

éduscol



Ressources maternelle

Mobiliser le langage
dans toutes ses dimensions

Partie I - L'oral -
Texte de cadrage



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :



Septembre 2015

Table des matières

1.	L'apprentissage du langage dans et par la communication	4
1.1.	Le développement du langage	4
1.2.	La communication	5
1.3.	Les composantes de la communication	6
1.4.	Le langage oral à l'école : deux formes à distinguer	7
2.	Entrer en communication, échanger, comprendre et réfléchir avec les autres	8
2.1.	Créer un contexte d'apprentissage du langage favorable aux échanges langagiers scolaires	8
2.2.	Créer une dynamique dans les échanges oraux	9
3.	Enseigner l'oral	12
3.1.	Deux « formes » de langage à enseigner	12
3.2.	Approche intégrée – moments structurés	14
4.	Les divers rôles de l'enseignant	16
4.1.	Assurer les gestes d'un étayage langagier permanent	16
4.2.	Évaluer par l'observation pour adapter les situations	18
4.3.	Associer les parents	19

Le langage oral : utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées. (Programme 2015).

Quand on considère la sophistication du système linguistique, on peut admirer qu'un enfant au sortir de l'école maternelle ait acquis, en si peu de temps, des capacités en termes de connaissances et de savoir-être lui permettant de parler et de communiquer : son vocabulaire comprend de 2000 à 2500 mots, il articule correctement la plupart des phonèmes, construit des phrases complexes (relatives, complétives, circonstancielles), utilise différents temps du passé, emploie des connecteurs, maîtrise quelques accords, initie et s'amuse des jeux de langage. L'une des compétences attendues en fin de maternelle est bien de « *s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis* », en « *reformulant pour se faire mieux comprendre* ». L'école doit faire en sorte que tous les enfants puissent suivre ce parcours, aient appris à parler avec de plus en plus d'aisance et atteint ce premier degré de maîtrise, à la fin de la grande section.

Les enfants sont acteurs dans ce long processus d'apprentissage d'acquisition mais ils sont aidés par leur entourage. Pendant la toute petite enfance, ils ont acquis des éléments du langage, en échangeant de façon informelle et par connivence avec les adultes qui s'occupent d'eux, dans des échanges du quotidien. Quand ils arrivent à l'école maternelle, leurs acquis langagiers sont encore tâtonnants et surtout très différents, suivant l'ancrage familial, les habitudes de communication, les types d'échanges et le nombre de partenaires rencontrés. L'école maternelle se donne pour priorité de compenser ces expériences contrastées qui engendrent de premières inégalités et d'amener tous les enfants à progresser dans la langue de scolarisation ce qui implique une attention permanente de la part de l'enseignant et de tous les adultes qui s'adressent à l'enfant dans le cadre scolaire.

1. L'apprentissage du langage dans et par la communication

1.1. Le développement du langage

Le développement est progressif quoique non linéaire, avec quelques jalons importants ([Consulter dans Ressources pour la classe le tableau d'indicateurs N°3 Quelques repères relatifs au développement du langage](#)).

Mais la **variabilité interindividuelle** est forte ; les enseignants peuvent constater de la PS à la GS de grandes différences dans les énoncés des enfants, au plan quantitatif ou qualitatif. Cette disparité est tout à fait naturelle, en fonction des progrès et du rythme de chacun et des conditions dans lesquelles il grandit. Le programme de 2015 qui promeut « *une école qui tient compte du développement de l'enfant* » attire l'attention sur ce point : « *Au sein d'une même classe, l'enseignant prend en compte dans la perspective d'un objectif commun les différences entre enfants qui peuvent se manifester avec une importance particulière dans les premières années de leur vie.* »

Chez l'enfant comme chez l'adulte, on note également une différence importante entre la compréhension et la production ; l'enfant comprend plus de mots qu'il n'en produit. Il ne faut pas confondre la performance langagière d'un enfant (celle qu'il donne à entendre, à un moment donné) et sa compétence, bien plus importante car elle inclut la compréhension. Cet écart entre compréhension et production perdure : un adulte comprend mieux une langue étrangère qu'il ne la parle. C'est sur la durée du cycle que les écarts de performances peuvent être réduits et que l'on peut mesurer les progrès langagiers de chaque enfant.

1.2. La communication

Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre et en pratiquant divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. (Programme 2015)

L'homme est programmé pour parler, sauf troubles neurologiques particuliers, Mais la détermination biologique n'explique pas seule l'acquisition et le développement du langage. Celui-ci se développe grâce à l'action fondamentale de l'environnement familial et du milieu social : **la communication et les échanges avec différents interlocuteurs sont nécessaires pour le développement intellectuel, affectif et langagier de l'enfant.** En l'absence d'échanges, suite à des circonstances particulières, pas de langage. En cas d'insuffisance d'échanges, les retards peuvent être importants et requièrent, d'autant plus, un enseignement programmé et régulier.

L'enfant apprend à interagir avec son entourage très précocement, par les cris, les pleurs, les mimiques, les sourires dès que les adultes interprètent ces signes d'inconfort, de faim, de plaisir ou encore de satiété, et l'encouragent à réamorcer ce circuit d'échanges. Mais il doit, progressivement, arriver à échanger par le langage. Très tôt, le nourrisson est capable de discriminer rapidement des informations émises par les adultes qui l'entourent. Ainsi des règles conversationnelles s'établissent par une communication diversifiée (regard ; mimiques ; gestes de monstration des bras et des mains ; déplacements dans l'espace), règles qui serviront de cadre à l'apparition du langage parlé, dès deuxième année de la vie.

