ACQUISITION ET IMPLICATIONS A L'ECOLE MATERNELLE

Jérémi Sauvage
Université Paris X-Nanterre

Abstract: *The main purpose of this paper is to think about the relationships between language acquisition researches in French mother tongue and the different situations viewed in pre-elementary school. Our study wants to make a thought refers to theorical practice : for example, I focus the fundamental aspect of the different development speeds with children, that is not without impact on the ways of learn in class and the teaching objects attained by the teachers.*

Introduction

Les enjeux sont multiples pour l'oral à l'école maternelle. Il s'agit d'accompagner l'enfant dans son développement langagier, dans son développement identitaire et dans sa socialisation. En outre, l'oral à la maternelle reste sur le plan scolaire au centre de la problématique du « Dire, Lire, Ecrire », thème central dans les Nouveaux Programmes 2002. En d'autres termes, au travers de l'oral, l'école se doit de « transformer » (sur le terrain scolaire) l'enfant en élève, c'est-à-dire en acteur social de l'école. Le locuteur-enfant devenant ainsi « locuteur-élève » devra apprendre certaines règles de vie sociale typique à la classe, mais aussi entrer, par le biais de l'oral, dans le monde de l'apprentissage de la lecture-écriture. Aussi, nous considérons que les enjeux de l'oral à l'école maternelle sont analysables sur le plan psycholinguistique (développer des compétences langagières et leurs implications cognitives) et sur le plan pédagogique (atteindre des objectifs d'apprentissage jusqu'à la question du langage comme but en soi puisque le langage est au cœur des apprentissages selon les Instructions Officielles).

Nous nous attarderons dans cet article sur le rôle important de l'étayage dans une classe de maternelle (niveau Moyen-Grand). Dans un deuxième temps, nous étudierons le rôle important de la diversité des situations langagières, nécessaires à gestion très forte de l'hétérogénité des pratiques

BDD-A3684 © 2005 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:36:18 UTC)

langagières à l'école maternelle. Enfin, nous nous pencherons sur la question du locuteur-enfant qui doit apprendre à devenir locuteur-élève.

Le langage au cœur des apprentissages

Si dès 1992 une place importante est faite à la maîtrise de la langue à l'école, les nouveaux programmes parus en février 2002 placent le langage « au cœur de tout apprentissage ». Il s'agit de considérer le langage comme un outil d'apprentissage dépassant largement les moments spécifiques de « langage et expression » à l'école maternelle ou les enseignements de la langue française à l'école élémentaire. Pendant des séquences pédagogiques de mathématiques, d'histoire, de géographie, de sciences, de disciplines artistiques ou d'éducation physique, le langage se place comme l'outil privilégié requis au cours de ces apprentissages.

Le langage à l'école maternelle

A l'école maternelle, les productions langagières des élèves se limitent à la production orale. Toutefois, les objectifs à atteindre dans le domaine de la langue orale sont en partie en étroite relation avec l'apprentissage de l'écrit proprement dit : « La responsabilité de l'école maternelle est donc double. Il lui appartient d'abord de mener à bien les apprentissages premiers. Il lui appartient aussi d'engager tous ses élèves, sans exception, dans cette première étape des apprentissages fondamentaux, sans laquelle l'entrée dans l'écrit ne saurait être réussie. » (M.E.N., 2002 : 16)

Par exemple, le fait de lire des histoires écrites, à la différence d'une narration sans support écrit, permet à l'élève, dès la toute petite section, de se familiariser avec les structures de textes et les enchaînements logiques des péripéties relatées. Ainsi, les connecteurs logiques, la construction syntaxique des phrases, etc. permettent à l'élève de différencier les réalités orale et écrite de la langue. C'est pourquoi les visées pédagogiques des pratiques de l'oral au cycle des premiers apprentissages sont en rapport avec une initiation à la langue écrite.

Comme le souligne notamment les travaux de A. Florin[1], le fait de produire de la parole recouvre des enjeux bien plus larges que l'apprentissage

[1] Florin A., 1995 : Parler ensemble en maternelle, Paris : Ellipses.

