



Situations de langage à l'école maternelle

Hélène Ali-Ouanas

L Article

Un énoncé linguistique ne prend sens qu'en situation. L'aménagement de situations pédagogiques par le maître : moments construits, organisés, ou opportunités saisies dans le déroulement de la journée, permet aux enfants de prendre la parole « pour de vrai ». Il s'agit là d'une tâche primordiale pour l'enseignement, car elle rend opérationnels les objectifs concernant l'acquisition du langage à l'école maternelle.

Il s'agit donc d'aménager, dans le cadre d'une pédagogie différenciée ayant pour objectif la prise de parole et la maîtrise du langage par tous les enfants de la classe, une grande diversité de situations, cette diversité apparaissant plus importante qu'une complexité syntaxique qui serait visée pour elle-même.

C'est en vivant des entrées diversifiées dans le langage que l'enfant aura la possibilité de se construire une variété de stratégies de communication et d'expression, qu'il produira et maîtrisera plusieurs codages d'une même réalité.

La situation de langage vise donc à favoriser l'expression et la communication. L'activité de communication (au sens d' « établir et faire fonctionner une relation avec l'autre ») peut être générée par un lieu, des circonstances et des rencontres fortuites, ponctuelles - d'où l'importance de l'aménagement d'un milieu stimulant - ou, dans le cadre de situations finalisées par l'enseignant(e) et les enfants, être soit très fonctionnelle (réalisation d'un projet), soit liée à l'expression des émotions par rapport à un thème commun (par exemple, appel à l'imaginaire.).

L'enseignant qui organise une « situation de langage » fait une anticipation, une projection probabiliste, pour ne pas dire un pari sur ce qui « va se passer ». Il aménage une mise en scène ou exploite une opportunité avec l'ambition de « faire appel » à des compétences langagières (pragmatiques et instrumentales) chez les enfants. Mais cette anticipation comporte une part certaine d'imprévisibilité quant au déroulement et à l'enchaînement des discours, à la participation des interlocuteurs, à la pertinence et l'efficacité des interventions du maître, à l'adéquation aux conditions relationnelles du moment.

Au vu de tous ces éléments, il apparaît intéressant de poser les questions suivantes :

1. Quels sont les différents moments d'enseignement et d'apprentissage du langage à l'école maternelle (inventaire, constat) ?
2. Quels sont les différents paramètres, quelles sont les variables d'une situation de langage (analyse théorique) ?
3. Quels types de situations « productives » la maîtresse, le maître peuvent-ils mettre en place, en tenant compte de l'âge des enfants et de leurs caractéristiques sociales, culturelles, familiales (mise en œuvre pédagogique) ?

Les moments de langage à l'école maternelle

Le tableau ci-joint est un inventaire non hiérarchisé, et non exhaustif. Il fait apparaître la grande diversité des situations : tout moment de vie à l'école est potentiellement une situation pédagogique de langage. Le problème n'est donc pas celui des occasions mais celui de leur signification pour les enfants (quels types de discours induisent-elles ?) et celui de leur gestion pédagogique par l'adulte.

Les variables d'une situation de langage

Il ne s'agit pas d'un classement hiérarchisé, étant donné que toutes ces variables sont en interaction dans une situation de langage.

Le sujet ou le contenu du discours (le thème)

Il peut être choisi ou non par les enfants, l'objet de la discussion peut être connu ou inconnu, présent ou absent. Des référents communs au groupe classe ou à quelques enfants peuvent exister.

L'expérience montre que les thèmes les plus « porteurs » ne sont pas nécessairement les plus familiers au groupe. « L'objet » doit être connu ou fiable à du connu pour en permettre une approche, mais c'est la part d'inconnu, de découverte possible, d'invention, de création d'un « objet absent » qui excite la pensée et motive la production langagière. Pour être intéressant, un thème doit être relativement neuf, exciter l'imagination. Un thème éculé ne donne pas envie de parler, sauf à l'aborder de manière subversive, ce que les enfants savent faire aussi, mais pas toujours avec des moyens linguistiques.

