

## Groupe 5

### **La pédagogie de l'oral : toujours autant de faiblesses et les mêmes difficultés.**

Les programmes de 2008 présentent en deux chapitres ce qui doit être travaillé dans les domaines langagiers et linguistiques au cours de la scolarité préélémentaire afin d'aider les jeunes enfants à devenir des parleurs experts et des apprentis-lecteurs. Les composantes du domaine sont identifiées :

⊕ pour le langage oral et le langage écrit, dans les deux facettes de l'activité langagière, la production (expression orale et production d'écrits) et la réception (écoute et compréhension du langage oral et du langage écrit présenté par la lecture du maître) ;

⊕ pour le travail sur la langue, la structuration de la syntaxe et l'enrichissement du lexique au service d'une amélioration et d'une complexification des productions enfantines (et pas seulement en situation d'«exercices ») et une première « étude » de la langue pour préparer l'entrée dans la lecture (découverte du principe alphabétique, accès à la conscience phonologique).

L'importance accordée par le ministère à cette priorité est encore rehaussée avec le plan de prévention de l'illettrisme mis en place à partir de la rentrée 2010, dans lequel les responsabilités de l'école maternelle sont rappelées en matière d'enrichissement du vocabulaire, d'initiation au plaisir du texte par la rencontre d'écrits de qualité, de mémorisation de textes.

Ce chapitre rend compte de la manière dont les programmes sont appliqués et, à cet égard, le bilan est inégal.

Le professionnalisme des enseignants est ensuite analysé sous deux éclairages : d'une part, l'usage qu'ils font eux-mêmes du langage en situation scolaire et la manière dont ils traitent le langage des enfants et, d'autre part, les questions de progressivité, de différenciation et d'analyse des besoins.

En préalable, la mission souhaite souligner que les observations effectuées dans des milieux où les enfants de familles non francophones sont majoritaires ont été trop peu nombreuses pour que des conclusions puissent ici être tirées. Il conviendrait qu'une étude approfondie soit menée sur de telles classes où l'effet du nombre s'ajoute aux caractéristiques linguistiques à prendre en compte.

## **La pédagogie de l'oral : toujours autant de faiblesses et les mêmes difficultés**

Le comparatif du titre est justifié par le parallèle que nous pouvons établir entre nos observations et analyses et celles qui ont été livrées dans un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale en 1999, *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*.

Les sources étaient alors de même nature que les nôtres : visites de classes avec protocole, rapports d'inspection.

### **- Du langage, mais peu de réelles situations d'apprentissage :**

En règle générale, dans les classes, il est indéniable qu'il y a du langage, mais le volume et le temps de parole des enfants sont parfois peu élevés, surtout dans les écoles qui accueillent massivement des élèves de milieux défavorisés.

Partout l'on observe peu d'activités structurées, peu ou pas d'interventions didactiques explicites. Ce déficit qui n'est pas nouveau est peut-être plus évident aujourd'hui du fait de la priorisation plus forte des objectifs langagiers.

En classe maternelle, on souhaiterait trouver, d'une part, des temps de pratiques pour chaque enfant intégrés aux jeux, aux activités, à sa vie à l'école (motivés par de réels besoins de communication) et, d'autre part, de manière croissante au fur et à mesure que les enfants grandissent, des moments dédiés au « travail » du langage entraînant une amélioration des conduites langagières et favorisant des prises de conscience sur ce qui est dit, comment on le dit, comment on pourrait le dire, comment on le comprend.

En initiant des échanges en grand groupe ou dans un groupe restreint, les enseignants sont sensibles à une forme de communication dans laquelle il y a des prises de parole, une apparence d'écoute et une progression du propos. De fait, il se trouve presque toujours quelques élèves qui parlent, même si, dans une seule des situations observées, les inspecteurs rapportent le cas d'« élèves silencieux, peu toniques ». Et ceux qui parlent font avancer l'échange ; le maître suit alors son fil directeur, attend les bonnes réponses, voire les suggère, mais sollicite peu les enfants silencieux qui assistent à une conversation souvent décousue, plus ou moins compréhensible, surtout quand les tentatives langagières approximatives ne sont pas reprises par l'enseignant.

Souvent, c'est par une grêle de questions magistrales que le langage des enfants est suscité. « Tout se passe comme si "faire s'exprimer l'élève" signifiait le rendre capable de répondre aux questions devant les autres. L'objectif est clairement quantitatif (savoir prendre la parole souvent) ; il est clairement social (devant tous) », analyse un inspecteur.