BDD-A3684 © 2005 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:36:18 UTC)

linguistique. En parlant et en apprenant à parler, l'enfant s'approprie des savoirs langagiers qui lui permettront rapidement de construire des savoir-faire avec comme enjeu principal sa socialisation. Sur le terrain de l'école, l'enfant doit s'approprier un statut social particulier : celui de l'élève. Devenir un élève, c'est apprendre à se comporter de certaines façons selon les situations (en classe, à la cantine, dans la cours…) mais également se comporter au sein du groupe-classe. Si l'enfant se construit comme *personne sociale*[2], c'est-à-dire comme individu, il n'en demeure pas moins qu'il doit apprendre à se conduire socialement au sein de la « collectivité-classe », elle-même s'inscrivant dans l'école comme institution. Bruner[3] (1983) explique que c'est dans l'usage de la parole qu'un enfant apprend à parler. Or, cet usage de la parole est régi à l'école par des règles sociales que l'enfant-élève se doit de respecter, comme le précisent le *B.O. HS n°1, 14 février 2002* : « Dans l'appropriation active du langage oral se développent des compétences décisives pour tous les apprentissages : comprendre la parole de l'autre et se faire comprendre, se construire et se protéger, agir dans le monde physique et humain, explorer les univers imaginaires… En s'ouvrant ainsi aux usages et fonctions du langage, l'enfant acquiert une langue, le français, qui lui permet non seulement de communiquer avec ceux qui l'entourent, mais aussi d'accéder à la culture dont la langue nationale est le vecteur, une langue qui lui permet d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit. » (M.E.N. 2002 : 17)

Un autre aspect des pratiques de l'oral à l'école (maternelle, notamment) se retrouve dans les situations qualifiées par Bruner (*op. cit.*) de situation d'étayage. Cette notion d'*étayage* doit être associée à celle de *Zone Proximale de Développement* (ZPD). Elles sont toutes deux issues des travaux de Vygotski[4], travaux évoqués par B. Schnewly & J.P. Bronckart[5]. La ZPD peut se caractériser par le fait qu'il existe deux pôles extrêmes : a) l'enfant ne peut pas accomplir une tâche sans aide ; b) l'enfant peut accomplir une tâche tout seul. Entre ces deux pôles théoriques (un enfant ne sait jamais rien ou tout dans la découverte d'une nouvelle tâche), existe une zone où l'enfant a besoin d'un tiers (souvent l'adulte, mais comme nous le verrons plus tard, un autre enfant peut également jouer ce rôle de tiers) pour arriver à atteindre un objectif. Cette

[2] Moreau M.L. & Richelle M., 1982 : *L'acquisition du langage*, Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur.
[3] Bruner J.S., 1983 : Savoir faire, savoir dire, Paris : PUF.
[4] *cf. chapitre 1*.
[5] Schnewly B. & Bronckart J.P., 1985 : *Vygotski aujourd'hui*, Genève : Delachaux et Niestlé.

BDD-A3684 © 2005 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:36:18 UTC)

intervention est de nature sociale et peut prendre la forme d'une interaction langagière. C'est ce qu'on appelle alors l'étayage langagier. Il faut noter que, malgré tout, l'existence de cette situation dans laquelle l'adulte guide l'enfant n'implique pas de façon systématique une réussite. L'étayage peut en effet conduire à un contre-étayage. La réussite finale de l'activité dépend notamment de facteurs sociaux et de communication de la nature même de la relation sociale entre l'enfant et son « guide ».

1. La maîtrise de la langue comme priorité des *Nouveaux programmes 2002*

Pour toutes ces raisons, la maîtrise de la langue (orale et écrite) s'affiche désormais comme la priorité essentielle des *Nouveaux programmes 2002* : « En accueillant des enfants de plus en plus jeunes, l'école maternelle a fait du langage oral l'axe majeur de ses activités. En effet, au moment de leur première rentrée, les tout-petits ne savent souvent produire que de très courtes suites de mots et ne disposent encore que d'un lexique très limité. Lorsqu'ils quittent l'école maternelle, ils peuvent construire des énoncés, complexes et les articuler entre eux pour raconter une histoire, décrire un objet, expliquer un phénomène. Ils sont prêts à apprendre à lire. Ce parcours doit certes beaucoup au développement psychologique extrêmement rapide qui caractérise ces années, mais il doit plus encore à l'aide incessante des adultes ou des enfants plus âgés qui entourent « l'apprenti parleur ». C'est dire l'attention de tous les instants que les enseignants doivent porter aux activités qui mettent en jeu le langage. » (M.E.N. 2002 : 19).

Les objectifs visés en fin de *Grande Section*, c'est-à-dire au carrefour des apprentissages premiers et fondamentaux, avant l'entrée à l'école élémentaire sont définis comme suit dans les instructions officielles (référentiel de compétences extrait du *B.O. HS n°1, 14 février 2002*) :

Compétences de communication

Etre capable de :

- répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité (à trois ou quatre ans),
- prendre l'initiative d'un échange et le conduire au-delà de la première réponse,

BDD-A3684 © 2005 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:36:18 UTC)

- participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange.