J.S. Bruner (1975) a décrit très clairement ces procédures conventionnelles, ces types particuliers de tâches où s'engage la relation de communication adulte-enfant. Ces procédures restent utiles à l'entrée en petite section. Elles sont imbriquées et de trois ordres :

1. le phénomène d'attention conjointe consiste à attirer l'attention de l'autre sur une activité, un objet du réel, afin d'engager un échange à leur propos ;
2. le phénomène de coaction consiste alors à agir ensemble sur ce même objet du réel, cette même activité ;
3. les rites d'interaction vont constituer les bases du dialogue (prendre contact ; échanger ; saluer ; se séparer...).

Les composantes de ces règles conversationnelles doivent avoir un haut degré de probabilité. En revenant régulièrement, elles finissent par constituer des schémas d'action structurés, des structures d'interactions définies comme moyens d'accéder à une culture commune. Malgré des compétences limitées chez l'enfant, la médiation de l'adulte contribue au bon déroulement des échanges en rendant sa conduite prévisible. Ainsi certaines caractéristiques de l'énoncé sont reliées étroitement à certaines

caractéristiques de la situation et l'enfant retrouve dans une situation nouvelle (quand l'enfant demande quelque chose d'autre ou veut jouer avec des pairs) un élément d'une situation expérimentée. **Le langage est une extension très spécialisée et particulièrement conventionnelle de l'action coopérative.**

1.3. Les composantes de la communication

La compétence de communication orale telle qu'elle est définie de manière théorique (comme dans le cadre européen commun de référence pour les langues par exemple) présente plusieurs composantes :

- **des composantes langagières et linguistiques** : leur acquisition et leur expansion font partie des objectifs de la maternelle.
- **des composantes socioculturelles ou sociolinguistiques** : en effet, l'utilisation de la langue (registres de langue, modulations particulières lorsqu'on s'adresse à des plus petits, etc.), les rôles tenus dans les échanges (situation de contrôle/obéissance, échange à parité dans une conversation choisie ou échange dirigé par quelqu'un qui a autorité, etc.), les postures adoptées (distance, regard, etc.) sont affectés par des règles culturelles ; les normes sociales se traduisent dans des rituels, dans les règles de politesse, et à l'école par des règles particulières en situation collective incluses dans les habitudes et les usages autorisés dans la classe et l'école.
- **des composantes pragmatiques** : les ressources de la langue ne sont pas mobilisées de la même manière selon les enjeux des échanges ; parfois, des formes de scénario peuvent être apprises, ou les prises de parole peuvent être préparées alors que d'autres fois, l'improvisation est de mise, les régulations intervenant en fonction des effets constatés (par exemple, au cours des jeux).

Ainsi, apprendre à communiquer est-ce aussi bien apprendre à se comporter dans un échange selon des règles que savoir mobiliser des ressources langagières adaptées à la situation.

À l'école, la capacité à entrer dans un échange et à pratiquer les règles propres aux échanges en milieu collectif est indispensable pour investir son rôle d'élève : la médiation par le langage rend possible la relation à l'autre. Elle permet d'assurer la sécurité affective, physique et physiologique de chacun des enfants accueillis et d'engager la résolution de conflits éventuels ; l'agressivité naît souvent du manque de mots pour exprimer un malaise, un mal-être, un reproche, un malentendu. Elle est aussi un outil des apprentissages : pour entrer avec profit dans les apprentissages, les élèves doivent comprendre les consignes que leur donne le maître, les objectifs qu'il explique avec des mots adaptés. Pour progresser dans les apprentissages, ils questionnent, échangent avec leurs pairs pour exposer et mutualiser leurs manières de faire, leurs conceptions et découvrir celles des autres auxquelles ils réagissent ; ils interrogent le maître, écoutent ses explications et tout apport d'informations (lectures, médias).

Il est donc indispensable que les jeunes enfants pour devenir des élèves à l'aise pour apprendre et comprendre à l'école apprennent à pratiquer de manière efficace et avec plaisir les dimensions sociales et pragmatiques des échanges.

Il est nécessaire également qu'ils accèdent à une autre forme d'oral, différente de celui qu'ils pratiquent spontanément.

1.4. Le langage oral à l'école : deux formes à distinguer

« L'objectif est de permettre à chacun de pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle. L'enfant apprend ainsi à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire ».

Ainsi que le rappelle le programme de 2015 dans « Oser entrer en communication », les jeunes enfants parlent d'abord **en situation**, c'est-à-dire en accompagnement de ce qu'ils font. Cette forme du langage oral est universellement pratiquée ; le langage alors produit est un langage factuel assez limité puisqu'une partie du sens, portée par la situation elle-même, ne nécessite pas du discours, sans dommage pour la compréhension. Cette caractéristique devient manifeste si on transcrit ce langage sans noter les repères de la situation à laquelle il réfère. Ainsi, imaginons une scène dans laquelle on entendrait : « Tu as vu celui-là, comme il va vite ! » ; dans l'échange, il est très probable que les locuteurs se comprennent mais un tiers extérieur, auditeur de ce propos sans référence visuelle, ne peut se donner aucune représentation sûre. On parle souvent de « connivence » pour qualifier ce contexte par opposition à la distance qui caractérise le langage produit *a posteriori* si l'on veut évoquer ce qui a été vécu.

Rapporter la même scène suppose un **langage décontextualisé**, très différent.

