

## Les activités langagières des élèves à l'école maternelle

**Véronique Boiron**

maître de conférences à l'IUFM de Bordeaux, et chercheuse spécialiste du langage

- **Le rôle du langage**
- **La prise de parole est-elle suffisante pour développer les capacités langagières des élèves ?**
- **Les principales difficultés rencontrées à l'école maternelle ?**
- **En quoi les capacités langagières permettent-elles d'accéder au statut d'élève ?**
- **Conseils aux enseignants des écoles maternelles pour les aider dans leurs pratiques quotidiennes**
- **Pourquoi certains élèves rencontrent-ils autant de difficultés face à l'écrit ?**
- **Quelle place doit-on réserver à la littérature de jeunesse ? Pourquoi est-il si important de lire des histoires aux élèves ?**

### **Pouvez-vous nous éclairer sur le rôle du langage ?**

Le langage est en relation directe avec la pensée, l'esprit, l'intelligence et les représentations mentales. Nous sommes tous et en permanence, en langage : la « langue » est une construction, le langage est ce qu'en font les hommes qui l'utilisent.

Dans le développement de l'enfant, la communication précède la réalisation du langage et on sait depuis L. Vygotski et J. Bruner qu'il est un être, fondamentalement, socialement, dialogique ; l'adulte lui prête la capacité de comprendre ce qui lui est dit et d'y répondre. Une jeune mère interprète les signes que lui envoie son bébé (sourires, grimaces, gestes, cris). L'enfant comprend très tôt que ce qu'il exprime entraîne des réactions chez l'autre. Ses capacités de compréhension sont supérieures à ses capacités de production, tout comme nous, comme c'est perceptible lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. La compréhension du langage oral ou écrit précède généralement la production.

On peut différencier deux formes de langage :

- le langage *intériorisé* qui est un dialogue de soi à soi : quand on réfléchit, quand on lit, quand on pense à ce qu'on va écrire, quand on utilise des mots mentalement ;
- le langage *extériorisé* lorsque l'activité est parler ou écrire.

À l'école, on va développer l'extériorisation, les compétences langagières orales des élèves pour les faire entrer dans l'écrit. Le langage c'est dire, comprendre et réfléchir<sup>1</sup>. Demander aux élèves de dire comment ils ont procédé pour effectuer une tâche permet à l'enseignant d'accéder à leur « boîte noire »<sup>2</sup> et donc d'évaluer l'écart avec la commande initiale selon les principes suivants : interpréter ; valider ; mesurer l'écart. Cette verbalisation permet par exemple de comprendre comment les élèves interprètent les consignes, d'avoir accès à ce qu'ils savent et de comprendre leurs stratégies. C'est fondamental pour tous les élèves et plus encore pour les élèves qui rencontrent des difficultés avec les apprentissages scolaires. Prenons l'exemple d'une élève de moyenne section : l'enseignante a demandé de trier des blocs logiques. L'élève fait trois tas : un petit, un moyen, un grand. Ce n'est pas ce que la maîtresse attend. Soit elle lui demande de recommencer mais alors l'enfant n'a pas plus d'appuis cognitifs pour refaire différemment, soit l'enseignante lui demande d'expliquer comment elle a fait. L'élève indique alors qu'elle est allée à la piscine et a vu trois bassins... Ce qu'elle a fait n'est donc pas incongru : elle a interprété à partir de son expérience d'enfant de quatre ans ; c'est-à-dire que chaque enfant (et chaque adulte !) prélève du sens à partir de ce qu'il a déjà vu, déjà rencontré, déjà entendu, déjà ressenti. L'expérience des élèves de maternelle est très courte (3 à 5 ans de vie) et face aux activités scolaires, l'enfant s'appuie sur cette expérience pour interpréter les demandes de l'école. Et ce sont les mises en mots des enfants qui nous permettent de savoir comment ils apprennent, comment ils comprennent et ce qu'ils savent déjà.

À partir de ce que disent les élèves de ce qu'ils font (par exemple, trois tas = trois bassins), les enseignants peuvent reformuler leurs attentes, ajuster leur pratique et ce faisant, assurer des apprentissages sur un mode explicite (l'enseignant et l'élève savent et disent ce qu'ils font, pourquoi et comment ils le font).

<sup>1</sup> PROG.INRP, Brigaudiot M., *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette, 2000.

<sup>2</sup> Fijalkow J., *Entrer dans l'écrit*, Magnard, 1993.

