

Le langage oral en Maternelle-CP

mercredi 31 mars 2010

Compte-rendu

Intervenant :

- Philippe Boisseau : IEN, spécialiste de la pédagogie du langage oral. Auteur de *Enseigner la langue orale en maternelle* chez Retz (disponible à la circonscription de Sens 2)

Introduction :

Dans une première partie, on s'intéressera à la perception du langage des enfants et aux interactions adultes-enfants. On dira quelques mots sur oral/écrit.

La 2^{ème} partie sera encore plus pratique : présentation d'outils (albums échos pour la mise en place de feed-back, oralbums...) qui se révèlent très efficaces en ZEP notamment. Les oralbums ne sont pas des albums propédeutiques à l'écrit. Ils ont été conçus pour entraîner les élèves à raconter en autonomie. Ce sont des outils de culture de l'oral.

Entre les 2, on parlera de construction du vocabulaire. On insiste sur la syntaxe.

I La construction du langage des enfants

A Construction du langage

La construction du langage des enfants n'est pas le thème le plus commode mais c'est de loin le plus important.

Cadre de travail : 200 situations mises en oeuvre et enregistrées selon différentes modalités (grand groupe/petit groupe/individuel... ; groupe de langage/groupe de parole). Le dépouillement des enregistrements vidéo a permis de décrire avec précision ce qu'est la syntaxe à 3 ans, à 5 ans....

En référence aux travaux de Laurence Lentin d'il y a 40 ans, priorité aux interactions adultes-enfants.

Il existe également des interactions entre enfants, notamment dans les classes multi-niveaux : les structures de phrases développées par les plus grands, d'une certaine façon, « déteignent » sur les plus petits. Les plus petits se reconstruisent en direction des modèles qu'ils entendent dans la bouche de leurs aînés. Cela a beaucoup d'importance mais ce sont surtout les interactions adultes-enfants qui sont importantes car l'adulte fait ces interactions volontairement. Ces interactions ne sont pas à confondre avec une tactique d'animation efficace dans la menée du grand groupe où l'on est satisfait lorsque bon nombre d'enfants ont pris la parole (quantité).

En interaction, on a le souci de la qualité et pas seulement de la quantité (par ex., progression dans l'acquisition de la syntaxe orale). Cela oblige à poser plus de mots, des feed-back qui s'appuient sur ce que l'enfant a fait pour essayer d'opérer un déplacement vers quelque chose d'un peu plus construit. Le grand groupe n'est donc pas le lieu idéal pour interagir (plutôt en faveur des enfants en difficulté).

Il y a 40 ans, le vecteur organisationnel de L. Lentin était l'interindividuel (temps d'accueil, structure en ateliers...). Elle préconisait de repérer rapidement les enfants en difficulté et, dans l'interindividuel, d'aller les voir prioritairement pour converser avec eux.

Le problème dans cette situation, c'est que la conversation ne tient pas longtemps : souvent on ne croit pas à son efficacité ! Et pourtant il faut y croire parce que même si bref, fugace, souvent, c'est très opérationnel parce que c'est du « sur mesure ».

Il y a une vingtaine d'années, une autre proposition émanant de Denise Durif dans *Quel langage en maternelle ?* s'est peu à peu imposée : l'idée du petit groupe de langage. Elle affirmait, à juste titre, que le grand groupe et l'interindividuel ne suffisaient pas pour les enfants les plus en difficulté. Pour eux, une à deux fois par semaine, il fallait que la maternelle s'organise autrement (se trouver des alliés pour étoffer l'effectif d'encadrement : parents bénévoles, des animateurs de contrat local d'aménagement du temps de l'enfant permettant à l'enseignante de s'occuper exclusivement du petit groupe (5-6 enfants dont 3 enfants en difficulté, pas plus) de langage). P. Boisseau a expérimenté cela en tant que formateur de maître E. Ces maîtres E ne prenaient que 2-3 groupes d'enfants de 5ans (3/4 h par semaine par groupes d'enfants). → Observation de progrès notoires dans ces groupes que l'on n'aurait jamais obtenu en grand groupe ou en interindividuel. Il est actuellement possible de mettre en oeuvre cette forme de travail dans le cadre de l'aide personnalisée : il faut s'en saisir pour rendre service aux enfants qui en ont besoin.