- Il est nécessairement précis et structuré, conditions obligatoires pour qu'il soit compris. Evoquer une scène suppose d'en donner les éléments spatio-temporels, de camper le décor, de préciser les protagonistes et leurs relations, les actions, voire de les commenter. Ce sont des variables qu'il faut clarifier pour ceux qui écoutent ; les enfants doivent ainsi « *comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne, et l'école doit les guider dans cette découverte. [...]* »
- Il n'est pas utilisé par tous les élèves et relève d'un apprentissage explicite : « *Il [l'enseignant] permet à chacun d'aller progressivement au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées et pour prendre la parole dans un grand groupe* ». Les situations mises en place permettent aux enfants de maîtriser de mieux en mieux le langage décontextualisé : « *Leurs progrès s'accompagnent d'un accroissement du vocabulaire et d'une organisation de plus en plus complexe des phrases* ». La compétence attendue de fin de cycle est de « *s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre* ».
- Il s'apparente au langage écrit en tant que forme produite hors du contexte immédiatement vécu, comme l'est l'écrit. Il est **élaboré**. Pour référer à ce type de forme élaborée des chercheurs parlent d'« **oral scriptural** » ([Consulter dans Ressources pour la classe la fiche-repère n° 2 L'oral scriptural](#)). Il peut ne pas avoir absolument toutes les marques de l'écrit (les deux termes de la négation ne sont pas nécessairement présents, la reprise du sujet typique de l'oral peut fonctionner) mais il en a des caractéristiques essentielles : explicitation lexicale requise pour la compréhension du fait de la décontextualisation (de qui, de quoi parle-t-on ?), structuration qui traduit les relations chronologiques, spatiales et logiques (Que se passait-il ? Quand, où, comment, pourquoi ?).
- Il recouvre des formes d'oral élaborées, structurées, requises par l'école scolairement efficaces. Ce sont elles qui sont visées par le programme quand il indique : « *Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue* ». (Voir le point 3.1 de cette partie).

Les psycho-cognitivistes considèrent que la plupart des tâches d'apprentissage requièrent un effort conscient et un temps considérable pour passer d'un traitement d'abord contrôlé à un traitement automatique de ces formes langagières. Pour certains de ces chercheurs, les tâches étudiées portent sur des connaissances secondaires (apparues récemment chez l'espèce humaine comme la langue écrite ou les mathématiques) *a contrario* des apprentissages adaptatifs qui ne nécessitent aucun enseignement et concernent des connaissances primaires, présentes depuis des milliers d'années. L'«oral scriptural » **nécessite un enseignement** et donc des tâches et des dispositifs spécifiques car il s'est progressivement développé chez des peuples ayant inventé l'écriture.

2. Entrer en communication, échanger, comprendre et réfléchir avec les autres

Les jeunes enfants communiquent tout autant avec leur corps, leurs mimiques, leurs gestes, leurs actions qu'avec la parole dans leur milieu de vie habituel où la connivence facilite l'intercompréhension. L'entrée à l'école implique des changements importants dans leur système de communication. Ils doivent apprendre à être attentifs à ce que disent les adultes lorsque ceux-ci s'adressent à eux mais aussi lorsqu'ils parlent à un groupe ou à la classe réunie. Ils doivent apprendre à exprimer autrement ce qui était compris par un petit nombre d'adultes familiers et qui ne l'est plus dans ce nouveau cadre. Ceci peut demander plusieurs semaines, voire plusieurs mois pour certains enfants.

Parler, c'est établir principalement une relation médiatisée avec les choses, les actions et l'autre ; c'est s'éloigner du plaisir de l'expérience intime immédiate et accepter de partager ; tous les enfants n'y sont pas prêts en situation scolaire.

Or, l'un des grands objectifs du cycle est de « *communiquer avec les adultes et les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre* ». Il faut donc établir et maintenir la communication entre l'enfant et les adultes de la classe ainsi que celle qui se réalise entre lui et les autres enfants.

2.1. Créer un contexte d'apprentissage du langage favorable aux échanges langagiers scolaires

Créer ce contexte dépend de plusieurs attitudes des adultes de l'école.

L'enseignant, par les multiples verbalisations, insère le petit enfant dans un monde de significations, qui lui permet d'être en langage. Il met des mots sur la séparation du matin, la vie collective, les situations scolaires, explique, rassure. Il doit également accepter et même valoriser toutes les modalités d'expression non verbales pour établir et maintenir le contact et privilégier le temps de l'accueil pour que l'enfant se sente attendu.

L'enseignant manifeste aussi un profond intérêt pour les paroles prononcées par un enfant. La disponibilité de l'entourage encourage un petit à engager et maintenir un échange. Un enfant parle s'il sait que quelqu'un est disponible pour l'écouter, le comprendre et lui répondre avec attention et bienveillance. L'adulte (enseignant, ATSEM) est attentif à capter tout signe d'une intention de communication et amorce

la conversation si l'enfant vient vers lui, le touche comme pour attirer son attention, le regarde : « Tu voudrais quelque chose ? », « Tu veux me dire quelque chose ? ». De même, face à un enfant qui veut entrer en communication avec lui, l'enseignant marque qu'il a bien entendu sa volonté d'entrer en relation, sans que ce dernier ait pour autant toujours les mots pour dire ce qu'il souhaite. Dire à l'enfant qu'on n'a pas compris pour le moment ce qu'il dit est une marque essentielle de prise en compte, et l'aide à progresser sur le plan langagier et linguistique, si l'adulte fournit alors l'échafaudage nécessaire.

Pour ajuster sa pratique, l'enseignant peut observer le comportement des enfants, détecter leurs habiletés et leurs réussites non seulement pour les valoriser mais aussi pour en faire des tremplins pour d'autres prises de parole, plus complexes. Il se peut qu'il ait été étonné par une réussite un peu inattendue : une situation, un support, une consigne peuvent avoir généré une performance langagière particulièrement réussie, un engagement plus important que d'habitude de la part de un ou plusieurs enfant(s). Il réfléchit aux conditions ayant favorisé la réussite et veille à les mettre en œuvre une nouvelle fois.

Il organise de manière efficace les conditions de l'échange : par exemple, il veille à ce que les participants à un même atelier soient installés côte à côte quand il s'agit de faire un bilan d'activité (de courtes pauses dans l'échange collectif pour que ces groupes se concertent peuvent être ménagées en section de grands) ; il met face à face la rangée de ceux qui ont aimé telle histoire et la rangée de ceux qui n'aiment pas ou pas beaucoup. D'une manière générale, il organise de manière réfléchie l'espace et le temps. ([Consulter la Section I.4. Organisation de la classe pour favoriser les interactions langagières](#)).

