

## La pédagogie du langage oral à l'école maternelle

Par Jean Hebrard,  
inspecteur général de l'Éducation nationale.

Les propositions de Jean Hébrard, inspecteur général de l'Éducation nationale, permettent d'enrichir le débat sur l'importance des langues étrangères et leur apport à l'enseignement des jeunes enfants.

Monsieur Jean Hébrard, inspecteur général de l'Éducation nationale, a animé en avril 2001 un séminaire de cinq jours au Collège Franco-Argentin de Martinez Lavalle, Acassuso (Province de Buenos Aires), sur l'enseignement de la langue orale en classe maternelle, en présence de nombreux professeurs des lycées français d'Argentine, Chili, Pérou, Brésil, Paraguay.

Voici la transcription de l'une de ses interventions sur la place de l'oral à l'école maternelle, son articulation avec l'apprentissage de l'écrit et les apports d'une autre langue (maternelle de l'élève, étrangère ou régionale) à la maîtrise du français comme langue nationale de scolarisation.

Ses propositions, au delà du contexte français ou franco-latinoaméricain de scolarisation, peuvent enrichir notre réflexion sur la contribution des langues étrangères à la qualité de la formation scolaire des jeunes enfants, dans le cadre de projets locaux tels que ceux des écoles bilingues ou de l'enseignement précoce des LVE.

C'est pour cette raison que les professeurs des écoles bilingues du programme de la ville de Buenos Aires, ainsi que certains directeurs et responsables éducatifs argentins, ont également participé aux débats, invités par l'Ambassade de France.



# **La place du langage oral dans l'économie générale du fonctionnement de l'école primaire**

## **Tous les cycles sont concernés**

Il serait faux de penser que la pédagogie du langage oral ne concerne que la maternelle. Elle vaut tout aussi bien, voire davantage, pour les cycles 2 et 3. En outre, elle ne se limite pas à une série d'apprentissages techniques, de l'exposé à la récitation, en passant par la lecture à haute voix : elle est au cœur même des apprentissages. Elle a également pour caractéristique propre de se faire dans la classe : pour l'essentiel, le dialogue qui se noue entre l'adulte et l'enfant, et entre les enfants, constitue le fondement du processus pédagogique. C'est certainement sur cette spécificité de l'enseignement qu'il faut aujourd'hui faire porter tout l'effort.

## **Privilégier le dialogue pédagogique**

Les équipes de circonscription ont sans doute trop l'œil fixé sur la qualité de la préparation et pas assez sur le déroulement de l'activité. En promulguant la « bonne démarche », elles encouragent le maître à se focaliser complètement sur le déroulement de la séquence sans chercher à savoir si chaque élève en profite. Est-il nécessaire de rappeler pourtant que l'apprentissage tout entier repose sur l'interaction, sur la qualité du dialogue, sur la relation forte nouée avec chaque enfant ? Tant en formation qu'au moment des visites ou des inspections, il est essentiel que l'accent soit mis sur les processus d'interaction, sur leur fréquence, sur leur qualité, sur le caractère judicieux de leur répartition entre tous les élèves.

Les cours de didactique abordent souvent la question du « traitement » de l'erreur. Dans le dialogue institué, il arrive que l'enfant donne une réponse que le maître n'attend pas. Il est essentiel, dans ce cas, que le dialogue ne soit pas rompu. Or, que voit-on dans les classes ? Bien souvent, le maître passe à l'enfant suivant parce qu'il lui importe davantage que la leçon avance plutôt que l'enfant comprenne !

Je veux faire passer un message fort : nous ne pourrions différencier notre pédagogie que si nous mettons la différenciation au cœur même de la vie pédagogique. Cette différenciation ne passe pas prioritairement par des préparations d'exercices spécifiques, mais par le souci du dialogue singulier avec chaque enfant.

## **D'abord permettre la communication (du « vivre ensemble » à l'éducation citoyenne)**

Tactiquement, il semble judicieux de distinguer clairement communication et langage, afin que les activités d'apprentissage de l'oral puissent s'organiser. Certes, ces deux aspects essentiels de la pédagogie de l'école maternelle sont très liés. On sait ainsi que, à l'école maternelle, la communication doit progressivement devenir langagière, les enfants étant amenés à utiliser le langage, au fur et à mesure des interrelations qui naissent au sein de leur groupe.

Dans les programmes de l'école maternelle, la communication appartient au chapitre essentiel du « vivre ensemble », dans lequel on observe des processus décisifs pour la constitution de la personnalité de l'enfant. En se situant, en se représentant dans le groupe, l'enfant prend conscience qu'il est un sujet capable de communiquer avec d'autres sujets. Il comprend petit à petit que le monde n'est pas polarisé sur sa seule personne mais que c'est une réalité complexe dans laquelle chacun, à son tour, peut être sujet.

Cette pédagogie de la communication doit être un souci permanent à l'école maternelle. Elle doit donner lieu à de très nombreuses activités dans lesquelles s'exercent des manières de faire et de dire et dont l'enfant prend progressivement conscience.



