

Développer le langage, dans quels contextes et avec quels outils ?

Le langage dans les programmes

Une place centrale

Que ce soit dans les programmes de 2002 ou dans ceux, encore en vigueur, de 2008, le langage occupe une place centrale. Il est qualifié « d'axe majeur », « d'objectif essentiel », « d'objectif d'apprentissage prioritaire », de « pivot des apprentissages ». Il a toujours fait l'objet d'un domaine d'activité à part entière occupant la première place des programmes.

L'acquisition du langage doit, selon les textes officiels, être pensée de manière transversale, il ne doit pas être envisagé aux dépens des autres domaines d'activité mais à partir de ces derniers. En effet, si des temps particuliers doivent lui être dédiés, le langage s'exerce à partir de l'ensemble des activités auxquelles participent les élèves : histoires lues, ateliers de manipulation, activités motrices... Il doit ainsi être l'objet d'une attention constante. Les situations proposées par l'enseignant doivent être articulées les unes avec les autres qu'elles appartiennent à un domaine ou à un autre, à plusieurs d'entre eux...

Les objectifs visés

L'objectif général présenté dans les programmes de 2008 est celui de l'acquisition par tous les élèves « d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. » Cette acquisition passe alors par différentes étapes :

- le développement du vocabulaire et de ses usages
- l'appropriation des règles de structuration des phrases
- l'utilisation des différentes classes de mots
- le développement de la compréhension et de la communication avec autrui (d'un point de vue lexical, syntaxique et pragmatique)
- ...

En résumé, l'acquisition de la langue orale à l'école maternelle est envisagée selon trois entrées:

- la capacité à échanger, s'exprimer

- la compréhension
- la maîtrise progressive des composants clés de la langue que sont le lexique et la syntaxe

Les attentes à la fin de l'école maternelle

À la fin de l'école maternelle, l'enfant doit donc être capable de :

- comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente ;
- nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne ;
- formuler, en se faisant comprendre, une description ou une question ;
- raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée ;
- prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue.

Les temps spécifiques dédiés au langage à la maternelle

S'il est assez fréquent d'entendre parler de séances de langage à l'école maternelle, que mettre derrière ces termes. Des séances de langage, oui, mais pour quoi faire ? Pour qu'une séance de langage mobilise l'intérêt et la participation des élèves, ils doivent en avoir besoin. En effet, apprendre des mots, faire des phrases ne devient une activité pertinente pour les élèves que si cela leur permet de construire une signification, de comprendre une situation, de s'exprimer...

Nous allons dans cette partie présenter différentes situations langagières possibles et existantes dédiées à l'acquisition du langage à l'école maternelle.

Les séances de langage liées directement à l'expérience des élèves

Les textes officiels, le soulignent bien, l'acquisition du langage doit se faire en s'appuyant sur l'expérience des élèves, sur ce qu'ils vivent en classe de manière directe ou indirecte. Dans un premier temps, l'enseignant permettra aux élèves d'acquérir le vocabulaire usuel, celui du quotidien. Pour certains enfants, ce vocabulaire ne présente pas de difficultés particulières dans la mesure où leur appartenance à un certain milieu social favorise son acquisition, ce qui n'est pas le cas pour les enfants issus des milieux dits « défavorisés » pour lesquels l'école a un rôle important à jouer à ce niveau-là.

Acquérir le vocabulaire du quotidien en utilisant les coins de la classe

Afin d'acquérir le vocabulaire dit du quotidien, il est fréquent que les enseignants aient recours aux coins de la classe qui représentent une réelle source d'inspiration pour les séances de langage. En effet, ils sont organisés et permettent ainsi de présenter aux élèves un ensemble d'objets thématiques : les poupées, le garage, la cuisine... auquel est de fait associé un ensemble de mots désignant ces objets formant ainsi ce que l'on pourrait qualifier de champ lexical.

Nous allons vous présenter ici, une situation de langage possible qui prend appui sur une série de photographies dont le nombre varie au cours de l'année d'une ou deux à six- huit en fin d'année pour des TPS/PS. Ces situations peuvent bien entendu être adaptées aux différentes sections de l'école maternelle, adaptations qui selon les sections concernées, ne prendront de moins en moins en compte la dimension affective de la situation...

Les différentes photographies mettent en scène la mascotte de la classe afin que tous les élèves de la classe se sentent impliqués dans ce qu'ils sont en train de regarder et ne restent attachés à « c'est X ou Y » mais portent leur attention sur l'ensemble de la photographie.

La mascotte occupe une place importante dans la classe et mobilise ainsi l'intérêt des élèves. De plus, l'usage de la mascotte fait appel à l'affect des élèves, ils sont ainsi plus motivés... la mascotte est importante pour eux donc ce qu'elle fait... aussi.