Il poursuit : « Il y a visiblement une forte confiance dans l'effet d'entraînement du groupe. Il apparaît toutefois que celui-ci masque l'hétérogénéité des savoirs et des apprentissages en termes de productions langagières. »

Les interactions (souvent la seule relation question-réponse) se déroulent entre le maître et un enfant ; on observe peu d'échanges entre enfants. S'il en existe lors de jeux libres ou dans les ateliers, ils sont rarement, y compris en section de grands, le résultat d'une situation organisée par l'enseignant.

La présence diffuse du langage oral, à tel point que certains enseignants répondent y passer tout leur temps parce que « il y a du langage partout », leurre : des pratiques réelles mais aléatoires ne peuvent tenir lieu d'enseignement.

Or, de manière trop fréquente, pour ce qui est de l'oral, l'enseignement du langage n'est ni programmé, ni organisé : les « progressions » affichées ne font souvent que reprendre l'annexe au programme de 2008 relative aux repères de progressivité pour l'école maternelle sans explicitation ni aménagements adaptés à la classe et l'emploi du temps ne comporte aucune séance véritablement dédiée au travail du langage, sauf dans quelques cas où la bonne compréhension des attendus pédagogiques et la qualité de la préparation garantissent des réussites dont on donne ci-dessous un exemple.

### **Exemple extrait d'un rapport de visite dans une classe de moyenne et grande section : un atelier de langage oral bien conçu**

La séance de langage du jour se déroule en petit groupe pendant le temps des ateliers. L'enseignant a préalablement fabriqué la maquette du paysage du conte « Roule galette » avec les élèves (activités plastiques).

Elle dispose aussi des marionnettes des différents personnages de l'histoire (le lapin, l'ours, le renard, la galette, la vieille, le vieux). Les élèves doivent placer les personnages sur la maquette et les faire évoluer en suivant le script de l'histoire.

À chaque « installation », une photographie numérique de la scène est prise par l'enseignante. Ces photographies seront intégrées à un diaporama qui sera ultérieurement projeté aux élèves sous une forme accélérée, ce qui reviendra à créer un mini film d'animation.

Le déroulement de la séance est précisé explicitement sur le cahier journal et les objectifs apparaissent clairement : décrire les personnages, dire de façon compréhensible une phrase, décrire et expliquer comment placer les personnages sur la maquette, mémoriser et dire les phrases des personnages, commenter les photos prises lors du travail sur « Roule galette », produire un texte en dictée à l'adulte à partir des photos.

Tous les enfants du groupe ont été sollicités à tour de rôle par l'enseignante. Ils ont tous produit des phrases complètes en déroulant une partie du récit et étaient totalement investis dans l'activité qui était porteuse de sens par rapport à leur vécu et au travail réalisé précédemment.

À la fin de l'atelier, l'enseignante a laissé les enfants seuls pour aller vérifier le travail réalisé dans les autres groupes : les élèves ont spontanément continué à utiliser les marionnettes, chacun jouant le rôle d'un personnage.

De véritables interactions langagières ont alors eu lieu, les élèves restant totalement concentrés sur le discours des personnages et sur le déroulement du récit.

## - Des objectifs variés insuffisamment clairs pour les enseignants

### # *L'expression*

Le premier objectif, celui-ci toujours présent, est que chaque élève « parle », « s'exprime » même si cela doit se réduire à répondre à des questions, comme on l'a vu plus haut. Le silence est perçu comme problème et il importe pour les enseignants que les élèves en sortent.

Or, pour parler, il faut avoir des sujets de conversation (avoir quelque chose à dire, avoir envie de dire quelque chose) ; c'est à l'école de les créer car la libre expression, à partir des expériences extérieures à l'école, désavantage les moins favorisés.

