LUCE BÉRENGER

POUR UNE PÉDAGOGIE RÉUSSIE DE LA LANGUE



PEDAGOGIE PRESCOLAIRE

nathan

VIVRE A LA MATERNELLE

LUCE BÉRENGER
Directrice d'école maternelle

POUR UNE PÉDAGOGIE RÉUSSIE DE LA LANGUE

PÉDAGOGIE PRÉSCOLAIRE
VIVRE A LA MATERNELLE

nathan

SÉRIE « VIVRE À LA MATERNELLE »

L. BÉRENGER
Pour une pédagogie réussie de la langue
A.M. PLASMAN et P. ARMAND
La lecture
*** Premiers supports**
L. CHAMPDAVOINE
Écoute et regarde
P. DUFAYET
Faisons des poèmes
M. LESCOUT
Autour des comptines
G. ZIMMERMANN
Activités mathématiques
*** le développement cognitif de l'enfant**
**** les apprentissages préscolaires**
L. CHAMPDAVOINE
Les mathématiques par les jeux
*** petite et moyenne section**
**** grande section et CP**
L. HALIMI
Découvrons et expérimentons
M. WINTHER
Explorer le temps et l'espace
Travail d'équipe sous la Direction d'Y. JENGER
Avec les 2 ans
A. BRUEL, A. BERZI, CH. BONZOM
Jeux moteurs en petite section
A. BRUEL-TRUCHOT, A. BERZI
Activités motrices
en moyenne et grande section
L. BÉRENGER, P. DUFAYET, Y. JENGER
Peindre autrement
pour des enfants créateurs
P. DUFAYET, M.J. DUROSELLE, R. JACQUES
Créer des formes nouvelles
« pour de nouveaux travaux manuels »
M.TH. GAUTHIER, L. BÉRANGER, M. TOPET
L'enfant photographe
M.-F. LANG-VIGUIER
La fête à l'école

DANS LA MÊME COLLECTION

J. BOESCH
Du gribouillage au dessin figuratif
G. CALMY
L'éducation du geste graphique
G. CALMY
L'apprentissage de l'écriture
G. CALMY
Espace et graphisme
P. LASSALAS, R. CHAUMIN
Écrire : le geste et le sens
J.-L. VIGY
Organisation coopérative de la classe
avec ateliers permanents à l'école
maternelle et au cours préparatoire
F. PIRON
L'enfant et la poupée
J. JOUBERT
Les marionnettes et l'enfant
M. ABBADIE et M.L. MADRE
Plaisir de danser des jeunes enfants
J. BARDONNET-DITTE, J. MERCIER, D. DURIF
Les citoyens de la maternelle

© Éditions Nathan 1987 - ISBN 2.09.147044.9

Sommaire

I. Préambule
1. Le rôle de la maternelle dans l'acquisition du langage 8
2. Les difficultés 8
3. Quels sont les choix les plus courants ? 9
4. Proposons de nouvelles hypothèses 10
5. Le rôle du maître 11
6. Le problème de la norme 13
7. Autres perspectives de travail 14

II. Les conduites favorables à l'acquisition du langage
1. Diverses pratiques et leurs conséquences 17
2. L'attitude du maître 19
3. Le langage : quand ? comment ? 20
4. Organisation de la classe 22
5. Aménagement du temps de travail selon cette perspective 23
6. Préparation de la classe 23
7. Les évaluations 24

III. Le traitement de corpus : deux exemples
1. Premier corpus 27
2. Second corpus 33
3. Comparaison des deux corpus 37

IV. Les stratégies
1. La discussion 40
2. De la parole autorisée à la parole conquise 41
3. La parole dirigée 43
4. Les exercices systématiques 47
5. Les conduites du récit : pour une transition de l'oral vers l'écrit 48

V. Derniers points essentiels dans l'esprit de cette démarche
1. La création poétique 60
2. Et le lexique dans tout cela ! 63
3. Le métalangage 65

Conclusion 69

Petite histoire à sourire... mais à méditer parce qu'authentique

Juan s'est préparé pour aller
à l'école maternelle. Il a cinq ans.

SA MAMAN — Pourquoi n'as-tu pas mis
les chaussures que je t'ai achetées hier ?
JUAN — J'ai pas envie !
M — Je ne comprends pas ! C'est toi
qui les as choisies, n'est-ce pas ?
J — ...
M — Tu les trouvais belles ?
J — ...
M — Tu m'étonnes ! Pourtant, je sais
ce qu'aurait dit ta maîtresse si tu les avais mises.
Je suis sûre qu'elle aurait dit aux enfants :
« Regardez les belles chaussures de Juan ! »
J — Non, elle dirait pas ça la maîtresse.
Elle dirait (*il scande*) « De quelle couleur
sont les chaussures de Juan ? »

Sans commentaires.

●●●

Tout intérêt, même le plus fugitif, est prétexte à dire.



I

PRÉAMBULE

Quelles que soient les réformes successives, les objectifs de l'école maternelle restent les mêmes : ils sont sans ambiguïté. Au cours de leur scolarité préélémentaire, les enfants doivent consolider, améliorer — pour certains même acquérir — des compétences langagières sans lesquelles leur avenir scolaire risquerait fort d'être compromis. On imagine mal, en effet, comment un enfant pourrait apprendre efficacement à lire sans posséder lui-même une bonne maîtrise de la langue orale.

Mais il ne s'agit pas seulement de donner aux enfants les moyens de pénétrer dans le monde de l'écrit, même lorsqu'on connaît la place de ce dernier dans le système éducatif français. A l'école, toute la transmission du savoir passe avant tout par la langue, orale ou non. La compréhension de ce savoir, de même que sa reproduction, dépend entièrement de la maîtrise que l'enfant a de la langue de la communauté scolaire. Ultérieurement, c'est donc par elle que s'instaure le processus de sélection des élèves. **Une didactique de la langue orale comme langue non implicite, non familière, s'impose.** Si c'est l'objectif prioritaire de l'école maternelle, c'est parce qu'elle peut, déjà, se donner les moyens d'intervenir sur les causes possibles de l'échec. Sans contrat au niveau des exigences d'un programme totalement défini, libre d'inventer un cadre de vie à la mesure des enfants, avec des objectifs précis, elle permet à chacun d'accéder à un langage qui n'est plus strictement quotidien. On verra comment et à quelles conditions.

Cet ouvrage n'est pas un travail de linguiste, il faut bien le préciser. Il n'apportera, en particulier, aucune information sur ce qu'est *bien parler* pour un enfant de quatre à six ans en pleine période d'apprentissage. Il n'est pas non plus l'œuvre d'un psychologue capable de démontrer les processus d'apprentissages. C'est un travail de pédagogue : son sujet n'est pas un cas individuel, isolé, avec des caractéristiques propres, mais la réalité quotidienne de la vie d'une classe avec toutes ses implications sur le comportement langagier de chacun dans un groupe. Cependant, l'analyse de cette réalité permet de mettre en relief certains points fondamentaux. A plusieurs reprises vérifiés, ces points ouvrent de nouvelles perspectives capables d'orienter de nouvelles démarches. C'est la seule ambition de cet ouvrage. Il ne s'agit pas à proprement parler de méthode. Mais la proposition de nouveaux objectifs s'accompagnera d'une réflexion sur les stratégies qui nous paraissent les plus efficaces pour y parvenir.

1 Le rôle de la maternelle dans l'acquisition du langage

C'est à travers une vie riche, quotidiennement renouvelée, que lexique et syntaxe s'installent progressivement. La langue ne s'apprend pas, c'est-à-dire qu'elle n'est pas uniquement dépendante des seuls processus de mémorisation. Elle se réinvente, à travers la vie, dans l'intérêt que chacun apporte à ce qui se passe, à ce qui se dit autour de lui. Son apprentissage n'est et ne peut être d'abord que dans la vie relationnelle, et non au cours de séances dites de langage sans rapport avec la réalité ou trop arbitrairement coupées d'elle. A l'école maternelle, l'enfant n'est jamais en cours de français : il ne sait pas qu'il est en train d'apprendre à maîtriser sa langue. En revanche, le maître sait que l'enfant le fait, quand il lui donne à la fois le désir et l'obligation intime, personnelle, profonde de prendre la parole. Pour parler, il faut avoir quelque chose à dire, il faut être concerné par l'environnement, se sentir acteur et pas seulement spectateur. La première urgence, c'est donc d'engager chaque enfant dans la vie de la classe. C'est aussi la première difficulté...

Le strict sujet du langage dépend donc très largement des choix pédagogiques fondamentaux du maître. On verra comment et pourquoi certaines options sont plus efficaces que d'autres.

2 Les difficultés

Si les objectifs de l'école maternelle sont précis, en revanche, les moyens d'y parvenir ne le sont pas. Les instructions officielles restent très vagues sur ce point : à chaque maître de définir ses propres stratégies. Les enseignants ont beaucoup attendu des spécialistes — des linguistes ou psycholinguistes en particulier — mais leurs lectures théoriques, il faut l'avouer, ne les ont guère aidés à surmonter les difficultés de la réalité.

Ces difficultés ont plusieurs origines.

■ Tout d'abord, les effectifs, qui rendent plus ardu un véritable travail sur le sujet. Comment peut-on efficacement et quotidiennement intervenir auprès de chaque enfant lorsqu'on en a trente dans sa classe ? Cela nécessite une organisation dont la mise en place est laborieuse car elle suppose, de la part des enfants, une certaine autonomie. A aucun moment, le découragement ne doit submerger l'instituteur : passé les premiers désordres nécessaires, certains choix pédagogiques ressentis comme trop ambitieux savent porter leurs fruits.

■ La deuxième difficulté tient à la diversité des enfants accueillis à l'école maternelle. Diversité d'origine ethnique, diversité d'origine sociale. Il n'y a plus aucune homogénéité dans une classe : certains enfants parlent déjà *comme des livres* et reconnaissent dans le langage du maître celui utilisé par le milieu familial. D'autres, moins habitués chez eux à être des interlocuteurs à part entière, maîtrisent mal la langue et s'en servent peu. D'autres encore, et pour de multiples raisons, sont frappés de mutisme. Certains enfin sont confrontés pour la première fois à une langue qui n'est pas la leur. Il faudra cependant, pour que l'école maternelle joue pleinement son rôle, répondre aux

besoins spécifiques de chacun. La variété de ces besoins entraîne nécessairement de la part du maître différentes réponses, dont la conception requiert une totale disponibilité.

■ Une autre difficulté tient au sujet lui-même. Elle est due au fait que **la langue à l'école maternelle est à la fois le vécu d'une communication et objet d'enseignement** (au départ au moins, puisqu'il y aura d'autres moyens d'aider l'enfant à perfectionner son langage). Ce qui est communication ou expression de soi, est en même temps objet d'évaluation. Cette promiscuité, plus même, cet amalgame, complique largement la tâche de l'enseignant. Le sujet est indiscernable car il n'a plus de limites.

3 Quels sont les choix les plus courants ?

Pour simplifier, nous dirons qu'il y en a deux.

■ Certains enseignants, persuadés, à juste titre, du rôle que l'école maternelle peut jouer dans l'acquisition de la langue, instaurent systématiquement un moment collectif de langage quotidien. Sans le condamner tout à fait (on verra dans quels contextes et à quels moments il se justifie, voire même s'impose), on connaît désormais ses limites. En général, ceux qui prennent la parole sont ceux qui ont déjà acquis une certaine maîtrise de la langue. Sûrs de répondre favorablement aux attentes du maître, ils finissent par s'installer dans des rôles de leader, dont ils ne tirent pas toujours un réel profit. On a souvent remarqué que les *verbeux*, les *beaux parleurs*, capables d'intervenir sur tout et sur n'importe quoi dans n'importe quel contexte, faisaient souvent illusion : dans des situations concrètes mettant en jeu par exemple une réelle réflexion, certains perdent leurs moyens.

On ne peut pas dire que les autres enfants — les non-intervenants — bénéficient à coup sûr de ce qui est dit autour d'eux. Parce que eux-mêmes s'installent dans des rôles passifs : trop étrangers aux dires des autres ou occupés ailleurs, ils restent muets. Aucune évaluation sérieuse n'a jamais permis d'établir avec certitude que c'était pour eux un véritable moyen d'améliorer leur discours. On peut douter qu'un enfant apprenne entièrement à parler... sans parler !

Une telle stratégie, en fait, ne sécurise que le maître qui se donne bonne conscience en abordant directement le sujet du langage. L'observation objective de telles séquences permet de mettre en doute leur efficacité : le nombre de prises de parole est restreint, leurs qualités peu convaincantes. Les enfants sont surtout appelés à répondre aux sollicitations verbales du maître : or, il n'est pas facile de toujours formuler des questions assez ouvertes pour que les intervenants n'aient pas à se contenter de la brièveté du *oui* ou du *non*. D'autre part, la question ne doit pas non plus induire la forme linguistique d'une réponse plus développée.

■ A l'opposé, sous prétexte que les enfants parlent naturellement quand on les fait vivre dans un univers riche et stimulant, on se désintéresse du langage. On part de l'hypothèse que la richesse et la variété des activités proposées favorisent les prises de parole et que, dans ces conditions, l'enfant se trouve en situation perpétuelle d'apprentissage.

A ceux-là, on peut opposer deux arguments :
• La richesse du milieu peut exister dans la famille et elle existe en tout cas dans de nombreuses garderies qui n'ont pourtant pas nos responsabilités. Doit-on en conclure que l'école maternelle peut se dispenser d'objectifs plus ambitieux ?
• D'autre part, l'hypothèse citée comme point de départ n'est pas vérifiée, loin de là ! Tous les cor-

pus enregistrés lors de travaux en petits groupes en l'absence du maître démontrent le contraire. Même lorsque l'intérêt est franchement partagé par les enfants, les énoncés sont généralement brefs, peu explicites pour un auditeur non informé du contexte, car les phrases sont tronquées et les onomatopées y abondent. Les enfants sont avant tout dans l'action. On verra que doit intervenir un autre facteur pour qu'ils soient aussi « dans la langue » et en réelle situation d'apprentissage.

4 Proposons de nouvelles hypothèses

Ces deux options ne sont guère satisfaisantes et elles ne satisfont d'ailleurs pas ceux qui les mettent en pratique. Sans doute faut-il aborder le sujet avec davantage de recul, sous un autre biais et avec de nouvelles hypothèses. Celles-ci sont le résultat d'une analyse concernant trois points qui nous paraissent essentiels.

■ En fait, il est vrai que toutes les activités proposées aux enfants, qu'elles abordent des contenus scientifiques ou favorisent l'éveil esthétique, la réflexion critique, sont autant de situations propices au langage. Mais cela signifie alors qu'il faut les appréhender sous ce double aspect : celui du contenu d'une part, celui du langage d'autre part. Seule cette dichotomie offre à la langue la place qui lui est due dans une pratique pédagogique qui veut favoriser son apprentissage. Sans ce double objectif, tout ce qui la concerne demeure confus, vague. C'est à cette seule condition qu'elle peut être réellement sujet d'étude, objet d'analyse et de bilan, tentative d'évaluation : dépendante d'un contexte, mais traitée séparément. Cela paraît si évident qu'on peut s'étonner de l'absence généralisée d'une telle pratique. Car enfin, n'est-ce pas avant tout le langage des enfants qui permet de savoir si une notion est ou n'est pas réellement acquise ? Les analyses de corpus relevés dans une séance nous informent bien mieux que ne le feront jamais les évaluations à partir d'exercices individuels photocopiés, trop abondamment, hélas ! utilisés à l'école maternelle.

■ Il est vrai que la richesse des expériences vécues — qui sont aussi des expériences verbales — a des rapports évidents avec le langage. Mais à une impérieuse condition : que le maître soit présent. Ça n'est pas parce que les enfants ont tous les jours mille occasions de parler qu'ils progressent de manière sensible. Ils n'évoluent qu'en présence du maître. Pour s'en convaincre, il suffit, là encore, de comparer des corpus : dans une même situation d'observation ou de réflexion, le groupe d'enfants seuls n'a pas du tout les mêmes productions langagières que le groupe accompagné par le maître, même si celui-ci intervient peu. Son exigence reconnue, sa seule présence incite les enfants à expliciter leur pensée, ne serait-ce que parce que les autres se sentent tenus d'écouter avec attention. Sans lui, le langage reste implicite, factuel. Avec lui, il se façonne, se modèle, se construit.

■ Couper le langage du vécu, c'est non seulement prendre le risque de ne pas éveiller l'intérêt de l'enfant, mais encore lui refuser l'utilisation de ses propres moyens d'exister et de s'exprimer. Les vraies activités de langage sont celles qui prennent naturellement en charge le développement affectif, social et cognitif. On sait à quel point les évolutions syntaxiques sont dépendantes des acqui-

sitions qu'il fait parallèlement, qu'elles concernent les notions spatiales et temporelles ou les premières opérations de classements et de sériations. Certains travaux post-piagétiens, par exemple, ont montré comment le langage d'un enfant accédait à une nouvelle abstraction dès lors que cet enfant avait conquis la notion de conservation. Est-il toujours possible, quand on organise des moments spécifiques de langage, de trouver, hors du champ de l'expérience et de ses analyses, des sujets capables de permettre à tous l'investissement langagier que favorisent toutes les conquêtes ? Ce ne sont en tout cas pas ceux que proposent les thèmes de vie ! Il n'y a pas d'apprentissage sans une intégration personnelle d'un savoir, qui, pour être formulé, doit se plier aux exigences de la langue.

D'autre part, à chaque situation correspond un certain type de langage. Ça n'est pas un hasard si la déduction, peu fréquente dans le langage courant, n'apparaît pratiquement que dans des activités mettant en éveil la pensée logique... Le langage est différent selon que les enfants sont en création poétique, en séance d'observation ou amenés à mettre en forme un projet... Varier les situations conduit nécessairement les enfants à varier leurs productions. La diversité linguistique des énoncés que toute activité induit est à la base de tout apprentissage.

5 Le rôle du maître

Une expérience faite aux États-Unis mérite d'être citée, car elle concerne directement les enseignants de maternelle. Elle permet, dans un premier temps, de dégager l'objectif le plus immédiat.

Après avoir établi trois groupes homogènes d'enfants, trois expérimentateurs ont reçu trois directives différentes : pendant un temps déterminé, ils devaient accueillir différemment les interventions des enfants.

- Le premier n'avait pas à se soumettre à une stratégie particulière. Il devait tenir le rôle que tient normalement un adulte dans un groupe d'enfants, sans préoccupation spéciale quant à leur langage.
- Dans un deuxième groupe, l'expérimentateur devait systématiquement intervenir par des **expansions grammaticales**. C'est-à-dire qu'à chaque énoncé incorrect d'un enfant, il devait formuler l'énoncé correct correspondant.
- L'expérimentateur du dernier groupe devait, lui, n'introduire que des **extensions sémantiques** : sans se préoccuper de la correction, il avait pour mission de poursuivre le dialogue, de l'enrichir même au besoin d'idées nouvelles, en quelque sorte de soutenir l'intérêt de la discussion.

Une évaluation finale comparative a permis de mettre en valeur des progrès nettement supérieurs dans ce dernier groupe.

Qu'en conclure ?

Il est évident que l'obsession de la correction ne correspond pas à ce que l'on en attend. L'enfant dont on a systématiquement corrigé le discours ne ressent aucun intérêt réel de la part de son interlocuteur. En rompant les règles habituelles du dialogue, on freine son désir de parler sans l'inviter à entendre pour autant les corrections apportées à son propre discours. Pourquoi les intégrerait-il dans une relation qu'il ressent comme indifférente, voire peut-être hostile ?

Dans le dernier cas, au contraire, l'attention de l'adulte comme interlocuteur privilégié est un stimulateur verbal. Encouragé à poursuivre le dialo-

Il n'y a pas de lieu privilégié pour faire du langage.



gue, l'enfant à son tour est attentif à ce qu'on lui dit, et par là même à la façon dont on le dit : c'est dans ce cas, et seulement dans ce cas, qu'il pourra intérioriser les modèles adultes et progressivement les faire siens.

Il est impossible, évidemment, qu'un maître puisse, dans un groupe aussi large, poursuivre et encourager tous les dialogues qui s'amorcent çà et là, soit avec un enfant, soit avec un petit groupe d'enfants. Mais il peut installer systématiquement sa pratique pédagogique sur les rapports sociaux qui sont la vie quotidienne de sa classe. Les liens créent la communication et vice versa. Or, l'échange encourage naturellement les enfants à utiliser le langage. La nécessité de la communication crée des besoins qui demandent à chacun des formulations de plus en plus complexes.

L'enfant n'apprend pas seulement à produire des énoncés caractéristiques de sa langue. Encore faut-il qu'il adapte ses énoncés à la réalité, à la connaissance qu'il a de son environnement. Permettre à l'enfant de construire son langage, c'est en fait lui donner les moyens d'un double apprentissage : mémoriser et consommer. Ce qu'on peut reprocher aux moments collectifs de langage c'est justement de limiter les enfants à la seule production de formules et de réponses plus ou moins automatiques. Il faut aussi l'adapter à une situation nouvelle avec l'appui d'un acquis antérieur. Ce deuxième aspect est trop souvent occulté.