Cette capacité à bien communiquer est essentielle, de la maternelle à l'université, car elle est l'instrument même d'un « vivre ensemble » sur lequel reposent nos valeurs citoyennes. S'il n'existe pas d'exercices type du « vivre ensemble » il faudra toutefois prendre soin de répertorier toutes les situations qui permettront à l'enfant d'éprouver sa personnalité et de structurer ses capacités de communication de manière à ce que chaque maître, dans le cycle, puisse apprécier leur distribution dans la journée, dans la semaine, et s'assurer qu'il en garde un souci permanent. Il va de soi que les situations où le « vivre ensemble » est mis en œuvre de manière implicite, même dans la cour de récréation, par exemple, doivent être structurées, pensées.

### **Thèmes de vie et pédagogie du projet comme armature des activités de communication**

Les « thèmes de vie » des écoles maternelles des années 1950-70 étaient peu différents (lorsqu'ils étaient correctement mis en œuvre) des « projets » qui fleurissent aujourd'hui. L'un et l'autre sont importants dans la mesure où ils donnent un sens social aux activités en maternelle, une signification aux journées des enfants, qui risquent sans cela de tomber dans la répétition. Ils offrent l'occasion de donner une perspective au « vivre ensemble », dans laquelle il est possible de constituer toute une série de situations qui permettent à l'enfant d'éprouver ses capacités de communication, de les tester et de se les approprier. Ils sont un pont important avec la culture des adultes, avec leur manière de voir l'enfance.

### **Un objectif atteint au cycle 3**

Cette pédagogie de la communication, suivie dès la maternelle, trouvera son aboutissement dans la faculté qu'auront les enfants à développer certaines capacités en cycle 3 :

- Ecouter autrui quand il parle ;
- Prendre la parole dans le thème ;
- Contribuer à l'avancée de la réflexion ;
- Participer pleinement aux moments importants de la vie de cette communauté éducative qui est l'école (les modèles de type « coopératif » sont évidemment des manières judicieuses de penser cette organisation).

Le « vivre ensemble » et l'éducation civique s'expriment tout particulièrement dans ces modèles coopératifs qui ont joué un rôle essentiel dans l'évolution de l'innovation éducative en France (Ferrière, Freinet, l'OCCE –office central de la coopération à l'école-, l'USEP –union sportive de l'enseignement du premier degré-, etc.). Il serait utile de structurer la vie scolaire comme l'a été la vie lycéenne, en se situant évidemment dans la perspective d'un enfant qui n'est ni majeur ni responsable juridique de ses actes. La mise en place d'une règle collective élaborée par les enfants et les adultes (ces derniers dans la position d'experts susceptibles de dire le droit et de justifier les contraintes réglementaires). L'installation d'instances de régulation et d'examen des difficultés devraient être généralisées.



## L'économie des activités de langage à l'école maternelle

### Le cas particulier des enfants n'ayant pas le français comme langue maternelle

Dans un certain nombre de départements, y compris métropolitains, nombre d'élèves ne possèdent pas le français pour langue maternelle (un sur quatre à Paris). Or, les résultats nous prouvent que ces enfants, loin de profiter de leur statut de bilingues (comme ils le devraient) sont le plus souvent pénalisés dans leur apprentissage du français. On ne peut se contenter de leur offrir une période plus ou moins longue d'initiation dans des classes spécialisées, il faut les accompagner aussi longtemps qu'il est nécessaire de manière à ce que leur handicap se transforme en avantage (toutes les études montrent que le bilinguisme est un facteur positif de réussite scolaire lorsque la langue maternelle de l'enfant a un statut « privilégié » tant à l'école que dans la famille ; il devient un facteur négatif lorsque la langue maternelle est socialement dévalorisée par la famille comme par l'école). Les centres de formation et d'information pour la scolarisation de enfants migrants (CEFISEM) pourront nous aider à penser cette problématique.

Quand les enfants ne maîtrisent pas la langue, il est évident qu'il faut penser la pédagogie autrement. Il ne suffit pas de dire que cet apprentissage se fera seul. Il faut trouver et diffuser des instruments d'apprentissage spécifique (FLS et processus de constitution d'une attitude bilingue).

### Première phase : accompagner les « tout-petits » dans leur acquisition du langage

Les enfants de moins de trois ans sont en phase d'acquisition du langage. Les chercheurs s'accordent à penser aujourd'hui que ce processus peut se développer à peu près seul, pour autant que ces enfants se trouvent dans une situation où ils sont entourés d'adultes ou d'enfants plus âgés s'adressant à eux dans une langue qui prend alors statut de langue maternelle (il peut y en avoir deux). Ecologiquement, dans les familles humaines, il n'y a le plus souvent qu'un enfant en cours d'apprentissage et beaucoup de locuteurs déjà expérimentés autour de lui. Or, l'école maternelle constitue, à l'inverse, une importante fratrie de jumeaux accompagnée d'un ou deux adultes. L'être humain n'est certainement pas fait pour apprendre à parler dans un tel contexte de gémellité généralisée. La situation artificielle créée par l'école maternelle engendre donc un problème sérieux d'acquisition langagière. Il convient de restituer, par des artifices pédagogiquement judicieux, ce qui ne peut plus se produire de manière « écologique ». Nous devons ainsi offrir à chaque enfant non seulement les meilleures conditions de présentation du langage cible (essentiellement du langage en situation car, pour le très jeune enfant, la signification des énoncés est directement liée à la situation dans laquelle ils sont produits), mais encore les nombreuses interactions qui en permettront l'acquisition.