B Exemples d'interactions

Réfléchir à ce qui est une bonne interaction →

Structure caractéristique et internationale chez l'enfant de 2 ans :

Syntaxe à 2 mots / composés de Consonne Voyelle CV / CV CV (Slobin, influencé par Chomsky, a fait une comparaison avec le turc et constate cette même structure que l'on retrouve dans d'autres langues, dont le français).

Au-delà de cette pré-programmation, sous l'influence de Bruner et Vygotski, on constate que ce sont les interactions adulte-enfants et leur qualité qui font passer de ce modèle aux structures du français parce qu'elles influencent peu à peu la construction syntaxique de l'enfant. D'où l'importance de ces interactions.

Attention ! Dans les interactions suivantes, l'enseignant parle en gras.

1^{er} exemple :

Enfant de 3 ans en difficulté (phrase syntaxe de 2 mots)

- Cassé (v)oitu(re). Forme binaire reprise ensuite par l'adulte.
- **Elle est cassée ta voiture.** → Echo, feed-back pour déplacer le langage de l'enfant vers quelque chose de plus construit. L'enseignant sélectionne dans l'oral adulte de grande fréquence la forme qui ressemble le plus à la tentative rustique de l'enfant (mais c'est syntaxifié avec pronom « elle », verbe au présent et « voiture » doté d'un déterminant). L'adulte propose donc un modèle dans l'oral à portée de ce que l'enfant peut reconstruire. C'est le vecteur qualité.
- **Et pourquoi elle est cassée ?** → proposition d'une relance pour entretenir la conversation. C'est le vecteur quantité.

Dans une bonne interaction, on doit avoir au moins ces deux dimensions-là. Il n'est pas obligatoire que les enfants répètent les feed-back.

→ Dans cet exemple, l'objectif est l'acquisition de la phrase simple. Ce sont 20% des phrases simples émises à l'école primaire : c'est donc l'acquisition d'une structure importante à l'oral.

2^{ème} exemple :

Après une séance de jeux avec des cartons d'emballage dans la salle de motricité.

Groupe d'enfants de 3 ans dont un en grande difficulté langagière.

- Moi il a fait une voiture au carton. C'est la 1^{ère} fois que l'animatrice l'entend. On s'aperçoit qu'il n'a pas encore son « je ». Acquisition du « moi » avant le « je ».
- **moi j'ai fait une voiture dans le carton.** → Feed-back en insistance mais qui ne fonctionne pas (silence).
- **bon tu as fait une voiture avec le carton.** → l'adulte se rabat sur un feed-back conversationnel. Elle ajoute : **C'est intéressant...** Ensuite, elle pose : **et après ?** → à chaque fois, l'enfant reprend la parole. Donc, au moins côté quantité, la partie est gagnée.

→ objectif : conquête d'une autre phrase simple. 60 % des phrases émises à l'école primaire sont des phrases dont le sujet est un pronom.

3^{ème} exemple en MS :

On va beaucoup plus loin dans la construction de la phrase avec une tentative de phrase complexe en « pour que ».

15 jours avant cette séance, l'enseignante présente pour la première fois l'album *La petite poule rousse* qu'elle représente le lendemain. Pendant les 15 jours, les enfants ont la possibilité de réécouter cette histoire. Au bout de 15 jours, elle tourne simplement les pages de l'album géant, ne raconte plus rien, provoque les enfants à raconter. A chaque page tournée, elle recrée l'ambiance en disant « et qu'est-ce qui va se passer maintenant ? » et donne la parole aux enfants.

Paroles d'une enfant « moyenne » :

- Elle fermait bien sa porte... **POUR QU'**i.. pour...comme ça i pouvait pas rentrer le renard. Cette enfant possède les phrases simples. Le « pour que » apparaissait dans l'histoire qui était racontée aux enfants, donc ce n'est pas un hasard s'il surgit là. Emploi du « pour que » tenté sans succès.
- **elle fermait bien sa porte POUR QU'I rentre pas le renard. Et alors ?** → Ne pas se soucier de l'académisme de la langue à ce moment-là. Feed-back un peu rustique. L'élément facilitant est le fait qu'après le mot « pour que », on a tout de suite un pronom : c'est ce qui a permis à l'enfant de produire sa phrase complexe.