6 Le problème de la norme

De nombreux travaux, et ceux de Labov en particulier, démontrent les méfaits d'une demande surnormative. Il faut bien admettre qu'un grand nombre d'enfants (pour toutes les raisons déjà citées) n'entendent pas à l'école le langage qu'ils entendent chez eux. Les codes fonctionnant sur des normes linguistiques différentes, ils ne peuvent établir de correspondances : il leur faudra du temps pour que la langue du maître leur soit parfaitement compréhensible, même si celui-ci, dans un réel souci de les aider, varie volontairement la forme de ses interventions (on connaît l'intérêt de la redondance à la maternelle). Or, devant des énoncés qui ne leur sont pas très clairs, les enfants optent toujours pour des stratégies minimales de réponse. C'est leur façon à eux de ne pas prendre de risques inutiles... On verra que cette habitude, si elle persiste, est fort préjudiciable.

Il n'y aura donc pas systématiquement de correction immédiate. Nos exigences se situent à un niveau différent. Nous ne refusons pas non plus aux modèles langagiers toute influence, bien au contraire (nous en offrons beaucoup). On corrige ce qui est sur le point d'être acquis, pas ce qui est en train d'être appréhendé. Ici, on aide, on encourage. Il nous paraît plus judicieux de valoriser ce que l'on possède plutôt que de bloquer l'enfant sur ce qu'il maîtrise encore mal.

7 Autres perspectives de travail

Pour cerner brièvement nos objectifs, nous dirons qu'ils ont deux volets :
— d'une part tout ce qui vise à la maîtrise de la conduite du dialogue,
— d'autre part tout ce qui vise à la maîtrise de la conduite du récit.

Ce sont les deux points essentiels qui permettent aux enfants de passer d'un langage implicite à un langage explicite.

Les conduites de la discussion

A l'école maternelle, c'est d'abord dans les situations d'échange que se font les apprentissages : échange duel maître-enfant et échange maître-groupe d'enfants. On voit mal comment on pourrait imaginer d'autres contextes plus privilégiés. Or, dans la pratique actuelle de la classe, la maîtrise de la discussion n'est jamais avancée comme objectif prioritaire.

Pourtant, ce n'est qu'au cours d'activités fondées sur les intérêts réels qu'on suscite aussi **un véritable enjeu de la prise de parole**. Une réalité passionnante et complexe oblige l'enfant à s'investir et à s'exprimer d'une manière, elle aussi, complexe. Ce n'est qu'à cette condition qu'il découvre peu à peu les lois d'un système qu'il ignore encore. Ce n'est qu'à cette condition qu'il intègre peu à peu ces règles. L'erreur à ne pas commettre serait de douter des possibilités des enfants. Dans des situations de dialogue, sur des sujets qui les mobilisent, confrontés aux dires des autres, ils sont capables d'**expliciter, de rapporter, de définir, d'argumenter**... L'implicite n'est que du non-dit, du non-langage. L'école maternelle doit aider les enfants à passer de l'inexprimé à une expression développée. Elle le peut si elle s'en donne les moyens.

Les analyses qui ont porté sur les causes d'échec des élèves du secondaire sont pour nous révélatrices. On peut en tenir compte.

La première, c'est le manque d'aisance à manier la langue entraînant une rigidité du discours en même temps qu'une absence d'autonomie dans la capacité de répondre. Tous les spécialistes s'accordent pour dire que ces échecs sont dus à un manque d'habitude de la pratique discursive. Or, dès la maternelle, et pour peu qu'on leur en donne le goût, les enfants savent acquérir cette pratique. Ils en tirent même un très grand plaisir : cela devient un jeu en soi que d'approuver ou réfuter, convaincre ou admettre, et y a-t-il un moyen plus sûr d'obliger un discours à plus de cohérence ?

Une autre cause d'échec est due aux structures hiératiques, comme si à une situation donnée correspondait inéluctablement un type d'énoncé. Or, nous avons déjà dit, mais les corpus cités ultérieurement le confirmeront, qu'à l'école maternelle la variété des situations impose une variété de discours, et l'impose d'autant mieux que la situation de dialogue fait jouer à chacun des rôles d'intervenants eux-mêmes variés.

Sans doute des recherches établiront-elles un jour avec évidence les relations qui existent entre les conquêtes de la langue faites à la maternelle et les réussites d'une scolarité ultérieure. Ne serait-ce que parce que cette conquête s'y fait sans contrainte excessive, dans le respect des tâtonnements ici comme ailleurs nécessaires, et sans jugement de valeur traumatisant.

Les conduites du récit

Notre deuxième objectif est moins axé sur la relation et plus sur la langue. C'est celui qui fait acquérir aux enfants une stratégie langagière totalement différente, et on verra pourquoi.

Le livre d'enfant sera le support privilégié de ce travail pour deux raisons précises.

• La lecture à haute voix d'histoires ou de contes, que l'on pratique très tôt à l'école maternelle, sensibilise les enfants aux caractéristiques de l'écrit.

Quand il est invité à *lire* un livre, le langage de l'enfant est tout à fait différent de celui utilisé dans d'autres contextes. De nouvelles exigences apparaissent qui donnent au langage oral des formes élaborées différemment. Ici plus qu'ailleurs, l'implicite n'est pas admis. Une didactique de l'oral passe forcément par une imprégnation du style de l'écrit fonctionnant sur d'autres normes. Certaines perspectives de travaux précis permettront de faire une première analyse de la langue orale. En comparaison, et sans toutefois pouvoir objectivement l'expliquer, les enfants savent parfaitement reconnaître, parmi une série d'énoncés, celui qui est à la fois le plus explicite et le plus correct.

• Les livres, par ailleurs, permettent aux enfants de se confronter à la complexité des structures du récit. On peut dire qu'il franchit une nouvelle étape quand il peut passer — et on verra qu'il le peut — de situations de dialogue soutenu par tous les intervenants présents à une situation de récit individuel construit comme un monologue — car là, il ne s'agit pas seulement d'enchaîner les phrases, il s'agit de savoir ce qui est à dire, pourquoi et dans quel ordre irréversible.

Cette approche du récit littéraire par le biais du livre ne nous empêche pas d'exploiter — antérieurement et parallèlement — toutes les situations qui préparent les enfants à la maîtrise de cette conduite ; il y a narration aussi quand il y a compte rendu d'événements : il s'agit bien là d'enchaînements chronologiques et logiques. C'est, par exemple, ce que fait l'enfant lorsqu'il raconte, à son arrivée, le petit incident dont il a été le témoin sur le chemin de l'école.

Un enfant animateur d'une séquence commente le travail réalisé avec son groupe et répond aux questions.



II

LES CONDUITES FAVORABLES À L'ACQUISITION DU LANGAGE

Quelques sujets de réflexion afin de préciser certaines règles

Tout apprentissage de la langue est d'abord soutenu par une situation de dialogue qui doit être également vécue par tous les enfants. Il est donc tributaire des choix pédagogiques généraux du maître. Toutes conceptions déterminant une pratique attribuent nécessairement des rôles aux enfants. Or certains rôles favorisent les acquisitions tandis que d'autres les rendent impossibles.

1 Diverses pratiques et leurs conséquences

Ainsi faut-il, pour parler du langage, analyser brièvement les diverses pratiques et en tirer des conséquences. Elles dépendent en fait de l'idée que chaque maître se fait de l'enfance et de ses besoins.

La conduite anarchique

Dans une démarche pédagogique que nous qualifierons d'anarchique, tous les enfants n'acquièrent pas le même statut. L'attitude de laisser-faire, soutenue par l'idée que l'école maternelle ne doit pas déjà imposer de contraintes mutilantes, ne se préoccupe guère du devenir de chacun. L'inorganisation d'une vie quotidienne sans règles (ni dans les activités ni dans les finalités) n'engendre que le désordre, la confusion et la dispersion, où personne, pas même le maître, n'a plus aucun point de repère. Elles ne permettent pas, et dans tous les domaines, ces conquêtes valorisantes que les enfants aiment à faire ensemble, avec l'aide mesurée mais perspicace du maître. L'aisance acquise en d'autres lieux par certains n'éveille pas celle des autres, qui restent marginalisés dans la mesure où l'environnement chaotique, incontrôlable, ne libère jamais leur audace. L'autorité lucide

que l'enseignant refuse à ses élèves comme dynamisme de vie n'est remplacée que par une autre autorité, celle, abusive et incohérente, de ceux qui pourront, pour toutes sortes de raisons plus ou moins valables, s'imposer comme des meneurs de jeu.

En ce qui nous concerne dans le domaine précis du langage, ces meneurs de jeu sont aussi naturellement, et malgré eux, des *voleurs* de paroles en même temps que des *voleurs* de décisions. On voit mal, dans ce contexte, comment pourrait se définir une réelle ambition visant à la conquête de la langue par tous. Elle n'y est que factuelle, improvisée comme elle l'est en dehors de l'école pour certains enfants. On pourrait ajouter aussi que respecter les enfants, c'est d'abord leur donner des moyens personnels — qui sont aussi verbaux et pas seulement agressifs — de se faire respecter... C'est, de plus, une erreur de croire que l'enfant n'a pas besoin d'aide pour se développer.

La conduite autoritaire

Elle est justifiée par une idée de l'enfance tout aussi erronée. C'est au maître, détenteur du savoir, de prendre toutes les décisions du faire-apprendre. C'est lui qui programme, organise, et même si les activités lui sont parfois dictées par l'observation des enfants, elles correspondent toujours aux objectifs qu'il s'est lui-même fixés. C'est dans les classes de ce type, par exemple — détail très révélateur —, que les enfants demandent... la permission de commencer lorsqu'une activité débute (peut-être sans explication ?). L'atmosphère y est calme et studieuse, cependant le silence qui règne souligne le problème : ici, on apprend moins à parler qu'à se taire !

Sans doute le rigorisme est-il l'impossibilité d'imaginer d'autres conditions à tout apprentissage, étant donné la lourdeur des effectifs. Mais il est souvent, et c'est plus grave, dû au fait qu'on mésestime trop les possibilités de prise en charge d'une classe par les enfants. En jugulant les initiatives personnelles, on freine aussi les prises de paroles. Les productions linguistiques à tout instant limitées à des réponses ne s'épanouiront pas davantage quand le maître aura, dans des moments précis, le souci de les obtenir. Car là non plus les enfants ne prendront pas d'initiative : ils se contenteront de faire des réponses à ces sollicitations et ne se trouveront jamais ainsi en situation d'intervenants à part entière. Ils ne poseront eux-mêmes que très rarement des questions, ils n'oseront pas demander des explications et ne s'exprimeront pas spontanément. Totalement soumis aux exigences du maître, livrés à des modèles dont ils ne pressentent ni l'utilité ni l'importance puisqu'ils ne sont pas amenés à s'en servir eux-mêmes dans la nécessité et l'urgence, ils ne feront guère de progrès. Une pédagogie autoritaire qui produit des exécutants et des êtres atones ne peut assurer aux enfants les conditions d'une bonne maîtrise de la langue.

La pédagogie de l'initiative

Reste une dernière attitude pédagogique, de loin la plus efficace. C'est ce que nous appelons la pédagogie de l'initiative. Elle se met en place lentement, puisqu'il faudra d'abord découvrir, expérimenter et choisir ensemble des règles de vie qui permettront à chacun d'avoir son espace incontesté, avec ses devoirs et ses droits, tant dans les propositions que dans les décisions. Dans une telle optique, le langage est primordial : il est la vie. Le maître justifie ses ordres, accepte les commentaires et les remises en question explicitées, tient compte des observations, soumet ses projets à l'approbation du groupe, etc. Forts d'une présence réelle dans les choix et les déroulements des activités quotidiennes, les enfants ont alors de multiples occasions de s'exprimer et ils le font dans des situations vraies. Des études ont prouvé qu'il y avait dans ces classes une meilleure réussite des enfants dans les tâches intellectuelles non verbales. Sans prendre de risques excessifs, on peut supposer qu'il en est de même pour ce qui concerne le verbal. Habitués à exprimer ce qu'ils ont à dire quand cela est nécessaire, accoutumés aussi à confronter leurs idées à celles des autres, stimulés par la certitude d'être personnellement acteurs des débats, ils découvrent

ce qu'est réellement se servir de la langue. Cerner un sujet quel qu'il soit — règlement d'un conflit, analyse d'une situation ponctuelle, recherche de stratégies diverses pour résoudre tel ou tel problème —, c'est découvrir l'efficacité d'un discours : triomphe celui qui sait convaincre. Et les enfants reconnaissent très vite qu'ils doivent faire l'effort de s'approprier de nouvelles structures, un nouveau lexique, s'ils ne veulent pas être marginalisés. Cet effort, ils le font. On le constate quand ils reprennent volontairement, avec plus de rigueur et en ajustant leurs propos, des énoncés d'abord proposés maladroitement. Ils sentent bien que pour s'adapter aux interventions d'autrui, ils doivent rendre plus explicite leur propre langage. On peut affirmer, sans exagération, que des enfants dynamiques dans la vie de la classe, le sont aussi dans le langage. Et ce dynamisme finit par convaincre les plus isolés, les plus timides, les plus inhibés. La parole alors devient l'affaire de tous.

Étant eux-mêmes en état de perpétuelle recherche (inconsciente mais réelle), les enfants ne trouveront plus inintéressants et sans fondements les exercices de langage plus systématiques qu'on leur proposera à certaines occasions. Ils s'y consacreront même volontiers et cet intérêt ne manquera pas de justifier ces moments souvents inefficaces dans d'autres contextes : l'intégration de nouvelles structures devient alors possible ; on pourra le vérifier à l'analyse des corpus.

2 L'attitude du maître

Le maître ne peut opter avec intérêt pour cette pratique s'il ne croit pas à son efficacité. Mais s'il tente cette expérience, ne serait-ce qu'une fois, les enfants se chargeront de le convaincre définitivement : leur enthousiasme engendrera son adhésion.

Chacun a eu au moins une fois dans sa vie de pédagogue le sentiment de faire beaucoup d'efforts sans grands résultats. Quand on débute, on croit souvent que les projets ne peuvent venir que du maître et on s'épuise vite : l'imagination n'est pas corvéable à merci... et le spectacle des enfants qui s'ennuient est déprimant ! Avec l'expérience, on découvre l'erreur : nous n'avons laissé aux enfants aucune chance de nous séduire, aucun pouvoir d'éveiller notre curiosité ; or, cette attitude réciproque d'éveil est le premier moteur dans la rencontre enfants-enseignants. « Ça qu'est bien, disait une fillette à sa maîtresse, en fin d'année, ça qu'est bien c'est qu'on t'apprend des choses et toi tu nous apprends, c'est-à-dire qu'on s'apprend tous ensemble des choses. » Un enfant qui se sait digne d'intérêt est un enfant qui sait étonner. Et particulièrement au niveau du langage. Or, il n'y a pas de meilleur moyen de montrer aux enfants qu'on s'intéresse à ce qu'ils disent que de noter régulièrement, dans des situations qui l'exigent, tous leurs dires. Ils se sentent valorisés, confortés dans leurs idées, stimulés dans leur prise de parole et par là même encouragés à ne pas dire n'importe quoi, n'importe comment. Le relevé de corpus est nécessaire pour cette première raison avant de l'être pour l'analyse.

Curiosité et sympathie n'empêchent pas une certaine **rigueur**. Quand nous soutenons qu'il n'y a pas d'apprentissage sans la présence du maître, c'est justement à cause de cette rigueur. Nous ne ferons pas de commentaires pour ne citer qu'une anecdote particulièrement révélatrice. Dans une

classe, les projets de travail étant mis au point, la maîtresse rejoint le groupe qu'elle anime. Brice est affalé sur la table, la tête affaissée sur son poing gauche : il ne donne guère l'impression qu'il va activement participer à l'activité du jour. Il s'agit, pour ces apprentis photographes, de commenter, d'analyser certaines photos réalisées par des photographes reconnus. La maîtresse sait que de sa première intervention — claire dans les énoncés, précise dans les objectifs — dépend l'intérêt des enfants pour la séance. Brice ne s'y trompe pas : « Je vois, dit-il, tu veux qu'on regarde bien, qu'on réfléchisse et qu'on te dise ce qu'on pense. Alors, il faut que je me mette comme il faut. » Et il s'assoit bien droit sur sa chaise ! Sa tête n'a plus besoin de support : elle est prête à fonctionner. Il est physiquement prêt. Qui pourrait soutenir qu'il ne l'est pas aussi intellectuellement ?

3 Le langage : quand ? comment ?

Ce qui caractérise la pratique pédagogique que nous proposons, c'est la diversité des situations de langage. Organisées, greffées sur des projets quotidiens, elles n'ont ni heure fixe, ni forme fixe. Selon les objectifs visés, elles se font :

■ En petits groupes

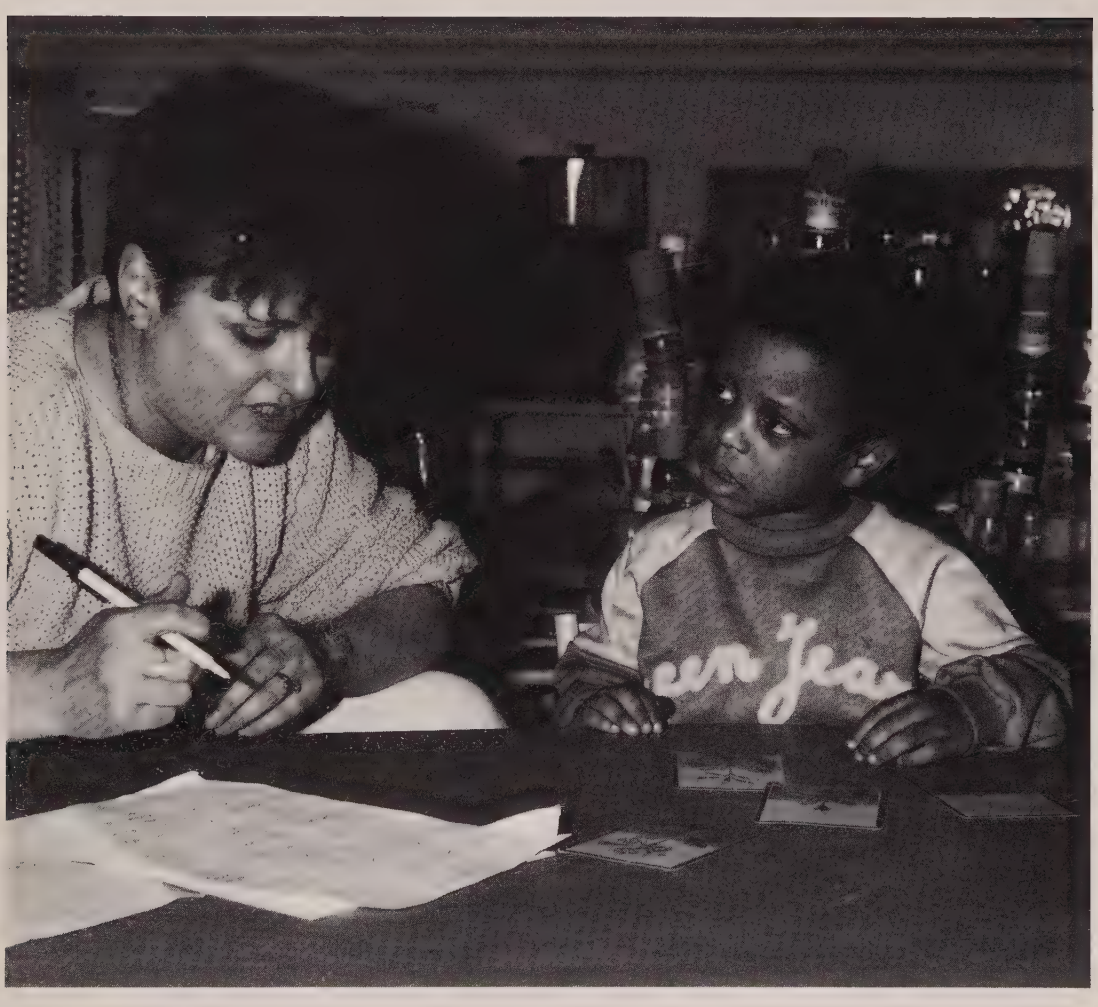
Tous les contenus abordés à l'école maternelle en sont le prétexte : les enfants, avec l'aide du maître, font l'apprentissage des conduites de discussion, même lorsqu'il s'agit d'activités plus spécifiques concernant la langue (avec le support du livre par exemple). Ces groupes ne sont jamais des groupes de hasard : le nombre d'enfants, le choix des participants (en fonction de leur niveau de langue) dépendent des objectifs visés. Tout est prévu avant la séance.