2.2. Créer une dynamique dans les échanges oraux

L'enseignant a le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser. Ainsi, l'enfant trouve sa place dans le groupe, se fait reconnaître comme une personne à part entière et éprouve le rôle des autres dans la construction des apprentissages. (Programme 2015 3.2. « Se construire comme une personne singulière au sein d'un groupe »).

Entrer dans un échange collectif suppose d'avoir quelque chose à dire en relation avec le sujet de l'échange, de demander la parole et, quand la parole est donnée, de s'exprimer, voire de raccorder son propos avec les propos antérieurs qui avaient suscité une réaction. Tout adulte peut également rencontrer des difficultés dans cette situation ; l'apprentissage dès l'école maternelle n'est qu'une première étape d'un long parcours.

L'enseignant veille à un certain nombre d'éléments.

Variation des dispositifs pour favoriser la prise de parole de tous

Il peut varier les dispositifs pour favoriser la parole de tous.

Dans une interaction, la situation est plus ou moins complexe selon le nombre d'interlocuteurs.

- La relation duelle permet l'entrée progressive dans la communication verbale. Il est plus aisé pour un enfant qui a peu d'aisance avec le langage d'échanger avec le maître qui cherche à comprendre et qui aide à dire. Le moment de l'accueil, en classe, est un moment privilégié pour entrer en relation avec les enfants qui en ont le plus besoin mais il faut aussi varier les circonstances. Les

moments d'échanges didactiques complètent cette approche (retour sur une activité, participation de l'enseignant à des situations de jeux, etc.) ; en se saisissant de ce qui intéresse beaucoup l'enfant, donc de ce qu'il vit et ressent, les chances de réussir à amorcer et maintenir un échange sont plus grandes. Il se cache parfois derrière la marionnette à laquelle il prête sa voix pour introduire un « personnage » plus acceptable par l'enfant. Cette médiation permet parfois de contourner les contraintes du face-à-face qui peut intimider.

- Des groupes réduits constitués d'élèves qui n'osent guère parler en groupe, des dispositifs facilitateurs sont nécessaires pour provoquer l'investissement des plus réticents. Ces facilitations tiennent aux sujets et objets proposés pour les échanges : des événements qui rompent avec le quotidien, des surprises (un objet connu mais emballé dont il faut découvrir l'identité par un jeu de questions), des jeux, des histoires (quatre ou cinq scènes clés d'une histoire bien connue à remettre en ordre pour raconter l'histoire, par des « négociations »). Mais l'intercompréhension dans un groupe classe est envisageable si le maître joue le rôle de médiateur par les reformulations et développements qu'il propose. Ceci reste vrai longtemps avec des élèves qui ont de faibles ressources langagières. L'enseignant a un rôle important pour faire aboutir l'échange et conduire chacun à la satisfaction d'avoir osé s'engager dans cette activité complexe. L'enseignant doit aider tous les élèves, quelles que soient leurs capacités langagières, à oser parler pour progresser.

Pour impliquer et stimuler tous ses élèves pour des échanges collectifs, l'enseignant s'attache également à :

- varier les sujets d'échange : on discute autour d'une histoire entendue, après une sortie, pour préparer une séance à la piscine, pour résoudre un conflit ; on discute sur ce que l'on a fait ou ce que l'on va faire, sur ce que l'on a trouvé, sur ce que l'on a ressenti, etc. Le choix des sujets d'échanges sera de plus en plus éloigné de l'univers de référence et davantage « scolaire » ; les règles qui les régissent seront de plus en plus strictes (ne pas déborder, respecter la parole de l'autre, etc.). Progressivement, l'enseignant complexifiera les situations : des discussions s'appuyant sur les travaux antérieurs de groupes qui n'auront pas fait la même chose et qui auront un réel motif d'échange : par exemple, après une séance d'activités scientifiques, on met en discussion un sujet que certains ont abordé par la manipulation et l'observation et d'autres par la documentation ; après une séance de jeux, on fait dialoguer les joueurs avec les observateurs pour stabiliser des règles qui permettront de mieux jouer ; après la lecture d'une histoire, on débat des motifs qui ont pu conduire l'auteur à lui donner tel titre, des raisons de la méchanceté d'un personnage, etc.
- faire jouer des rôles variés : tel enfant peu participant peut s'avérer un bon observateur et se trouvera valorisé de rendre compte ensuite ; tel autre sera le porte-parole d'un petit groupe qui aura cherché avec lui et avec qui le message à transmettre aura été construit.

Faire alterner le discours individuel et collectif.

Une explication ou une narration peut se construire à plusieurs élèves, chacun intervenant à sa façon, amenant ainsi une « polygestion » de la parole. Il peut y avoir des épisodes de « monogestion » du discours lorsqu'un élève particulier est incité par l'enseignant à expliquer, raconter ou récapituler, d'une façon plus ou moins longue. Ainsi la prise de parole dans le groupe peut se faire sous la forme d'un « monologue » devant un petit groupe de pairs ou devant la classe ou sous la forme d'une interaction avec un autre ou plusieurs autres. Dans le monologue, ce peut être différent selon qu'il s'agit pour l'élève

de diriger un jeu qu'il connaît bien, de restituer, un récit ou réciter un texte (comptine, poème) qui a été appris. Selon la personnalité de chacun, l'un est plus aisé que l'autre mais ces deux types de postures (gérer à plusieurs un discours et le gérer seul) doivent faire l'objet d'un apprentissage programmé, progressif et proposé régulièrement ; l'enseignant s'appuie, pour solliciter l'enfant, sur son point fort qu'il aura tenté d'observer dans des échanges plus singuliers. Cette gestion personnelle du discours dépend étroitement de la situation et du statut des intervenants. En effet, gérer seul un discours en classe, c'est être reconnu comme étant en mesure de le faire. C'est plutôt l'enseignant qui a l'habitude d'assumer seul la gestion d'un oral scriptural ([Consulter la Section I.3. L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage](#)).