Conseils de Jean Hébrard (IG qui s'est intéressé au langage en maternelle ; a participé avec L. Lentin à *Du parler au lire*) sur l'hyper articulation (pour que les enfants entendent bien les sons de notre langue) et sur la théâtralisation (gestuelle, mimiques expressives, exagération des intonations) qui permettent, selon lui, d'aider les enfants à progresser verbalement. Conseils judicieux d'Hébrard appliqués à la situation précédente : « elle fermait bien sa porte pour qu'il ne rentre pas le renard ». Si l'on fait ça, cela n'empêchera pas l'enfant de s'emparer du « pour que ». Par contre, pour une enfant qui en est là (1^{ère} fois qu'elle utilise le « pour que »), si on veut académiser encore plus, c'est-à-dire si on veut basculer trop tôt de l'oral vers l'écrit (elle fermait bien sa porte pour que le renard ne rentre pas), elle sera incapable de s'emparer de cette phrase.

La conquête des formes complexes commence bien par les pronoms. Les conteurs n'hésitent pas à utiliser ces formes-là, donc on ne doit pas hésiter à les utiliser, surtout si, à la clé, il y a l'acquisition de phrases complexes. C'est bien la capacité à formuler des phrases complexes qui conditionne l'efficacité oratoire. C'est donc prioritaire de faire émerger ces formes dans la bouche des enfants.

Par contre, en CE2, ils maîtrisent pour la plupart le « pour que ». On peut alors proposer d'amener la phrase « ...pour que le renard ne rentre pas ». Les enfants seront alors capables de s'en emparer. Allons plus loin encore, en hypokâgne. Cela deviendrait : « elle fermait bien sa porte pour que le renard ne rentrât pas ».

Il y a donc une construction de la même phrase en 5 paliers successifs.

→ Toujours proposer une forme un peu au-delà des capacités du moment de l'enfant auquel on s'adresse (ZPD : zone proximale de développement de Vygotski). C'est la représentation de l'acquisition de la syntaxe sous forme d'un escalier.

Mais on n'est pas toujours en interaction.

En interaction, on ne parle pas toujours en son propre nom : on propose des phrases à l'enfant pour l'aider à gérer sa propre reconstruction de notre langue.

Lorsqu'on raconte une histoire à la classe ou lorsqu'on donne une consigne, on parle plus en son propre nom : on est un ou deux degrés au-dessus des capacités langagières du moment de l'enfant. On arrive quand même à être compris parce que les capacités de réception, de compréhension de l'enfant sont toujours plus larges que leurs capacités de production.

→ En mettant ces deux éléments en dialectique, on met en œuvre l'accélération la plus grande de la construction de la syntaxe des élèves.

4^{ème} exemple en GS

Situation de correspondance scolaire par bandes magnétiques enregistrées par les enfants. 2 enfants de niveau syntaxique extrêmement différent reçoivent le même message.

- 1^{ère} enfant : Moi j'veux dire QUE QUAND on va aller chez les correspondants j'veis pouvoir faire du vélo PARCE QU'è m'dit sur la bande QU'è va m'prêter le sien ma correspondante. → C'est une phrase construite. Elle a la série la plus utile des pronoms. Elle a le présent, le futur « aller » (donc a le passé composé parce qu'acquis avant le futur « aller ») : possède le système de base à 3 temps. Enchâssement des phrases complexes, l'une devenant complément de l'autre (utilise 2 fois le « que » complétif, le « parce que » avec sa valeur causale, le « quand »)
- 2^{ème} enfant : Moi i faire vu vélo. I dire ça. → il possède juste le « i » pronom. Il faut donc l'aider à diversifier les pronoms. Il n'a même pas le présent. Phrase simple même pas construite.

→ Enorme écart entre les 2 enfants.

On peut ainsi déterminer 3 éléments principaux sur lesquels il faut faire progresser les enfants en difficulté. Ce sont 3 objectifs fondamentaux :

Le 1^{er} écart concerne les **pronoms**.

Ce sont les pronoms de conjugaison (le « nous » et le « vous » étant acquis plus tardivement). 80 à 90 % des phrases des enfants de primaire ont un pronom.