### Une parole d'accompagnement signifiante

La signification des paroles de l'enseignant reste la question centrale de cet apprentissage. L'enfant doit en effet, pour s'approprier la langue que l'on parle dans son entourage, entrer en contact avec des messages ayant, pour lui, une signification. Pour l'essentiel, c'est la situation concrète dans laquelle le message apparaît qui tient lieu de signification pour l'enfant. Durant cette phase de l'acquisition, seul le langage en situation est susceptible d'une interprétation (d'où l'importance des désignations dans l'accès au lexique concret). C'est pourquoi les situations didactiques avec les tout-petits, doivent être extrêmement simples, immédiatement compréhensibles. Normalement, à l'école maternelle on ne doit pas à avoir à utiliser des consignes : la situation en elle-même doit suffire à déclencher l'action. La consigne est donc ici redondante. Elle est donnée pour que l'enfant s'en saisisse et il s'en saisira parce qu'il aura déjà compris ce qu'on attend de lui.



Les maîtres doivent accompagner le langage, donner du langage, parler souvent et à bon escient, dans des situations où leur parole est claire et va de soi. Par exemple, en cours d'atelier, il est intéressant que le maître dise ce que fait l'enfant, qu'il accentue l'accompagnement des actions par la parole.

Il ne faut pas se laisser enfermer dans la situation « artificielle » engendrée par le mode collectif de prise en charge de la petite enfance qu'impose l'école maternelle.

Pour éviter une gémellité artificielle, il vaut mieux casser les sections des tout-petits et préconiser des sections hétérogènes du point de vue de l'âge. L'accompagnement linguistique des plus petits se fera alors tout naturellement par les plus grands. Les psycholinguistes de Genève ont montré que l'enfant est capable, dès l'âge de quatre ans, de modifier son langage pour s'adresser à un enfant plus jeune. Profitons de cette exceptionnelle ressource.

Cette première phase suppose une organisation de la classe qui facilite la prise en compte de la dimension « langage » dans le vécu quotidien des enfants. Il n'y a pas de « leçons » d'acquisition du langage avant trois ans, mais il faut que tous les maîtres qui ont des deux ans et des trois ans dans leur classe aient un souci permanent de leur pédagogie du langage : souci de l'organisation (répartition des enfants, organisation du temps et des activités, répartition des élèves, etc.) qui facilite le contact singulier avec du langage porteur de significations : souci pour l'adulte, de sa manière d'utiliser son propre langage (tant pour fournir à l'enfant le langage cible dont il a besoin que pour interagir de manière efficace avec lui). Il ne suffit pas de savoir comment faire, il faut savoir le faire à bon escient. Cela suppose, dans les dispositifs de formation, que l'on ne néglige pas tout ce qui relève du simple entraînement de l'adulte (la vidéo est, dans ce cas, un excellent support).

## **Deuxième phase : à partir de trois ans, structurer le langage d'évocation**

Les psycholinguistes estiment qu'à partir de l'âge de trois ans environ, s'installe un second langage qui se caractérise par son pouvoir d'évoquer des êtres ou des événements absents. On parle alors de « décentration de la référence » pour insister sur le fait que la référence à la situation immédiate de communication n'est plus au centre du processus. L'enfant devient ainsi capable de se servir d'une langue en partie différente de la première et qui est susceptible d'installer un univers de référence (celui dont on parle) au lieu de s'appuyer sur celui qui entoure les locuteurs. Cela conduit l'enfant à l'évocation des événements passés (et au terme d'une évolution progressive, au récit) ainsi qu'à l'évocation d'événements à venir, assurés, probables ou incertains (au terme de cette même évolution, il peut construire des projets). Contrairement à la première acquisition, cet apprentissage suppose de nombreuses interventions de l'adulte, un très fort étayage des tentatives de l'enfant. S'ouvre alors une nouvelle dimension de l'action pédagogique qui constitue le noyau dur de toute la scolarité primaire et secondaire : se dépendre de l'immédiateté du réel pour le représenter et en produire la connaissance. Durant la période du collège, tout le travail des enseignants sera orienté vers le renforcement de ces compétences. Il s'agit donc là du démarrage d'un apprentissage de très longue durée.

## **Le rappel des situations vécues**

Dans cette période, l'enseignement doit constamment avoir le souci de faire rappeler ce qui vient de se passer dans un retour permanent sur les activités qui viennent d'avoir lieu. A l'école maternelle, il a l'avantage de pouvoir profiter des interactions entre enfants, de pouvoir s'appuyer sur le vécu collectif pour aborder les situations de langage. L'exercice qui consiste à demander à un enfant de raconter une histoire qui lui est complètement personnelle s'avère à ce titre souvent décevant. Il est tout simplement hors programme. En revanche, s'appuyer sur le vécu collectif de la classe pour amener les élèves à évoquer (d'une manière progressivement plus construite) ce qui s'est passé est certainement le point de départ de ces activités.