Dans un petit groupe, tous les enfants sont à tout instant sollicités : ils n'échappent pas au regard du maître qui encourage, demande le point de vue de chacun. Les relevés de corpus à différents moments de l'année révèlent que les plus timides finissent toujours, à un moment ou à un autre, par prendre part à la conversation (ce qu'ils ne font pas si le moment de langage n'est que collectif). La participation de chacun est d'autant plus fréquente que, par ailleurs, les enfants ont appris à la fois l'écoute et le respect des paroles d'autrui. Dans une classe de grands, Laetitia, très en retard et particulièrement au niveau du langage, répète par trois fois (mais sous des formes différentes, ce qui prouve qu'elle est, elle aussi, en progrès) un énoncé, montrant qu'elle ne suivait pas le raisonnement du groupe. Or, à aucun moment les enfants ne lui ont coupé la parole en lui infligeant des jugements négatifs. Laetitia, elle aussi, a son espace verbal. Or, elle n'a jamais pris la parole dans un grand groupe. De nombreux exemples pourraient confirmer la nécessité du travail en petits groupes. Dans une relation plus étroite, le maître resserre plus aisément ses interventions : celles-ci n'échappent pas aux enfants.

■ Le langage individuel

Même s'il nécessite une organisation particulière de la classe, le langage individuel n'est pas absent de cette pratique. C'est un moment privilégié, sur des sujets précis, qui non seulement met l'enfant dans une situation nouvelle par rapport au langage (on trouvera des exemples ultérieurement), mais permet au maître de faire des évaluations ponctuelles sur le groupe ou sur un enfant particulier.

Dans le domaine du langage,
il n'y a pas d'objectifs sérieux
sans récolte de corpus.



■ **En groupes importants**

Toujours liés aux activités de la classe, ils se justifient dans plusieurs cas. Des regroupements s'imposent, par exemple lorsqu'il est le moment de faire des bilans ou des projets nouveaux. On verra que même lorsqu'ils ont des objectifs précis, ceux-ci sont toujours doublés par des objectifs langagiers. Ceux qui pensent que le langage est constamment présent n'ont pas tout à fait tort : ils oublient seulement qu'il est partout quand le maître le décide. Et il le décide quand il attend, d'un contexte qu'il favorise, non seulement la parole mais l'utilisation de certaines structures privilégiées.

4 Organisation de la classe

Une telle stratégie pose nécessairement le problème de l'organisation de la classe : lorsqu'on ne fait que du collectif, on n'a à prévoir que le déroulement des activités. Il ne s'agit là que de successions. Quand la classe fonctionne en ateliers, il faut résoudre des problèmes qui sont à la fois d'alternance et de simultanéité. Ça n'est pas évident. Mais cette difficulté, qui paraît souvent insurmontable, s'estompe si on consacre assez de temps à la réflexion collective sur la vie du groupe. Les enfants arrivent, dès la moyenne section, à agir d'une façon tout à fait autonome : ils savent participer, sans perturbation excessive, à des activités en petits groupes, et ceci sans nécessairement la présence constante et régulatrice du maître. Il faut, bien sûr, que pour chaque atelier les consignes soient claires, les objectifs — si possible en rapport avec les activités précédentes — parfaitement compris. La mise en route nécessite un regroupement collectif initial pour que chaque enfant connaisse le déroulement des différents ateliers dans lesquels il sera conduit à participer ultérieurement : cela évite les déplacements des petits curieux... qui perturbent vite l'atmosphère d'une classe.

Il n'y a pas de recette générale. On peut cependant dire que trois ou quatre ateliers peuvent fonctionner simultanément :

— une dizaine d'enfants en activités individuelles ;

— deux groupes de quatre ou cinq enfants seulement, s'il s'agit d'un travail d'équipe ; il est bon de les installer dans des coins opposés pour éviter la concentration de bruits qui sature vite l'atmosphère ;

— un groupe plus important avec le maître.

Ces trois ou quatre groupes tournent. C'est-à-dire que chaque enfant passe dans chaque atelier. L'ordre chronologique n'a ici pas d'importance puisque les objectifs proposés sont différents.

5 Aménagement du temps de travail selon cette perspective

Il n'est plus ici question de suivre aveuglément le traditionnel emploi du temps que l'on prenait soin d'afficher dans la classe. Selon les cas, les séances sont plus ou moins longues. Dans une pratique qui s'assoit sur les intérêts des enfants, on a souvent des surprises ! On a vu des séquences d'éveil — réflexion sur un problème donné, par exemple — durer plus d'une heure sans que l'attention ne se relâche un instant. Parfois même, de nouvelles idées apparaissant, ce sont les enfants qui souhaitaient revenir sur le sujet après la rupture de la récréation.

Il n'y a donc aucune séquence totalement programmable dans le temps. Ce serait fort gênant si l'on se bornait à un emploi du temps journalier avec les objectifs spécifiques et cloisonnés que l'on connaît... Mais on peut très bien, en revanche, répartir ces mêmes travaux sur la durée d'une semaine. Dans ce cas, le maître dresse un tableau des activités abordant les divers contenus visés et veille à ce que tous les enfants aient effectivement réalisé ces activités dans la semaine. La séquence de vingt à trente minutes est tout à fait arbitraire : parfois trop longue, souvent trop brève. Le morcellement, d'autre part, n'est pas compatible avec le dynamisme d'une vie de classe. D'ailleurs, il n'est nullement prouvé que la multiplication de séances courtes soit plus efficace qu'une ou deux longues séquences. Dans le premier cas, le risque est grand de ne se préoccuper que des résultats immédiats (réels à long terme ? ce n'est pas sûr !) alors que dans le second, on se préoccupe aussi de la démarche. Or, on voit bien quel rapport cet aspect entretient avec le langage : il s'agit bien là, pour les enfants, d'appliquer ce qu'ils savent de la langue à une réalité particulière. Ce qui est tout à fait différent de la répétition d'une notion plus ou moins bien acquise.

6 Préparation de la classe

En ce qui concerne le domaine du langage, la préparation de la classe se fait en deux temps.

■ **Ce qui se prévoit**, c'est-à-dire les objectifs qu'elle se fixe.

Nous rappelons que lorsqu'il s'agit d'activités qui ne concernent pas directement la langue, ces objectifs sont doubles : ceux qui concernent la notion et ceux qui concernent la langue.

Ces objectifs clairement énoncés, il faudra savoir :

— quelle situation de support est proposée, la situer dans un contexte si elle est plus abstraite ou faire l'inventaire du matériel si elle est concrète ;
— sous quelle forme : collective, individuelle ou en petits groupes ? s'il s'agit de petits groupes, avec quels enfants ? de même niveau de langage ou pas ? et pour quelles raisons ?
— quelle participation est-elle attendue des enfants ?
— s'agit-il d'effectuer les parcours qui permettent l'acquisition d'une notion ; de mettre en place une

stratégie; d'un exercice d'observation, ou au contraire d'une anticipation? etc.

Selon les situations, les enfants ont des tâches verbales différentes : argumenter, questionner, rapporter des propos, envisager le possible, etc. Le langage implicite d'un vécu ne devient explicite que lorsque la signification est clairement communiquée à des destinataires qui la reçoivent sans ambiguïté.

■ **Ce qui s'analyse** (voir plus loin l'analyse des corpus).

Soit parce qu'il enregistre des propos, soit parce qu'il les note, le maître a matière pour l'analyse des résultats. C'est un double bilan :
— celui qui consiste à évaluer l'opportunité de l'activité proposée, ses transformations éventuelles ou ses prolongements,
— celui qui évalue les caractéristiques syntaxiques et lexicales des énoncés.

7 Les évaluations

Les évaluations ne sont pas celles d'un linguiste. Nous aurions fort à faire d'ailleurs si nous devions trouver les moyens de concilier, pour notre usage personnel, les informations souvent contradictoires données par les spécialistes. Il n'est pas de notre ressort d'évaluer les complexités d'un discours. Par exemple, nous n'établirons pas de hiérarchie entre l'énoncé d'un enfant qui dit : « Il pleure parce qu'il a mal », et un autre qui dit : « Il pleure, il a mal. » Nous constatons seulement que dans la première phrase il y a marque de la causalité et que celle-ci est absente dans la seconde. Mais nous savons, par expérience, qu'il n'en sera pas toujours ainsi pour chacun des deux enfants. Les acquisitions ne se manifestent pas systématiquement dans tous les énoncés.

Le langage, pour les enfants de maternelle, est une construction, non un résultat. Il serait donc absurde de considérer une analyse ponctuelle comme un bilan global définitif. Elle ne permet d'évaluer que ce qui est dit dans une situation précise. Pourtant elle permet d'apprécier la variété des énoncés. Pour un même enfant, il peut être tour à tour d'un seul mot (en situation de réponse, par exemple) ou plus long. Une phrase simple n'est pas une phrase pauvre et la longueur n'est pas toujours synonyme de complexité syntaxique. Mais d'un point de vue de pédagogue, nous retiendrons cependant que la précision exige la longueur. L'utilisation d'un syntagme, tel que *Papa auto* par exemple (fréquente chez les jeunes enfants), ne permet pas de découvrir le sens si on ne connaît pas son contexte de référence. Par exemple *Papa auto*, est-ce que cela veut dire : *Papa a acheté une auto*, *Papa est parti en auto* ou *Papa répare l'auto*?

L'enfant emploie un langage explicite quand il construit des représentations de la réalité recevables par tous.

Les relevés de corpus permettent des évaluations différentes selon qu'on les analyse pour eux-mêmes ou qu'on les compare.

• Dans le premier cas, on peut mettre en évidence des structures utilisées par un enfant dans une situation précise. Si ce contexte privilégie une structure linguistique particulière, on sait si cet enfant la maîtrise ou s'il faudra organiser d'autres séquences pour qu'il l'intègre correctement.

• Dans le second cas, les objectifs peuvent varier, soit que la comparaison porte sur des corpus lors de circonstances différentes (mathématique ou poésie, par exemple, ce qui n'est pas négligeable quand

on connaît la nécessité de cerner au plus près toutes les productions langagières dans leur variété), soit qu'elle porte sur un même sujet traité à différentes périodes de l'année. On évalue alors les progrès effectués par les enfants, tant dans le nombre de leurs prises de parole que dans leurs évolutions syntaxiques et lexicales.

Sans ce travail, il n'est pas possible de circonscrire les problèmes de langage. Aucun exercice ne peut, comme à l'école élémentaire, nous aider périodiquement à vérifier les acquis. Or, on ne peut se contenter d'appréciations intuitives. Elles sont souvent illusion : on en prend conscience, d'une façon objective, justement par l'analyse des corpus.

Sans doute y a-t-il, dans cette démarche, une ambition de recherche qui peut surprendre. Mais les pédagogues ne sont vraiment pédagogues que lorsqu'ils sont aussi **chercheurs sur leur propre terrain**. Cette attitude les incite à une clairvoyance qui est elle-même garante d'une certaine efficacité. Ils savent dans quel domaine intervenir plus systématiquement, en programmant des activités aux besoins précis du moment. D'autre part, il n'y a aucune possibilité d'être à l'écoute du langage des enfants, lucide, consciente, sans une profonde connaissance du fonctionnement de ce langage. Quand nous sommes au centre des débats, il n'est pas aisé d'avoir aussi une oreille attentive à tout ce qui se dit... Notre oreille de pédagogue est avant tout sélective... L'écoute d'un enregistrement est une source de révélations pour le maître, qui découvre les démarches individuelles, les hésitations, les respirations, tout ce qui est pour chacun effort personnel pour une expression personnelle. C'est à l'écoute que le maître perçoit toutes les différences, toutes les richesses et particulièrement celles des enfants qui s'expriment peu. C'est à l'écoute encore qu'il prend conscience des trajets des échanges. Or, c'est cette familiarisation avec tous ces mécanismes, acquise peu à peu, qui enrichit les interventions et individualise les aides.

Un moment collectif de langage (cf. 2e corpus).
Les enfants sont assis en rond pour voir tous les interlocuteurs :
On ne s'adresse pas à un dos, mais à un regard...



III

LE TRAITEMENT DE CORPUS : DEUX EXEMPLES

Il ne peut y avoir d'analyse linguistique d'un corpus sans la transcription fidèle de celui-ci. Prendre des notes ne suffit pas. Il faut donc ponctuellement choisir d'enregistrer certaines séances spécifiques et se donner le temps de les transcrire.

C'est un travail qui permet une double évaluation : d'une part celle des énoncés des enfants, comme le montreront les deux exemples cités, d'autre part celle de nos propres interventions. Il n'y a pas de moyen plus efficace d'apprécier à la fois leur forme, leur rigueur, leur précision et leur opportunité. Les premières écoutes détruisent généralement l'opinion que nous avons de nous-même : nous pensons intervenir très modérément, et nous découvrons que nous prenons sans arrêt la parole ! Nous croyons que nos énoncés sont clairs, et nous entendons des phrases tronquées, peu explicites. Tout le monde est passé par là... L'essentiel est d'évoluer.

Les deux corpus ont été enregistrés dans une même classe de grands, à peu près à la même période de l'année (fin mai).

1 Premier corpus

Le premier est celui d'une situation d'éveil à la curiosité scientifique. Il fait référence à des prises de conscience antérieures non explicitées parce qu'elles l'ont été en temps voulu et à plusieurs reprises. Grâce à la mémoire, le langage permet de fixer des concepts. Dans ce cas précis, il s'agit en particulier de l'intervention de l'enfant qui rappelle le système de la double pesée découvert depuis un mois environ. Ce corpus fait partie d'une série. Il s'inscrit dans une suite d'expériences visant à l'approche de la conservation. S'il est vrai, comme le pense Piaget, qu'il ne peut y avoir apprentissage de cette notion, on peut néanmoins proposer des expérimentations qui permettent à ceux qui l'ont acquise ou à ceux qui sont en train de l'acquérir, de la définir à leur niveau.

C'est un groupe de neuf enfants, volontairement choisis pour leurs différents niveaux de la langue, quoique cela soit moins perceptible durant cette période de l'année. Les écarts se sont comblés... (ce qui prouve bien le rôle essentiel de l'école maternelle dans la conquête du langage).

Sur une table, deux récipients transparents contiennent la même quantité de lait : un verre à sirop et un petit bac rectangulaire.

G — Du lait et des récipients.
A — Il y en a un rond alors le lait est tout rond et quand il y en a un carré, le lait est en forme de carré !
C — De rectangle plutôt !
LE MAÎTRE — Pourquoi ?
M — Parce que le récipient est carré et comme le lait est en dedans et pas en dehors, il est carré.
D — Moi, j'ai une question à poser : est-ce qu'il y a la même hauteur de lait ?
LE MAÎTRE — On voit bien que ça n'est pas la même hauteur. Tu veux parler de quantité, n'est-ce pas ? C'est tout à fait la question que je voulais poser : est-ce qu'il y a la même quantité de lait dans les deux récipients ?
M — C'est pas sûr.
LE MAÎTRE — J'aimerais que tout le monde donne son avis.
D — C'est pas parce que le verre est plus petit et l'autre plus grand qu'il y en aurait moins dans un ou moins dans l'autre.
S — Moi je pense que tu as raison parce que c'est large et là ça monte plus haut.
A — Moi je crois que tu as mis la même quantité mais ça fait pas pareil parce que...
K — Si tu rajoutais du lait là, on pourrait avoir la même hauteur.
LE MAÎTRE — Je vous rappelle qu'il ne s'agit pas de hauteur mais de quantité.
C — On pourrait mettre dans une balance pour voir...
M — Oui, mais après, il faudra supprimer le poids du récipient.
LE MAÎTRE — Alors, comment peut-on vérifier ?
M — On pourrait faire l'idée de Clio : on prend une bouteille, on met des numéros 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 et après on met le lait. Si c'est à 1, ça fait 1 gramme.
C — A 2, 2 grammes.
LE MAÎTRE — Oui, mais vous aviez fait une objection.
G — Oui, parce qu'il faudra un entonnoir et quand on versera le lait, y'a du lait qui restera dans l'entonnoir, donc y'en aura moins.
M — Et puis on pourra pas parce que Clio a mis les numéros à l'envers.
LE MAÎTRE — Clio ne savait pas si son numéro un correspondait à 1 gramme. Il faut donc chercher une autre idée.
A — Moi, je sais. On prend un truc...
LE MAÎTRE — Qu'est-ce que c'est un truc ?
A — Une toise. Et après, on mesure.
D — Oui mais ça va pas marcher : ça va mesurer la taille, mais ça va pas mesurer le lait.
A — Si on prend deux récipients et qu'on verse...
M — Oui mais si tu renverses dans un autre verre la quantité de lait, forcément...
C — Que des gouttes vont rester !
M — Non. Que quelque chose va tomber du verre. Après on pourra pas, ça fera moins de lait. J'ai une idée en fait, à propos d'Alban : alors on prend deux récipients, par exemple deux bouteilles. On prend un entonnoir et on verse les deux laits dedans. Et après ben c'est très facile. On enlève les entonnoirs, on les met juste à côté l'un de l'autre et après on voit absolument la quantité.



G — Moi, à l'idée d'Alban, la toise, je suis pas d'accord. La hauteur...
M — On n'a pas besoin de savoir la hauteur. Qu'est-ce qui faut savoir c'est si c'est la même quantité ou non.
C — On pourrait prendre le sablier de 4 minutes.
A — Moi je sais : il faut prendre deux récipients pareils et après on mesure.
LE MAÎTRE — J'aimerais que tu précises ton idée.
M — Oui, son idée c'est que c'est les mêmes récipients. Alors on voit très bien. Si c'est pas les mêmes on peut pas voir.
LE MAÎTRE — Bien. Est-ce que vous connaissez dans la classe deux récipients identiques ?
C — J'en ai trouvé deux.
M — Moi aussi mais ils vont pas.
LE MAÎTRE — Pourquoi ?
M — Parce qu'ils sont pas transparents.
D — Il veut dire qu'on pourra pas voir.
LE MAÎTRE — N'y a-t-il pas une autre raison ?

(*Ils sont visiblement trop petits.*)

M — On peut pas voir si y a pareil.
LE MAÎTRE — Bon. Qui veut manipuler ? Que faut-il faire ?
A — On verse le lait dans une bouteille, l'autre dans une bouteille et après on voit. Je vais le faire.
G — Le carré, tu auras du mal à le renverser !
M — Attention Alban !
PLUSIEURS — C'est pareil !
LE MAÎTRE — Voilà, il y avait la même quantité de lait. Michaël a enlevé ces deux récipients parce qu'ils ne sont pas transparents. Je voudrais qu'on vérifie pour savoir si c'est la seule raison.
C — Oui mais quand même, ça va déborder Michaël, ça va déborder.
LE MAÎTRE — Pourquoi ?
C — Parce que là en a plus et ça va déborder.
K — Ça c'est trop petit.
M — Évidemment, il est plus grand.
LE MAÎTRE — Tu veux vérifier toi-même, Carlos ?
M — Attention, ça va déborder. Carlos, s'il te plaît, ne mets pas tout hein ?
A — Ah ! ça déborde déjà Carlos.
C — J'avais bien raison !
M — T'avais bien raison Carlos, d'accord mais maintenant...
C — Ouf ! Ça m'a donné soif !
A — Dis, on peut boire le lait ?

Analyse

Il s'agit bien d'une classe de grands en fin d'année scolaire : il est bien évident que les enfants n'utilisent plus de langage métaphorique (comme ils le font plus jeunes) mais celui des relations logiques. C'est une illustration intéressante d'un langage de l'observation, de l'expérimentation, de l'interprétation et de l'argumentation.

Comment les enfants s'y prennent-ils ?

■ Constater et désigner

• *Il y a, c'est ça.*
• Les objets que l'on sait nommer (récipient, balance, mesure, etc.)
• Les objets que l'on connaît mais dont la nomination est incertaine (toise). Peu importe ici pour les enfants qui sont tous dans la même situation.

• Les objets que l'on a déjà rencontrés mais dont le nom est inconnu (truc).

Le répertoire lexical est limité mais les objets nécessaires à l'expérience sont aussi en nombre limité.

* Dès le départ, avant toute manipulation, il est sans doute bon de faire reconnaître et nommer tous les objets qui vont servir. Ne pas négliger en toute occasion de désigner correctement les choses, avec les nuances exigées par les différents contextes (ex. : bouteille, flacon, verre gradué...).

■ Définir les propriétés, les qualités des objets

Cf. tous les déterminants des objets désignés ci-dessus. Ces déterminants sont en petit nombre mais certains ont une grande fréquence d'emploi.

• *Transparent* est cité une fois dans la formule *pas transparent* pour évoquer son contraire (*opaque*) qui n'est pas connu.

• *Pareil* entraîne *pas pareil* (même démarche caractéristique des enfants, de type binaire, par laquelle ils doublent leur capital de mots).

• *Même* : *mêmes récipients*, *même hauteur*.