Tenir compte du silence et de l'auto-langage.

Comprendre et apprendre ne passent pas forcément par la communication à autrui et la verbalisation.

Dans la section des tout-petits, petits, beaucoup d'enfants ne parlent pas pendant longtemps mais ils écoutent le maître verbaliser toutes les situations. Cette écoute précède la parole.

Par ailleurs, pendant toutes les années de maternelle, pour nombre d'enfants, le silence dans un groupe n'est pas le signe d'une faiblesse des ressources langagières ou de désintérêt ; bien que sans parole, certains enfants ne sont pas pour autant étrangers à la situation ou « absents ». Ils ont besoin de ce « silence actif » pour comprendre ce qui se dit ou ce qui se joue dans une situation de communication. L'enseignant doit cependant solliciter une verbalisation de la part de ces élèves afin de s'assurer de la compréhension qu'ils ont de la situation. Il ne néglige aucune circonstance car les situations sont différentes et l'une peut ne pas fonctionner alors qu'une autre sera féconde.

Ce silence peut correspondre également à des « moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler ». Le programme de 2015 souligne que ce sont « *des activités langagières à part entière que l'enseignant doit rechercher et encourager, parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traiter des mots renvoyant à l'espace, au temps, etc. Ces activités invisibles aux yeux de tout observateur sont cruciales.* »

Enfin, quand ils jouent seuls et qu'ils rencontrent un problème, les enfants se parlent à eux-mêmes et s'écoutent, par exemple en faisant une construction lorsqu'ils se disent ce qu'il leur faut comme pièces. Ils ne parlent à personne qu'à eux-mêmes et ne se soucient pas d'être écoutés par un tiers. Cet auto-langage contribue à la construction de la pensée. C'est autour de 4 ans que les enfants manifestent le plus cet auto-langage qui les aide dans la régulation de leurs actions et qui sera bientôt intériorisé. Le rôle de l'enseignant est de valoriser ces verbalisations et d'encourager les élèves qui ne sont que dans l'action à y avoir recours.

3. Enseigner l'oral

La scolarité à l'école maternelle est devenue une scolarité longue et régulière ; elle requiert une organisation dans la durée, qui ménage une progression et des retours sur des acquis antérieurs, qui suscite chez chaque enfant la compréhension qu'il grandit en acquérant davantage de savoirs et de pouvoirs. Cette organisation dans la durée suppose pour l'enseignant la capacité à prendre des repères utiles pour comprendre où en sont ses élèves dans leur développement et leurs apprentissages et, d'autre part, une sorte de projection vers un futur accessible.

Le parcours scolaire est complexe car il ne repose pas sur un programme linéaire d'enseignement de l'objet-langue ; c'est un parcours d'occasions et de situations explicitement choisies par l'enseignant pour susciter naturellement le langage.

3.1. Deux « formes » de langage à enseigner

« [L'enseignant] permet à chacun d'aller progressivement au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées et pour prendre la parole dans un grand groupe ».

Si on peut se comprendre avec un langage minimal, l'école a toutefois besoin d'un langage construit, explicite et structuré. L'école maternelle a la responsabilité d'accompagner les enfants vers la maîtrise du maniement du langage oral, nécessaire à la réalisation d'une scolarité élémentaire réussie. Il y a donc deux niveaux de langage à enseigner car comme il a été dit plus haut (1.4), le parcours d'apprentissage comporte donc deux composantes :

- Un langage d'action, en situation, qui est premier et fondateur ; il est acquis par l'enfant au contact de « parleurs » de sa communauté linguistique et il peut suffire pour les échanges utiles dans la vie quotidienne. L'école maternelle, parce qu'elle accueille des enfants très jeunes, les aide à bien intégrer ce premier langage, à le perfectionner, c'est-à-dire l'enrichir du point de vue lexical et syntaxique mais aussi le diversifier dans ses fonctions (il ne doit pas rester seulement utilitaire).

Comment le langage en situation dans lequel sont impliqués les enfants est-il initié et soutenu par l'enseignant ?

Ce soutien consiste à mettre l'action en mots et à répondre par des mots à toute sollicitation des enfants, même non verbale. Ce soutien enrichit la situation vécue et favorise ainsi sa remémoration structurée, sa possible évocation par l'enfant. Le maître rappelle des règles, commente la situation, nomme un objet qu'ils ont tous sous les yeux, explicite ce qu'il est en train de faire ou ce que fait l'enfant. Il invite à des commentaires en cours d'action, relance et soutient l'action par un jeu de questions/réponses ou de reprises. Il désigne des objets auxquels il attribue des qualificatifs, nomme les actions, attire l'attention sur un changement spatial, il explique des relations entre les objets et les actions. Il questionne en prenant appui sur ce que fait l'enfant. Il explicite ce qu'il fait et comment il le fait (lire, écrire). Il invite les enfants à se parler ; dans des situations de jeu, quand tel enfant tente d'obtenir tel objet par la force, il l'incite à le demander et aide éventuellement celui qui est sollicité à justifier un refus.

Pour accompagner la progression du langage en situation, il appartient aux enseignants de saisir

des contextes dans le déroulement de la journée d'école, de favoriser des occasions de parler dans les moments les moins scolaires pendant lesquels certaines paroles sont ritualisées (s'habiller, se rendre aux toilettes, etc.), dans des situations de jeux (jeu de réciprocité – « à toi, à moi ») ou des activités attribuant des rôles complémentaires qui obligent adulte et enfant à dire, à demander (jeux de construction, jeu de la marchande, par exemple). Certaines activités plus structurées peuvent avoir des visées d'apprentissage plus explicites.

La relation duelle, d'interlocution sur des référents familiers au fil des différentes activités est essentielle à condition que ces interactions s'appuient sur un contexte précis, fonctionnel. Les échanges peuvent aussi se faire en petits groupes restreints. Le grand groupe ne convient pas, à ce type de langage.