Progressivement, il sera possible de faire varier les paramètres qui conduiront à la complexification de ces situations pédagogiques :

- *La variable mémorielle*

Que vient-il de se passer? à l'instant, ce matin, la semaine dernière, le mois dernier, l'année dernière, etc? En jouant sur le paramètre "mémoire" on exige des capacités de remémoration, mais aussi des capacités de structuration cognitive et langagière de ce rappel.

- *La variable du groupe*

Tout le monde sait combien il est difficile de faire une dictée "à l'adulte" avec un seul enfant. En revanche, dans un grand groupe, il y a toujours quelques enfants pour entraîner les autres, créer un débat sur une proposition, etc.. Vous pouvez commencer par vous appuyer sur ces enfants, pour réduire ensuite le nombre de participants.

- *La variable liée au degré de complexité de ce qui est rappelé*

Il est toujours plus aisé de se rappeler une situation claire et structurée. Ainsi, une activité planifiée et bien explicitée est plus facile à rappeler qu'un incident.

A travers le rappel d'une situation, c'est un récit qu'on demande à l'enfant d'élaborer. On exige de lui la mise en forme progressive d'un texte oral, dont la structure sera élaborée. Dans ce contexte, à l'école maternelle on utilise souvent la "dictée à l'adulte". Néanmoins, dans ce cas, cette activité est à double tranchant. Grâce au support visuel écrit qu'elle ajoute à la verbalisation, elle permet de revenir facilement sur la mise en mots. Toutefois, elle impose le passage de l'oral à l'écrit, c'est à dire, un changement de langue et de langage. Elle anticipe aussi la troisième phase et engage trop rapidement l'enfant vers une structuration écrite de la parole, bien qu'elle reste un intéressant support didactique.

## **Les récits faits par l'adulte**

Outre les situations vécues, l'adulte s'appuie aussi sur des récits appartenant à la culture orale ou écrite : contes, albums racontés, histoires lues ... Il bascule ainsi du registre de l'oral soutenu (le conte), puis de l'oralisation de l'écrit raconté (l'album) à l'écrit oralisé (l'histoire lue). Il y a une gradation dans ce travail qui va d'une situation où le dialogue (et donc l'amélioration de la compréhension) reste possible (dans le conte, par exemple) à une situation plus formelle (la lecture oralisée par l'adulte qui rejette le dialogue après l'oralisation) jusqu'à une relation où émetteur et destinataire ne sont plus en contact (la lecture autonome de l'école élémentaire).

Qu'est-ce qu'un bon conteur? C'est celui qui est capable de prendre en compte son public, d'introduire des modifications liées à la manière dont son public réagit, voire de créer de véritables moments de dialogue avec celui-ci. A l'école maternelle, il est essentiel d'amplifier ce travail de la compréhension en demandant aux enfants de reformuler ce qu'ils ont entendu.

Ainsi, lorsque l'enfant "rappelle" un événement qui a eu lieu, l'effort porte d'abord sur la reconstitution intellectuelle de l'événement et sur l'élaboration du langage nécessaire à sa verbalisation. Lorsqu'il "reformule", le même enfant travaille sur des matériaux déjà organisés par le langage (et souvent par des niveaux très élaborés de celui-ci) : il peut utiliser ces verbalisations lorsque, à son tour, il tente de reconstruire le déroulement d'une action (on sait que les enfants mémorisent très vite les "formules" des contes et des récits) et s'en servir comme point d'appui pour élaborer sa propre verbalisation. L'activité langagière peut ainsi devenir très efficace.

De plus, la "reformulation" met en évidence deux aspects intéressants de la compréhension :



- *L'oubli*

Il ne témoigne pas seulement de failles mémorielles, mais prouve que certains éléments n'ont pas été compris. La reformulation est ainsi un moyen unique de contrôler la réception et de la retravailler à travers le dialogue pédagogique.

- *L'erreur d'interprétation*

L'enfant a transformé certaines informations et reconstruit un schéma d'interprétation compatible avec ses propres connaissances.

On peut ainsi instaurer une pédagogie efficace de la compréhension qui reste l'un des aspects les plus décisifs de la maîtrise du langage oral et écrit. Il faut toutefois se souvenir que la compréhension ne met pas en jeu que le code linguistique. Ce qui manque le plus souvent à l'enfant, c'est l'expérience (réelle ou imaginaire) de ce à quoi renvoie le langage, ce sont les représentations mentales évoquées par le texte. Le dialogue entre l'adulte et l'enfant permet de retrouver, derrière les mots, les représentations qu'ils évoquent et d'assurer un partage relativement équilibré de ces représentations.