Ces deux déterminants (*même, pareil*) sont utilisés indifféremment pour des notions d'identité et d'équivalence.

* On peut prévoir l'introduction de jeux de langage sur les contraires.

Pour l'emploi de *pareil* et de *même*, il faudra amener les enfants à préciser à quelle propriété, à quelle qualité s'applique l'identité ou l'équivalence. Par exemple, deux rubans sont à peu près pareils, ils sont de la même couleur, mais l'un est plus court que l'autre.

■ Comparer : *plus, moins*

Les propositions comparatives sont souvent tronquées. Les termes de la comparaison sont rarement développés in extenso : *plus... que*.

* Pour obtenir la formulation complète, il faudra se détacher de la situation expérimentale. On peut, lors d'exercices de sériation de poids par exemple, faire employer la comparaison à trois termes *plus lourd que* et *plus léger que*.

■ Conceptualiser

Les enfants ont quelques difficultés à intégrer le terme *quantité*. Cependant, les termes de même catégorie sont employés : *hauteur*, *poids*, *taille*.

* On peut revenir sur ces notions en se rapportant, par exemple, à son propre corps.

Une forme assez bien comprise : *en forme de...* Ici le mot *forme* est extrait de la matière de l'objet ; c'est donc une abstraction.

* Il y aurait lieu de revenir sur la notion de forme, très importante, qui doit se détacher des choses. A travers certains jeux du commerce, ou mieux encore lors d'observation ou de manipulation.

Une autre façon de s'éloigner du concret se retrouve dans l'emploi des indéfinis : *l'un*, *l'autre*, *quelque chose*. Dans certains contextes, ils signifieraient pauvreté de langage. Ici, ils ont valeur de généralité. Quand le terme concret est repris, la formulation est parfois incorrecte (*les deux laits*).

* Il faudrait faire saisir aux enfants ces différences entre particulier et général, concret et abstrait... Peut-être en changeant soi-même de registre, selon les contextes ?

■ Établir une relation de causalité

Emploi répété de *parce que*, *quand*, *comme si*, *alors*, *donc*. Dans l'ensemble, la démarche des enfants est très cohérente. Pas ou peu de fautes dans ces emplois.

* C'est une démarche de rigueur... qui s'acquiert ! On reconnaît la volonté de la maîtresse d'insister sur la multiplication des situations (même très banales) et l'adaptation du langage à chaque phase de l'observation et de la réflexion : les enfants y sont parfaitement entraînés.

L'astérisque * signale des considérations d'ordre pédagogique.

■ **Argumenter**

De nombreuses interventions utilisent la thèse et l'antithèse, reliées par *mais*. Dans d'autres cas, le choix parmi les possibilités est formulé clairement pour montrer qu'on ne parle pas sans avoir réfléchi et compris. Ce n'est donc pas une vraie redondance (ex. : « Comme le lait est en dedans et pas en dehors... »). Quand la formulation est complexe, il y a des ratés (« C'est pas parce que le verre est plus petit et l'autre plus grand qu'il y en aurait moins (= plus) dans l'autre »).

Apparition de l'emploi judicieux *et/ou*.

* Il faudra insister sur la valeur argumentaire de *mais*, de *et/ou*, dans le cas de la formulation des hypothèses et des comptes rendus.

■ **Pour formuler des hypothèses**

Si... suivi du conditionnel. Les exemples sont nombreux.

■ **Anticiper sur les résultats**

Formulation au futur

Il est à noter que les enfants, progressivement, sont passés du conditionnel au futur, au présent affecté de la modalité *va* (« ça va pas marcher ») et enfin au présent sans modalité. L'hypothèse a glissé vers l'anticipation proche, puis vers l'actualisation de l'expérience qui débouche sur la réalisation pratique.

* Peut-être, dans la mise sur pied d'un programme quelconque, ces trois ou quatre phases peuvent-elles être envisagées. Le maître qui résume le projet pourrait mettre en valeur ces modes successifs et leur rôle.

■ **Le souci de l'exactitude scientifique**

Les enfants font référence à la double pesée. Ils ont l'intuition du rôle de la friction du liquide sur les parois (« les gouttes qui vont rester ») et ils connaissent les risques du débordement.

* Des notions sont à différencier : *verser*, *renverser*, *reverser*, *transvaser*. De même pour l'évaluation du niveau (« juste à côté l'un de l'autre »). Faire préciser la notion de niveau par rapport à un repère commun, ici la base des récipients. L'enfant a fait un effort de rigueur. Il le montre en ajoutant l'adverbe *absolument*, ce qui n'est pas encore tout à fait exact. Il a besoin qu'on l'aide pour aller jusqu'au bout.

* Multiplier les petites expériences ou profiter des nombreuses situations de la classe pour dire très correctement toutes ces notions dans l'espace. Une position est toujours à définir par rapport à des repères. Il s'agit donc d'exprimer des relations. Il faut peu de mots mais des prépositions ou autres mots bien choisis, bien placés, renforcés éventuellement par des adverbes, le tout prenant appui sur ces mots abstraits qui seuls définissent exactement certaines notions (formes, quantités, etc.).

■ **Rapport : énonciateur/énoncé**

La plupart des intervenants se posent d'abord en tant que locuteurs : *J'ai une idée*, *Moi je pense*, *Je suis pas d'accord*... Ensuite, ils expliquent le sens de leur opinion en changeant de mode : *on*, *ça*, *il faut*, *il faudra*... Pour passer du particulier au général, ils substituent le mode impersonnel au mode personnel. De plus, dans ce mode impersonnel, il y a prescription (est dit ce qu'il faut faire).

* Mettre en parallèle avec d'autres formes narratives où le sujet se trouve dans toutes les phrases du récit.

■ **La belle rupture de la fin !**

Retour à la sensation et au besoin de se détendre, besoin impératif parce que les enfants se sont retenus pendant toute la séance pour concentrer leur effort sur la réflexion.

Importance du bilan ultérieur

Il se fait **en trois temps**.

1. Le jour même, par les enfants, avec le souvenir très précis de ce qu'ils viennent de dire. Il est

fort probable que les enfants reformuleront leurs expériences avec les mêmes maladresses (cela reste d'ailleurs à vérifier). Mais ce qui compte en premier lieu, c'est de donner l'habitude de parler hors situation.

2. Un deuxième bilan est fait ultérieurement par le maître, qui utilise le vocabulaire adéquat, insiste sur les formes syntaxiques non maîtrisées. Ces modèles sont des modèles vivants pour les enfants : ils recouvrent des réalités que les enfants ont connues et verbalisées ensemble dans un passé très récent.

3. Un dernier bilan sera à nouveau fait par les enfants quelques jours plus tard. Le recul par rapport à l'expérience transforme le langage. Passer d'un vécu à la relation différée de ce vécu exige des relations parfaitement bien établies dans le discours.

Remarque sur l'utilité du corpus

Même si notre but n'est pas d'en faire systématiquement une analyse linguistique dépouillée, le corpus a un autre intérêt, comme on le voit ici. Il permet d'imaginer, à partir des démarches des enfants, de nouvelles activités qui permettront à la fois l'acquisition de notions et de formulations de plus en plus élaborées et correctes. Si on n'utilise pas ce capital d'idées offertes par les enfants, on se condamne à tout imaginer par soi-même, en prenant le risque de ne répondre ni aux intérêts ni aux besoins précis du moment. Or, pris dans l'action, le maître n'a pas assez de recul pour improviser sur-le-champ et d'une façon objective ses possibles prolongements.

2 Second corpus

Il est tiré d'un autre contexte.

La maîtresse se donnait pour objectif de comparer les productions langagières obtenues en situation « scientifique » et celles obtenues dans un registre plus affectif. Le point de départ est le rappel d'un livre lu et relu [1].

Toute la classe (vingt-deux enfants, effectif anormalement réduit pour une fois) participe à la discussion.

LE MAÎTRE — Dans l'histoire, Grégory appelle son ami la tortue « ma petite coque de noix », tandis qu'elle l'appelle « ma boule de fourrure ». Est-ce que les gens qui vous aiment bien vous disent des choses comme ça ?

E — Ma mère.

C — Moi elle me dit : « Comment tu vas bécassine ? »

S — Moi elle m'appelle deux mots : « mon cœur, mon chat », et les autres, je m'en rappelle pas.

1. *Grégory et la Tortue*, École des Loisirs.

P — Moi elle me dit : « mon Philippo ».
A — Moi, « mon petit poussin ».
LE MAÎTRE — Pourquoi vous dit-on ces mots tendres ?
C — Parce qu'on aime.
LE MAÎTRE — Qu'est-ce que ça veut dire aimer ?
A — Qu'on aime quelqu'un.
S — Aimer ça veut dire beaucoup de bisous et comme on aime les bisous et ben dans not'tête on dit on s'aime.
C — Aimer ça veut dire embrasser.
D — Faire l'amour.
G — Mais on peut aimer... par exemple des instruments.
S — Des livres, des jouets...
LE MAÎTRE — Est-ce qu'on aime de la même façon quelqu'un ou quelque chose ?
C — Ah non, parce que quelque chose on peut pas leur donner de bisou, parce que ça n'a pas de nez, pas de bouche...
C — Aimer ça veut dire aussi aller quelque part, de se quitter jamais, chaque fois on reste ensemble et quelquefois on se met dans le même travail. C'est comme ça aimer.
A — Quelquefois, on aime tellement qu'on a envie de se marier avec.
M — Quand on aime quelque chose, par exemple un livre, on le lit beaucoup de fois et après on le garde dans un coin où on sait toujours où il est.
G — Aimer ça veut dire quitter jamais jamais.
A — On se marie et on divorce pas.
G — Des fois, on n'aime pas les gens parce qu'ils sont des étrangers.
C — Pour aimer, il faut se reconnaître, se connaître de mieux en mieux. On peut pas se rencontrer et dire : « Tu veux rester avec moi et on pourra se marier ? ». On dit ça mais on se marie jamais et puis on veut faire des petits mais on peut pas puisqu'on se marie pas.
M — On n'est pas obligé de se marier pour faire des enfants parce qu'après il faut la graine et puis on peut l'avoir même si on n'est pas marié. On prend deux graines et puis après...
C — Oui mais Mikaël moi je sais, en tout cas je sais mieux que toi, puisque sur mon livre aussi on a une toute petite page qu'on a pas pu vous montrer et que mes parents m'ont dit et puis que c'est obligé dans mon livre, y'a marqué plein d'écritures et ça explique qu'il faut toujours se marier pour faire des petits sinon on va à l'hôpital et à l'hôpital on dit : « C'est pas possible, vous aurez de mauvais enfants »...
M — Et bien tu sais Clio et ben moi j'ai vu une dame, pourtant elle était mariée et elle avait pas eu d'enfants !
C — Oui ça c'est vrai, mais y'a des gens qui se marient et ils ont pas envie d'avoir d'enfants !
G — Pas toutes les dames ont des bébés !
M — Alors pourquoi tu dis qu'on est obligé d'avoir des enfants quand on est marié ?
D — Mais si, ma mère elle était mariée quand elle a eu Fabrice.
M — Moi, je te pose la question : pourquoi tu dis qu'on est obligé.
C — Non, on n'est pas ob..., si on est obligé. C'est comme ça la vie, la vie parce qu'on est toujours obligé de faire des choses. Il faut toujours se marier et faire des petits après qu'on est marié...
LE MAÎTRE — Que se passerait-il s'il n'y avait plus d'enfants ?
D — Il y aura plus de traces de vie sur la terre.
A — Y aurait plus de parents.
C — Oui mais ça existe pas. Ça existe pas du tout du tout parce que mes parents m'ont dit qu'une fois la vie a commencé la vie elle reste parce que si y'a des parents qui meurent,

d'autres ne meurent pas, ils sont très jeunes et après y'a beaucoup de parents qui ont des enfants et les enfants vont grandir et s'il y en a qui veulent faire des enfants ils en font et la vie ça recommence toujours comme ça.

LE MAÎTRE — Êtes-vous d'accord ?

TOUS — Oui !

M — C'est pas qu'est-ce qu'a dit ton père que je te demande. Qu'est-ce que je te demande c'est pourquoi tu as dit alors qu'on était obligé d'avoir des enfants.

C — Non, on n'est pas obligé.

M — Alors, pourquoi tu as dit qu'on était obligé.

C — Non, parce que toi tu me dis pourquoi on est obligé de le faire. Mais c'est pas moi qui oblige.

M — C'est toi qui dis qu'on est obligé et c'est moi qui te demande pourquoi.

(*Grand silence.*)

LE MAÎTRE — Vous n'avez plus rien à dire ?

P — Moi, je sais pourquoi y'a des gens qui veulent pas avoir d'enfants. Parce que ça les dérange.

LE MAÎTRE — Est-ce que ça dérange un enfant ?

K — Des fois ils crient. Ils réveillent.

M — Moi, je sais qu'il y a un monsieur qui veut pas avoir d'enfants, Clio. C'est l'ogre : au lieu d'avoir un enfant, il mange les enfants Clio hein ?

C — Moi, je suis pas d'accord au sujet de Philippe. Mais y'a des parents qui réfléchissent très très très et après, quand ils sont un peu mieux, ils décident de faire des enfants.

S — Quand même, des fois les enfants il sait pas qu'est-ce qu'il fait.

LE MAÎTRE — Croyez-vous que ça me dérange ?

PLUSIEURS — Non !

C — Moi je sais pourquoi tu as fait ce métier : tu voulais savoir comment ils sont intéressants.

LE MAÎTRE — Tu as tout à fait deviné : vous m'avez appris des tas de choses.

M — Que tu savais pas ?

S — Tu es un enfant alors.

C — Mais tu nous déranges pas.

A — Je veux dire quelque chose : je sais comment ça se passe le monde. Dieu il a fait naître un papa et une maman alors ils ont fait un enfant, l'enfant a fait encore des bébés et c'est comme ça qu'on a continué pareil et maintenant...

C — Moi, j'ai un sujet que je veux te dire au propos de ton métier. Ça qu'est bien c'est qu'on t'apprend des choses et toi tu nous apprends des choses c'est-à-dire qu'on s'apprend tous ensemble des choses.

D — Je parle sur l'idée de Philippe : par exemple pendant que la dame lit quelque chose d'intéressant, le bébé crie : il a interrompu l'histoire et bien, elle dérange.

M — Dieu, il a été mort mais après il renaît hein ?

C — Mais le Dieu existe pas.

PLUSIEURS — Si.

C — On le voit pas. Il existait quand il y avait des dinosaures, des fées, quand le pays était imaginaire mais après le pays a fait pousser des maisons et Dieu n'existait plus.

M — Moi, je dis que ça existe parce que moi à ma maison, j'ai un gros dictionnaire Larousse, plus gros que le nôtre de la classe et bien une dame elle l'a vu dedans : y avait une image.

J — Moi, mon frère il a un livre d'Ali Baba et on le voit aussi : c'est lui qui a fait le vent.

K — Il existe en France.

G — Même dans les autres pays.

Analyse

■ Langage de l'affectivité

• Les expressions métaphoriques qui traduisent la tendresse :
— évocation de quelque chose de jeune, de doux, de sensuel (*cœur*, *chat*, *poussin*),
— appropriation de l'objet de l'affection (*mon*),
— humour (*bécassine*).
• Le mot aimer :
— définition d'un mot abstrait par ses manifestations visibles (*bisous*, *s'embrasser*),
— extension du sens du mot à tout objet avec lequel on entretient une relation particulière,
— implications diverses : fidélité, communion dans une activité, alliance (mariage).
• Effort de généralisation de la définition :
— distinction *être animé/objet inanimé*,
— union permanente quels que soient le lieu et la durée (*quelque part*, *jamais*, *ensemble*, *le même*),
— influences morales et culturelles dans l'approche du concept (*étrangers* ou la nécessité de *connaître*).

Il y a donc progression dans l'essai de définition, qui part d'indices concrets pour analyser ensuite des relations abstraites.

■ La discussion

Tout le passage sur la question des enfants en liaison ou non avec le mariage est intéressant sur le plan psychologique et culturel. Il reflète les conceptions actuelles sur le couple et la famille. La discussion est axée sur les trois positions suivantes :

mariage → enfants
mariage → pas d'enfant
pas de mariage → enfant

Sur le plan des échanges linquistiques, ce qui est important ici c'est la reprise par le locuteur de l'argumentation de l'autre qu'il veut contester ou dont l'argumentation ne lui semble pas suffisante (dernières interventions avant le grand silence).

La discussion et l'argumentation ont ceci d'intéressant que les enfants distinguent très bien le particulier du général dans les opinions (emploi du *tu* ou du *je* par opposition à *on*). Ce passage révèle une exigence : celle d'exprimer une opinion personnelle et non pas celle des parents. Cette position resserre les termes de la discussion et oblige l'interlocuteur à réfléchir.

■ Rôle du vocabulaire dans la discussion

Au sujet de la place et du comportement des enfants dans la famille, on relève l'emploi des verbes qui expriment un choc, une rupture : *déranger*, *crier*, *réveiller*, *interrompre*.

En contrepartie, emploi de verbes qui dénotent l'état psychologique des adultes devant ce comportement : *ils réfléchissent*, *décident*.

Difficulté d'emploi de *très*.

Un adjectif employé dans un sens littéral : *intéressant*.

* Peut-être faudrait-il le reprendre en isolant la racine *je m'intéresse à... vous tous, vous m'intéressez... tu portes ton intérêt sur...* Cet adjectif est inséré dans une phrase où le *pourquoi* et le *comment* sont réunis dans leur plus juste acception.

Dans le dialogue très rapide qui suit, fait de trois interventions brèves, prédominance du *tu*. Les enfants s'adressent cette fois à la maîtresse avec humour, pour bien montrer le jeu d'inversion des rôles. Un enfant revient sur le sujet un peu plus loin, avec sérieux cette fois (bonne perception du rôle d'observateur-chercheur de la maîtresse. Les enfants ont l'intuition de ce que l'adulte attend d'eux : la réciprocité dans les apprentissages). Une seule erreur dans la formulation linguistique de cette réciprocité : *on t'apprend* au lieu de *nous t'apprenons*. Le *c'est-à-dire* prouve que l'enfant maîtrise bien sa pensée et qu'il ne veut aucune ambiguïté.

Le reste est intéressant sur le plan culturel : cycle de la vie et de la reproduction, religion et croyances, témoignage irréfutable de l'écrit et de l'image. Quant au linguistique, on peut relever l'opposition *passé/présent*, le passé situant aussi les événements dans l'imaginaire. C'est en fait une opposit *réalité/imaginaire*.

3 Comparaison des deux corpus

Leurs sujets sont très différents. Ce que l'on peut dire d'abord, c'est que dans le premier corpus l'intérêt des enfants n'est court-circuité par aucune intervention extra-scolaire. Les événements cités sont ceux du groupe et ils font référence à la même situation de recherche. Il n'y a pas de déviation par rapport au thème abordé.

Dans le second, au contraire, la situation de départ ne permet pas d'imaginer quelle suite sera donnée à la proposition initiale. C'est imprévisible, même pour la maîtresse. Ce sont les enfants qui tour à tour alimentent la discussion en fonction de leur savoir et de leurs références personnelles. C'est ce qui explique la diversité des sujets abordés. On peut en conclure que, si on a **des objectifs précis, la situation elle-même doit être précise**. C'est une règle essentielle en pédagogie.

■ **D'un point de vue linguistique**

Dans l'un et l'autre cas, c'est un langage discursif de même type : échanges d'opinions argumentées par des faits concrets (ou des références, généralisation, tentative de définition).

Faut-il en conclure que les enfants utilisent toujours un langage discursif, même lorsqu'il s'agit d'une évocation d'ordre psycho-affectif ? Il est bon de ne pas oublier que dans cette classe, les enfants ont toujours eu, tout au long de l'année, la possibilité de discuter les faits, quels qu'ils soient. Cette expérience — doublée, il faut le dire, d'un grand plaisir — est sans doute le résultat d'une pratique. Peut-être serait-il bon de mettre en parallèle un exemple de langage très métaphorique où l'imagination, l'affectivité et le culturel affleureraient constamment. C'est peut-être en création poétique qu'on trouverait cette exubérance verbale d'où la rigueur peut être absente, avec ses mots cassés et remontés, ses structures déjouées. Voilà en tout cas pour tous un beau sujet de recherche !

■ **Du point de vue de la participation**

Dans le premier corpus, tous les enfants sans exception prennent la parole. Ceux qui le font avec moins de fréquence n'en prouvent pas moins, par leur discours, qu'ils sont attentifs, réceptifs et totalement maîtres de la réflexion en train de se construire.

Dans le second cas, au contraire, un peu plus de la moitié participe à la discussion. Les autres n'interviennent pas. Or, ces autres-là sont ceux qui parlaient en petits groupes... On reconnaît bien là l'inefficacité du langage collectif, même pour des enfants qui ont commencé à maîtriser la langue.