La 2^{ème} différence porte sur les **temps du verbe**.

On peut se servir de la chronologie de la matinée pour installer le système de base à 3 temps : passé composé, présent, futur « aller ». Cela permet de populariser le système de base.

Dès 3-4 ans, les enfants font des imparfaits spontanés :

Ex. avec du langage d'évocation sur un parcours motricité : lorsqu'on était...

Aider les élèves à construire leur système temporel : les albums-échos peuvent être utiles à ce moment-là.

La 3^{ème} différence, c'est la **complexification** (différence de complexité des phrases des 2 enfants).

Dès la MS, les élèves font des phrases complexes. Il faut encourager la complexification (l'émergence de phrases complexes : de plus en plus et de plus en plus variées) : le « qui », « que », « quand », « pour que ».

+ Ne pas oublier également les **prépositions** : également un objectif syntaxique important.

C Résultats d'une enquête massive réalisée en primaire (MS-GS, CP-CE1 et CM2)

| Phrases simples | | |
|----------------------|--|------|
| Formes élémentaires | Présentatif + GN → 15 % sur les 75 % Y'a un petit garçon C'est le petit garçon | 75 % |
| | Pronom + GV I fait du vélo → cela représente 60 % des 75 %. Cela ressemble à une déclarative simple mais le sujet est un pronom et pas un GN développé comme à l'écrit. | |
| Détachements | Le petit garçon i fait du vélo | 20 % |
| Présentations | Y'a un petit garçon qui fait du vélo C'est le petit garçon qui fait du vélo | 3 % |
| Déclaratives simples | Le petit garçon fait du vélo → forme canonique de la grammaire de l'écrit. | 2 % |

On peut donc dire que la grammaire, pour les enfants, est soumise à trois règles récurrentes :

1. Le mot en position sujet est un pronom
2. La phrase normale des groupes du nom est en position de complément. Pour spécifier les personnages, reprise du mot en début ou en fin de phrase (effet de doublon avec le pronom) : ex. dans *La brouille* de C. Boujon.
3. Les enfants associent deux atomes pour construire leurs phrases complexes : reprise de pronom 27 % (une phrase sur 4). Utilisation très fréquente également du « Y'a.....qui » et du « C'est.....qui ».

Ex. où le pronom apparaît comme facilitateur dans la construction de phrases complexes :

I veut **qu'**t'attrapes le chat.

J'ai fermé la porte **pour** pas **qu'**on a froid.

Il est content **parce qu'**il va voir la dame qui lui donne des bonbons.

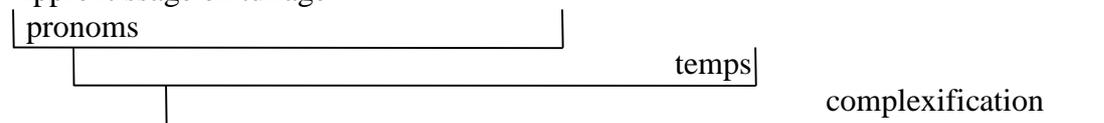
Quand j'vais à la piscine elle me dit **que** j'nage bien.

J'reconnais la maison **où** i s'cache le bonhomme.

Plus ils grandissent plus ils font de phrases complexes : c'est l'élément décisif de la construction de la syntaxe (MS 13%, GS 21%, CM2 50%).

Importance du travail en maternelle avec les trois ans :

Apprentissage en tuilage →



Les progrès se font simultanément. Productions de phrases complexes à Rouen : 10 % en PS, 20 % en MS, 25 % en GS.

Sur cette base-là, on parle de **concentration** (ne pas aller trop vite dans cette direction-là) : ex. enlever le i dont l'enfant avait besoin jusqu'à présent. On parle de rétroaction de l'écrit sur l'oral (surgissement de la structure de l'écrit dans l'oral). Cet élément reste un objectif de cycle 3. La progression reste d'ailleurs très lente :

sur les 50 % de complexification (cf. plus haut) des CM2, seulement 4 % de concentration ; 16 % en 5^{ème} et 25 % chez les adultes.

La complexification s'amorce dès la MS pour beaucoup d'enfants et se développe pendant 5 ans sans que la concentration ne joue encore (MS-CE2). Encourager la complexification mais ne pas mêler concentration et complexification.