Le thème peut être conservé ou modifié, changé pendant la séance. Un déplacement du thème principal est une des conditions de la poursuite de la discussion.

La tâche linguistique

Celle-ci peut être induite par le thème, proposée ou imposée par le maître. Par « tâche linguistique », on entend récit, description, commentaire, synthèse, formulation d'une opinion avec argumentation, critique, opposition, formulation d'hypothèses, de fictions.

La dominante de la situation de langage

Elle peut être :

- *interactive* : échange d'informations, d'opinions, de sensations ;
- *référentielle* : narration d'événements, descriptions. avec souvent production de séries (ex. : « moi j'ai vu le lion au zoo. », « moi aussi. », « moi je l'ai vu quand il s'est couché. ») ;
- *prospective* : régulation pour mener à bien un projet, anticipation sur des activités de loisirs futures ;
- *métalinguistique* : « utilisation du langage pour parler du langage ». Cet aspect est surtout développé chez les moyens et chez les grands. Cette dominante nécessite une activité verbale élaborée puisque l'enfant doit avoir pris conscience à la fois des pluralités des discours possibles sur un même objet, et de la notion de sens d'un énoncé linguistique dans tel ou tel contexte ;
- *ludique et poétique* : utilisation pour le plaisir des associations liées aux rythmes, aux formes, aux sonorités du langage.

La nature de la situation scolaire

L'enfant (ou les enfants) peu(ven)t se trouver en situation d'entretien, en pleine action de fabrication d'une pâtisserie, en situation de contrôle par rapport à un exercice précis (ex. : images séquentielles), en situation de test.

L'activité langagière aura de ce fait des significations variables : elle constitue la tâche elle-même ou elle a valeur instrumentale (expression, soutien à l'activité propre, demande d'aide, etc.) dans une autre tâche.

La dimension du groupe

Il y a évidemment un éventail qui va de la situation duelle, voire du monologue, au grand groupe (une ou plusieurs classes). Certains enfants n'osent pas s'exprimer en grand groupe et prennent plus volontiers la parole dans de petits groupes, que ces derniers aient été formés par le maître, ou qu'ils aient été constitués par opportunité, par affinités (coins de jeux symboliques, coins de jeux de construction.).

La situation d'interlocution

Sont à prendre en compte :

- *l'âge des enfants* ;
- *les « rapports de force »*, souvent implicites, qui gèrent les prises de parole et la validité des discours émis. Le comportement du maître est à cet égard déterminant, selon ses attitudes par rapport au groupe : gestion de la parole, retrait volontaire, interventions ponctuelles pour recentrer ou déplacer le thème, valorisation du discours de tel ou tel enfant, appui ou relance grâce à un ou des « enfants-ressources », seuil de tolérance par rapport aux modifications ou aux détournements du thème apportés par les enfants.

L'organisation matérielle (au sens large) de la situation, à savoir :

- le(s) moment(s) dans la journée ;
- la durée du moment (quand faut-il s'arrêter ?) ;
- le lieu ;
- l'installation des enfants, qui favorise telle ou telle focalisation de l'attention, du regard ; la « mise en scène », par exemple pour créer un effet de surprise ou une dramatisation destinés à capter et à retenir l'intérêt.

Les conditions psychologiques

- climat de confiance, de sécurité, réelle liberté de parole ;
- niveau de socialisation au sein de la classe (voir les différences entre le début et la fin de l'année scolaire).

Les représentations des enfants et du maître relatives au rôle de l'école et à leurs attentes réciproques

Représentations du maître

Effet Pygmalion ou « Pygmalion à l'envers » (voir Rosenthal) par rapport au groupe et/ou à chaque enfant.

- Qu'est-ce que l'acquisition du langage à l'école maternelle pour le maître ?
- Est-il sensible à l'idée des « niveaux de langue » ou privilégie-t-il les entrées « pragmatiques » pour la conquête du langage ?
- Est-il sensible chez les enfants aux aspects « richesses » du lexique et des structures syntaxiques, aux énoncés formellement corrects ?
- A-t-il tendance à valoriser les compétences d'adaptation aux situations, aux interlocuteurs ?