Charlotte apprend à Mathilde
la règle du jeu de dames.



IV

LES STRATÉGIES

« Parmi les enfants entrant au cours préparatoire après une bonne scolarité maternelle, il est souvent très difficile, sinon impossible, de distinguer chez eux le milieu social d'origine. Par bonne scolarité maternelle, j'entends celle où les enfants ont pu apprendre les conduites de récit, de discussion... » F. François, interview dans *Le Monde de l'éducation*.

Depuis quelques années, des études faites sur les origines de l'échec scolaire mettent directement en cause l'école maternelle, jusque-là préservée des critiques. Sans doute doit-elle, elle aussi, se remettre en question.

Pour une fois, tous les linguistes s'accordent : c'est à l'école maternelle que les enfants doivent acquérir des stratégies linguistiques spécifiques : celle de la discussion et celle du récit. Ce sont des objectifs encore trop ignorés pour un très grand nombre de classes.

Nous traiterons donc ces deux aspects, en commentant quelques exemples. Il ne s'agit pas de donner des directives applicables à la lettre. Le langage dépendant, comme on l'a vu, de facteurs les plus divers, on voit mal comment on pourrait systématiser nos propos. Il s'agit avant tout d'apporter un regard nouveau sur des pratiques individuelles. Nous n'avons pas pour but de détruire tout ce qui existe actuellement. Nous savons bien que dans toutes les classes on pratique à peu près les mêmes activités : peut-être suffit-il simplement de les conduire différemment. La seule grande différence, c'est en quelque sorte une dérive des objectifs par rapport à ceux que l'on se fixe habituellement. Faire les mêmes choses mais dans une perspective à long terme : apprendre la langue, ça n'est pas répéter des modèles mais s'installer dans l'univers des mots. Son acquisition passe par des circuits peut-être indiscernables, non maîtrisables mais essentiels. La discussion en est un.

La pratique que nous préconisons par rapport à celles que nous avions jusque-là choisies, nous a permis d'enregistrer des différences qualitatives non négligeables. Nous avons voulu en savoir davantage sur les raisons de ces différences : c'est alors que les linguistes ont éclairé notre propre savoir-faire. Nous sentions intuitivement l'importance de la communication dans l'apprentissage de la langue, et celle de la narration... Ils affirmaient clairement que les deux sont non seulement nécessaires... mais indispensables.

Ça n'est pas pour autant que nous pouvons offrir une méthode. Nous souhaitons... que chacun trouve réellement la sienne avec toute la force de sa propre expérience.

Pour plus de clarté, c'est volontairement que nous choisissons de traiter d'abord ce qui concerne la discussion et ensuite ce qui concerne le récit. Mais notre choix ne se justifie pas pour des raisons chronologiques. L'apprentissage des conduites de récit commence très tôt et, en réalité, ces deux points sont toujours menés simultanément.

1 La discussion

Pour une syntaxe du dialogue, de la démonstration justifiée, de l'interrogation...

Pour qu'il y ait dialogue, il faut au moins deux participants. Mais ça n'est pas suffisant : ces deux participants peuvent avoir un dialogue de sourds ! Le dialogue est réel quand les intervenants sont en situation d'échanges. C'est-à-dire quand la parole de l'un fait réagir l'autre, dont l'intervention réactive celle du premier (ou déclenche celle d'un troisième interlocuteur, etc.) En fait, quand chacun à tour de rôle est amené à énoncer ce qu'il n'avait pas prévu de dire initialement (le corpus cité, recueilli en situation d'éveil, fonctionne remarquablement bien, par exemple). C'est alors que les enfants font usage de **modalités discursives différentes** : ils énoncent, posent des questions, répondent, explicitent, rapportent, argumentent, etc.

Cela ne peut se faire que dans des situations de communication véritable, celles qui sont assez motivantes pour provoquer le désir de parole. La petite anecdote citée au début de l'ouvrage ne l'est pas à seule fin humoristique. Elle est doublement révélatrice :

— des ambitions du maître,

— de l'intérêt que l'enfant leur accorde.

Il n'y a pas acquisition — ni apprentissage — du langage dans des situations artificielles où celui-ci ne remplit pas les fonctions de communication qui lui sont propres. On ne peut pas expliquer aux enfants que pour apprendre à parler ils doivent *faire comme si* et accepter de croire que toutes situations peuvent être le prétexte d'accompagnement verbal. Les enfants ne s'expriment que si la nécessité les pousse à le faire. Encore faut-il aussi qu'ils se sentent libres.

Pourquoi les situations vraies d'échanges sont-elles aussi des situations vraies d'apprentissage ?

• Parce qu'elles amènent naturellement les enfants à jouer les différents rôles que jouent les participants lors d'une discussion. C'est-à-dire que dans une situation spontanée d'échanges, ils adaptent leurs prises de parole. Les enfants manient différemment la langue, par exemple, selon qu'ils veulent expliquer, définir ou argumenter. Or, aucun exercice systématique ne pourra jamais soulever l'adhésion comme le fait le désir de dire ce que l'on a à dire à un moment précis.

• Parce que la pratique de la discussion, obligeant la pensée à plus de cohérence, structure en même temps l'utilisation et l'acquisition du langage. Les énoncés émis le sont en fonction d'un contexte qui détermine à la fois leur ordre et leur forme linguistique.

• Parce qu'elles exigent des enfants des conduites langagières complexes. Pour être compris, il faut formuler sa pensée avec un minimum de rigueur et de clarté. Dans une pratique pédagogique qui ne reconnaît pas l'importance du dialogue, c'est surtout au maître qu'incombe la responsabilité de fournir les modèles adéquats. Dans un contexte où les relations sont prioritaires, cette responsabilité est l'affaire de tous. Si la discussion fonctionne, c'est que chacun fait un effort personnel d'élaboration.

2 De la parole autorisée à la parole conquise

L'étape la plus urgente, c'est le déblocage des élèves qui parlent peu, la sollicitation permanente des timides.

La vie de la classe comme sujet

Point n'est besoin d'aller pour cela chercher des sujets alambiqués. Toutes les situations de vie collective dans une classe sont favorables à l'expression de tous si le maître décide d'en faire aussi des sujets de débats. Ce que l'on peut reprocher à une pratique traditionnelle, c'est la réduction du langage à des contenus artificiels, qui ne permettent finalement que la répétition de stéréotypes. Dans ce cas-là, les apprentissages deviennent artificiels. Les enfants sont dans l'expectative : pour eux, la situation n'est pas claire, ils ne peuvent deviner les intentions du maître — s'ils les devinent, ils peuvent les refuser ou rester indifférents... mais, en tout cas, ils se sentent observés. On leur demande implicitement de parler, mais on ne leur donne pas, dans le même temps, une vraie occasion de le faire.

C'est oublier qu'il y a quotidiennement maintes occasions qui pourraient être exploitées, dans la classe mais aussi en dehors d'elle, situations qui ont un enjeu verbal quand on a le souci de demander le point de vue des enfants. Ces circonstances sont celles qui visent la cohésion du groupe, la recherche de règles de vie communes, les responsabilités individuelles au niveau des initiatives... Tout événement ponctuel peut en être le sujet. Ce sujet intéresse puisqu'il concerne la vie de chacun et de tous. Dans une classe de grande section, par exemple, un enfant s'aperçoit que la petite histoire qu'il a enregistrée seul au magnétophone a été effacée.

- Pourquoi était-il nécessaire de s'informer sur l'opportunité d'utiliser l'appareil ?
- Est-il possible de l'utiliser quand on n'a pas encore appris à s'en servir ?
- Quelles conséquences tirer de tout cela ?

Voilà un débat qui en vaut la peine ! Il est bien entendu loin de notre esprit de prendre un enfant en faute. Peu importe le coupable. Celui-ci sait que chacun a droit à l'erreur et que ce que l'on qualifie généralement de *bêtises* n'est en fait qu'expériences... Tout cela, les enfants sont très capables de le comprendre et d'en discuter. Fermement, ils l'ont prouvé. Il n'y a pas d'encouragement à la parole plus évident pour eux — surtout pour ceux qui n'ont jamais osé la prendre — que de choisir la vie de la classe comme sujet initial. A ce propos, ils ont quelque chose à dire. Ils en auraient moins si on leur proposait des sujets sur les Inuits du Canada ou les Indiens d'Amérique !... Ces échanges collectifs n'ont rien d'organisé, de programmé : seule l'exploitation des événements intéressants de la vie collective est systématique, pour provoquer la parole de tous là où déjà elle a des chances d'apparaître.

Les sujets

De la même façon, **tous les projets** sont aussi des sujets de débats. Ils sont évidemment moins aléatoires et se prévoient. Même s'ils naissent de propositions d'enfants, c'est toujours le maître qui prend l'initiative d'en informer le groupe. Qu'il s'agisse de monter un spectacle, de faire une exposition de photos, d'organiser une sortie, de décorer l'école, de créer un jardin, de bâtir une volière, d'aménager la cour en fonction d'un budget..., il faut ensemble chercher les moyens de réaliser. Établir les étapes, faire l'inventaire des besoins, rechercher les aides extérieures et les documentations nécessaires, autant de situations qui permettront aux enfants de s'interroger à haute voix, de discuter, d'anticiper, d'envisager le possible autant que l'impossible. Ce n'est plus du langage en situation

concrète mais celui d'un devenir à la mesure des prévisions de toutes les imaginations.

Une pédagogie qui systématiquement impose les activités est une pédagogie qui prive les enfants de tout ce qui constitue la conquête vivante de la langue. Tout prévoir à leur place, c'est sacrifier le possible présent au profit d'une ambition dont le bénéfice est souvent hypothétique. On ne gagne rien à reléguer les apprentissages de la langue dans des pratiques qui ne sont pas en prise directe sur la vie matérielle et psychique commune des enfants. En négligeant leur complicité riche et dynamique, on les coupe du même coup de leur intérêt unanime. La plupart des enfants en tout cas — toujours les mêmes — n'arrivent pas gagnants. Comment pourraient-ils faire des progrès en langage si on ne leur a pas déjà donné le goût de la parole ?

Ces débats sont bien entendu collectifs, même si au moment de la réalisation la classe éclate en petits groupes, et ils le resteront en majorité puisqu'il faudra régulièrement faire le point, informer les autres, exposer les difficultés éventuelles pour les résoudre ensemble.

Les activités de l'école maternelle, autre support de langage

Enfin, il y a toutes les discussions qui ont pour support les activités habituelles de l'école maternelle.

En mathématiques et en éveil, le langage est celui de la manipulation, de l'action commentée en même temps qu'elle se fait, mais aussi celui de l'anticipation : recherche d'hypothèses, recherche de stratégies nécessaires à la vérification...

Ces discussions sont d'abord menées en petits groupes mais les démarches les plus significatives font toujours l'objet d'un regroupement pour l'information et la réflexion de tous.

En éveil esthétique, c'est le langage de l'observation : la comparaison d'œuvres de peintres ou de sculpteurs, graphistes et photographes, particulièrement bien choisies (ex. : *Peindre autrement...* [1]) invite à l'analyse. Or, analyser dans ce cas, c'est non seulement énoncer les rapports qui existent entre les éléments qui composent ces œuvres, mais imaginer, en fonction de leur expérience commune, les moyens que se sont donnés les artistes pour les réaliser. Ces explicitations ne vont pas sans un effort d'élaboration au niveau du langage.

La présentation des œuvres est collective. Pour ce qui est de l'affiche, par contre, l'interprétation du message se faisant progressivement, on peut travailler en petits groupes, puis collectivement. Les comparaisons de corpus relevés dans les différentes séances montrent que les enfants passent d'un langage dénotatif (l'énumération des éléments isolés) à un langage plus élaboré, où la prise de conscience des relations entre les éléments ne peut s'exprimer sans une organisation syntaxique cohérente et rigoureuse.

C'est dans des situations les plus variées que les enfants à la fois diversifient leurs prises de parole et les adaptent à la nécessité de communication.

1. *Peindre autrement pour des enfants créateurs*, L. Bérenger, P. Dufayet et Y. Jenger, éd. Nathan, coll. Vivre à la maternelle.

3 La parole dirigée

La discussion a ceci de particulier qu'elle habitue tous les enfants à prendre la parole. C'est d'abord grâce à elle qu'ils commencent à savoir se servir de la langue. Comme il s'agit de relations essentiellement affectives, ils le font sans crainte. Le premier contrat est rempli.

Mais cela ne suffit pas. Il faut aussi organiser des séances plus spécifiques de langage. Soit conçues comme une activité parmi les autres lorsqu'il s'agit de séquences collectives ou en petits groupes, soit prévues parallèlement aux autres activités s'il s'agit de travail individuel. Ces séances ont des objectifs plus immédiats, plus définis. Elles sont dirigées, c'est-à-dire qu'un certain type de langage est plus spécifiquement attendu des enfants : leurs tâches linguistiques sont alors plus précises, moins aléatoires que dans les premiers exemples. Ces séquences permettent l'évaluation de structures plus complexes nécessairement utilisées dans divers cas, selon ce que les enfants sont invités à faire.

Donner des explications

• Travail en petits groupes.
• Exemple de support : l'exploitation d'un travail effectué.

Les enfants ont construit deux sabliers avec des bouteilles en plastique : celui de 1 min avec 3 cm^3 de sable (non passé) ; celui de 3 min avec 1 cm^3 de sable (fin), ce qui surprend à première vue le non-initié qui pense que la quantité de sable est nécessairement liée au temps d'écoulement.
• Organisation de la séance.
— Partage de la classe en plusieurs groupes.
— Prévision des intervenants extérieurs (autres enfants, parents, directrice, collègues, ASEM, etc.).

Chaque groupe a pour mission d'expliquer d'où vient l'erreur, en tenant compte à la fois de deux informations essentielles : relation entre qualité de sable et grosseur du trou.

Expliquer, c'est donner verbalement les moyens à celui qui ne savait pas, de comprendre, de connaître. Cela exige une rigueur qui nécessite un traitement particulier de la langue (l'introduction en particulier d'une subordonnée causale, le *parce que* des justifications logiques). On est loin du langage implicite en situation...

Décrire et interpréter

... une situation, une image, une affiche, un quelconque document, un objet, etc.
• Travail en petits groupes.
• Exemple de support : une image.

Un groupe va dans une autre classe choisir une image. Les enfants l'observent, la commentent tout seuls. Personne — pas même le maître — n'est au courant de leur choix.

Organisation d'un moment collectif pour leur retour dans la classe : l'image n'est pas présentée ; ils la décrivent (couleur, forme, différents éléments, leurs positions dans la mise en page, etc.). Les autres enfants peuvent poser des questions.

Lors de la présentation de l'image, discussion pour savoir s'il y avait possibilité de la réinventer dans ses grandes lignes.

Pour décrire, représenter dans son ensemble la globalité de l'image, il faut en relever les détails, introduire les relations qui les unissent et préciser des notions spatiales... Autant de contraintes qui impliquent directement le langage.

Informer

Cela peut se faire dans différents contextes :
• Par petits groupes, comme on l'a vu, lorsqu'il y a obligation de faire le compte rendu d'un travail ou d'une démarche.

C'est un travail qui oblige les enfants à prendre du recul par rapport à leur vécu. Cela suppose des choix (ce qu'il est utile de dire ou ce qui ne l'est pas), le respect d'une chronologie, etc. La sollicitation, ici, est une question de prestige ! Dire n'importe quoi revient à mésestimer son propre travail...

• Par groupes de deux : le maître apprend par exemple la règle d'un nouveau jeu à un enfant. Celui-ci a pour mission de l'apprendre à un autre qui va à son tour l'apprendre à un suivant, etc.

Le caractère contraignant de la règle force l'enfant à se décentrer par rapport à son propre discours. L'interdiction d'agir à la place de l'autre l'oblige d'autre part à se servir nécessairement du langage avec efficacité. Dans ce cas précis, il est le premier à évaluer la qualité de son discours : s'il n'est pas explicite, l'autre ne saura pas jouer ; il n'a pas d'alternative.

• Individuellement : ce sont toutes les situations qui mettent l'enfant en situation de médiateur. Les occasions sont nombreuses dans la vie courante. Entre la classe et la famille, c'est le rôle que joue ordinairement le cahier de correspondance. On peut alterner oral et écrit.

Définir

On peut organiser des séances collectives ou en petits groupes sur ce projet. Il s'agit là de savoir comment les enfants expliquent les mots. C'est une situation inhabituelle (en général, c'est le maître qui joue ce rôle, ou le dictionnaire...). On se sert des mots avant de les définir et on ne demande jamais aux enfants d'expliciter leur savoir. Pourtant, cela nécessite des choix au niveau des procédures langagières, selon qu'on reprend des définitions déjà entendues ou qu'on donne des exemples.

Ces questions sont très simples : « Qu'est-ce que c'est pour vous le bonheur (le travail ou la vie...) ? » La mise en forme d'un savoir jamais explicité oblige l'enfant à concevoir des réponses capables de transmettre ses représentations. Il s'agit non seulement de dire ce que l'on sait, mais d'exprimer un énoncé clair afin d'être compris : cela demande une recherche particulière tant dans le domaine de la syntaxe que du lexique. Nous citerons l'exemple d'un enfant qui, à la question : « Qu'est-ce que c'est pour toi la ville ? », répondit : « C'est au milieu, là où tout est relié ensemble ; la maison de ma Mamie à la campagne, elle est pas tenue, pas reliée. Elle est seule. Elle a pas un vrai nom. La ville, c'est un nom qui existe. » Dans ce cas, la définition est donnée par opposition à ce qui est pressenti comme contraire. C'est une des procédures efficaces utilisées. On verra qu'il y en a beaucoup d'autres.

Comparer

L'examen des rapports de différences et de ressemblances est aussi un support privilégié de langage.

C'est un travail qui se fait plus particulièrement en petits groupes.

Un exemple peut convaincre

Quand ils décrivent l'aspirateur, les enfants ont un langage très réduit : « Ça a des roues, ça roule. Un moteur et un gros tuyau. C'est pas un jouet. C'est pour les mamans, pour enlever les saletés. » Fini ! Plus rien à dire.

En revanche, si on présente à la fois un aspirateur et un balai, les énoncés sont d'une tout autre qualité. Après l'inventaire des différences et des ressemblances (*l'un fait du bruit, l'autre pas, l'un roule, l'autre pas, l'un est branché, l'autre pas*, etc.), on se rend compte que la comparaison enrichit la réflexion, ce qui se traduit nettement dans le langage. Les énoncés sont beaucoup plus complexes. En voici quelques-uns : « C'est pour faire la même chose, mais pas de la même façon (utilisation judicieuse de *mais*) ; l'aspirateur avale tout tout seul, un balai il faut toujours le pousser et il ramasse pas. Avec le balai, il faut toujours faire les mêmes mouvements pour pousser la poussière et après il faut une pelle pour la ramasser. Le balai ça transporte, l'aspirateur ça avale... » La conclusion est inattendue : « Ça fatigue quand

Autour du balai et de l'aspirateur : travail en petit groupe.



même les aspirateurs parce qu'il faut se pencher. Il faudrait *un truc* qui marche tout seul, qu'on a pas besoin de tenir — télécommandé, quoi — comme ça, on peut faire autre chose pendant que ça nettoie. »

Ces séances peuvent s'organiser systématiquement avec différents supports : soit des objets de l'école, soit des objets apportés à cette intention, soit encore des représentations d'objets. Par exemple : un escabeau - une échelle, une cafetière électrique - une cafetière ordinaire, une lampe de chevet - une bougie, un sablier - une pendule, un atlas - une revue, un journal - un livre ; et avec des images ou photos prises dans ce but : un sentier - une autoroute, un cerf-volant - un avion, une voiture individuelle - le métro, une maison - un immeuble.

Cette liste n'est pas exhaustive : libre à chacun d'imaginer.

Argumenter

L'argumentation est une conduite langagière particulièrement complexe. On a vu, dans l'analyse des corpus cités, qu'elle était pourtant à la portée des enfants. Il est difficile de prévoir les contextes qui favorisent à coup sûr ses apparitions. Certaines affiches l'induisent plus sûrement que d'autres, de même que certaines situations de réflexion en éveil scientifique et en mathématiques. Il y a cependant, en dehors du support, une possibilité de la provoquer par le choix des enfants dans le groupe de travail. Tous n'ont pas la même maturité et n'envisagent pas les solutions aux problèmes de la même manière. Les opinions varient. Des conflits apparaissent. Or, ce sont ces divergences dans les points de vue qui conduisent les enfants à réfuter ou approuver, trouver des preuves susceptibles de convaincre. Cette recherche structure le langage autant que la pensée. C'est déjà très important que l'enfant découvre à l'école maternelle que les discours peuvent converger ou au contraire s'opposer.

Faire des citations

Les citations sont fréquentes, même chez les très jeunes enfants. S'il nous semble particulièrement bénéfique de les provoquer en moyenne et grande section, c'est parce qu'elles impliquent des opérations syntaxiques très complexes.