### **La question des types de textes**

Nos collègues du collège ont fixé notre programme : en français, ils souhaitent recevoir des élèves capables de manipuler sans difficultés, le discours narratif. Ils se chargeront de leur donner les instruments susceptibles de leur permettre de comprendre comment fonctionnent les différents genres de ce discours (le récit en particulier) et ils aborderont les autres formes discursives (le discours argumentatif, par exemple). Dans les autres disciplines, il est nécessaire que les élèves soient familiarisés avec deux autres types de formes discursives : celles qui contribuent à faire agir (les consignes) et celles qui exposent des connaissances (dont les livres documentaires font un large usage). Dans ce contexte, nous devons nous prévenir de deux dérives éventuelles :

- engager les maîtres dans une exploration indéfinie de tous les types de textes (la notion est assez floue pour qu'elle soit une véritable limite) et ne pas assurer la forme discursive la plus nécessaire à la pédagogie primaire (remarquons que de très nombreux documentaires utilisent la forme narrative lorsqu'ils s'adressent à des enfants d'âge primaire);
- sous prétexte de travailler seulement le récit, priver l'enfant de situations "naturelles" d'exploration des objets textuels qui font partie de son horizon scolaire (albums, romans, documentaires, manuels, etc.) mais qui utilisent de nombreuses formes discursives qu'il n'est pas encore capable de produire de manière autonome

Il importe de ne pas confondre l'offre culturelle que nous devons à chaque enfant (en particulier lorsqu'il ne bénéficie pas chez lui de pratiques culturelles qui se révèlent décisives dans la réussite scolaire) avec l'assurance, que nous lui devons tout autant, de disposer d'instruments langagiers efficaces et rigoureux. De la première relève tout ce qui en pédagogie constitue des parcours de familiarisation progressive avec tous les domaines de la culture dont nous avons besoin dans la vie quotidienne. De la seconde, des apprentissages patients qui dotent chaque enfant de compétences assurées même si, à la fin de la scolarité primaire, elles restent en nombre raisonnable. T. Todorov, lors d'un débat au CNP, avait parfaitement défini le "programme culturel" de l'école primaire : "Tout ce qui relève de l'implicite de la conversation!". Il reste, bien sûr, à s'entendre sur le "niveau" de cette conversation. Pour nous, il s'agit de celle qui se tient dans une institution d'éducation et d'instruction régie par des programmes et où se côtoient des adultes et des enfants. Il y a là une très importante réflexion à mener.

### **Troisième phase : à partir de cinq ans, apprendre à manipuler, à l'oral, le langage de l'écrit**



Dans la seconde phase, on observe un glissement permanent vers la troisième phase, celle du passage à l'écrit. Toutefois, il est indispensable d'assurer la seconde phase, sans pousser trop vite les enfants, vers les normes linguistiques et textuelles de l'écrit. Laissons-leur le temps de s'installer d'abord dans le langage oral.

Toutefois, cette troisième phase est nécessaire dès l'école maternelle : elle prépare l'enfant à entrer dans l'écrit sans anticiper l'apprentissage explicite de la lecture.

### **Le statut de la grande section**

Je sais combien la polémique sur le statut de la grande section reste vive. A mon avis, cette dernière doit faire partie du cycle 2 tout en conservant toutes les spécificités de la pédagogie de l'école maternelle (y compris parce qu'elle est physiquement et administrativement installée dans l'école maternelle) Aucun enfant ne peut passer à l'écrit en s'installant d'emblée dedans. Lorsque c'est apparemment le cas, c'est que la famille a fait le travail en lieu et place de l'école. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture partent de l'oral, il font suite à une nécessaire réflexion sur l'oralité du langage. Il y a ainsi une absurdité majeure à dire

que l'écrit commence en cours préparatoire (CP) ou à anticiper en grande section le travail du CP. Il ne s'agit pas d'un problème de "maturité" mais d'un processus d'apprentissage qui comporte des étapes dont certaines sont plus à leur place dans le contexte de l'école maternelle que dans celui de l'école élémentaire. La chance des enfants scolarisés en grande section, c'est précisément qu'ils ne savent pas lire et que l'on doit absolument travailler l'écrit à partir de leur langage oral. Toutefois, on est déjà engagé dans l'appropriation de l'écrit et de toutes ses manifestations et l'on est donc bien déjà dans le cycle 2, projeté en quelque sorte vers les objectifs de fin de cycle 2 et non arc-bouté sur les objectifs de fin de cycle 1 qui concernent, eux, le langage oral (langage d'action et langage d'évocation). Le passage à l'écrit commence dans l'oral (et donc dans la pédagogie de l'école maternelle). C'est uniquement cela que nous voulons dire, quand nous disons que le cycle 2 commence dès la grande section. Nous souhaitons aussi que les diverses modalités du travail du langage (celles de la compréhension, en particulier) qui fonctionnent admirablement bien en maternelle soit prolongées à l'école élémentaire. Sans "tuilage" entre les deux écoles, nous diminuons très largement les possibilités d'une meilleure articulation. L'enseignante de grande section doit devenir le représentant des "modalités orales du travail de l'écrit" de l'équipe de cycle 2. Pour jouer ce rôle, elle doit revendiquer sa position d'enseignante d'école maternelle.