Le langage est alors, en PS et a fortiori en TPS, le produit de la situation vécue et la compréhension résulte de tous les indices présents dans l'environnement immédiat de l'enfant.

- Sur cette base de langage en situation, et en créant des conditions adéquates, l'école permet aux enfants d'acquérir le second niveau de langage oral qui est attendu en MS et surtout en GS, classes où une évolution importante est attendue.

Comment l'enfant peut-il entrer dans un monde de significations et d'expériences non plus immédiates mais médiatisées par le langage ?

Celui-ci doit être ordonné, construit, le plus souvent collectivement. L'imitation, qui peut fonctionner, ne suffirait pas : c'est le rôle de l'école maternelle – particulièrement dans les sections de moyens et de grands – de conduire une activité, de plus en plus consciente pour l'enfant, d'élaboration d'un discours précis et structuré pour se faire bien comprendre et décalé de la réalité partagée ou en train d'être vécue.

Ce second niveau correspond à un langage qui est décontextualisé. Il se construit dans les situations où des actes de langage à distance de l'action sont sollicités, où des discours distancés sont nécessaires. Les enfants produiront le langage attendu, en écoutant le maître relater, raconter, commenter une activité qui vient d'avoir lieu, en s'appuyant sur leur vécu passé, enchaînant quelques moments ou événements ou sur le rappel d'histoires connues, avant de conduire de vrais récits inventés. Les caractéristiques de cet oral l'apparentent à l'écrit ; c'est un **oral élaboré** dit **oral scriptural** ([Consulter dans Ressources pour la classe la fiche-repère n°2 L'oral scriptural](#)) qui constitue l'objectif majeur de l'école maternelle.

Cette production suppose des « modèles » : outre ceux que le maître fournit en conduisant lui-même certains rappels d'événements, ils sont essentiellement apportés par les comptes rendus d'activités, par les présentations aux parents ou aux autres classes des productions de la classe, et surtout par les histoires lues par l'enseignant. Ils s'articulent sur des supports variés (images, affiches, albums, ...) et sont assortis d'écrits qui sont conservés et qui représentent autant d'occasions de réactiver les acquis et les discours. ([Consulter la Section I. 3. L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage](#)).

Ces deux entrées, pour opérationnelles qu'elles soient, ne doivent pas cacher la multiplicité des discours à faire travailler à l'école maternelle. On ne se contentera pas du seul discours narratif car les enfants peuvent aussi pratiquer les discours explicatif et descriptif. Ces compétences restent à construire en situation d'interactions ; pas de savoir transmissif mais des enjeux discursifs explicites : on cherche à expliquer quelque chose à quelqu'un, on vise à décrire un itinéraire dans le parcours

d'orientation, par exemple. ([Consulter la Section 1.3. L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage](#)).

Le champ de la parole peut être également être très ouvert : depuis la parole personnelle pour dire ses peurs, ses élans, ses émotions et sentiments (via les marionnettes, éventuellement mais pas seulement, car l'enfant doit être reconnu comme sujet), la parole de création jusqu'à celle qui permet d'organiser, de planifier.

Pour des situations de langage très concrètes :

» [Consulter dans Ressources pour la classe le tableau d'indicateurs N°3 « Les échanges langagiers dans la classe »](#)

» Consulter les Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle, documents 2010, « Quelles situations langagières proposer aux élèves ? » à partir de : <http://eduscol.education.fr/cid52525/enseigner-le-vocabulaire-a-l-ecole-maternelle.html>)

3.2. Approche intégrée – moments structurés

La pédagogie du langage à l'école présente deux facettes :

- **Une approche intégrée** qui renvoie à des moments où les enfants expérimentent le langage qui n'est pas l'objet sur lequel on travaille spécifiquement.

» Il peut correspondre au langage en situation; il est aussi le véhicule pour partager découvertes, idées, connaissances, points de vue, émotions, etc., dans la vie et dans les activités scolaires qui, nécessairement, brassent des éléments langagiers. Le travail sur le langage s'imisce donc dans tous les moments de classe et le quotidien ; il est permanent et conduit à de constants apports, reprises et reformulations, de façon très naturelle. L'enseignant se saisit de toutes les occasions et, même si ses interventions ne sont pas anticipées ni programmées de façon explicite, il les infléchit pour les rendre plus efficaces et obtenir des prises de paroles de plus en plus longues et organisées, au plus proche de l'intérêt du moment. ([Consulter la Section 1.2 L'oral dans les situations pédagogiques régulières](#)).

» Il peut également être en relation, de manière transversale, avec tous les autres domaines disciplinaires qui doivent afficher clairement une dimension linguistique (un lexique spécifique, un type de discours, par exemple). L'intégration de l'objectif langagier est alors moins fortuit que dans les activités quotidiennes ; il est programmable et peut être inclus dans la préparation magistrale. Le fait qu'une compétence langagière soit intégrée à une discipline n'empêche pas d'en faire explicitement l'objet d'un apprentissage. ([Consulter la Section 1.3. L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage](#)).

- **Des moments structurés** où des objectifs langagiers ciblés sont travaillés pour eux-mêmes ; on vise alors un apprentissage nouveau, un entraînement, parfois une aide explicite pour surmonter des difficultés.

L'enseignant a alors identifié précisément des objets d'enseignement et d'apprentissage et des visées : il s'agit de faire acquérir un savoir-faire particulier (manipuler des syllabes, dire une comptine, utiliser des repères chronologiques : *d'abord, ensuite* etc.), d'exercer une compétence encore peu fonctionnelle (lexicale, phonologique, de production de texte par exemple) ou de faire progresser des élèves particuliers en leur accordant une attention privilégiée. Cela exige souvent une approche différenciée et c'est au

travers de mises en situation choisies, élaborées en petit groupe que s'exercent la prévention et l'aide à l'apprentissage ([Consulter la Section II.1. Syntaxe et lexicale](#)). Ces moments supposent une organisation rigoureuse telle que l'enseignant puisse se consacrer à un groupe d'enfants sans être trop souvent requis par le reste de la classe qui doit être investi dans des tâches pertinentes de forme variée, incluant le jeu. ([Consulter Ressources pour la classe de la fiche-repère n°1 Les divers types de situations d'oral et leur apprentissage](#)).