Si l'enfant opte pour le style direct, cela suppose qu'il est capable de reprendre à son compte un énoncé étranger. C'est déjà une forme d'apprentissage.

S'il choisit le style indirect, l'élaboration de phrases exige l'utilisation d'outils syntaxiques capables de construire des subordonnées. Ex. : *Elle dit* **que**..., *Elle demande* **si**..., *Elle veut savoir* **quand**...

D'autre part, dans le style indirect, des transformations s'imposent.

Ces modifications interviennent sur :

— le temps : *elle a dit : c'est joli → elle a dit que c'était joli* ;

— le mode parfois : *venez → elle a dit qu'ils viennent* ;

— le pronom : *je veux → elle a dit qu'elle veut*.

Toutes les situations qui confient une mission aux enfants (auprès des collègues, de la directrice, des ASEM, des enfants) sont des occasions à exploiter systématiquement, quels que soient l'heure ou le lieu.

Mais on peut aussi, en petits groupes, transformer le dialogue direct d'une histoire en style indirect. C'est un travail sur la langue que les enfants apprécient particulièrement.

Quoique dirigée, la parole, dans tous ces exemples (on peut en trouver d'autres, nous ne voulons donner que des pistes), n'a rien de répétitif, au contraire. Les enfants y sont en réelle situation d'apprentissage, parce que la précision, l'exigence de la tâche demandée les obligent à mobiliser tout leur savoir-dire. C'est un effort individuel, spécifique, dénué de toute gratuité verbale, qui permet à chacun de se servir à bon escient des modèles déjà entendus. Les maladresses importent peu : à ce stade-là, il n'y a plus de doute, elles ne sont que provisoires.

4 Les exercices systématiques

Ils existent dans notre perspective de travail. Le fait de les présenter ici, précisément dans ce chapitre sur la discussion, n'est ni une erreur ni un hasard, c'est un choix. Cela prouve déjà que, conçus comme nous les envisageons, ils n'ont rien d'arbitraire : ils ont leur source dans le dialogue.

Pour qu'il y ait réutilisation de modèles dans une pratique personnelle de la langue, il faut que ceux-ci n'arrivent pas au hasard et qu'ils aient une relation évidente avec ce qui se passe dans la classe. C'est à cette seule condition qu'ils ont un intérêt. Ce qui est systématique pour nous, ce n'est pas de proposer des exercices verbaux à caractère répétitif, mais d'exploiter régulièrement une situation, quand celle-ci induit naturellement une production d'énoncés répétitifs. C'est l'exercice qui épouse la situation et non l'inverse. Ce ne sont pas en tout cas les enfants qui doivent tant bien que mal s'adapter à eux.

Là non plus nous ne pouvons offrir de modèles : hors contexte, ils perdraient toute leur efficacité. Nous montrerons par contre comment on peut exploiter certaines situations privilégiées.

■ Premier exemple

Séance en grand groupe autour du livre *Fantadou*[1]. Sur une page, Fantadou, le petit garçon, dans une attitude figée et raide, fait le quatrième pied de table où sont en train de manger ses parents. Rires et commentaires...

C'est alors qu'un enfant dit : « Si j'étais un pied de table, je pourrais pas courir. »

Un autre reprend : « Si j'étais un pied de table, je pourrais pas sauter. »

Intervention de la maîtresse qui entre dans le jeu : « Si j'étais un pied de table, je **ne** pourrais pas dormir. » Elle invite les enfants à poursuivre : « Si j'étais un pied de table, je pourrais pas faire du vélo. » Mais à partir de ce moment-là, elle corrige systématiquement les énoncés incorrects et exige la répétition de la phrase. Pour relancer l'intérêt, elle intervient chaque fois que c'est nécessaire, c'est-à-dire lorsque le silence s'installe.

Ce jeu n'a rien de rébarbatif pour les enfants : ils sont pourtant en train de se familiariser avec la forme complète de la négation... En effet, plus les productions s'enchaînent, plus l'expression *ne... pas* apparaît sans l'intervention de la maîtresse. Cela ne veut pas dire qu'elle apparaîtra désormais dans chaque énoncé : les adultes n'en donnent pas l'exemple ! Mais ils sauront l'introduire et l'utiliser correctement quand le contexte l'exigera : en situation de récit, par exemple, où sa fréquence est nettement plus élevée.

■ Second exemple, en moyenne section

Commentaires, en grand groupe, d'un travail effectué en petits groupes autour d'une affiche.

Un enfant a remarqué, sans le nommer, le point d'interrogation après le texte écrit de l'affiche. Il dit qu'il a déjà vu ce signe dans des livres de la bibliothèque de la classe. Plusieurs enfants approuvent.

La maîtresse invite ces enfants à aller chercher des livres afin de le retrouver. Ils reviennent bientôt, le doigt pointé sur les pages ouvertes. Ils ont trouvé !

La maîtresse lit à haute voix toutes les phrases interrogatives des livres. Elle ne fait pas de commentaires mais insiste sur la modulation tonale de l'interrogation. Au besoin, elle répète les phrases les plus courtes et en ajoute d'autres.

Un enfant remarque alors que « ça pose des questions ». Elle félicite, dit qu'en effet toutes les questions posées à l'oral le sont avec ce signe à l'écrit. Elle prend une grande feuille de papier, un crayon et... le prouve. Elle écrit : « Quelle heure est-il ? » Puis elle demande : « Qui pose une question ? »

1. *Fantadou*, A. Heine, Gallimard.

Il y en a... en quantité ! Il faut remplir la grande page et chaque enfant veut voir son nom écrit à la suite de son énoncé. Il n'y a pas d'absentéisme verbal ! Tous les énoncés sont corrigés et répétés si nécessaire.

La séance se termine par l'inventaire de tous les petits mots qui posent les questions. On cherche encore ceux qui sont oubliés.

C'est déjà faire, à l'oral, une première analyse du fonctionnement de la langue.

5 Les conduites du récit : pour une transition de l'oral vers l'écrit

Les sollicitations extérieures sont à l'origine de l'acquisition de la langue ; on a vu que, dans des relations de qualité, les enfants s'approprient en tâtonnant un instrument dont ils découvrent progressivement le fonctionnement. La fréquentation de la langue dans ce contexte est d'abord et surtout affective. C'est essentiel — non suffisant. L'école maternelle possède un moyen de faire vivre la langue avec plus d'objectivité : elle le réalise quand elle demande aux enfants de raconter des histoires. Les productions langagières, dans ce cas, ne sont plus isolées, dépendantes de celles que prononcent tour à tour les différents interlocuteurs lors d'une discussion. Non seulement les phrases doivent être enchaînées, logiquement reliées entre elles, mais elles doivent encore exprimer le souci de dire tout ce qui est important, qui plus est dans un ordre précis. Cela ne va pas de soi : ces contraintes envahissantes s'imposent dans le discours et le modèlent. Si la cohérence d'une discussion est l'affaire de tout le groupe, celle du récit est personnelle. Le narrateur, soumis à de nouvelles exigences, perd cependant le soutien effectif des autres, qui ont une importance cependant en temps qu'auditeurs. Son monologue est en quelque sorte un dialogue intégré, restructuré, utilisant d'autres règles dont l'acquisition est essentielle dans la maîtrise de la langue.

Le livre : son utilisation par l'enfant

Le livre est notre support privilégié. Il fait partie de l'environnement des enfants dès la section des petits, mais ça n'est pas pour autant qu'ils en découvrent seuls sa signification. Ce travail de découverte indispensable est aussi une étude sur la langue.

Ce qui le précède :

■ **L'appropriation du sens de la lecture**

On n'apprend pas à *lire* un livre : on le découvre. Il suffit de regarder un jeune enfant pour voir qu'il l'ouvre au hasard, revient en arrière, vagabonde aux dernières pages et recommence. Le livre est d'abord un objet de contemplation : il montre ; le rapport livre-enfant est avant tout tactile et visuel. Par la suite, il aura un rôle différent à jouer : à ce moment-là, il racontera. Mais il ne deviendra récit que dans la formulation ordonnée des interprétations.

Recueil d'un corpus :
quatre enfants inventent une histoire
d'après les images d'un album.



On ne peut pas faire construire des histoires sur des albums d'images si les enfants ne savent pas dans quel sens il faut regarder ces images. Mais il existe des affiches, du genre de la bande dessinée, qui nous permettent de faire admettre la convention *gauche, droite, haut, bas.*

• *Individuellement*

Chaque enfant raconte à sa manière : de droite à gauche et inversement, de bas en haut, et inversement en boustrophédon. Certains arrivent malgré tout à construire une histoire : peu leur importe d'omettre certaines images, à leurs yeux superflues, quitte à compenser par des discours les éléments qui manquent à leur interprétation personnelle. Mais cette aisance n'est pas celle de tous. D'autres restent muets tant qu'ils ne savent pas comment *lire*. Ces histoires sont notées par le maître.

• *Collectivement*

Il est possible, en les redisant au groupe, de montrer que leur variété a quelque chose d'insolite. Est-ce qu'un même livre raconte des histoires différentes ? Est-ce qu'on peut se passer de certaines images ? Le maître raconte alors à son tour, en insistant sur les liens qui existent entre les images. C'est-à-dire que son discours est double : c'est celui d'un décodage (ex. : « Maintenant l'ours est dans sa chambre puisqu'il y a un lit ») et celui d'un récit. Cette histoire se construit sur un sens de lecture : changer de circuit visuel, c'est transformer l'histoire ou en inventer une autre. Il ne faut pas se tromper...

■ Le personnage central

Les enfants doivent aussi, au fil des pages, reconnaître le personnage central. Le déroulement de l'histoire, avec ses diverses péripéties, lui fait subir des transformations d'attitude, d'expression, de déplacement qui, si elles ne sont pas perceptibles, condamnent les lecteurs à des discours ponctuels limités à chaque image. Tant qu'ils n'ont pas compris que le même personnage est représenté différemment sur des images différentes, les enfants ne peuvent établir aucune chronologie.

Les discours sont essentiellement dénotatifs et morcelés. Un phénomène d'identification est parfois à l'origine d'une histoire personnelle, mais cette histoire n'a rien à voir avec celle de l'auteur : ils ne racontent pas, ils se racontent. Il faut aller plus loin.

Les images séquentielles comme soutien

Cette reconnaissance d'un personnage central, identique malgré ses différentes représentations, peut être amenée par des images séquentielles (quatre ou cinq d'abord, davantage ensuite). La manipulation des images, ici, pour peu qu'on lui en laisse le temps, finit par opérer dans l'esprit de l'enfant une sorte de déclic : leur organisation linéaire, leur ordre soumis à toutes les manipulations, à tous les tâtonnements, finissent par suggérer une synthèse possible. Il faut toutefois que les images soient claires et parfaitement lisibles.

Qu'est-ce que lire un album d'images ?

C'est, on vient de le voir, respecter un sens de lecture et reconnaître, dans ses configurations répétitives quoique transformées, un même personnage central.

Mais c'est aussi :

• Savoir repérer les indices qui constituent la trame du récit. Tous les enfants y parviennent dès le début de la grande section s'ils ont été entraînés en moyenne section.

• Savoir lire entre les images comme on lit entre les lignes. Tout n'est pas systématiquement donné à voir dans un album : dès que l'histoire atteint un certain niveau de complexité, il y a des ellipses. La cohérence du récit exige que les lacunes graphiques soient compensées par le langage.

• Maîtriser certaines lois logiques spécifiques du récit, et particulièrement marquer ses différentes étapes : la présentation de la situation, le développement de l'histoire — ce qui suppose une bonne compréhension des rôles et le sens de la chronologie —, la conclusion.

C'est un travail qui ne se fait pas sans un certain effort d'analyse.

Quel rapport avec le langage ?

Seuls devant le livre, il est fort probable que les enfants effectuent cet effort d'analyse qui mobilise attention, intelligence et réflexion. Mais quand on est témoin d'une première lecture, on se rend compte que le langage utilisé est rarement narratif. Il y a énumération, mais la succession n'est pas, loin s'en faut, apparente.

Il y a investissement au niveau de la langue quand les enfants font ensuite une **synthèse**. Raconter, c'est organiser un discours capable de prendre en charge le devenir d'un personnage dans une situation qui évolue : dans un rôle de narrateur, l'enfant doit verbalement relier l'avant et l'après, dans un ordre reconnu comme irréversible puisque jamais l'effet ne peut précéder la cause.

C'est-à-dire que l'enfant est obligé de mobiliser tout ce qu'il sait du fonctionnement de la langue : la nécessité d'exprimer une durée avec ses enchaînements chronologiques impose des choix locutifs sans lesquels il n'est pas possible d'établir les relations caractéristiques du récit. Raconter, c'est réellement se servir de la langue dans ce qu'elle a de plus complexe. Les enfants ne s'y trompent pas. On citera quelques procédés utilisés, tirés d'une analyse de leurs productions :

■ Présentation

Certains commencent leur histoire par *Il était une fois...* Par cette reprise à leur compte de la formule littéraire, ils indiquent clairement qu'ils n'utilisent plus un langage quotidien et qu'ils changent volontairement de registre.

■ Changement d'article

Lors de la présentation, les articles sont généralement indéfinis : *un petit garçon* ou *une petite fille*. Mais le passage ultérieur aux articles définis (*le, la*) révèle bien qu'ils sont en situation de récit : ils précisent ainsi qu'ils tiennent compte de ce qui précède.

■ Emploi des pronoms personnels

Une plus grande fréquence d'utilisation des pronoms personnels évite la répétition du substantif. Le personnage est nommé une fois. Ensuite, les enfants emploient le *il* sans les redondances habituelles (*le petit garçon, il...*). Ex. : « Il jette tous ses jouets... » et, plus loin, « il **les** range ».

■ Marque de l'action qui évolue

Chronologie respectée.

■ Persistance d'un état

La répétition du prédicat ou d'adverbes permet d'insister sur la durée.

■ Expression de la causalité

Introduction de *pour que* (ou *pour pas que*), de *parce que*, parfois de *si*, qui introduisent les subordonnées de conséquences rarement employées dans leurs formes régulières.

■ Expression des notions temporelles

Les enfants utilisent d'abord *après* et puis, *puis, puis après* qui établissent des rapports de successivité entre les événements.

Mais ils recherchent très vite des locutions plus claires, avec l'utilisation d'adverbes comme *maintenant, alors*. Si la simultanéité (*pendant que*) est encore rare chez les enfants de maternelle, la concordance (*quand*), par contre, l'est beaucoup moins.

■ Conjugaison des verbes

Les enfants savent jouer de l'opposition passé composé/présent, selon qu'une action est accomplie ou qu'elle ne l'est pas. L'imparfait, fréquent, renvoie plus à un type de récit qu'à des événements du passé. L'utilisation du passé simple, temps du récit par excellence, pourtant totalement exclu de l'oral (pas seulement chez les enfants) est fréquente dans une classe lorsqu'on lit beaucoup de contes. C'est bien parce qu'ils se sentent en situation particulière par rapport à la langue qu'ils se hasardent à cet emploi difficile en se référant à des modèles d'exception.

D'autres aspects, que des corpus ultérieurs souligneront, montrent que les enfants ne sont plus dans un langage familier. Ils s'exercent déjà aux

formes de l'écrit. La langue orale, soumise à de telles influences, ne peut que se perfectionner car elle intègre déjà les relations spatio-temporelles et causales dans un discours.

Le choix des livres

Tous ne sont pas systématiquement utilisés comme support de langage : ils ne sont pas tous des outils didactiques. Étant donné la diversité de la production actuelle, il est possible de mettre à la disposition des enfants une grande variété de livres qu'ils auront toute la liberté de *rencontrer personnellement*. Il est bien évident que le travail prévu sur certains titres n'a de valeur que si les autres continuent de solliciter, ailleurs et sous des approches plus personnelles, intérêt et curiosité. On ne peut donc nous reprocher de limiter le livre à sa seule dimension d'outil pédagogique.

Seuls trois ou quatre livres servent de support à un travail spécifique par section. C'est peu. Ces livres, qui rejoignent les autres dans le coin bibliothèque, ne sont pas délaissés, bien au contraire. Les enfants les retrouvent avec joie. En serait-il de même s'ils n'appréciaient pas leur découverte faite à l'aide du maître ? Ils les *relisent* parfois à haute voix pour un petit groupe... Or, refaire tout seul le parcours de l'histoire désormais connue, c'est apprendre **sans aide** à réutiliser un lexique nouveau, une syntaxe adéquate. C'est consolider son savoir de la langue, vérifier ses acquis.

Plusieurs critères interviennent dans le choix du livre :
— son format (selon l'utilisation individuelle ou collective) ;
— sa mise en page ;
— la lisibilité des images : trop complexes, elles rendent difficiles la construction d'un récit ; certains détails opèrent des courts-circuits qui font dévier son déroulement ; d'autre part, certaines ellipses ou absence de solidarité entre les images rendent trop ardue leur coordination ;
— la longueur de l'histoire : plus les enfants ont de l'expérience, plus les histoires sont longues ;
— le contenu : en moyenne section, les sujets sont d'autant plus décodables qu'ils permettent l'identification.

Quelques exemples

■ **Utilisation d'un livre d'images (sans texte)**
• Objectif : la construction d'un récit.
• Travail en petits groupes.

Pendant que la classe fonctionne en ateliers, un groupe d'enfants (quatre ou cinq) se retire dans un coin de la classe avec un livre. Le magnétophone est branché.

Le choix des enfants n'est pas sans rapport avec la qualité des corpus. Il est bon de mettre ensemble des enfants maniant diversement la langue. Ce travail collectif permet d'une part à ceux qui ne pourraient pas réaliser tout seuls ce contrat (en moyenne section particulièrement) de le faire malgré tout avec l'aide des autres. Même s'ils interviennent peu sur la construction du récit, ils participent activement au travail de décodage. D'autre part, concernés par l'objectif commun, ces mêmes enfants se vivent en situation d'apprentissage privilégié : on a entendu par exemple une fillette non francophone répéter systématiquement tout ce que disait l'enfant le plus habile. Or, invitée à raconter l'histoire à son tour, elle l'a fait très correctement : par la répétition spontanée, elle s'est appropriée un langage qui n'était pas le sien, mais qu'elle est pourtant capable de reformuler.

Le discours annexe

Nous appelons discours annexe, toutes les discussions échangées entre les enfants lors de l'analyse des images. C'est aussi une situation privilégiée d'apprentissage que celle qui fait naître des commentaires (jugements moraux ou références personnelles), des argumentations au sujet des indices (« tu vois bien qu'il pleure, il est tout rouge et il a des larmes ») ou des enchaînements (« c'est pas là, c'est avant »), bref, toute une glose qui utilise les modalités discursives dont il a été question précédemment.

Pour illustrer ce propos, nous avons choisi deux corpus en moyenne section (premier trimestre) avec le livre *Non*[1].

Premier corpus

Quatre enfants qui ne maîtrisent pas bien la langue et qui sont sans expérience du livre.

« I'fout tout par terre. Oh sa maman ! I'casse tous les jouets. Tous les jouets à les autres. Oh le camion ! Il en veut pas des jouets. Encore des jouets, beaucoup de jouets : 4, 4, 4. I'rentre à la porte. Non, c'est une dame qui entre. C'est sa maman. Et voilà. »

Second corpus

Les enfants sont plus ou moins habiles.

« Il était une fois (bis) un petit garçon qui a fait tomber la chaise sur le sol, et la chaise se fenda, se cassa avant que le petit garçon ne la retienne. Le chat noir regardait la chaise tomber. Alors le petit garçon essaya d'attraper le chat mais le chat était tellement rapide qu'il ne pouvait pas le rattraper.

Sa maman le gronde. Et le petit garçon pleure à cause de sa maman. Elle lui tira la main à une force terrible pour le mettre dans sa chambre. Il était tellement découragé de sa maman qu'il pleura à toute vitesse. Et puis, le petit garçon pleure dans sa chambre il pleure et après elle referme la porte. On entendit la serrure claquer Pschii. Et c'est tout. La maman ne céda pas. Il pleure... L'avait les yeux fermés tellement il pleurait. Et tout à coup, il se consola tout seul. Il remet tout en place. La maman vient. Elle le consola... quand même. Elle est contente comme tout. Le chat ronronne. Et ils s'embrassent. »

Point n'est besoin de faire une analyse approfondie pour mettre en valeur les différences qualitatives de ces deux corpus. Elles sont évidentes. Dans l'un, il n'y a pas de récit, l'autre fonctionne remarquablement bien. Mais ce n'est qu'une constatation provisoire. C'est par une reprise du travail en petits groupes — si besoin est individuelle — que tous les enfants apprennent à construire un récit correct, la preuve en est ce deuxième corpus enregistré avec les mêmes enfants malhabiles du premier groupe.