### **Les activités orales qui préparent à l'écrit**

- *Introduire l'enfant au langage spécifique de l'écrit*

La situation de communication écrite, en interdisant le dialogue, suppose un sur-codage du message, ainsi qu'une norme plus ferme. En français, la distance entre langue orale et langue écrite est particulièrement importante. Si lire, c'est reconnaître des mots et les interpréter grâce aux structures syntaxiques dans lesquelles ils sont inscrits (syntaxe de la phrase et organisation du texte), il importe de familiariser l'enfant avec la langue de l'écrit (syntaxe, morphosyntaxe et lexique) afin qu'il puisse effectivement référer ce qu'il découvre dans le texte à des patrons linguistiques qu'il a pu déjà capitaliser. Ce doit être le rôle de l'école maternelle. Une part importante du travail de l'oral doit donc concerner la langue écrite tant en réception qu'en production. La pédagogie de l'album est, dans ce cas, essentielle. C'est le symbole même de la pédagogie de l'école maternelle.

On doit toutefois regretter que l'école élémentaire ne prenne pas la suite de cette pédagogie de la compréhension. Tout au long du cycle 2, les enfants ne sont pas suffisamment bons lecteurs pour traiter de manière autonome des textes posant de véritables problèmes de compréhension. Cet entraînement des stratégies de compréhension des textes devrait se poursuivre à l'oral, comme à



l'école maternelle, même lorsque l'enfant est entré dans la lecture. Pourquoi ne pas continuer, comme en maternelle, à dialoguer autour des albums, et ce d'autant plus que le message devient complexe ? Quels que soient les supports (albums, documentaires, etc..) cette pédagogie de la réception s'avère efficace dans la mesure où elle met en place lecture magistrale, reformulation et dialogue d'exploration de la signification du texte. Au cycle 3, la découverte orale des textes difficiles (réfèrent peu familier, texte long, structure textuelle complexe) doit précéder leur découverte écrite.

En ce qui concerne la production des textes, la « dictée à l'adulte » joue un rôle équivalent à la lecture oralisée de l'album. Elle pousse l'enfant à transformer sa production orale afin de la rendre scriptible, c'est à dire cohérente et cohésive. Cet exercice pourrait devenir majeur dans la scolarité dès lors que les ordinateurs posséderont une interface vocale. Il faudra que l'enfant apprenne à dicter s'il veut que l'ordinateur lui restitue du texte écrit et non une transcription d'oral inexploitable. Dans cette circonstance, même ses bégaiements et ses hésitations ne seront plus tolérés. Il lui faudra « parler comme un livre ».

? *Faire découvrir ce qui, dans le langage oral, est représenté par le code alphabétique*

Il faut amener l'enfant à remarquer, dans les énoncés oraux, l'existence d'unités abstraites, sur lesquelles le code alphabétique s'appuie pour donner une représentation visible du langage. Ces unités, qui n'existent pas dans le langage oral, sont de trois ordres : les phrases, les mots et les unités graphémiques. Les premières se codent par la majuscule et le point, les seconds par le blanc typographique, les troisièmes par les lettres. C'est en passant progressivement de la conscience des formes orales du langage (caractérisées par des périodes et non par des phrases, par des agrégats lexicaux et non par des mots, par des unités signifiantes et non par des unités distinctives) à des manipulations orales des formes écrites (en particulier par la dictée à l'adulte ou par des « écritures inventées » comme le proposent Emilia Ferreiro et Jean-Pierre Jaffré) que l'enfant peut « séquencer » la chaîne orale : en phrases plutôt qu'en énoncés, en mots plutôt qu'en agrégats lexicaux ou syntagmatiques, en morceaux d'énoncés distinctifs (amorce, rime, syllabe) plutôt qu'en unités signifiantes.

La dernière étape de ce découpage de l'oral est celle qui permet l'association entre phonèmes et graphèmes, c'est à dire la construction du principe alphabétique tel qu'il est décrit dans l'ouvrage sur le cycle 2 publié par l'observatoire national de la lecture –ONI- (*Apprendre à lire*, Paris, CNDP et Odile Jacob, 1998). Les chercheurs semblent aujourd'hui d'accord pour considérer que cet accès aux unités distinctives relève moins d'un travail d'épellation phonétique consciente que d'une familiarisation avec tous les jeux qui attirent l'attention sur les unités non signifiantes, particulièrement la syllabe. La tradition des jeux de langues rythmés et rimés (comptines, jeux de doigts, jeux sur des sonorités proches, chansonnettes, petits poèmes etc....) constitue la base de ce travail qui, progressivement, fait apparaître la syllabe sous l'énoncé (par le rythme) et permet de dégager des séquences phonologiques similaires (par l'assonance). Notre relation à la syllabe (une séquence phonétique qui comprend au moins une voyelle) est tout à fait naturelle (la voyelle est un point d'appui stable pour la voix ) et la syllabation n'a pas été sans raison, pendant longtemps, une voie d'entrée royale à l'alphabétisation. Toutefois, notre écriture n'est pas syllabique, mais alphabétique, et l'enfant va devoir entamer cette unité pour distinguer ses composantes.