Ces temps d'apprentissage donnent lieu à une évaluation qui se fonde à la fois sur une observation fine, parce que centrée sur des indicateurs précis, et sur l'écoute très attentive des productions ou l'analyse précise des traces produites, et conservées si possible.

Ces moments peuvent concerner l'ensemble des composantes du programme de l'école maternelle ; ils sont plus denses dans les sections de moyens et de grands.

Précisons cependant que des travaux en sociolinguistique ont montré que si la maîtrise de la langue est très importante, la connaissance des structures de phrase, des connecteurs, de la conjugaison, n'entraîne pas automatiquement la production des usages du langage pour apprendre et comprendre ; usages peu familiers pour certains élèves qui s'y confronteraient seulement dans le cadre scolaire sans en saisir les logiques et les objectifs. En termes chronologiques, ce serait plutôt les usages du langage pour classer, trier, catégoriser, élaborer du nouveau qui conduiraient à de nouvelles acquisitions syntaxiques, morphosyntaxiques et lexicales et non l'inverse. Sur le plan pédagogique, il est donc utile de relier ces moments spécifiques aux usages langagiers scolaires qui les justifient ; autrement dit, il s'agit de relier l'usage d'un oral scolaire « travaillé » à celui de ce même oral scolaire, enseigné explicitement. (Pour cette opposition entre l'oral travaillé et l'oral enseigné, [consulter dans les Ressources pour la classe la fiche-repère n° 2 Les divers types de situations d'oral et leur apprentissage](#) ; [consulter également la fiche-repère n°1 L'oral scriptural.](#))

Pour éclairer cette dialectique entre approche intégrée et moments structurés et les deux niveaux de langage à enseigner, les ressources portant sur l'oral sont déclinées en 4 points précis :

- L'oral dans les situations ordinaires ([Consulter la Section I.1](#))
- L'oral dans les situations régulières ([Consulter la Section I.2](#))
- L'oral dans les domaines d'apprentissage ([Consulter la Section I.3](#))
- L'organisation de la classe pour favoriser les interactions langagières ([Consulter la Section I.4](#)).

4. Les divers rôles de l'enseignant

La place de l'adulte dans les interactions langagières évolue, au fur et à mesure de l'année, comme le précise le programme : « *L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser* ». « *Constamment attentif à son propre langage et veillant à s'adapter à la diversité des performances langagières des enfants, il s'exprime progressivement de manière plus complexe.* » (Programme de 2015)

4.1. Assurer les gestes d'un étayage langagier permanent

C'est l'enseignant qui régule et dynamise la communication, qui veille à ce que les « parleurs » soient de plus en plus nombreux et de plus en plus efficaces dans leur prise de parole. ([Consulter le point 1.3 dans la Section I.4 L'organisation de la classe pour favoriser les interactions langagières : « les scénarios d'intervention »](#)).

Mais pour communiquer à bon escient, il est essentiel que l'enfant sache ce qu'on attend de lui. À cette fin, l'enseignant veille à expliciter les tâches attendues, en particulier en matière de langage, pour permettre à l'enfant de bien s'installer dans les diverses situations de communication.

Il adopte l'habitude d'annoncer ce qu'il va faire, ce que les élèves auront à faire, dans des mots simples, par exemple :

- « Je vais vous lire une histoire et vous, vous allez m'écouter sans m'interrompre ; quand j'aurai fini, vous me direz ce qui vous a plu ou ce qui ne vous a pas plu dans cette histoire. »
- « Je vais vous lire un texte qui parle de la coccinelle pour savoir ce qu'elle mange ; je m'arrêterai à la fin de chaque paragraphe pour que vous puissiez poser des questions ; vous me direz ce que je dois noter pour conserver toutes les informations importantes. »
- « Nous allons dire nos idées pour la fête de Carnaval ; chacun lèvera le doigt pour parler et je donnerai la parole à chacun à tour de rôle. Attention, il faut bien s'écouter parce qu'il faudra qu'on se mette d'accord pour choisir. »

L'enseignant qui rend « visibles » les tâches de production ou de compréhension attendues en les annonçant au début de l'échange, rappelle les règles si nécessaires en cours d'activité et fait un bilan à la fin. Il se montre extrêmement attentif à ce moment de feed-back qui valide ou au contraire corrige certains comportements. Il faut que les choses soient parlées pour que, progressivement, chaque élève devienne capable de bien conduire son activité langagière au sein d'un groupe.

Selon le psychologue du développement, J. Bruner, le processus d'étayage auprès du jeune enfant implique six fonctions qui peuvent être transposables aux situations scolaires :

- l'enrôlement correspond aux comportements du tuteur (adulte ou enfant) par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son (ou ses) partenaire(s) envers les exigences de la tâche pour éveiller leur intérêt pour la tâche à réaliser ;

- la réduction des degrés de liberté correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche et décompose l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'enfant parviendra aisément à atteindre ;
- le maintien de l'orientation consiste à éviter que l'enfant ne s'écarte du but assigné par la tâche, le tuteur déploie de l'entrain et de la sympathie pour maintenir sa motivation ;
- la signalisation des caractéristiques déterminantes suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes, déterminantes pour son exécution ;
- le contrôle de la frustration a pour objectif d'éviter que les erreurs ne se transforment en sentiment d'échec ou en résignation ;
- la démonstration ou présentation de modèles consiste en la présentation d'un modèle par l'adulte, d'un essai de solution. L'enfant, peut donc l'imiter et parachever sa réalisation.