« Le petit garçon veut pas boire son lait. Il renverse son bol, il renverse sa chaise. Et puis il donne un coup de pied au chat. Sa maman vient et elle lui tire par la main très fort. Il est dans la chambre. Il se met à pleurer, pleurer et renverse tout : sa girafe, il met tout par terre, son camion, tout ça, Et après il est tout triste. Il remet tout très bien, sa girafe, sa chaise, son agneau et après sa maman vient. Elle le prenait dans ses bras. »

Les enfants sont en réel progrès..., ça n'est déjà pas si mal pour un début.

En grande section

On fait ce même type de travail sur un album nouveau. Mais on peut le poursuivre par de nouveaux objectifs.

La classe est partagée en deux. Un des groupes aura pour mission de construire un récit en tenant compte de toutes les informations recueillies lors des séances précédentes. L'autre groupe fera de même, mais en faisant parler les personnages.

Les corpus cités le sont à partir du livre *Nuarbre*[2].

1. *Non*, A. Besnier, Éd. La Farandole.
2. *Nuarbre*, Marol, École des Loisirs.

Premier corpus

« Il y avait un arbre tout seul, sans feuilles. Il y avait aussi un nuage très loin. Il avançait, avançait encore, avançait tout près de l'arbre, encore plus près. Quand il est arrivé auprès de l'arbre, il s'est posé sur lui. Puis il a commencé à pleuvoir des gouttes, et quand il est reparti, les feuilles ont poussé. Maintenant l'arbre est plein de feuilles en forme de nuage. »

Second corpus

« Il était un arbre tout seul. Il se dit : "Je suis triste, embêté, je n'ai pas de feuilles. Je voudrais en avoir, je m'ennuie."

Un nuage se promène dans le ciel. Il se dit : 'Je suis fatigué de me promener toute la journée." Mais il voit le petit arbre et se dit : "Ah enfin, je vais me reposer. J'étais tellement fatigué le long de mon long voyage !"

Il s'approche. Il vient à côté de l'arbre et lui dit :

— Je suis ton ami. Veux-tu me rendre un service ?

— Bien sûr ! Lequel ?

— Je voudrais me reposer sur toi. Je suis fatigué, je viens de loin, de l'autre bout de Paris, j'ai traversé Paris avec une belle fille nuage, elle m'a quitté maintenant. J'aimerais encore la rencontrer mais je suis très fatigué.

— Je suis d'accord pour que tu te reposes sur moi. J'aimerais que tout le monde vienne, je ne veux pas dormir tout seul.

Alors le nuage se pose sur le tronc d'arbre. L'arbre dit :

— J'aimerais avoir des feuilles, je suis tout nu.

— Tu veux de l'eau pour les faire pousser ?

— Oui, mes racines veulent de l'eau.

Et le nuage fait tomber de la pluie. Il pleut, il pleut, il pleut des gouttes. Miracle, c'est un vrai miracle ! Quand le nuage s'en va, il y a des feuilles qui commencent à pousser.

— C'est vraiment très gentil.

— Au revoir, au revoir et merci. Je te revaudrai ça. Je t'aime de tout mon cœur.

Il est très content. Toutes les feuilles poussent, poussent et l'arbre devient un arbre nuage. »

Analyse des corpus par les enfants

Le maître lit à toute la classe les deux textes composés par les deux groupes avec sa participation (participation qui se borne à faire expliciter, formuler correctement, choisir tel énoncé proposé plutôt qu'un autre, etc.)

Il les fait comparer. L'analyse des énoncés n'est bien sûr pas très approfondie. Par contre, dans certains cas, elle l'est davantage, et particulièrement du point de vue lexical : certains mots ne sont pas utilisés pour la narration (cf. : « il fout tout par terre », du corpus précédent). Un des intérêts majeurs du livre, c'est qu'il systématise la sélection chez les enfants qui sont imprégnés de langue écrite : il peut donc servir d'instrument d'évaluation.

Mais le maître peut faire remarquer la correction des phrases interrogatives, des phrases négatives, etc. Il le fait en opposant ces énoncés corrects à ceux qui sont généralement utilisés incorrectement.

L'objectif de ce travail est surtout une sensibilisation à la forme du récit. Les enfants se rendent compte qu'à la sobriété du premier s'oppose l'exubérance du second, induite par le style direct. Ici, faire parler les personnages, c'est inventer un scénario qui élargit l'histoire. Cette ouverture peut aider les enfants les moins imaginatifs à enrichir leurs propres productions.

■ Album d'images avec texte

La conception de certains livres permet un autre genre de travail : ce sont ceux qui ont un texte par image. La qualité du texte sert de critère de choix.

Adrien écoute l'histoire qu'il vient d'enregistrer.



L'objectif est double :
— créer une histoire à partir des images,
— comparer cette histoire avec celle de l'auteur, du point de vue du sens, du point de vue de la langue.

Quatre ou cinq enfants travaillent ensemble sur le livre. Chaque groupe raconte son histoire au maître qui prend des notes. Quand tous les groupes ont fait ce travail, le maître organise une séance collective. Le but de cette séance, c'est de choisir, parmi les énoncés proposés pour chaque image, celui qui paraît à la fois le plus correct, le plus précis et le plus adéquat. Elle se termine par l'élaboration d'un texte commun que le maître relit plusieurs fois. On apporte les corrections éventuelles.

Lors d'une deuxième séance collective le maître lit deux textes :
— celui qui est fait par les enfants,
— celui qui est fait par l'auteur.
On les compare.

• **D'un point de vue sémantique** : est-ce qu'il s'agit bien du même récit ? S'il y a des divergences, elles sont forcément dues à des erreurs d'interprétation. Il faut savoir lesquelles, et particulièrement repérer les indices qui sont à l'origine de ces dérives, pour les commenter.

• **D'un point de vue linguistique** : longueur des énoncés, style direct ou non, redondance ou non, etc. C'est déjà faire une première analyse de la langue. A ce sujet, un petit jeu plaît particulièrement aux enfants. Le travail terminé, on s'amuse à faire comme si on ne savait pas raconter cette histoire : on mélange tout et on s'exprime de n'importe quelle manière. C'est une façon un peu provocatrice — mais très efficace — de mettre en évidence et la cohérence du récit et les différents niveaux de langue.

■ Utilisation d'un texte

Dans cette nouvelle optique du travail, le texte (de qualité) est privilégié. Le travail sur l'image ne se fait qu'*a posteriori*.

Objectif

Voir l'influence que peut avoir la langue écrite sur les productions verbales des enfants.

Déroulement

• A quelques jours d'intervalle, le maître lit le texte du livre sans montrer les images. Trois lectures suffisent : il ne faut pas que les enfants le connaissent par cœur.

• Travail en petits groupes (ou individuel pour certains enfants). On donne le livre pour que les enfants, à partir du texte connu et non à partir des images, reconstruisent l'histoire (le livre n'est pas un album, c'est-à-dire que les images ne racontent pas l'histoire : il y en a peu et elles ne servent que de soutien à la trame du récit). Les corpus sont enregistrés.

L'analyse du maître

Il utilise une double feuille par page du livre (autant de fois qu'il y a de pages). Sur la feuille de gauche, il recopie le texte de l'auteur. Sur celle de droite, les corpus de tous les groupes.

L'évaluation de l'influence de l'écrit sur la langue des enfants est mise en évidence par deux couleurs :
— une pour le lexique,
— l'autre pour la syntaxe.

Le lexique

Le maître souligne dans le texte initial tous les mots dont l'utilisation n'est pas fréquente. La fréquence de réutilisation de ces mots correspond au nombres de traits dans les corpus des élèves.

La syntaxe

Dans le texte de l'auteur, il souligne toutes les structures complexes.

Dans les corpus d'enfant, il souligne d'un trait la réutilisation de ces structures dans la phrase d'origine, de deux traits celles qui sont réutilisées dans des phrases nouvelles.

L'évaluation n'est pas qu'un constat, elle est aussi un enseignement pour le maître qui adaptera ses futures interventions. Par ailleurs, on peut dire que les enfants qui utilisent correctement l'interrogation ou la négation dans leurs propres énon-

cés possèdent ces structures. Par contre, il faudra refaire des exercices systématiques avec ceux qui les réutilisent peu ou mal. La comparaison des analyses de ce type à différentes périodes de l'année permet d'apprécier les progrès effectués.

Les résultats

Quelques exemples qui démarquent ces productions obtenues de celles utilisées couramment :
— nombreuses phrases négatives correctes ;
— phrases interrogatives variées : *qu'est-ce que*, *que faut-il*, *veux-tu*, *etc.*,
— utilisation fréquente du gérondif,
— expression de la causalité avec *parce que*, *pour que*,
— bon marquage du temps : *aujourd'hui*, *le soir*, *à présent*, *bientôt*,
— utilisation du présent, de l'imparfait mais aussi du futur, du conditionnel et du passé simple (avec des erreurs pour ce dernier : *ils descenda* pour *ils descendirent*, par exemple),
— bonne utilisation du lexique,
— parfois, recours judicieux à des synonymes, ex. : effectivement → en effet ; c'est difficile → c'est dur ; dit → réplique,
— généralisation intelligente à partir d'une règle : *c'est venimeux* (dans le texte), *griffeux aussi* (texte d'un enfant).

D'autres procédés plus spécifiques de l'écrit : inversion sujet verbe et utilisation d'incises (« J'ai peur, dit-elle, que revient le dragon »), liaisons fréquentes (*puis elle...*).

Lecture à haute voix

Le travail cité ci-dessous révèle l'importance de la lecture à haute voix à l'école maternelle. Quand on a réussi à ce que tous les enfants, sans exception, y prennent goût — c'est possible si on le veut, et ceci dès la moyenne section —, la fréquentation régulière avec les formes de l'écrit a un impact fondamental sur les processus d'apprentissage et pas seulement pour donner des modèles. Le choix du texte (de plus en plus difficile), la qualité de la lecture qui en est faite (cette lecture se prépare), la faveur accordée à ce moment privilégié, tout cela double la langue d'un réel pouvoir de séduction : elle fascine les enfants. C'est tellement vrai que dans certaines classes, on finit par lire des textes sans aucune action, sans aucun suspens, choisis pour leurs seules qualités littéraires. Or, l'attention ne faiblit pas, au contraire, et la demande se précise. Cette découverte émotionnelle du pouvoir des mots, collectivement partagée, donne à la langue une dimension qu'on ne lui connaît pas dans sa quotidienneté. Loin de nous la prétention de faire des poètes... Mais faire connaître ce pouvoir, c'est déjà pour l'enfant une chose essentielle : il sait que ce qu'il dit, que tout ce qu'il dit, pourrait l'être différemment. Quand il a compris que la langue est un outil qu'on manie diversement selon les situations — ce qu'il fait souvent quand il raconte des histoires ou lorsqu'il crée des textes poétiques —, on peut dire qu'il sait parler.

Les histoires personnelles

Quand on les encourage dans cette voie, les enfants aiment inventer des histoires. Aussi le magnétophone est-il toujours branché à l'endroit le plus silencieux de la classe : les enfants savent s'en servir ; ils vont, au gré de leur inspiration, de leur disponibilité, enregistrer leurs histoires, quand ils le souhaitent. Ils savent tous que le maître attend avec impatience la fin de la bande pour les écouter...

Au début, les histoires ne sont généralement pas très longues. Elles s'appuient souvent sur des expériences ou des événements personnels. Parfois encore, elles commencent comme des histoires connues que les enfants bricolent ensuite à leur façon. Mais elles sont toutes intéressantes, parce que les procédés narratifs sont variés. On peut en faire un résumé succinct.

L'organisation spatio-temporelle

• Il y a souvent une bonne corrélation entre le déroulement de l'histoire dans le temps et dans l'espace. Quand cette dimension spatio-temporelle est réduite, l'effet de suspense est moindre.
• Les rythmes : ils sont à dominante spatiale (c'est, par exemple, une démarche répétitive qui se fait dans des lieux différents) ou temporelle (le rythme des activités quotidiennes à la mer, par exemple,

avec lever, plage, repas, plage...). Des rythmes linguistiques structurent parfois le récit (répétition d'un mot ou d'un cri).

• Les contrastes : parfois, de longues descriptions pour présenter les personnages et les situations, tandis que lors du déroulement, les actions rapides précipitent le mouvement. Mais l'effet de contraste peut s'inverser : le dénouement, par exemple, survient dans une phase de retour au calme.

Les images

Les images nécessaires à la présentation des personnages et du décor de l'action deviennent parfois l'objet d'une contemplation intérieure qui fait passer le récit au second plan : l'auteur se complaît dans ses images mentales et l'exprime d'ailleurs subtilement : « Quand je racontais mon histoire, dans la tête je la voyais en même temps. »

Les caractères des personnages

Les portraits psychologiques participent souvent à la dramatisation : la ruse, la malhonnêteté, l'esprit de « farce », la cruauté, etc.

La chronologie des événements

La chronologie naturelle s'appuie souvent sur la succession d'actes bien connus des enfants dans leur vie quotidienne. Mais les événements s'enchaînent logiquement aussi dans quelques récits. Ils sont alors très bien conduits : situation de départ, suspense avec événements imprévus, dénouement surprise.

Les temps du récit

Le passé composé, qui exprime l'accompli (par rapport au temps de l'énonciation), est le temps dominant. Parfois, l'utilisation du passé simple est l'indication d'un genre, celui du conte.

Pour exemple, voici deux histoires.

1. Histoire inventée par un petit garçon de grande section

Un jour, y a un petit lapin, il est né et il savait pas c'était qui sa maman. Alors il allait dans tous les pays le lapin et après il a rencontré une rose. Il a dit : « Tu ne connais pas une dame lapin ? » Alors, elle a dit la rose : « Si, j'en connais une, elle s'appelle Madame Lapin. Veux-tu que je t'emmène auprès d'elle ? »

Alors après elle habite dans une niche, dans un pré. Alors le lapin dit : « Si, je veux que tu m'emmènes auprès d'elle. » Mais la rose a dit : « Je peux pas marcher, je suis enterrée ! » Alors le lapin a dit : « Oh là là ! c'est bête !!

— Tu veux que je te donne un plan ? »

Elle lui donne un plan. Elle dit que c'est très très loin. Le lapin lui dit : « Tu connais pas un oiseau ? Par exemple un pélican ? » Elle dit oui. Elle appelle : « Pélican ! Pélican ! »

Et alors après, y a un pélican qui arrive : il était déjà pris. Il avait un petit garçon. Alors il attend : une heure, deux heures, trois heures.

Le pélican revient et dit : « Tu peux monter sur moi... Voilà t'es arrivé. » Madame Lapin dit : « Oh mon petit enfant ! »

Le thème, banal, est annoncé dans l'introduction ; le deuxième personnage, la rose, détient la connaissance mais ne peut servir de guide puisqu'elle est enterrée. D'où la nécessité d'un premier relais : le plan, à la fois matériel et géographique, et d'un second, le pélican. Il y a coupure dans le temps : la longue attente retarde la réalisation du dénouement. Quand celui-ci arrive, il est précipité.

Le dialogue est en style direct.

Les références au concret, au réel, au physique sont très nettes, bien insérées dans l'imaginaire. La rose perd ses qualités de fleur avec la parole, mais les retrouve dans son impossibilité de se déplacer...

La présentation est à l'imparfait alors que tout le corps du récit est au présent.

2. Histoire inventée par une petite fille de grande section (fin d'année)

Il était une fois une fleur bleue. Elle voulait être rose comme toutes les roses. Sa maman qui était une rose disa :

« Pourquoi tu es née dans mon ventre, bleue ?

— Je n'y peux rien. Tu m'as fait toi, alors pourquoi tu m'as fait en bleu ? Je n'y peux rien ! »

Alors elle décida de partir de son trou.

Un jour, un petit garçon vena cueillir cette belle fleur bleue. Il la donna à sa maman qui la donna à la sœur du petit garçon, la sœur la donna à son chat, le chat la donna à la maîtresse, la maîtresse la donna au maître d'école, le maître d'école la donna à l'institutrice, l'institutrice la donna à la directrice, la directrice la donna aux élèves, les élèves la donna à leur maman, les mamans la donnèrent à leur petit garçon et à leur petite fille.

Et après, ils l'avaient tellement mis dans des pots qu'elle fana. Et elle devint rose.

C'est un récit en boucle. Un psychanalyste probablement aurait fort à dire... On note simplement que les histoires expriment bien plus qu'elles ne disent. Ici c'est l'anormalité de la naissance — avec une mère qui refuse ses responsabilités — et la normalité de la mort !

Le déroulement est une fuite : la chaîne de passage avec un mot clé, *donna*, conservé même dans le pluriel (sauf une exception), mot répétitif et incantatoire, marque le rejet de l'anomalie.

C'est un récit linéaire : le drame y est permanent. La morale n'y est pas explicitée.

En conclusion

On est loin de l'énumération. On est loin aussi des énoncés peu explicites.

Malgré les ratés, on voit bien que les enfants utilisent un langage qui n'a plus rien de familier : la maîtrise d'une langue plus élaborée qui s'essaie au genre littéraire — genre par lequel la pratique du récit a été abordée.

Faire inventer des histoires, c'est donc un objectif pédagogique qu'on ne peut absolument pas négliger.

Il n'est jamais trop tôt
pour consulter le dictionnaire...



V

DERNIERS POINTS ESSENTIELS DANS L'ESPRIT DE CETTE DÉMARCHE

Nous n'avons pas traité une à une, du point de vue du langage, toutes les activités spécifiques de l'école maternelle. Pour nous, il était plus important de montrer (et le corpus en situation d'éveil en est une preuve) comment ces activités visant à d'autres objectifs étaient aussi des *moments de langage*.

Nous tenons cependant à faire une exception : si nous choisissons d'aborder la création poétique, c'est parce qu'elle est un élément essentiel dans notre pratique. On verra pourquoi.

Il n'est pas possible, d'autre part, de clore ce travail sans parler aussi du lexique. Il n'est pas absent de nos préoccupations, même si nous ne lui accordons pas la priorité qu'on lui offrait auparavant et qu'on lui octroie encore dans certaines classes.

Enfin, même si nous y avons fait souvent allusion, il est temps, pour plus de clarté et d'efficacité, de préciser ce que nous entendons par métalangage.

Ce sont ces derniers points, indépendants mais complémentaires dans l'esprit de notre démarche, qui feront le contenu de ce chapitre.

1 La création poétique

Nous ne reviendrons pas sur la méthode qui permet d'aboutir à de telles productions[1]... Nous nous contenterons de citer un exemple.

C'est un poème de Philippe Soupault qui est à l'origine de ce corpus. Le voici :

Impair
un fil se tend
une ombre descend
un papillon éclate
l'orage
un ballon
une lune de miel ou d'argent
quatre à quatre.

1. Cf. *Faisons des poèmes*, P. Dufayet, éd. Nathan, coll. Vivre à la maternelle, 1983.

La qualité des lectures qui en sont faites influence très largement les dires des enfants invités à continuer le poème.

Un papillon éclate
une fleur s'envole comme un soleil doré
le soleil brille, brille toujours
le ciel brille bleu comme la mer
la lune dans le ciel fait briller les étoiles et toute la ville
la mer brille comme un bijou d'or caché dans les nuages
l'or est une histoire d'amour
un cœur brisé se cache au fond de l'eau
il se retrouve sur la plage dans un coquillage
les nuages étincellent comme une lumière dorée, argentée
les nuages étincellent comme un orage de ballons qui éclatent
le fil danse au bord de l'eau sur le sable merveilleux
quatre à quatre lune de miel ou d'argent
un papillon s'éclate
un papillon de toutes les couleurs
vole et éclate de vie et de sourires
lune de miel ou d'argent un ballon s'éclate
un papillon vole dans le ciel
un chevalier galope jusqu'en Afrique
une couronne éclate sur la mer
de toutes les couleurs de l'arc-en-ciel
une fleur vole dans le ciel
emportée par le vent de la mer brillante
pour toujours.

C'est une évidence : dans ces énoncés, on ne reconnaît pas le langage familier des enfants. Ils sont bien dans un autre registre de langue...

On a déjà noté, à propos de la lecture d'histoires à haute voix, l'importance de la fascination des mots dans la conquête de la langue : plus encore qu'ailleurs, cette fascination joue ici. Les différentes dictions du maître sculptent l'oralité d'une langue que les enfants n'entendent jamais que dans une continuité plus ou moins expressive. La sonorité des mots, leur souffle, leur rythme, la ponctuation qu'opèrent les silences, tout est là pour séduire les enfants. Leurs productions en témoignent.

Il est bien entendu qu'on ne fait pas une analyse linguistique de tels corpus. Il n'est pas question d'évaluer la grammaticalité des énoncés, ni leur richesse lexicale, ni même, d'un point de vue sémantique, leur cohérence. L'enjeu d'un tel travail, en ce qui concerne l'apprentissage de la langue, se situe ailleurs : ailleurs, c'est-à-dire dans ce plaisir à chaque fois renouvelé de prendre la parole, de dire ce que l'on a plaisir à dire sans risque d'être jugé. La création poétique collective a ceci de particulier qu'elle favorise l'expression de tous les enfants, quelles que soient leurs compétences et leur aisance naturelle. Cet espace privilégié est donc d'une importance capitale à l'école maternelle : l'enfant le plus inhibé y trouve sa place... et s'y installe. C'est là précisément qu'il conforte son audace verbale personnelle, audace qui lui permettra aussi, très bientôt, d'intervenir ailleurs... dans des situations plus contrôlées.