Représentations des enfants : « L'école, ça sert à quoi ? »

« L'école, ça sert à quoi ? », « Pourquoi parle-t-on à l'école ? ». Il est possible de se reporter à un article d'Agnès Florin, dans la Revue française de pédagogie (numéro 81, octobre-novembre-décembre 1987), qui traite de ce sujet à la suite d'entretiens menés auprès d'enfants d'école maternelle (moyens ou grands).

Cette dimension du développement des processus cognitifs chez l'enfant est au centre des préoccupations de nombreux pédagogues et chercheurs depuis plusieurs années (voir S. Moscovici, Ph. Meirieu.).

Il semble que « le concept de "représentation sociale" renvoie à un vrai système cognitif construit et ayant sa cohérence propre ; il situe la représentation dans le social, à la fois comme produit et comme caractéristique du groupe social » (colloque INRP sur la didactique de l'histoire-géographie, mars 1987, page 8).

La connaissance par le maître des représentations des élèves, fondées à la fois sur leur histoire individuelle et leur appartenance à un groupe social, est un élément important dans l'élaboration d'une pédagogie différenciée. Ce travail d'élucidation n'est pas facile à mener à l'école maternelle.

Cependant, l'explicitation (adaptée à l'âge des enfants) par l'enseignant des objectifs des tâches et des consignes qui s'y rapportent, la mise en œuvre d'une « pédagogie du contrat » pour la réalisation d'un projet, tout ce qui donne un sens aux activités fournit des occasions d'explicitation et de faire évoluer les représentations enfantines.

Quelques exemples de situations de langage : exploitations de l'occasionnel et séquences construites à l'école maternelle.

Ces situations visent à diversifier les pratiques langagières des enfants, les compétences instrumentales sollicitées étant « au service de », « appelées par » la fonction pragmatique mise en œuvre. Bien entendu, il ne peut exister de relation mécanique étroite entre les situations proposées et les effets produits, eu égard à la zone d'incertitude et d'imprévu que recèle chaque moment de langage.

Situations et supports	Compétences recherchées à développer	Dimension du groupe	Sections de l'école maternelle concernées
Apport par l'enseignant(e) ou un enfant d'un objet insolite	<ul style="list-style-type: none"> - fonction référentielle - fonction métalinguistique - avoir plusieurs discours sur un même objet - appel à différentes formes de questionnement (liées éventuellement à des manipulations) - acquisition d'un vocabulaire spécifique 	<ul style="list-style-type: none"> - grand groupe - petit groupe - quelques enfants 	toutes les sections
<p>« Lecture » par un enfant d'un livre connu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à la maîtresse, - à un autre enfant ou à d'autres enfants. <p>« Mises en scène » avec des marionnettes, théâtre d'ombres avec figurines</p>	<ul style="list-style-type: none"> - fonction référentielle - maîtrise de la conduite de récit, se situer dans la continuité du thème - adaptation à un ou plusieurs interlocuteur(s) - entrer dans la peau d'un, de plusieurs personnage(s), varier les registres (intonations.) - utilisation des discours indirect ou direct, des temps, des pronoms personnels - appel à l'imagination - expression et communication des émotions, cette activité est un bon médiateur pour certains enfants inhibés ou « réservés » en grand groupe - monologue et dialogue 	<ul style="list-style-type: none"> - quelques enfants - individu - petit groupe - quelques enfants - individu - grand groupe pour représentations 	toutes les sections (pour les petits, plutôt en fin d'année)
Situations liées à l'action:	<ul style="list-style-type: none"> - toutes les activités de fabrication et d'expérimentation ; - visites : au marché, au zoo, en forêt, au musée. - activités motrices et rythmiques ; - activités de lecture/écriture, de mathématiques, jeux de société. - communications « utilitaires » : demandes d'information, d'aide, de matériel - fonctions référentielles : nommer, décrire, raconter, commenter - reformulation plus ou moins explicitée de la tâche à accomplir, des consignes suggérées ou données par le maître ou des enfants, contrôle et évaluation des résultats - reformulation différée de ce qui a été réalisé pour le communiquer, l'enregistrer. - acquisition de vocabulaire 	<ul style="list-style-type: none"> - grand groupe - petit groupe 	toutes les sections