Beaucoup d'inspecteurs regrettent le « manque de choses à découvrir », le « manque d'éléments inattendus » qui peuvent provoquer du langage. Quand ils observent des moments de langage, ils rapportent le sujet ou l'objet, déclencheur ou support ; sur l'ensemble des rapports et des comptes rendus de visite, la typologie est réduite :

#### **les situations de « surprise » ou d'« énigme », créées par le maître :**

Il peut s'agir d'une lettre ou d'un colis, d'un objet caché dans un sachet ou une boîte, d'une image ou d'une affiche plus ou moins masquée à découvrir sur la base de quelques indices apparents ; c'est un jeu de devinettes qui s'engage alors dans lequel chacun peut apporter ses propositions ou interroger le maître ;

#### **les situations d'échanges intégrées aux jeux et aux ateliers :**

Les exemples n'en sont pas nombreux ; rares sont aussi les manipulations de marionnettes, marottes ou mascottes avec lesquelles les enfants peuvent s'inventer des rôles ou rejouer des situations empruntées aux histoires connues ;

#### **des moments que l'on peut dire d'expression libre (à la manière du texte libre, ou du dessin libre), souvent nommés « Quoi de neuf ? ».**

Les enjeux d'échanges sont plus ou moins mobilisateurs (les prises de parole dans le « quoi de neuf » se juxtaposent ou s'enchaînent par association d'idées mais il n'y a pas d'interactions alors qu'il peut y en avoir dans les autres cas), les ressources pour parler sont plus ou moins installées (le rappel d'activités ou de récit est plus nourri quand les temps antérieurs ont été riches alors que la découverte d'un objet caché suppose les mots pour dire des hypothèses).

Il est d'observation courante dans les classes de pouvoir apprécier de hautes performances langagières des enfants quand ils s'expriment entre eux librement, dans le coin-livres, dans les temps informels ou lors d'ateliers non dirigés alors que l'écoute des moments spécifiques de langage laisse une impression globale de pauvreté : les enfants « répondent », ils ne s'expriment pas, n'échangent pas comme ils sont – une partie d'entre eux au moins – capables de le faire.

Le rituel scolaire du dialogue didactique propre aux niveaux ultérieurs semble s'imposer aux maîtres de maternelle qui ne parviennent que, rarement, à susciter de réelles conversations.

Dans les différents domaines d'activités et dans les jeux, le langage n'est guère mobilisé par les enseignants ; or, ces domaines sont riches à proportion de ce que le travail du langage l'est. Nous ne ferons ici que rappeler que ce sont les phases de

rétroaction et d'anticipation, qui sont des temps de langage, qui permettent de distinguer l'action seule et l'apprentissage qui suppose une activité mentale.

En sortant du registre affectif ou utilitaire banal de la vie quotidienne, les expériences proposées dans les divers domaines d'activités, dans un univers plus large et plus riche que celui de la maison pour nombre d'enfants, apportent des soubassements de sens à un vocabulaire neuf et plus étendu ; en ce sens, elles sont irremplaçables.

### ***Le langage d'évocation, séparé de l'action***

Second objectif et objectif clé, les enfants doivent apprendre l'usage du « langage éloigné » c'est-à-dire séparé de l'action, appelé « langage d'évocation » depuis le programme de 2002. Les enseignants sont sensibles à cet aspect sans toujours bien comprendre de quoi il s'agit exactement, se satisfaisant souvent d'une remémoration non erronée sans porter attention aux moyens linguistiques employés.

Bien manier le langage d'évocation, c'est, pour l'enfant, pouvoir se faire comprendre à propos de quelque chose qui est absent, hors du contexte partagé avec l'interlocuteur (un événement de sa vie, une histoire qu'il a entendue, une activité qu'il a réalisée, un projet, etc.), par les seules ressources du langage, ce qui suppose des capacités à structurer un propos et à employer les mots adéquats. En ce sens, l'oral est proche de l'écrit, explicite parce que décontextualisé, même s'il n'en comporte pas toutes les marques formelles.

Ce langage suppose que les enfants ont la pratique d'énoncés longs, d'un « parler en continu » comme le dit le cadre européen commun de référence en langues. Or, le plus souvent, l'élaboration de ce discours ordonné est conduite collectivement sur la base d'expériences vécues en classe, de supports de nature diverse.

L'activité collective est très encadrée par les questions du maître – souvent de plus en plus fermées – auxquelles les élèves apportent des réponses brèves : l'enseignant, par sa façon de guider, amène les enfants à ordonner un discours collectif dont lui seul a conscience, chaque enfant étant engagé pour une bribe seulement. Pour le maître, l'objectif visé est bien conforme au programme mais le profit pour les enfants est faible du fait de cette pédagogie invisible qui ne dit pas ce qu'elle cherche à obtenir, ce qu'elle a obtenu et pourquoi c'est satisfaisant ou cela ne l'est pas.