Dans un premier temps, les photographies présentées feront écho à des situations vécues au préalable par les élèves. Ils sont ainsi placés dans une situation dont le degré de contextualisation peut être qualifié de « maximal » : l'ensemble des éléments qu'ils soient liés au lieu de l'action, à l'action elle-même... sont parfaitement connus des élèves et les placent dans une situation se rapprochant de « l'ici et du maintenant des interactions de face à face ». Cet aspect semble important car si « la nouveauté de la situation » n'est pas un élément en jeu durant le temps de langage, il est possible de se « concentrer » sur le vocabulaire et non sur ce qui pourrait questionner dans les photographies, les élèves ont donc un nombre important de repères stables. De plus, le fait que la situation ait été vécue au préalable va permettre d'amener progressivement la mise en place d'un langage décontextualisé en faisant plus ou moins appel à l'expérience passée des élèves qui ne seront plus, de fait, en situation, se trouvant alors éloignés de l'ici et du maintenant, de la situation d'interaction. Cependant, la question de la décontextualisation du langage sera abordée plus tard au cours de l'exposé.

Lorsque nous parlons de situation, le terme est à prendre au sens large. En effet, dans un premier temps les photographies n'auront qu'un lien thématique, par exemple le coin cuisine.

La situation est ici représentée par le coin lui-même. Les élèves l'auront au préalable exploré, celui-ci ne présente plus un caractère novateur, c'est un espace connu, partagé par tous. Les photographies présenteront la mascotte avec un verre ou une assiette du coin cuisine. Elles seront détachées les unes des autres : il n'y aura pas nécessairement de lien narratif entre elles, afin de faciliter la compréhension des élèves et leur concentration. De plus, les photographies présentent, par rapport à une séance de langage en « situation directe de jeu » la fixité des éléments et un certain cadrage qui permet de faire converger l'attention de tous vers un même point.

Les objectifs visés par ce temps de langage

Dans le cas de photographies thématiques mettant en scène la mascotte et un objet, l'objectif sera certes de nommer l'objet mais en l'associant à une action. En effet, l'objet n'est pas présenté seul, il est mis en scène avec la mascotte qui agit sur lui. C'est elle qui fait, manipule... L'enseignant va donc formuler une phrase ou amener les élèves à le faire, en amorçant le début « Souris verte... que fait Souris verte ? Elle... Cette phrase permettra d'inclure le mot cible, par exemple l'objet, dans un contexte, de lui associer une fonction ou une utilisation... et ainsi dépasser la *simple* fonction référentielle du langage vis-à-vis de l'objet cible mais aussi vis-à-vis d'une action que l'on pourra faire sur cet objet ou avec celui-ci. Les élèves vont ainsi être amenés à associer différentes classes d'action à une fonction ou à une utilisation.



Le mot cible est ici le mot « assiette ». L'enseignante peut ainsi dire : « Souris verte a pris une assiette parce qu'elle va manger ». Cette structure de phrase complexe peut être présentée à des TPS dès le début de l'année afin de les faire « baigner dans un bain de langue qui à force permettra l'imprégnation de ces structures ou du moins une forte familiarisation.

L'assiette est ainsi associée à une de ses utilisations. Selon les élèves, l'enseignant peut aussi dire : « Souris verte a pris une assiette. Pourquoi ? Que va-t-elle faire avec ?

Ce type de questions peut amener différentes réponses : elle va manger, elle va la laver, elle va la mettre dans le placard, la ranger...

L'important est de dépasser le fait de nommer l'objet. Nommer l'objet est une étape indispensable mais elle ne doit pas être dissociée de celle de formuler une phrase qui contextualisera le mot cible d'un point de vue linguistique en s'appuyant sur un contexte extralinguistique, celui de la photographie.

Les objectifs sont donc doubles : il faut nommer l'objet et lui donner un contexte d'utilisation mais aussi et surtout formuler des phrases correctes de plus en plus complexes, ce qui permet d'utiliser davantage les ressources linguistiques permettant les mises en relation et de créer sur le plan linguistique un contexte qui permet de prendre des distances avec le contexte extralinguistique.

Des séances de langage narratives liées à une expérience vécue

Nous venons de voir une possibilité d'aborder les séances de langage en proposant des photographies thématiques qui visent principalement l'acquisition de « mots-cibles » associés à certains de leurs usages et/ou fonctions en les plaçant dans un de leurs contextes d'utilisation.

Il est également possible de construire des séances de langage selon un fil conducteur narratif qui dans un premier temps prend appui sur une expérience vécue par les élèves (par exemple la décoration du sapin de Noël), afin là encore de se centrer sur le langage (acquisition d'un lexique, de structure, réinvestissement du vocabulaire abordé lors de séances précédentes...).