Compétences concernant le langage d'accompa-gnement de l'action (langage en situation)

Etre capable de :

- comprendre les consignes ordinaires de la classe,
- dire ce que l'on fait ou ce que fait un camarade (dans une activité, un atelier…),
- prêter sa voix à une marionnette.

Compétences concernant le langage d'évocation

Etre capable de :

- rappeler en se faisant comprendre un événement qui a été vécu collectivement (sortie, activité scolaire, incident…),
- comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l'histoire,
- identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et moralement, les dessiner,
- raconter un conte déjà connu en s'appuyant sur la succession des illustrations,
- inventer une courte histoire dans laquelle les acteurs seront correctement posés, où il y aura au moins un événement et une clôture,
- dire ou chanter chaque année au moins une dizaine de comptines ou de jeux de doigts et au moins une dizaine de chansons et de poésies.

Compétences concernant le langage écrit

Fonctions de l'écrit

Etre capable de :

- savoir à quoi servent un panneau urbain, une affiche, un journal, un livre, un cahier, un écran d'ordinateur… (c'est-à-dire donner

BDD-A3684 © 2005 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:36:18 UTC)

des exemples de textes pouvant être trouvés sur l'un d'entre eux).

Familiarisation avec la langue de l'écrit et la littérature

Etre capable de :

- dicter individuellement un texte à un adulte en contrôlant la vitesse du débit et en demandant des rappels pour modifier ses énoncés,
- dans une dictée collective à l'adulte, restaurer la structure syntaxique d'une phrase non-grammaticale, proposer une amélioration de la cohésion du texte (pronominalisation, connexion entre deux phrases, restauration de l'homogénéité temporelle…),
- reformuler dans ses propres mots un passage lu par l'enseignant,
- évoquer, à propos de quelques grandes expériences humaines, un texte lu ou raconté par le maître,
- raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les albums ou dans les contes découverts en classe.

Découverte des réalités sonores du langage

Etre capable de :

- rythmer un texte en en scandant les syllabes orales,
- reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés (en fin d'énoncé, en début d'énoncé, en milieu d'énoncé),
- produire des assonances ou des rimes,

Activités graphiques et écriture

Etre capable de :

- écrire son prénom en capitales d'imprimerie et en lettres cursives,
- copier des mots en capitales d'imprimerie, en écriture cursive avec ou sans l'aide de l'enseignant,
- reproduire un motif graphique simple en expliquant sa façon de procéder,
- représenter un objet, un personnage, réels ou fictifs,

BDD-A3684 © 2005 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:36:18 UTC)

- en fin d'école maternelle, copier une ligne de texte en écriture cursive en ayant une tenue correcte de l'instrument, en plaçant sa feuille dans l'axe du bras et en respectant le sens des tracés.

Découverte du principe alphabétique

Etre capable de :

- dès la fin de la première année passée à l'école maternelle (à trois ou quatre ans), reconnaître son prénom en lettres capitales d'imprimerie,
- pouvoir dire où sont les mots successifs d'une phrase écrite après lecture avec l'adulte,
- connaître le nom des lettres de l'alphabet,
- proposer une écriture alphabétique pour un mot simple en empruntant des fragments de mots au répertoire des mots affichés dans la classe.

2. Méthodologie : applications en situations pédagogiques

Dans le but de mieux comprendre cet intérêt prédominant de l'usage de l'oral dans la classe, nous sommes allé observer différentes situations langagières incitant les élèves à produire de la parole. Comme le note Florin (*op. cit.*), la multitude d'objectifs pédagogiques visée en Maternelle nécessite une diversification de situations langagières. En effet, l'hétérogénéité des comportements langagiers des élèves est étroitement liée à la situation langagière dans laquelle ceux-ci se trouvent : en grand groupe, en petit groupe, en présence ou non d'un adulte, etc.

Dans cette optique, nous avons observé les pratiques langagières des élèves d'une école maternelle d'une ville de 11.000 habitants en milieu semi-rural. La situation géographique de cette école implique une forte hétérogénéité sur le plan social, situé à la frontière d'un quartier résidentiel pavillonnaire et d'un quartier HLM socialement non-favorisé.