### **Exemple extrait d'un compte rendu de visite en petite section (milieu favorisé, février) : une séance improductive**

Il s'agit pour l'enseignante d'une séance de langage ; elle propose un grand nombre de diapositives qui pourraient permettre de rappeler une histoire qu'elle a lue (lien avec la fête de Carnaval en cours de préparation).

« Alors est-ce que vous vous rappelez ? » ; elle demande des explications à notre intention.

Elle pose beaucoup de questions parfois sous une forme très correcte (« Que fait...? ») mais souvent dans le style des conversations ordinaires (ex : « Ça fait quoi un marchand ? »). Elle ne suscite pas de précisions (ex : « le masque est sur la tête »/ « le chapeau est sur la tête » ; on ne fait pas de distinction). Elle suggère souvent les réponses : « ce sont des mu... » (musiciens) ; elle apporte du vocabulaire sans se soucier de la bonne compréhension (perruques, tambour, serpentins, etc.).

Elle traite chaque diapositive comme une image à décrire mais la suite des diapositives (au demeurant trop longue) n'est pas prise en compte pour la construction d'un récit ; parfois elle revient à l'histoire mais peu la suivent. Il n'y en aura pas non plus de reprise en continu à la fin de la projection.

Le dispositif n'est pas adapté à des échanges : les enfants sont assis par terre face à un écran de projection, la maîtresse derrière eux. Les questions s'adressent au groupe, jamais à tel ou tel enfant et les réponses fusent à la cantonade. On entend très peu de phrases, aucun énoncé n'enchaînant deux phrases complètes. De fait, ceux / celles qui participent logent leurs réponses dans les trous du discours de la maîtresse.

### **L'amélioration linguistique des énoncés :**

Il y a enfin l'objectif d'amélioration linguistique des énoncés afin qu'ils soient de plus en plus longs et structurés, de plus en plus précis du point de vue lexical. Nombre de nos interlocuteurs considèrent que les difficultés sont plus importantes qu'auparavant en lexique, que ce soit du point de vue de la compréhension ou en expression.

L'attention au vocabulaire s'est considérablement renforcée dans les classes ; les enseignants planifient des séances ad hoc mais le choix des mots privilégiés reste aléatoire, plus souvent fonction du « thème » en vigueur ou du « projet » de classe que référé à des critères de fréquence et donc de priorité pour les apprentissages.

Les activités restent assez stéréotypées : étiquetage du monde (association d'un mot à un objet ou une image), désignation (de l'image au mot, du mot à l'image).

Le nombre de supports fabriqués dans les classes est significatif de cette logique : imagiers, dictionnaires, répertoires collectifs et/ou individuels qui deviennent supports de remémoration. Il y a là une première étape mais il faudrait des enrichissements : des moments dévolus à des activités de catégorisation, à des mises en relation entre les mots selon des relations de sens (synonymes, contraires, etc.) et, surtout, des situations de réemploi du vocabulaire étudié car c'est à cette condition qu'il deviendra actif.

Ce sont les usages effectifs en situation qui aident à distinguer les sens d'un même mot (pour un enfant, cette prise de conscience est difficile).

Que ce soit dans les classes visitées ou dans les rapports d'inspection, nous n'avons observé ni relevé aucune implication dans l'opération nationale du « dictionnaire des écoliers » lancée pour contribuer au plan de prévention de l'illettrisme en octobre 2010.

**Exemple extrait d'un rapport d'inspection concernant une enseignante de grande section, quasi débutante en maternelle**

*En fin de rapport, au sein d'une série de quatre conseils apportés lors de l'entretien et repris :*

« - le renforcement des situations et des outils relatifs au langage : un exemple a été donné à partir du lexique des pratiques artistiques. En effet, de nombreux verbes d'action (déchirer, étaler, froter, gratter, peindre, colorier...), des objets de l'environnement proche des élèves (pinceau, brosse, ciseaux,...), des matériaux (papier, carton, plastique, bois...) peuvent être rencontrés « en situation » et seront fréquemment employés au cours de l'année. Il est possible de capitaliser ce lexique au sein de répertoires (ex : le répertoire des matériaux : on place un échantillon sur une page et les mots correspondants sur la page en regard ; le répertoire des sensations : rugueux, doux, lisse, mou, dur...). Les mots et expressions rencontrés pourront donner lieu à des activités d'écriture (entraînement à la copie jusqu'à leur écriture en cursive en grande section), à des activités sur les réalités sonores de la langue, etc. »

En matière de syntaxe, les activités de structuration restent rares : on est surpris d'entendre, parfois dès la section des petits, des injonctions telles que « fais une phrase » comme si cela pouvait avoir un sens pour l'enfant.