II Présentation d'outils

A Les albums-échos

Ce sont des albums sur mesure, construits en priorité pour des enfants en difficulté. Comme ils sont adaptés aux enfants, ils sont très efficaces.

Les thèmes choisis doivent être en rapport avec ce qui passionne les enfants de cet âge : exploits dans la salle de motricité, ferme pédagogique (animaux), nourriture, jeux d'eau...

2 types d'albums échos : ceux à la **1^{ère} personne** et ceux à la **3^{ème} personne**.

Principe : albums-échos de 1^{ère} personne → en PS : réaliser 6-7 photos bien cadrées, prises dans des endroits bien variés de la salle motricité ; en MS, 8-10 photos et en GS, plus de 10.

2 exemples : un en PS de ZEP et un en GS.

- En PS :

10 élèves en difficulté langagière notoire.

1^{ère} phase : Etaler les photos et appeler les élèves concernés un par un. Les faire réagir sur leurs photos avec des questions ouvertes : qu'est-ce que tu fais là, et là... ? Noter exactement ce qui est dit.

→ cela correspond aux 1^{ers} jets des enfants au regard de leurs photos avant de tenter de les influencer.

2^{ème} phase : étude de ce qu'ont dit les enfants devant chaque photo pour réfléchir (de préférence par 2) aux feed-back à proposer (étude des pronoms, conscience des temps, complexification, prépositions) de manière à bien les ancrer dans ce que les enfants avaient tenté de faire. Le but étant de déplacer leur langage vers quelque chose d'un peu plus élaboré.

3^{ème} phase : dans le coin des albums-échos, l'enfant prend son album et le raconte à l'enseignant. De séance en séance, l'enfant s'en empare de mieux en mieux.

Dernière phase : présenter en autonomie l'album devant un public d'une autre classe, par exemple. C'est le produit fini de l'album-écho. Ne pas trop hâter cette phase-là.

En léger différé, proposer des albums échos de 3^{ème} personne. Faire soi-même 2-3 présentations magistrales avant que les enfants ne s'entraînent tout seuls.

Ex. avec un enfant de grand mutisme.

Photos de fabrication de crêpes. Au bout d'un an, il dit d'emblée « je » (je mets le lait dans le verre) : c'était la loi du rien au tout. En fait, il a bénéficié de tout ce qui a été fait avant (il a fait plein de grammaire).

Les enfants qu'on ne comprend pas progressent très vite avec ces albums-échos.

- En GS : présentation du même album écho (à la piscine) avec 3 niveaux différents (syntaxe).

1^{er} niveau : petites phrases en « on » avec un gérondif.

2^{ème} niveau : récit de vie au présent de narration avec déjà pas mal de complexités (gérondifs, « pour » infinitif).

3^{ème} niveau : temps du passé et complexification accrue

→ Simulation de la construction du langage de l'enfant.

B Le vocabulaire et le vecteur « oralbums »

Le travail de Philippe Boisseau est prioritairement ciblé sur la syntaxe (sous l'influence de L. Lentin) mais il n'était pas sûr de l'efficacité de ce travail sur le vocabulaire.

D'où l'idée de constituer une liste de 750 mots prioritaires pour les PS, 1500 mots pour les MS (*1500 mots en images* = vieux dictionnaire du Père Castor, qui en a été le référent) et 2500 mots pour les GS (contenu de *Mon 1^{er} Larousse*, peu intéressant au niveau des illustrations contrairement au *Larousse des maternelles* qui, lui, est intéressant pour les illustrations mais qui ne contient pas les 2500 mots).

On trouve ces listes de mots dans les ouvrages : *Pédagogie du langage pour les 3 ans, ...pour les 4 ans, ...pour les 5 ans* (cf. bibliographie).

On peut scinder la liste en thème (ceux qu'on peut faire passer en motricité, crêpes, ferme...).

Ensuite, on a 5 vecteurs pédagogiques pour permettre l'ancrage de ce vocabulaire :

- la situation elle-même : ex. en motricité, récit des prouesses puis projet pour la séance suivante
- les albums-échos des situations

→ ces deux vecteurs permettent déjà de couvrir les mots les plus fréquents (mots grammaticaux et verbes). Mais ils ne suffisent pas, notamment pour les noms.