Dans ce cas, l'enseignant pourra présenter une suite de photographies qui prendra un caractère narratif de plus en plus fort mais toujours en «faisant revivre à la mascotte une situation, un événement connu.» L'ensemble des photographies fonctionne alors comme une suite d'images séquentielles : elles « racontent » une petite histoire, on pourra en plus de nommer, associer ce qui se passe à des contextes précis... travailler sur l'anticipation et mettre en relation ce qui se succède dans l'ordre choisi des photos ... Il s'agit d'une anticipation partielle dans la mesure où les photographies s'appuient sur une situation vécue au préalable par les élèves, la suite est d'une certaine manière connue d'eux. Cependant, ils vont devoir mettre en lien leur propre expérience et ce que fait la mascotte sur les photographies. Le fait de s'appuyer sur une expérience vécue par l'ensemble des élèves est dans un premier temps un élément qui va faciliter la compréhension de la scène qui se joue et d'amener une première décontextualisation de la situation.

Une première approche de la décontextualisation

Nous allons maintenant nous intéresser à la manière dont on peut amener les élèves à décontextualiser le vocabulaire qu'ils apprennent.

Les coins de la classe, ces espaces que les élèves connaissent bien, représentent comme nous venons de le voir un support privilégié pour les séances de langage. Nous allons continuer avec le coin cuisine qui par son contenu présente, de fait, un réel intérêt quant à l'acquisition d'un lexique du quotidien et peut faire l'objet de différentes séances de langage. En effet, il est possible que la séance ait lieu dans le coin lui-même, ce qui permet de nommer les objets tout en les manipulant dans leur premier contexte d'utilisation.

Il est également possible de penser la séance de langage au coin regroupement avec le matériel du coin cuisine. C'est à dire que l'enseignant sort de leur contexte initial un verre, une assiette qui ne sont donc plus à leur « place habituelle »... Les élèves sont ainsi amenés à envisager ces objets hors de leur contexte direct.

Il est également possible de leur présenter des photographies du coin cuisine. L'utilisation de photographies donne à tous les élèves le même point de vue sur l'objet, leur cadrage permet également d'attirer l'attention du groupe sur un même point. C'est de plus l'occasion de les sensibiliser sur le fait qu'une photographie est une représentation.

Dans ce type de situation, les élèves ne sont plus directement en situation mais doivent faire appel à leur expérience. Ce type de séance permet d'amener les élèves à une première décontextualisation des objets. Il s'agit toujours du verre du coin cuisine mais ce dernier n'est pas réellement face à eux, c'est l'image de cet objet qui est utilisée.

La décontextualisation va permettre d'amener progressivement les élèves à construire la *signification* du mot « verre » dans son ensemble. En effet, le mot, qui dans un premier temps était associé à un objet dans un contexte précis, celui du coin cuisine, va progressivement être détaché de ce contexte et se fixer sur l'objet lui-même. Ce que l'on appelle verre dans le coin cuisine, s'appelle toujours verre dans un autre contexte.

Petit à petit, l'enseignant va permettre aux élèves de conceptualiser le mot « verre » en ne l'attribuant plus seulement à celui du coin cuisine mais à l'ensemble des objets auquel *ce concept* fait référence.

Partir du « verre » du coin cuisine qui est un élément familier bien connu de l'ensemble de la classe permet dans un premier temps aux élèves de situer l'objet dans un contexte très marqué. Ils se centrent ainsi sur l'apprentissage du nom de l'objet, des ces fonctions et

utilisations premières qui sont intrinsèquement liées au contexte du jeu dans le coin cuisine. Ces apprentissages peuvent ainsi constituer une base solide puisque très concrète et très familière qui permettra aux élèves d'accéder au concept du mot, de mettre en relation ce mot avec d'autres, de lui associer des fonctions et des utilisations différentes sans pour autant vivre directement ces situations mais en passant par une décontextualisation de plus en plus global.

Une remarque quant à l'aspect de la dinette du coin cuisine, il s'agit bien d'une représentation stylisée des objets réels et d'une reproduction miniaturisée de la réalité. Ce sont des objets qui dans un premier temps par leur caractère stylisé ne peuvent être rattachés qu'à un seul contexte, celui du coin cuisine favorisant ainsi un apprentissage : on apprend en jouant, puis on décontextualise, on fait des liens avec la réalité...

Car même si le matériel à disposition veut faire écho à ce que les élèves peuvent rencontrer chez eux et faire ainsi un lien entre école maison et réalité, on est bien en présence d'objets qui ne reflètent pas du tout la réalité mais en sont une « représentation ». En résumé, on s'éloigne de la réalité pour y revenir en suite...