Le fait de se contenter de réponses courtes (un mot, un groupe nominal, parfois une proposition) est en soi une limitation importante aux progrès des élèves. L'enrichissement de la syntaxe suppose certes des corrections et une vigilance dès les premières formes émises : on a noté par exemple des interventions nombreuses à propos du genre, et des corrections portant sur les pronoms et les déterminants ; mais il requiert surtout l'incitation à produire des énoncés longs dans lesquels peuvent être introduits des connecteurs, ce que des spécialistes ont appelé « introducteurs de complexité » (alors, donc, parce que, avant de..).

 **La compréhension, activité langagière invisible, délicate à travailler :**

Le travail de la compréhension de l'oral est d'autant plus nécessaire que l'activité même qui conduit à la compréhension, proprement mentale, n'a pas de visibilité pour les enfants.

Avec les plus petits (voire durablement avec ceux dont le français n'est pas la langue première ou dont les acquis sont très limités), la question est d'autant plus vive que le vocabulaire est réduit : les mots même simples ne peuvent rien évoquer s'ils n'ont jamais été entendus, utilisés, et ce d'autant plus que les situations scolaires sont inédites. Les enseignants doivent user de moyens non linguistiques (gestes, intonation, mimiques) et d'exemples en acte pour se faire comprendre ; ils doivent aussi personnaliser l'adresse langagière, le langage à la cantonade n'étant pas d'emblée perçu comme destiné à chacun.

Un de nos interlocuteurs précisait que « les injonctions orales fonctionnent moins bien avec les enfants, des actions physiques sont nécessaires, une consigne ne passe pas seule si on ne joint pas l'acte à la parole ».

La situation d'écoute en vue de comprendre que l'on tend à solliciter comme si elle allait de soi n'est pas non plus naturelle. Il y a donc un très gros travail d'explicitation à mettre en place autour de l'oral, de reformulations et de démonstrations parfois. Ce travail est inégalement pris en charge par les enseignants ; ils sont assez nombreux à s'en soucier autour des consignes, peut-être à l'excès quand ils se substituent trop longtemps aux enfants en glosant ou en démontrant, mais assez peu dans les autres situations. L'usage qu'ils font des illustrations pour soutenir la compréhension des textes lus est à mettre en relation avec le souci d'aider les élèves mais l'absence d'explicitation de ce qui permet de comprendre dans le texte ou dans les relations entre le texte et les images reste dommageable.

#### - **Des dispositifs pédagogiques peu diversifiés :**

S'il est nécessaire d'avoir des sujets de conversation partageables pour parler avec d'autres, il faut aussi disposer d'interlocuteurs. Le « langage adressé » dont l'importance pour des (tout) petits a été signalée plus haut suppose que l'interaction adulte-enfant soit très personnalisée ; or, c'est bien en cela que l'école maternelle pour les jeunes enfants et pour les non-parleurs en général est insuffisante. Son organisation, héritée de la forme scolaire primaire, est conçue en fonction d'un groupe ; les relations très individualisées y sont pensées comme des faveurs dispensées à quelques uns et qui nuisent aux autres, sans doute parce que les enseignants ont conscience qu'ils ne peuvent distribuer équitablement le temps entre tous leurs élèves ; il y a donc très peu de temps accordé à chaque enfant mais guère plus à de petits groupes.

De plus en plus, les enseignants s'attachent à être présents et disponibles pour les participants à un atelier, accordant ainsi un temps d'interactions égal pour tous. Mais ils éprouvent une difficulté, pour la majorité d'entre eux, à se consacrer intégralement à ce groupe sans se laisser détourner par des besoins de régulation du reste de la classe, y compris quand ils sont secondés par un ATSEM.

Lorsqu'ils y parviennent, ils portent plus attention au contenu qu'à la forme des propos et interviennent assez peu pour enrichir le langage.

Dans la grande majorité des classes, les séances de langage se déroulent à l'occasion des regroupements collectifs ; identiques au fil des sections, ils ne constituent pas des situations pertinentes pour que chacun puisse y avoir la parole pour tenir des propos un peu longs.

C'est le dispositif de travail qui est à revoir pour que la priorité puisse vraiment être donnée au langage oral, au moins jusqu'à la fin de la section de moyens.