### **La prise de parole est-elle suffisante pour développer les capacités langagières des élèves ?**

Non, ce sont les liens entre la pensée et le langage qui sont fondamentaux et qui sont en jeu.

À l'école, il existe deux dimensions langagières : le langage à apprendre et le langage pour apprendre<sup>3</sup>, celui des disciplines. Or, le langage de l'école : *faire de la peinture, sortir en récréation, passer aux toilettes, compter, observer, classer...* est complètement inconnu pour certains élèves. Ainsi, *faire de la peinture* peut signifier pour certains *mettre un tee-shirt trop grand ou se salir les mains !*

Il faut donc prendre en compte deux pôles : le langage de l'élève et celui de l'enseignant. Celui-ci doit veiller à la précision des termes qu'il emploie : « *Vous allez découper des mots et écrire une phrase.* » devrait plutôt être formulé : « *Vous allez découper des étiquettes avec des mots et vous les collerez dans l'ordre pour que cela fasse une phrase : le chat dort sur le lit.* ». C'est le langage de l'enseignant qui donne des appuis cognitifs aux élèves et assure les apprentissages.

### **Quelles sont, selon vous, les principales difficultés rencontrées à l'école maternelle ?**

On sait qu'il existe de grandes différences entre les expériences vécues par les enfants. Certains ont reçu essentiellement des discours injonctifs familiaux, « *Mange* », « *Ne fais pas ça...* », alors que d'autres ont rencontré une grande quantité d'expériences langagières avec des interlocuteurs différents, certains enfants ont eux acquis une forme de langage proche de la forme écrite du langage et donc plus proche de la norme scolaire. On comprend aisément alors que pour certains jeunes élèves, la langue de l'école soit ressentie comme une langue étrangère dans sa forme, ses fonctions et ses enjeux. *L'école, c'est très exotique pour certains enfants*<sup>4</sup> !

Le système éducatif accentue ces inégalités en présupposant des acquisitions et des compétences antérieures à l'entrée en maternelle. Pour aider les élèves en difficulté langagière, il faut continuellement se rappeler qu'ils sont confrontés pour la première fois à cette langue inhabituelle ou avoir à l'esprit cet écart.

### **En quoi les capacités langagières permettent-elles d'accéder au statut d'élève ?**

Pour accéder au statut d'élève, l'enfant doit comprendre ce que l'École (et non pas l'enseignant) attend de lui :

- généraliser les expériences personnelles rencontrées et les comparer avec celles des autres (adulte et pairs) ;
- comprendre et mobiliser le langage des disciplines ;
- réfléchir sur le monde et s'interroger à son sujet.

En classe, cela peut se concrétiser par diverses attitudes et démarches :

- les « rituels » deviennent des scénarios, c'est-à-dire que la réponse d'un élève vaut pour tous, l'enfant comprend peu à peu qu'il est sollicité en tant qu'élève ; le groupe-classe se constitue ; on apprend à apprendre ; on découvre et on intègre les codes scolaires (langage, regard, consignes, lieux, outils) ;
- les processus, les activités doivent être valorisés au détriment des tâches et des produits ;
- les activités langagières (ateliers autour des albums ; situations problèmes ; planification d'une tâche collective) doivent être régulières pour construire progressivement les enjeux de l'école et le changement de posture (passer d'enfant à élève) ;
- la verbalisation des stratégies, des savoir-faire, des processus (*comment tu as fait ? ; explique ce que tu as fait ; à ton avis ? ; qu'est-ce que tu en penses ?*) doit être sollicitée ; l'important n'est pas d'obtenir « la » bonne réponse ;
- l'élève ne doit pas être placé en situation de deviner (désert cognitif) mais de reconnaître, d'organiser, de recontextualiser (appuis cognitifs) sa pensée, ses connaissances.

Le langage doit être utilisé pour assurer la clarté cognitive nécessaire aux apprentissages, l'élève n'apprend pas seul ; ce n'est pas naturel de compter, raconter, parler, comprendre les histoires, cela s'apprend !

<sup>3</sup> Voir également l'interview de Jean Hébrard, *BLÉ 91* n° 28, avril 2000 : <http://www.ac-versailles.fr/ia91/ressources/ble/pdf/28.pdf>

<sup>4</sup> Lahire Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses Universitaires de Lyon, 2000.