Je vous renvoie aux travaux de Jean-Emile Goubert qui montre que cette construction d'une conscience phonique relève beaucoup plus d'activités non explicitées (épilinguistiques) que d'activités d'explication (métalinguistiques). Il repose avant tout sur le jeu et rejoint la tradition de l'école maternelle. La travail sur le rythme et la rime constitue en ce sens des bases essentielles. De même, le travail d'Emilia Ferreiro, qui conduit à construire le code alphabétique comme une résolution de problème, me semble tout à fait pertinent. A partir d'une question telle que : « Comment pourrais-tu écrire ce mot? », elle entraîne l'enfant dans un véritable travail de décomposition de la chaîne orale, afin qu'il retrouve les étapes de la constitution des codes de l'écriture. Les possibilités d'activité sont multiples.



Dans le débat qui se poursuit sur le statut de la grande section, il est clair que l'un des arguments utilisés par ceux qui souhaitent une anticipation de l'enseignement de la lecture à l'école maternelle (« Il y a des enfants qui s'ennuient à l'école maternelle ») repose essentiellement sur le réel défaut de travail de l'oral. Trois années (voire quatre) d'école maternelle ne sont pas trop si l'on souhaite mener à bien cet ambitieux programme d'activités susceptibles d'assurer les différents niveaux du langage oral (langage en situation; langage d'évocation, langage de l'écrit) ainsi que l'analyse de la chaîne orale préparatoire à l'acquisition de la lecture. Si l'on y ajoute le nécessaire apprentissage grapho-moteur, il est évident que l'école maternelle n'a pas trop de tout le temps qui lui est imparti pour jouer pleinement son rôle de préparation à l'entrée dans l'écrit, y compris pour les enfants les plus « avancés ». Quant à ceux qui le sont moins, ils arrivent trop souvent à l'école élémentaire sans avoir suffisamment bénéficié de cette préparation, ce qu'on ne saurait accepter plus longtemps.



## Questions

### De la salle

J'ai apprécié tout ce que vous avez dit sur la grande section. Vous avez également parlé des petites sections qu'il faudrait selon vous casser, « pulvériser »... il est vrai que les enfants apprennent beaucoup les uns des autres, notamment lorsque leurs âges sont confondus (petits, adolescents, par exemple). Mais si nous poussons cette logique jusque dans l'organisation de l'école, sachant que le cours préparatoire est la classe la plus sélective. Ne pourrait-on pas rendre obligatoires les classes multi-âges 5/6 ans en particulier ?

### Jean HEBRARD

Pour moi, la stratégie est claire ; j'opte pour le multi-âges. Nous savons tous qu'un cours double fonctionne mieux qu'un cours simple. Il faudrait montrer aux parents qu'on y obtient de meilleurs résultats, car ils ont plutôt tendance à s'en méfier. Il arrive qu'ils soient d'ailleurs encouragés dans ce sens par les maîtres ! Il faut donc également montrer à nos collègues que le cours double devient, après une année de mise en marche, plus confortable que le cours simple, moins fatigant, parce que plus naturellement susceptible de gérer l'hétérogénéité normale des classes.

En ce qui concerne le cycle 2, pour des raisons tactiques, je monterai le cours double d'apprentissage de la lecture sur le cours préparatoire (CP) et le cours élémentaire 1<sup>ère</sup> année (CE1). j'ai vu des écoles fonctionner très intelligemment avec deux ou plusieurs CP/CE1 parallèles, qui permettent aussi bien des décroissements que des regroupements et garantissent des avancées collectives surprenantes. Ainsi l'éclosion, moment où l'enfant comprend plus ou moins précocement le langage alphabétique, n'est plus forcée. Elle peut se produire aussi bien en cours du CP qu'en début de CE1. En revanche, en ce qui concerne un rapprochement entre la grande section et le CP, j'aurais tendance à conseiller la prudence, qui vaut toujours mieux qu'un coup de force. Si vous pensez possible, dans votre circonscription, de mettre en place un tel fonctionnement, je vous y encourage. Avant d'articuler grande section (GS) et CP, il importe que la grande section trouve toute la place qui doit être la sienne dans cette pédagogie de l'oral. Brûler les étapes risque de conduire à une anticipation de l'apprentissage explicite et mécanique du code grapho-phonétique (ou, pire encore, de listes de mots fixés globalement) qui n'est souhaitable pour aucun élève.

### De la salle :

Que faire des élèves de CP pour lesquels l'éclosion intervient tardivement ?

### Jean HEBRARD

C'est justement parce que l'école maternelle ne joue pas son rôle de préparation que certains élèves tardent à comprendre le principe alphabétique. D'une manière générale, le CP ne devrait pas se précipiter sur son manuel de lecture dès les premiers jours de septembre. Il devrait se donner systématiquement au moins un mois avant de passer à l'apprentissage explicite, un mois pendant lequel on continuerait à travailler dans l'oral comme en grande section pour s'assurer que tous les élèves sont prêts ! Dans la plupart des livrets de lecture, la phase préparatoire est consacrée à la mémorisation de mots appris globalement et non à ce travail de l'oral. Ce n'est certainement pas la meilleure entrée.