Il est possible d'envisager une autre manière d'amener les élèves à décontextualiser les objets de la classe, les mots qu'ils apprennent... En les plaçant dans une situation que l'on peut qualifier d'intermédiaire. Par intermédiaire, nous entendons le fait que les élèves se trouvent face à des photographies d'objets, de situations liées à la classe, donc à un contexte précis (celui du coin jeux, du moment des rituels, des ateliers...) et vont devoir établir un lien entre ce qui est présenté sur la photographie et la réalité.. Cependant, dans la mesure où il s'agit d'images, les élèves ne sont pas, eux dans le contexte dont il est question. Les éléments se trouvent alors d'une certaine manière décontextualisés.

Lors de la séance que vous allez voir, l'enseignante présente des photographies de la mascotte cachant des morceaux de tissus, de plastique... dans la classe. Les élèves doivent dans un premier temps décrire ce que la mascotte est en train de faire en localisant l'action, en émettant une hypothèse sur ce qu'elle cache... ensuite ils sont amenés à localiser l'action de la photographie dans l'espace réel de la classe et vont valider leur réponse en allant chercher ce qui a été caché.

Dans un troisième temps, les élèves sont confrontés à l'ensemble des matières qui ont été cachées et peuvent ainsi réinvestir le vocabulaire et faire des liens avec les photographies, les actions qu'ils ont réalisées...

Présentation d'extraits vidéo

Analyse à compléter...

Des séances de langage narratives avec recours à la décontextualisation

Enfin, en fin d'année avec des TPS ou plus tôt avec les autres sections, il est possible d'envisager des séances de langage à visée narrative mais ne se basant pas sur une expérience vécue au préalable par les enfants. L'enseignant peut ainsi présenter une suite de photographies narratives qui ne reprendront pas une situation connue. Les élèves devront ainsi mettre à profit leurs acquis langagiers, leur expérience au sein de la classe pour comprendre, ce qui se joue sur les différentes photographies. La séance que nous allons vous présenter maintenant part d'une série de photographies mettant en scène la mascotte de la classe. Celle-ci quitte la classe, traverse la cour de récréation pour aller jusqu'au pommier sur lequel elle grimpera pour aller ramasser des pommes. Comme vous pourrez le voir, une fois que les élèves auront travaillé à partir des photographies, l'enseignante leur proposera de regarder le contenu d'un sac. Sac qui est celui des photographies et qui contient les pommes ramassées par la mascotte.

Vidéo

Une telle séance va demander aux élèves d'aller chercher des éléments dans leur propre bagage langagier, dans leur expérience personnelle. Quand on voit la mascotte sortir de la classe, elle va quelque part mais où... Les élèves sont donc amenés à visualiser l'école dans son ensemble, à établir un lien entre un lieu qu'ils fréquentent quotidiennement (la cour) et la photo afin d'en arriver à la déduction suivante : la mascotte quitte la classe pour aller dans la cour des grands.

Quand elle arrive devant le pommier... Le pommier est un arbre, les élèves doivent donc faire un lien entre le l'image de l'arbre, le mot lui-même et ce qu'il recouvre : que peut-on faire lorsque l'on est face à un arbre?... La mascotte va grimper. Une fois en haut, elle verra quelque chose... des pommes. Là on attend des élèves qu'ils relient l'image d'une certaine variété de pommes au concept de pommes et qu'ils le replacent dans un contexte donné. La mascotte va les attraper, les cueillir...

Analyse de la vidéo à terminer.

Les temps de langage informels

Nous appelons temps de langage informels l'ensemble des situations durant lesquelles, les élèves et l'enseignant sont confrontés à des situations de langage au cours d'une activité autre.

Le temps d'accueil, quand l'enseignant n'a pas les cartes en main

Durant l'accueil, il n'est pas rare de voir l'enseignant aller parler avec différents élèves de manière individuelle. Cette situation que l'on peut qualifier de sociale est une situation durant laquelle, l'élève est amené à raconter un événement qui s'est passé chez lui, un sentiment... Si durant les séances de langage « organisées » l'enseignant sait où il veut amener l'élève et durant lesquelles le contexte est très nettement marqué : on parle sur un thème donné, tout le monde partage le même support... lors de ce temps d'accueil ce n'est pas le cas. En effet, l'enseignant n'était pas avec l'enfant et lorsque ce dernier lui raconte quelque chose et que les mots lui manquent, l'élève se trouve confronté à une difficulté langagière à laquelle il doit faire face en grande partie seul. L'enseignant qui n'a pas vécu la même chose, ne connaît ni le contexte ni le contenu de l'échange et ne peut prélever des indices pour guider l'élève.