### **Que conseillez-vous aux enseignants des écoles maternelles pour les aider dans leurs pratiques quotidiennes ?**

C'est le langage de l'adulte qui permet aux élèves de construire des appuis cognitifs. L'enseignant doit parler des activités proposées, tout particulièrement avec les élèves en difficulté. Aujourd'hui on sait que pour ces élèves, il faut différer ou suspendre l'action car le fait d'agir masque l'activité intellectuelle.

Se donner comme objectif et comme visée qu'ils soient plus intelligents le soir en partant de l'école qu'en arrivant le matin est primordial. C'est une évolution des stratégies que l'on doit obtenir, ce qui implique d'accéder à la « boîte noire » de l'élève, c'est-à-dire :

- écouter l'élève et donner de la valeur à ses propos ; se dire non pas qu'il a « faux » mais qu'il apprend ;
- lui demander comment il a procédé ; dans ce questionnement métacognitif, il utilise son propre langage pour parler de son intelligence ; il fait découvrir sa logique ;
- ne pas chercher à avoir « la bonne réponse » mais entendre toutes les propositions des élèves afin de découvrir comment ils ont compris la demande, comment ils ont interprété la situation d'apprentissage : ils disent ce qu'ils savent et comment ils le savent, où ils en sont dans leurs apprentissages.

Dans les classes, les élèves en difficulté sont souvent dans le désert cognitif : ils passent leur temps à essayer de deviner ce que veut l'enseignant, ce qu'il attend d'eux ; pourquoi ils sont là ; à quoi ça sert de faire ceci ou de le faire comme ça. Les discours des élèves rendent compte de leur activité intellectuelle : le langage leur permet de construire des savoirs. Les enfants se construisent comme élèves : ils répondent, ils participent à la compréhension de la séquence, ils mobilisent des savoirs extérieurs en les recontextualisant. Concrètement, il est préférable de privilégier de véritables ateliers plutôt que des regroupements, pour résoudre à plusieurs des problèmes posés par des situations de la vie, par l'adulte (réaliser un dessin à plusieurs ; lire un message ; écrire une phrase ; réfléchir à plusieurs face à une situation-problème, etc.). Il s'agit de différer l'action des élèves, de les amener à dire, formuler un projet, une stratégie, avant de faire<sup>5</sup> et ce faisant mobiliser le langage des apprentissages. Il est préférable de constituer des groupes homogènes particulièrement pour les « petits » ou les « non parleurs » qui ne peuvent trouver leur place au sein du grand groupe. Lors d'un atelier dirigé avec les « non parleurs », l'enseignant utilisera des supports de langage (albums avec texte ou sans texte, affiches, objets, jeux...) et posera des questions auxquelles il répondra lui-même, afin de montrer aux élèves ce qu'il attend d'eux et comment ils doivent faire. Il est important que les enseignants se disent au cours des séances que pour les élèves, c'est la première fois, qu'ils sont en découverte.

### **D'après vous pourquoi certains élèves rencontrent-ils autant de difficultés face à l'écrit ?**

En français, il existe une grande différence entre les deux formes de langage, l'oral et l'écrit. La grammaire de l'oral est fondamentalement différente de la grammaire de l'écrit. Pour certains élèves entendre du langage écrit équivaut à entendre une langue étrangère. C'est ainsi que ces élèves :

- ne savent pas qu'un même objet peut porter deux noms : *ce caillou est un silex ; une guitare est un instrument* ;
- ne savent pas que deux objets peuvent porter le même nom (*un moineau et une autruche sont des oiseaux*) ;
- ne comprennent pas les consignes dans leur forme écrite ;
- ne comprennent pas les histoires qu'on leur lit ;
- ne savent pas que pour lire il faut produire des sons avec les lettres qui sont écrites ;
- ne comprennent pas qu'il existe une permanence de l'écrit ;
- ne savent pas qu'on peut écrire ce qu'ils disent ;
- ne comprennent pas les liens entre les mots d'un texte (par exemple *le prince ; il ; lui ; ce beau jeune homme ; celui-ci ; ce dernier ; le fils du roi*, etc.) ;
- ne maîtrisent pas les liens implicites entre les phrases écrites (par exemple, l'absence de connecteur entre les deux phrases : *Il pleut. Le pique-nique est annulé ; Mathieu a perdu son doudou. Il ne veut plus partir.*) alors que ces liens sont marqués à l'oral (« *et puis* » ; « *ben tu sais...* ») ;
- ne maîtrisent pas suffisamment de savoirs pour comprendre un récit écrit (si l'enseignant raconte l'histoire avant de la lire, il peut alors apporter ces savoirs extérieurs au texte mais indispensables à sa compréhension).

