutôt que des invitations toujours renouvelées, il faut signifier à l'enfant qu'il fait partie du groupe, même s'il ne prend pas la parole. Pourquoi ne pas utiliser des imagiers pour ceux qui ont le plus de difficultés ? Un autre support utile est celui des photos d'activités de la classe, constituées en album de classe. Cela permet aussi de leur donner des repères. L'adulte doit aussi se mettre en scène, et se poser en interlocuteur.

4– Alléger la charge cognitive.

Les petits parleurs ont du mal à parler fort, en relation avec le thème,... Il faut alors leur donner des éléments comportementaux pour faciliter la tâche.

Par exemple, des petites scènes théâtrales, en faisant parler les enfants en même temps, en disant un même texte. Cela permet de faire travailler un niveau sonore à partir d'un texte fourni.

5– Entraîner la catégorisation et développer le lexique.

Il faudrait développer le lexique. Stabiliser un mot suppose de repérer de différences et des similitudes. Il faut donc qu'il y ait catégorisation. Si on entraîne des enfants à la catégorisation, on s'aperçoit qu'il y a une amélioration dans le lexique, liée à des capacités procédurales.

On peut s'amuser à des jeux « pareil/pas pareil », à comparer des objets, des goûts,...

On peut utiliser le « sac à trésors ». L'enfant enfonce sa main et essaie de dire ce que c'est, seulement en touchant.

Il y a enfin les jeux de communication référentielle. On a 2 personnes. Il y a un écran entre les deux. Un enfant choisit un personnage dans une série et l'autre doit retrouver ce personnage à parti de questions (jeu du « Qui est-ce ? »).

Il ne faut pas oublier les activités de graphisme.

6– Se donner un maximum de langage commun.

Les difficultés touchent aussi la syntaxe, la prononciation. Il faut instaurer un langage commun, pour poser une question, pour prendre la parole, pour choisir le vocabulaire. On peut utiliser le jeu du téléphone, ou le rôle du messenger.

7– Familiarisation avec les écrits et la culture écrite.

C'est d'abord comprendre les écrits de l'école, ceux qui ont des fonctions dans l'école. C'est aussi retrouver d'autres écrits de la vie quotidienne (pub, journaux,..). C'est enfin passer par les albums. C'est bien dans ce cas que chacun puisse avoir son livre. Il faut aussi penser à différencier les histoires.

8– Participation à la production collective d'écrits.

Distinguer le temps de l'oral, le rythme de l'écrit. Travailler la nécessité du langage explicite pour se faire comprendre du destinataire.

9– Maîtrise métaphonologique

Jeux de rimes, jeux avec les mots, prendre le langage comme objet.

10 – Maîtrise des gestes et des instruments de l'écriture, car c'est une condition de la prise de notes nécessaire dans la suite de la scolarité.

CONCLUSION

Il est sans doute nécessaire de mieux évaluer les difficultés des enfants en maternelle.

Il faut différencier les troubles relationnels et les déficits dans le traitement de l'information écrite ou orale.

Il faut savoir que la période optimale pour la prévention des difficultés est la moyenne et même la petite section.

Le fait de restaurer le désir d'apprendre ne suffit pas. Il faut aussi proposer des actions préventives et des remédiations cognitives ;

25% des enfants sont en difficultés dans la maîtrise de la langue, sans pour autant relever d'une médicalisation qui tend à devenir une réponse de plus en plus fréquente.

C'est à l'école de développer les modalités d'une pédagogie différenciée qui soit à même d'aider les enfants à progresser.

Il ne s'agit pas seulement d'un apprentissage technique.

Tisser des liens sociaux, apprendre à vivre ensemble, commence dès la petite section. C'est l'une des missions de l'école. Construire une véritable citoyenneté.