Cette école se compose de quatre classes :

- **Classe A** : toute petite section (16 élèves) et petite section (8 élèves)
- **Classe B** : petite section (15 élèves) et moyenne section (9 élèves)

BDD-A3684 © 2005 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:36:18 UTC)

- **Classe C** : moyenne section (15 élèves) et grande section (10 élèves)
- **Classe D** : moyenne section (9 élèves) et grande section (15 élèves)

La diversité de nos observations est établie sur deux critères. D'une part, il s'agit d'observer des productions orales d'élèves en « grand groupe » (classe complète), en « petit groupe » (lors d'atelier) et en dehors de la présence d'un adulte (« coin-jeu ») en enregistrant ce qui est dit avec un magnétophone. D'autre part, il s'agit d'observer des productions orales dans différentes classes (et donc différents niveaux), mais pas dans le but de comparer l'évolution des productions langagières observées d'un niveau à l'autre. Les séquences à partir desquelles nous avons construit l'analyse d'observation pédagogique sont au nombre de quatre et issus de deux classes : celle des petits-moyens (classe B) et celle des moyens-grands (classe D).

2.1. En « séance » de langage collective

Séquence 1 : raconter ensemble

Niveau : Classe D (moyens-grands)
Situation : séance de langage en « groupe-classe »
Domaine d'activité : le langage
Objectifs : raconter un spectacle vu trois jours plus tôt / construire collectivement la narration / respecter le déroulement chronologique de l'histoire
Disposition : les élèves sont assis en cercle de manière à se voir
Consigne de départ : « Racontez à Monsieur Sauvage ce que nous avons vu mardi. Levez votre doigt chacun votre tour et écoutez bien ce que les autres disent. »

2.1.1. Analyse

A la suite de la consigne de la maîtresse, plusieurs élèves ont levé le doigt pour demander la parole. La situation langagière et la posture générale des élèves (assis en cercle) a permis de favoriser les échanges entre chaque élève. Le rôle de la maîtresse a consisté en celui d'un animateur de réunion, c'est-à-

BDD-A3684 © 2005 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:36:18 UTC)

dire un rôle de régulateur et « d'arbitre » devant s'assurer qu'un maximum d'élèves participe à la construction de la narration. L'un des objectifs pédagogiques étant de respecter la trame chronologique de l'histoire de la pièce de théâtre, la maîtresse acquiesce à chaque réponse en encourageant la participation de l'élève mais elle demande alors aux autres s'ils sont d'accord avec leur camarade. Le simple fait de poser la question, souvent accompagné d'une mimique d'étonnement, incite les élèves à corriger ou, tout du moins, ajuster et préciser ce qui vient d'être dit. Il s'agit là d'une situation s'étayage entre la maîtresse et les élèves. Cet étayage repose sur une connivence et une confiance, certainement dues au fait que l'année scolaire est déjà bien avancée lors de ces observations. Les élèves ont réussi à gérer cette situation de production langagière collective, comme lors de certains moments où ils se reprennent entre eux pour demander à l'un de se taire alors qu'un autre parle. Ce phénomène nous semble très intéressant dans la mesure où il met en évidence une certaine autonomie de la gestion de cette parole collective, la maîtresse n'intervenant finalement que pour recadrer la narration de l'histoire, ou bien encore pour jouer son rôle d'expert sur lequel se sont beaucoup appuyés les élèves-locuteurs, en cherchant par exemple un signe d'assentiment ou d'encouragement (« feed back »). De ce point de vue, le comportement de la maîtresse, qui, d'une part reformule beaucoup les énoncés des élèves, et d'autre part relance régulièrement le débat (« Qui étaient les personnages ? » ; « Que s'est-il passé après ? »), a semblé déterminant dans l'optique de conduire cette narration collective. Par exemple, une attention a particulièrement été portée à « l'ensemble du groupe », notamment grâce à un balayage constant du regard accompagnant la parole. Ainsi, à tout moment, tous les élèves se sont sentis concernés par cet exercice de production collective. Enfin, l'attribution de la parole par la maîtresse s'est faite sur une équité réelle dans la mesure où, les élèves les plus timides, ont été incité à prendre la parole par la maîtresse tandis que les élèves les plus loquaces ont vite compris qu'ils ne pouvaient monopoliser la parole.

Les objectifs pédagogiques atteints par cette « séance de langage » en groupe-classe ont donc été les suivants :

- participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange ;
- rappeler en se faisant comprendre un événement qui a été vécu collectivement (à savoir un spectacle théâtral pour enfants) ;

BDD-A3684 © 2005 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:36:18 UTC)

- comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l'histoire ;

On le voit ici, au cours de cette séquence, trois objectifs principaux figurant dans les compétences devant être acquises en fin d'école maternelle (et la majorité des élèves est en grande section) ont été atteints. Il apparaît également qu'une situation langagière particulière ne peut, à elle seule, prétendre à atteindre l'ensemble des compétences à acquérir, ce qui renforce l'idée de la nécessité de diversifier les situations de productions langagières orales.