<sup>5</sup> Goigoux, R., Conférence in *Les Actes du Forum Maternelle offre avenir*, organisée par le SNUIPP, janvier 1998.

## Quelle place doit-on réserver à la littérature de jeunesse ? Pourquoi est-il si important de lire des histoires aux élèves ?

Lire des histoires aux tout jeunes enfants c'est leur donner accès à des expériences qu'ils ont rencontrées et à l'école la lecture d'albums donne alors lieu à des échanges qui permettent de comprendre que la plupart des expériences sont partagées (l'enfant construit alors la différence-ressemblance avec les autres) et c'est donner accès à des expériences inconnues (vivre dans un autre pays, avoir un petit frère quand on n'en a pas) et se construire à travers la compréhension des expériences des autres (construire l'altérité).

Mais, comprendre des histoires écrites et comprendre le langage écrit est très difficile. L'élève se confronte aux anaphores, aux reprises lexicales, aux spécificités de la structure syntaxique des énoncés écrits. Il est très utile et intéressant de **raconter** des histoires aux élèves mais dans ce cas il faudra éviter d'induire l'idée qu'il y a lecture. Par exemple on peut dire aux élèves : « *Je vais vous raconter l'histoire qui est dans ce livre* », présenter la couverture et laisser le livre fermé.

Il est essentiel que les élèves différencient clairement *raconter* et *lire*.

Lorsque l'enseignant **lit** une histoire, il ne doit pas modifier ou supprimer un seul mot de l'écrit. L'élève doit impérativement prendre conscience de la permanence de l'écrit ce qui ne sera pas le cas si celui-ci varie au gré des lectures.

Il est donc conseillé de raconter une histoire avant de la lire, c'est-à-dire d'utiliser le langage oral avant d'oraliser l'écrit : *Le Renard, il est rusé ! Le Renard est rusé !* En racontant une histoire, l'enseignant utilise le langage oral, plus aisé à comprendre que le langage écrit oralisé. Il fait donc un travail de compréhension inférentielle, par exemple : *la galette, elle se fait manger parce que le renard, il est rusé !*

C'est un signe de compréhension lorsque l'élève reconnaît l'histoire racontée dans sa forme écrite : c'est-à-dire qu'il est capable de rapprocher la forme écrite de la forme orale d'une même histoire. De nombreux travaux montrent aujourd'hui que comprendre ne se fait ni « naturellement » ni seul : si le cerveau de l'enfant est « équipé » à la naissance, l'enfant a besoin des échanges avec les autres pour construire la cohérence, pour catégoriser, hiérarchiser, trier, relier les savoirs et développer des compétences. L'enfant est un véritable chercheur : il se pose sans cesse des questions sur lui-même (comment je pense, comment je sais), les autres, le monde qui l'entoure et il reconstruit en permanence ce qu'il sait plus ou moins partiellement. Pour ce faire, il dépend des échanges avec autrui car autrui lui donne accès à des savoirs et savoir-faire, à de nouvelles significations, de nouveaux modes de pensée. Cette question de la compréhension du langage écrit est fondamentale et doit nous préoccuper dès l'école maternelle : l'apprentissage systématique de la lecture (activité complexe qui ne se limite pas au décodage des mots) ne saurait constituer une rupture mais devrait s'appuyer sur les compétences acquises pendant trois ans par les élèves sur le langage écrit, et son enjeu est, sans nul doute, la compréhension des textes écrits par TOUS les élèves.

Article paru dans *Blé91*, n° 38, septembre 2006

publié sur le site Bien lire : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/a-interview40-imp.htm>

Véronique Boiron est auteur d'une thèse en sciences du langage en 2004 : *Conduites et mouvements interprétatifs au cours de relectures d'albums et de reprises narratives dialoguées. Interactions adulte-texte- enfant à l'école maternelle.*

Elle fait partie de l'équipe « Didactiques et anthropologie des enseignements scientifiques et langagiers » équipe DAESL (Laboratoire *Cultures, Education, Sociétés*, Bordeaux 2) : <http://www.univ-bordeauxsegalen.fr/fr/recherche/acteurs-de-la-recherche/sante-publique---societe/laboratoire-cultures--education--societes-laces-ca-4140.html> et est chercheure associée au LEAPE (Laboratoire d'études sur l'acquisition et la pathologie du langage chez l'enfant), Université René Descartes Paris V