<p>Images descriptives (scènes, thèmes de la flore et de la faune, du cirque, de la vie quotidienne.)</p> <p>Supports : imagiers, affiches, photographies, diapositives, dessins figuratifs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - fonction référentielle du langage : nommer, décrire, raconter - adaptation : <ul style="list-style-type: none"> à un objet connu (réfèrent de la classe ou de quelques enfants), à un objet inconnu. - changement de mode (objet présent ou absent) - lexique précisé 	<ul style="list-style-type: none"> - grand groupe - petit groupe - quelques enfants - individu 	<p>toutes les sections</p>
<p>Dessin, tableau, sculpture d'un artiste, figuratifs ou non figuratifs</p>	<ul style="list-style-type: none"> - fonction métalinguistique (ça fait penser à.) expression des émotions - appel à l'imaginaire, voire au fantastique, au « métaphysique » - mettre plusieurs thèmes dans un même espace discursif - argumentation, changement de place discursive 	<ul style="list-style-type: none"> - grand groupe - petit groupe - quelques enfants 	<p>surtout la moyenne et la grande section (moins de possibilités de langage réflexif en petite section)</p>
<p>Commentaires, réflexions, interventions</p> <ul style="list-style-type: none"> - à partir d'un mot, - à partir d'une expression, - à partir d'une situation hypothétique (ex.: la plus grosse bêtise, le loup). <p>Continuer une histoire dont les premières étapes sont connues</p> <p>Création d'un poème</p> <p>Coins de jeux d'imagination (jeu symbolique) : cuisine, marchand, déguisement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - appel à l'imaginaire, au fantasmatique, à l'extraordinaire - fonction métalinguistique - fonction ludique - changer de place discursive - formulation d'hypothèse et argumentation - utilisation en situation de temps et de structures syntaxiques liées à la fiction, à l'hypothétique (ex. : et si on...) - réinvestissement de structures et d'associations sur la langue poétique (plus ou moins sophistiquées suivant l'âge des enfants) - passage possible à l'écrit - échanges libres entre enfants - savoir écouter l'autre, entrer éventuellement dans le(s) thème(s) qu'il propose, en proposer d'autres - dialogue et monologue - s'adapter au personnage que l'on joue - acquisition chez les petits d'un vocabulaire spécifique 	<ul style="list-style-type: none"> - grand groupe - petit groupe - quelques enfants 	<p>grande section et moyenne section</p> <p>toutes les sections, et particulièrement en section de petits</p>

Bibliothèque de classe, BCD et « coin documentation »	<ul style="list-style-type: none"> - fonction référentielle (ce qui est connu à l'école, à la maison) - maîtrise du récit - dialogue et/ou monologue - argumentation 	- quelques enfants	toutes les sections
Conte, poésie	<ul style="list-style-type: none"> - fonction métalinguistique, jeux avec le langage - appel à l'imaginaire, au «métaphysique » - construction de la structure du récit - acquisition de structures syntaxiques, courantes et littéraires 	<ul style="list-style-type: none"> - grand groupe - petit groupe - quelques enfants 	toutes les sections, particulièrement les grande et moyenne sections
Entretien, conversation à propos <ul style="list-style-type: none"> - de la définition, - de la mise en œuvre, - de la régulation d'un projet, - de la classe, - d'école. 	<ul style="list-style-type: none"> - langage « naturel » - fonction référentielle - verbalisation d'une expérience passée, proche ou à venir (fonction prospective) - anticipation en termes de conception, de réalisation 	<ul style="list-style-type: none"> - grand groupe - petit groupe 	toutes les sections, particulièrement en petite section où les enfants ont besoin de « convivialité »
Entretiens, conversations lors de tous les moments d'interclasse, lors du coucher et du lever (la sieste)	- langage « naturel », échanges adulte(s)-enfant(s) sous d'autres formes que le questionnement	<ul style="list-style-type: none"> - situation duelle - petit groupe 	toutes les sections