Ce processus d'étayage peut être utilisé pour faciliter le déroulement des interactions entre élèves, sachant que J. Bruner a construit ce modèle initial à partir de situations où l'enfant fait face à des objets matériels. Il ne recouvre que partiellement la complexité de l'étayage langagier. L'enseignant prend aussi en compte la dimension émotionnelle et affective de la communication, en vivant avec ses élèves des situations de complicité, de partage culturel. Il peut aussi, intentionnellement, théâtraliser certaines situations : être marionnettiste, participer à un jeu de « faire-semblant », parler avec humour..., l'objectif final étant que les enfants parviennent à s'autonomiser et à réguler leurs interactions. Ce rôle de « tuteur » peut, en effet, être pris en charge durant l'interaction verbale par les divers acteurs, l'enseignant ayant un rôle de facilitateur. ([Consulter dans le cadre général du domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » le tableau d'indicateurs N° 3 Les échanges langagiers dans la classe](#))

L'élève ose parler

Il ne le fait que quand il est sollicité :

- dans un cercle restreint, voire seulement en tête-en-tête ;
- dans le groupe classe rassemblé.

Il engage lui-même la conversation avec un pair.

Il engage la conversation avec un adulte.

L'élève parle de plus en plus et dans des situations variées. Il sait répondre aux sollicitations de l'adulte

Il respecte le sujet de conversation.

Il peut tenir un échange au-delà de la première réponse.

Il s'adapte à des enjeux divers (narrer ce qui s'est passé, expliquer, reformuler, etc.).

Il utilise spontanément les formules de politesse usuelles pour saluer, remercier, s'excuser, demander).

L'élève régule sa prise de parole

Il le fait de manière réactive et adaptée à la situation de communication et au contenu du discours pertinente.

Il ne coupe pas la parole.

Il articule son propos avec des propos antérieurs pour dire son accord ou son désaccord, pour apporter un exemple ou une contradiction, pour compléter ; il sait dire « Je n'ai pas compris ».

L'élève accepte et respecte les règles posées pour les échanges.

Il accepte le temps de parole des autres et respecte les hésitations.

Il sait dire ce qui ne marche pas dans un échange.

Il peut piloter un moment d'échange (type conseil d'élèves, à partir de la grande section).

4.2. Évaluer par l'observation pour adapter les situations

Pour apprécier les progrès de ses élèves, l'enseignant procède à une observation directe, quotidienne et dans des situations variées. Dans la classe, les échanges sont plus ou moins réglés : très encadrés dans certains ateliers et temps collectifs, libres dans les temps et coins réservés à l'accueil, semi-directifs dans d'autres activités ; ils sont totalement libres et non supervisés durant les récréations ou d'autres moments non scolaires (repas de midi, garderies du matin ou du soir) de la présence des enfants au sein de la maison-école. Ces moments peuvent être d'un grand intérêt pour évaluer les pratiques de communication de certains enfants peu à l'aise avec le langage dans la classe.

La liste qui suit propose quelques indicateurs qu'il peut être important de relever systématiquement pour ceux qui se révèlent être peu outillés en formulations langagières, pour s'assurer de leur évolution.

Adaptée aux spécificités de l'école maternelle, l'évaluation est mise en œuvre selon des modalités définies au sein de la classe et de l'école. Les enseignants permettent aux enfants d'identifier leurs réussites, d'en garder des traces, de s'en souvenir en les évoquant, de les revisiter afin de percevoir leur évolution. Ces traces prennent des formes variées : photos, dessins, écrits, productions, enregistrements...

Les adultes observent également les progrès des enfants au travers des questions qu'ils posent et des comportements qu'ils manifestent. Les enseignants rendent explicites pour les parents, les démarches, les attendus et les modalités d'évaluation propres à l'école maternelle. Ils donnent à voir la cohérence et les liens qui existent au sein du projet d'apprentissage dans lequel les élèves sont engagés. L'évaluation, entendue dans ce sens, est un outil essentiel de travail au sein des équipes et un moyen de communication et d'échanges avec les parents.

4.3. Associer les parents

On a, à plusieurs reprises, insisté sur l'importance des premiers échanges entre le bébé et son entourage, les parents étant concernés au premier chef. Ceux-ci ne cessent pas d'être les premiers tuteurs de langage de leur enfant du fait qu'il entre à l'école. Comme dans la classe, ce sont dans les échanges les plus naturels que s'inscrit l'apprentissage du langage dans la famille ; il peut être nécessaire d'en convaincre certains parents. C'est le rôle des enseignants d'évoquer ce sujet avec eux, dès les premières réunions organisées à leur intention et indépendamment de tout problème particulier.

On insistera sur les situations usuelles : on dit ce que l'on fait pendant le bain, l'habillage, quand on prépare le repas, en rangeant avec lui, etc. ; on dit ce que l'on voit quand on se déplace, à pied, en voiture ou dans les transports en commun ; on raconte ce que l'on a fait, on parle de ce que l'on va faire. On expliquera à quel point il est important d'écouter un enfant qui parle et de lui répondre, de lui laisser le temps de dire ce qu'il veut dire, de l'interroger. On incitera à lui lire des histoires ou à en raconter, à chanter avec lui. On les convaincra de contribuer au cahier de vie, s'il existe, en leur précisant l'intérêt et les limites de cet instrument de liaison personnalisé entre l'école et la maison.

Pour les parents dont le français n'est pas la langue première, il convient de les rassurer quant à leur rôle et de les encourager à utiliser « leur » langue pour les échanges du quotidien. Quand leur enfant rapporte un livre de l'école et raconte l'histoire qu'il a mémorisée en français (ou tente de le faire), tout en accueillant ces acquis comme une conquête importante, ils peuvent tout à fait commenter dans la langue de la maison, interroger l'enfant sur des détails qu'il aurait oubliés et que suggèrent les images. Il en va de même pour les chansons, comptines, poèmes que l'enfant a mémorisés.