S'il y a des élèves qui, malgré toutes ces précautions, ne parviennent pas à cette « éclosion » dans le cours du CP, il est tout à fait licite de leur donner le temps qui est nécessaire, tout en examinant avec soin les difficultés spécifiques qu'ils peuvent manifester. Le problème, dans ce cas, réside dans la manière de les accompagner tout au long du CP sans les mettre en échec. On ne peut pas



travailler avec un enfant qui n'a pas encore compris comment fonctionne le code alphabétique comme on travaille avec un enfant qui a accédé à cette compréhension.

**De la salle:**

Je vous remercie de soumettre cette proposition, en laquelle je crois et que je tente de faire passer auprès de mes collègues et des inspecteurs de l'Education nationale depuis des années. Mais comment convaincre les collègues de CP qu'il ont le droit de ne commencer l'apprentissage de la lecture qu'après Toussaint ?

**Jean HEBRARD :**

La première solution relève de la formation. Je regrette qu'il y ait si peu de formations sur l'apprentissage de la lecture dans les plans départementaux de formation. Or, cela ne va pas de soi !

La seconde solution repose sur les instruments. Si le maître se précipite sur son manuel, c'est qu'il ne possède que cet instrument pédagogique, par ailleurs très souvent bien fait, qu'est le livret d'apprentissage de la lecture. Aussi, j'encourage vivement tous mes collègues de circonscription à fabriquer des instruments à l'attention des enseignants. Arrêtons d'avoir une idée romantique de la pédagogie : la pédagogie ne s'invente pas tous les matins ! Un bon maître n'est pas celui qui invente ses propres instruments, c'est absurde ! Si un maître travaille bien, c'est parce qu'il a de bons instruments. Inspectez les collègues sur l'utilisation des instruments et pas sur de la pédagogie de funambule ! Je pense qu'il revient à l'équipe de circonscription de proposer des stages de fabrication d'instruments. De même, il revient à l'équipe de circonscription de conduire progressivement les équipes d'école à mutualiser les préparations. En laissant croire qu'un bon maître invente tous les jours toutes ses préparations, nous conduisons les enseignants à fabriquer des assemblages hétéroclites de séquences (dont la plupart proviennent de photocopies illicites de pages de manuel). Autant il est nécessaire qu'un maître sache construire une préparation (pour pouvoir s'approprié pleinement les instruments qu'il utilise), autant il est absurde qu'il refasse indéfiniment le travail en général bien fait par des équipes de didacticiens chevronnés. Je suis persuadé que nous devons évoluer vers un meilleur usage des instruments de la profession, vers une élaboration collective de programmations didactiques bien structurées et bien adaptées au contexte de chaque école, vers des préparations plus mutualisées et qui puissent faire l'objet d'expérimentations critiques. L'informatique devrait nous y aider.

**De la salle :**

Vous dites qu'il n'y a pas de démarche d'apprentissage de l'activité orale. Ne doit-on pas, à un moment donné, mener une réflexion sur la langue comme objet d'étude ? Je comprends que cela ne marcherait pas avec des tout-petits, mais pourquoi pas plus tard ?

**Jean HEBRARD :**

Sur ce point j'ai plus d'interrogations que de réponses. Toutefois, nous savons tous que le programme de grammaire de cycle 3 ne passe pas auprès de la plupart des enfants. Pour ma part, je serais plutôt partisan d'une approche de la grammaire par l'élocution (au sens ancien du terme), c'est-à-dire par ce que les psycholinguistes appellent aujourd'hui la mise en mots. L'essentiel est de permettre à chaque enfant, au moment où il produit un énoncé, à l'oral comme à l'écrit, de découvrir qu'il peut le modifier soit sur l'axe paradigmatique (en effectuant des substitutions), soit sur l'axe syntagmatique (en faisant des expansions ou des réductions). Cette flexibilité est rendue possible par (et rend possible) une analyse implicite de la phrase, un repérage des limites des syntagmes ou de leurs constituants. Les problèmes terminologiques sont tout à fait secondaires. Il me semble que l'enfant qui est capable de changer le verbe de sa phrase et de le remplacer par un



autre verbe (ou par une locution verbale) est plus à même d'affronter le programme du collège qu'un enfant qui, tentant de distinguer un verbe d'un nom avec les procédés que l'on connaît, va, une fois sur deux, se tromper.

Dès la maternelle, au moment où il entre dans cette troisième phase du travail de l'oral (préparation au passage à l'écrit par des activités de type épilinguistique), il faut sans doute commencer à offrir à l'enfant des situations de réflexion sur le langage et son fonctionnement. L'intégration dans l'enseignement primaire de l'apprentissage d'une langue étrangère devrait très rapidement permettre cette prise de conscience de ce qu'est le langage, tant il est vrai qu'avec deux langues la relation au langage devient plus claire. Le bilinguisme est aujourd'hui trop souvent un handicap (lorsqu'il devient une diglossie du fait du statut dévalorisé de la langue maternelle). Il devrait être tout naturellement une aide précieuse pour mieux maîtriser la langue nationale qui, chez nous, est la langue de scolarisation de tous les enfants. L'apprentissage d'une langue régionale ou d'une langue étrangère à l'école primaire doit être un instrument majeur de la maîtrise du langage et, donc, du français.