2 Et le lexique dans tout cela !

On a cru longtemps que bien parler, c'était posséder un vocabulaire étendu. Il fut un temps à l'école maternelle où les objectifs en séance de langage se limitaient pratiquement à l'acquisition d'un vocabulaire de plus en plus riche. Pour cela, tous les thèmes étaient bons. Même ceux qui intégraient un lexique sans relation avec les besoins immédiats. (D'ailleurs, peut-on parler d'acquisition quand on entend, à la fin d'une séquence sur l'aurore boréale, les enfants parler d'*horreur médicale* ou d'*erreur boréale* ? On peut en douter, comme le montre cet exemple authentique !...)

On peut se demander à quoi servent les mots si la méconnaissance de la syntaxe ne permet pas leur utilisation. Dans les grands débats toujours actuels sur un français qui s'anglicise, les spécialistes sont en général confiants : une langue garde ses caractéristiques propres tant que sa syntaxe ne subit pas d'assaut. Or, ce n'est pas le cas.

Il y a toujours des mots nouveaux, empruntés à d'autres langues, qui sont abondamment utilisés tous les jours avant d'entrer dans nos dictionnaires. Le lexique est ouvert : c'est ce qui le différencie de la syntaxe qui, elle, évolue peu. **Apprendre la langue, c'est d'abord apprendre son fonctionnement**. (Connaître un vocabulaire riche en anglais ne permet à personne de communiquer avec un Anglais !) D'ailleurs, on a toujours un moyen détourné de désigner une chose qu'on ne sait pas encore nommer. Les enfants utilisent fréquemment des périphrases pour se faire comprendre. La méconnaissance d'un lexique n'est pas un handicap du même type que celle de la syntaxe.

Cela ne veut pas dire pour autant que nous mésestimons cet aspect du langage, bien au contraire. Il fait aussi partie de nos préoccupations, mais là encore nous ne comptons pas sur les seules possibilités de mémorisation. Il n'y a pas de différence essentielle entre l'acquisition de la syntaxe et celle du lexique. L'une et l'autre se font en situation. Peu importe que les enfants sachent déjà qu'un arbre sans feuilles est un arbre dépouillé, si, au moment où ils apprennent ce mot, ils n'ont pas autour d'eux l'environnement qui justifierait cette acquisition. Les enfants ne sont pas différents des adultes. Comme nous, ils apprennent les mots quand ils les rencontrent ou lorsqu'ils en ont besoin : c'est la seule façon de les retenir.

Il y a en plus, nous semble-t-il, intérêt à ne pas donner systématiquement le mot avant d'en sentir réellement la nécessité. C'est entretenir une **dynamique de recherche** qui est essentielle dans la conquête de la langue. Nous citerons un exemple révélateur. Lors d'une analyse de photos visant à la recherche de critères de classification, une fillette met tout de suite en marge une photo floue. « Elle est, dit-elle, ratée. » Mais son explication n'est pas, pour elle, satisfaisante. Au bout d'un moment, elle ajoute : « Elle est ratée parce qu'elle est enrouée. » Cette initiative verbale est intelligente : aller chercher dans un autre champ sémantique le mot qui peut judicieusement exprimer ce qui est à dire sans prendre le risque d'être incompris, c'est savoir manier la langue. Il aurait été dommage, par souci de donner très vite le mot juste, de priver l'enfant de cette démarche en disant à sa place : « Elle est ratée parce qu'elle est floue. » Le mot doit être prononcé par l'adulte ni trop tôt (cet exemple en est une preuve), ni trop tard : hors situation, son acquisition a perdu son intérêt.

Donner le mot qui s'impose au moment opportun est une première exigence. Il y en a au moins deux autres :

■ Le langage du maître

Il ne s'adresse pas aux enfants comme trop souvent, hélas ! dans leur entourage, on s'adresse à eux : il leur parle exactement comme il parlerait à des adultes. C'est-à-dire qu'il ne choisit pas systématiquement un vocabulaire **soi-disant à leur portée**. Il emploie les mots qui sont les siens, il ne change pas de registre. Tout au plus joue-t-il sur

la redondance s'il veut s'assurer d'être compris par ses élèves.

Dans le corpus enregistré lors de la situation d'éveil (cf. page 28), la maîtresse, par exemple, emploie le mot *identique* alors que les enfants continuent à dire *pareil* ou *même*. Si elle persiste c'est parce qu'elle sait que ce mot-là fera très bientôt partie de leur vocabulaire. Grâce à elle. De la même façon, elle utilise le mot *objection* (dans « Vous aviez fait une objection ») quoiqu'il ne soit pas courant dans le langage des enfants. « Pourtant, dit-elle, ce mot-là a été réutilisé à bon escient avant la fin de l'année par deux enfants dans des énoncés de ce type : "J'ai une objection à faire parce que si on choisit de faire ceci, on ne pourra pas faire cela." » On pourrait multiplier les exemples...

Là encore, le langage du maître sert de modèle. Or, il n'offre pas de modèle s'il n'emploie toujours que le vocabulaire connu des enfants de sa classe.

■ L'éveil à la curiosité

Les enfants peuvent entendre de nombreux mots nouveaux (au cours des lectures à haute voix en particulier), mais ils n'éprouvent pas toujours le besoin de connaître leur signification. Or, l'acquisition d'un mot — même chez l'adulte — est liée à la connaissance de son sens : si on ne sait pas ce qu'il veut dire, il y a de fortes chances pour qu'il soit oublié. Ce n'est pas en donnant une définition chaque fois que cela paraît nécessaire que les enfants prennent l'habitude de demander des explications. Cela fait partie de leurs expériences quotidiennes (quand ils sont témoins de discussions entre adultes notamment) que de ne pas toujours comprendre ce qui est dit autour d'eux. C'est pour eux une habitude. Mais on peut éveiller la curiosité pour des mots inconnus en glissant intentionnellement et au moment opportun, un terme nouveau qui illustre exactement le sens de l'énoncé. Nous venons de le montrer.

Il y a d'autres entrées : la présence du dictionnaire dans la vie de la classe nous aide considérablement. C'est notre outil privilégié. Généralement réservé aux *grands* — ceux qui savent lire —, il fait sérieux. Il est d'ailleurs cité comme référence ultime et irrévocable dans un des corpus (le dernier analysé) : « Dieu existe puisqu'il a son image dans le gros Larousse. » En valorisant le dictionnaire, tout devient possible : il est parfois même tellement reconnu comme moyen de connaissance que les enfants en oublient de demander leurs explications au maître. C'est plus drôle... et plus valorisant aussi de chercher dans le dictionnaire, cet extraordinaire *livre à savoir*. C'est ainsi en effet qu'une fillette de moyenne section l'a nommé lorsqu'il est entré pour la première fois dans sa classe, avec d'autres livres adultes. En le comparant avec ces ouvrages inhabituels, elle a découvert sa signification : « Le livre à savoir, c'est pour chercher ce qu'on ne sait pas. » Alors on cherche. Tous les jours. A chaque situation. Et avec quel intérêt ! Une maîtresse dit même qu'un jour, un de ses enfants de grande section est venu la retrouver dans sa classe pendant la récréation : il voulait savoir ce qu'était un bief. Il avait entendu ce mot nouveau la veille, lors de la lecture d'un chapitre des *Contes du chat perché*...

Le lexique a ceci de particulier qu'il ne s'apprend pas, comme la syntaxe pour une bonne part, à l'école maternelle : une vie ne suffit pas pour le posséder dans sa totalité (chaque spécialité a son jargon !). Des mots se gagnent, d'autres se perdent : voilà bien une caractéristique de ce qui est vivant. Pour les enfants de quatre, cinq et six ans, mieux vaut connaître un vocabulaire précis, à la mesure des besoins, qu'emmagasiner des mots dont ils n'ont nulle occasion de se servir.

3 Le métalangage

Pour cerner davantage les problèmes d'apprentissage de la langue à l'école maternelle, il reste à préciser un dernier objectif : il s'agit de tout ce que **les enfants expriment sur le langage en se servant de celui-ci**.

Des exemples spontanés

Les enfants ont très tôt une conscience métalinguistique. Les exemples qui le prouvent sont nombreux dans la vie quotidienne d'une classe :

• Devant un objet inconnu — présent ou en image — ils interrogent : « Comment ça s'appelle ? »

• Ils tentent des définitions : « C'est pour faire ceci » ou « C'est comme cela ». Certaines explications sont plus étonnantes : « Je suis content d'être allé avec toi au dortoir, dit à sa maîtresse un enfant qui fait son entrée dans l'école, tout à fait fasciné par tant de lits, j'avais jamais vu un laboratoire de sommeil... »

• Ils créent des nouveaux mots qui nous prouvent l'attention qu'ils portent à la langue orale : ils parlent d'un *entoblanc* parce que leur entonnoir est blanc justement... et non noir.

• Ils font des rapprochements auditifs : « Mamie, ça commence comme Magali. »

• Leurs commentaires fusent tous azimuts : « Elle m'a dit quelque chose de génial : elle veut une boussole pour se déperdre dans la forêt. » Ou devant un énoncé incompris : « Je crois qu'il l'a dit en arabe ou en anglais, mais pas en français en tout cas. »

Parfois même, leurs réflexions sont au-delà de nos attentes. Dans une classe de grands, les enfants ont monté une pièce dont ils ont inventé le scénario. Tout est au point : le décor, les accessoires, les acteurs qui prennent la parole, les récitants qui racontent en voix off l'histoire. Lors de la répétition générale, à l'heure de l'effervescence joyeuse et des premières émotions du trac (c'est-à-dire au moment où elle s'y attend le moins), quelle ne fut pas la surprise de la maîtresse témoin de ce dialogue :

— Oh là là, j'sais plus ce que je dois dire ! (La fillette devait crier : « Beau chevalier, je suis prisonnière, viens me délivrer ! »)

Devant cette panique, un récitant rétorque :

— T'as pas à te tracasser, toi. C'est facile, t'as qu'à dire : « Au secours, au secours, viens me chercher ! » Mais moi, ajoute-t-il, j'ai pas intérêt à me tromper. Et il répète son texte : « Mais le comte Patrick trouva sa vie trop calme et décida de partir à l'aventure. Il arriva dans une forêt sombre et noire et terrifiante... »

Cette anecdote révèle les effets concrets d'une pratique : de toute évidence cet enfant a appris à évaluer avec ses propres moyens les spécificités de deux registres de langue. Pour lui, le langage direct utilisé est à sa mesure : il sait qu'il peut le transformer à condition de respecter le contenu du message (sa proposition est intelligente et le montre). Le langage narratif, au contraire, plus littéraire, plus complexe, exige un effort de mémorisation. L'enfant sait que ce langage-là, il n'est pas encore capable de le formuler autrement, de le réinventer sans le trahir...

On le voit donc : les exemples abondent.

Toutes ces expressions sont spontanées. Notre attention, notre intérêt, notre écoute ne peuvent que les multiplier. L'enfant n'acquiert pas le langage dans la passivité. Il naît avec une faculté de parole, mais c'est lui qui, à partir de cette aptitude, se forge ses propres compétences. Soutenir ce dynamisme vis-à-vis de la langue, le tenir en éveil, c'est déjà préparer le terrain pour que se révèlent toutes les potentialités.

Ouf ! Heureusement qu'on a tout su dire sans se tromper !



Des propositions

S'ils font, à leur mesure et spontanément, une approche linguistique de la langue, c'est que nous pouvons, sans qu'elles apparaissent artificielles, proposer quelques tâches linguistiques aux enfants.

■ La réflexion collective

On peut prendre comme support de réflexion collective certaines observations personnelles qui méritent d'être communiquées. Ainsi celle d'un enfant qui confiait à sa maîtresse : « Mon petit frère, il est encore petit, il déparle. »

Qu'est-ce que c'est que *déparler* ? Les enfants connaissent tous les manifestations de ce premier langage. Ils citent : *Mamie patie*, *Maîtresse gondé moi*, *toto cassée*, *a bobo*, *veux pas viendre*, etc.

Pour signifier quoi ? Que *Mamie est partie*, que *la maîtresse m'a grondé*, etc. C'est-à-dire qu'à chaque énoncé *déparlé*, on fait correspondre un énoncé correct. On peut aller plus loin en dressant ensemble la liste des maladresses :

— mauvaise prononciation,
— mauvaise conjugaison,
— absence de verbe (être et avoir),
— absence d'adjectifs qualificatifs qui préciseraient l'énoncé,
— absence de pronoms personnels, sauf *moi* dont l'utilisation est inadéquate,
— absence de la négation entière,
— ordre des mots non respecté, etc.

On peut jouer à chercher des phrases de bébés en les opposant à des phrases plus complexes : les enfants aiment vérifier — et prouver — qu'ils ont *grandi* !

■ La mise en valeur de toutes les interventions qui autocorrigent ou corrigent d'autres discours.

Elles sont fréquentes et, dans une classe où règne un esprit coopératif, elles sont aussi bénéfiques que stimulantes.

■ La systématisation de certains travaux déjà cités

— Construction de définitions ou d'explications (cf. chapitre sur la discussion).
— Transformation d'un langage direct en langage indirect et vice versa.
— Comparaison de corpus évaluant la grammaticalité des énoncés (cf. chapitre sur la narration).

■ Les idéogrammes

Le travail qui se fait avec les idéogrammes permet une analyse plus systématique de la langue orale : segmentation de la chaîne parlée, découverte intuitive des diverses fonctions des mots dans la phrase, découverte de leur ordre... Sur ce point, un exemple montrera l'intérêt d'une telle démarche : pour exprimer une négation, un enfant a proposé de casser la structure correcte d'un énoncé. Pour lui, le désordre des mots créant un non-sens, celui-ci pouvait être la marque de la négation. Il s'agit bien d'une recherche personnelle qui peut enrichir la réflexion de tous et susciter une discussion... sur la langue elle-même. Nous retrouvons donc, en fin de trajet, l'objectif posé au début de cet ouvrage : **la pratique du dialogue argumenté s'applique aussi au fonctionnement de la langue...**

Aujourd'hui, c'est Estelle
qui raconte son histoire préférée.



Conclusion

La langue n'est pas le fruit d'un développement naturel : on connaît l'histoire des enfants-loups.

Elle n'est pas non plus totalement acquise de l'extérieur, même si on reconnaît l'importance des modèles ; on ne l'apprend pas, par exemple, comme on apprend les tables de multiplication, par cœur.

Elle se construit.

Si nous accordons une telle importance à la discussion, c'est parce qu'à travers elle l'enfant apprend peu à peu à maîtriser le système avec confiance. Il découvre vite que la qualité du dire entraîne, implique la qualité du message. Quand la vie de la classe repose sur la participation de tous, personne ne peut accepter longtemps d'être muet... ou incompris. Il n'y a donc pas d'alternative : pour prendre sa place dans le groupe, il faut acquérir des compétences langagières. Cette sollicitation quotidienne est notre première alliée : elle est irremplaçable.

Qu'il discute sur des faits concrets ou qu'il débatte de sujets hors de la situation présente, l'enfant **s'exprime** par le langage. Il se perçoit comme sujet parlant, il dit *je*. Mais plus encore — en certaines occasions — il parvient à se reconnaître comme énonciateur d'un récit dont le sujet n'est plus lui-même mais un autre, le *héros* de l'histoire. Le *il* se démarque alors du *je*. Cette distinction, liée à la maturation psychologique du locuteur, peut être lente à s'affirmer. Si l'enfant est entraîné à la pratique du récit, sa capacité de se décentrer opère plus nettement la distinction. Ce processus qui nous semble à nous, adultes, évident, ne l'est pas pour l'enfant. On en trouve la preuve dans les changements de mode narratif quand, par exemple, l'enfant passe du style indirect au style direct. Ce type de transformation n'est réussi que si l'enfant narrateur a pris conscience de son nouveau rôle.

Car lorsqu'il construit un récit, l'enfant doit dissocier deux rôles : il n'est plus le sujet (*l'actant*), il est l'énonciateur (*le parlant*) d'actions ou d'événements qui ne lui sont pas personnels, même s'il y a possible identification. Le *je* est en dehors qui organise, qui supervise, mais qui ne parle pas directement de lui. Le *je* est dans les mots. C'est tout différent. Et ça l'est d'autant plus que le récit de l'enfant est détaché du moment précis où cet enfant parle : il se situe hors du temps d'énonciation dans une sphère spatiale et temporelle dont les lois logiques sont à reconstruire. Ces contraintes impliquent l'utilisation d'outils syntaxiques appropriés. Il faut choisir les formes verbales adéquates, utiliser à bon escient les pronoms personnels, manier avec adresse les adverbes de temps et de lieu : bref, il faut maîtriser la langue dans ce qu'elle a de plus complexe. Quand il raconte, l'enfant est bien en situation d'apprentissage, si nous sommes là pour l'aider, le soutenir, l'encourager. Parce qu'il ne récite pas, il **recrée**. Ce sont ses propres mots qui donnent vie à son récit. Il recrée, oui, avec tous les moyens dont il dispose. Multiplier ces expériences, c'est enrichir ces moyens, les perfectionner. C'est, pour chacun, réinvestir ses propres connaissances. Si l'on ajoute à cela la belle expérience de la création poétique et les premières analyses de la langue orale, il y a fort à parier que l'école maternelle aura rempli son contrat.

« Et maintenant Juan, tu veux bien
qu'on la raconte autrement ton histoire ?
Cette fois tu as quatre ans. Tu t'es préparé
pour aller à l'école.

TA MAMAN — Pourquoi as-tu mis
les chaussures que je t'ai achetées hier ?
Tu sais bien qu'elles sont pour le...
TOI — Je veux les mettre aujourd'hui !
M — Mais pourquoi ?
TOI — ... (*Tu insistes en hochant la tête*).
M — As-tu une raison ?
TOI — Je veux qu'elle les voye tousuite
ma maîtresse.
M — Est-ce si important qu'elle les voie
aujourd'hui ? Tu ne peux pas attendre lundi ?
TOI — Non ! Aujourd'hui ! (*silence*).
Tu sais ce qu'elle va dire ma maîtresse ?
Et ben, elle va dire qu'elles sont jolies
mes chaussures (*silence*).
Elle va dire qu'elle en veut des comme ça.
Des bleues comme moi, elle va dire (*silence*).
Dis maman, et ben moi, un autre demain,
quand j'en aura des sous tout plein
dans ma tirelire et ben moi j'en achètera
des pareils comme ça à ma maîtresse.
Des bleues et puis des rouges et puis des...
(*rires*).
Plein de boîtes ! Quate boîtes !
Elle sera contente ma maîtresse. Elle dira
heu...
et moi je lui dira... heu...

On le sait, va. On le sait que vous en aurez
des choses à vous dire ! »

PHOTOGRAPHIES : CHRISTIAN BARAJA
MISE EN PAGES : CHRISTINE CHENOT

ACHEVÉ D'IMPRIMER
SUR LES PRESSES DE L'IMPRIMERIE
JOMBART-KAPP-LAHURE A ÉVREUX
SOUS LE N° 6720 EN JUIN 1987
NUMÉRO D'ÉDITEUR E 42059 I (Aa.VII) C.P.
IMPRIMÉ EN FRANCE

COLLECTION "PÉDAGOGIE PRÉSCOLAIRE"

Cette collection destinée essentiellement à l'école maternelle se propose d'apporter une information théorique et pratique sur les activités propres à assurer harmonieusement le développement physique, psychologique et intellectuel des jeunes enfants. Il y est fait largement place à des comptes rendus d'expérience ayant donné lieu à une évaluation rigoureuse.
La série pratique **Vivre à la Maternelle** est animée par **Yvette Jenger**.

Connue principalement pour l'ouvrage *Peindre autrement*, qu'elle a réalisé en équipe, Luce Bérenger est directrice d'école maternelle et maître formateur.

148-AAH-464

POUR UNE PÉDAGOGIE RÉUSSIE DE LA LANGUE

Voici un ouvrage qui se situe dans le courant des recherches actuelles et met en scène le rôle central des phénomènes inter-actifs dans l'acquisition du langage.
Les nombreuses situations exposées ici prennent une dimension nouvelle. Vues sous l'angle de la communication, centrées sur la langue autant que sur les apprentissages, elles donnent tour à tour aux enfants la possibilité de jouer tous les rôles sociaux, favorisant ainsi une réelle compétence langagière.
Les maîtres trouveront dans ce livre une méthode pour conduire leurs séquences de langage.

9 782091 470443

147044

W8-AIA-902

07/16//07 91
75F00