- créer des imagiers (retrouver le plus de mots possibles en différé)
- les jeux sur les imagiers (constituer des planches de loto en noir et blanc. Présenter les images une par une en couleur. Jeux de Kim...)
- les albums en syntaxe adaptée (ou **oralbums** : ex. *La petite poule rousse* contenant 3 versions adaptées à chaque âge → une PS, une MS, une GS. Les bulles signifient qu'il ne s'agit pas d'écrit mais d'oral noté).

A la fin de chaque oralbum, on trouve la liste des mots de vocabulaire et des structures syntaxiques employés. On trouve également un CD sur lequel des conteurs de bon niveau disent l'histoire.

L'important, dans cette démarche, ce sont les séances de restitution, quand les enfants s'entraînent à raconter eux-mêmes. Au départ, elles ont lieu en collectif.

Pour les enfants qui progressent moins vite, il existe des mini oralbums leur permettant d'écouter l'histoire du CD tout en suivant avec les images. Ensuite, on peut dire que l'on va raconter la page qu'il préfère..

Les images séquentielles fournies avec l'oralbum peuvent d'abord être utilisées comme un jeu de loto (s'efforcer de raconter ce qui correspond à l'image présentée en posant un feedback).

Au final, s'en servir en images séquentielles.

Le produit fini, c'est lorsque les enfants de ce groupe se sont répartis les images séquentielles et qu'ils vont dans une autre classe raconter leur partie d'histoire. Présentation en autonomie (par le groupe) de la totalité de l'histoire.

Il existe 2 pistes de lecture d'albums : piste propédeutique à l'écrit de E. Charmeux reprise à outrance par A. Bentolila (lire des albums de l'écrit pour préparer cet écrit. Préparer le futur

lecteur) ; piste de L. Lentin (*Comment apprendre à parler à l'enfant*) permettant de forger les compétences de production orale (raconter l'album).

Au regard du dogme absolu opposition oral / écrit →

Tout le monde accepte d'oraliser de l'écrit → Position de E. Charmeux : pour habituer les enfants aux structures de l'écrit, on les oralise sans les trahir en restant dans les structures de l'écrit.

On doit donc pouvoir s'autoriser à oraliser de l'écrit aussi bien que d'écrire de l'oral, pour des raisons pédagogiques (cf. A. Ouzoulias).

Bibliographie

Ouvrages de Philippe Boisseau :

- *Pédagogie du langage pour les 3 ans*, CRDP Haute-Normandie
- *Pédagogie du langage pour les 4 ans*, CRDP Haute-Normandie
- *Pédagogie du langage pour les 5 ans*, CRDP Haute-Normandie
- *Introduction à la pédagogie du langage, maternelle*, version abrégée, CRDP Haute-Normandie
- *Introduction à la pédagogie du langage*, 2 tomes, CRDP Rouen
- Directeur de la collection « *Les Oralbums* », Retz

- *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans, tome 1* Laurence Lentin, ESF (disponible à la circonscription de Sens 2)
- *Quel langage en maternelle ?*, Denise Durif, A. Colin (disponible à la circonscription de Sens 2)
- *Comment apprendre à parler à l'enfant, tome 2* Laurence Lentin, ESF : ouvrage retranscrit intégralement sur le lien suivant :
http://books.google.fr/books?id=uP6mU1PNoEMC&printsec=frontcover&dq=comment+apprendre+%C3%A0+parler+%C3%A0+l%27enfant+%3F+de+Lentin&source=bl&ots=43mueg41wy&sig=2qMpmWjzpOgBoPPdtKHsbXsXtvo&hl=fr&ei=ltzBS7_YD4SanwOzg5T7Bg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAwQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- *Du parler au lire, tome 3* Laurence Lentin, ESF : ouvrage retranscrit intégralement sur le lien suivant :
http://books.google.fr/books?id=QVv9NV7C4QYC&printsec=frontcover&dq=du+parler+au+lire+de+Lentin&source=bl&ots=LI91FrSJEo&sig=CA2xMbQwdefRnvwozMTzsbOfZmQ&hl=fr&ei=nd7BS4OIN5H4mgOqvKD7Bg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CA8Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false