2.1.2. Séquence 2 : de l'œuf au tétard en 4 images

Niveau : *Classe B* (petits et moyens)
Situation : séance de langage en « groupe-classe »
Domaine d'activité : découvrir le monde vivant
Objectifs : replacer dans l'ordre chronologique quatre dessins / la croissance de l'œuf de grenouille au têtard / gestion de l'espace et respect du sens de la lecture / l'élève doit choisir le bon dessin et le fixer au tableau
Matériel : 4 dessins, 16 aimants, le tableau de classe
Disposition : les élèves sont assis face au tableau.
Déroulement : les élèves lèvent la main et doivent choisir, dans l'ordre chronologique, le bon dessin pour le placer au bon endroit (à gauche du tableau pour le premier ; à droite du dessin précédent pour les suivants).

2.1.3. Analyse

Cette seconde observation en grand groupe concerne un exercice de réflexion à la fois collectif et individuel. Cette séquence semble particulièrement importante dans la mesure où elle est une illustration du fait que l'oral chez les petits-moyens peut être une initiation à l'écrit. Elle s'inscrit dans la continuité d'un long travail axé sur la découverte du monde vivant. Plusieurs semaines auparavant, des œufs de grenouilles ont été apportés dans la classe, dans un aquarium rempli d'eau de mare. L'un des objectifs pédagogiques est ici d'inciter les élèves à observer l'apparition et la croissance de la vie : qu'est-ce qu'un œuf ? Comment évolue-t-il ? L'œuf devient un « véritable » animal, d'abord une larve, puis un têtard.

La maîtresse sait à l'avance quels seront les élèves qui demanderont à répondre à la consigne. Cette séquence est un bilan qui s'inscrit à la suite de

BDD-A3684 © 2005 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:36:18 UTC)

plusieurs semaines d'observations. L'enseignante a donc eu tout le temps de repérer les élèves les plus assidus et curieux à ce qui se passe dans l'aquarium. Si la consigne est énumérée « comme si » elle était adressée à l'ensemble des élèves, l'attente réelle de la maîtresse est d'évaluer ce que certains élèves en particulier ont retenu de l'expérience.

Aussi, commence-t-elle par envoyer au tableau un élève très motivé et sûr de lui, dans la mesure où le placement du premier dessin ne présente, en soi, aucune difficulté. L'identification du dessin non plus ne pose pas de problème et, il me semble que tous les élèves ont semblé d'accord avec le choix du dessin à placer en première position. Par la suite, la maîtresse invite un autre élève à poursuivre l'activité et choisit volontairement un élève peu sûr de lui. Le choix du dessin (et donc son identification comme étape de développement) est le bon, mais l'élève le place en dessous du premier dessin. La maîtresse ne dit rien mais se tourne vers le groupe. Aussitôt les paroles fusent de plusieurs élèves, un brouhaha s'installe. La maîtresse rappelle alors que pour s'entendre, il faut parler chacun son tour. Un élève lève le doigt et explique qu'il faut placer le dessin à la droite du premier, ce que fait l'autre élève au tableau avant de retourner s'asseoir. Le troisième élève désigné par la maîtresse se précipite sur le dessin représentant le têtard et non la larve. Les avis du groupe, s'ils sont plus partagés que précédemment, finissent par converger pour le bon choix. Le quatrième élève n'a pas d'autre choix que de prendre le dernier dessin et le place correctement à la droite des précédents.

Cette séquence illustre un aspect fondamental de la séance de langage collective. L'élève qui se trompe ne s'expose pas directement à une réaction de la maîtresse mais à la réaction des autres élèves. Ces derniers peuvent alors prendre la parole et argumenter en quoi le choix de l'élève interrogé est erroné. Le rôle de la maîtresse ici se résume donc plutôt à la gestion des productions orales du groupe, à un rôle d'étayage, qu'à une affirmation évaluative. Pour l'avoir personnellement observé lors d'autres situations, il nous semble qu'un élève se vexe plus facilement si c'est la maîtresse qui lui signifie une erreur plutôt que l'un de ses camarades. Peut-être que la relation maître-élève s'apparente à une relation sociale asymétrique dans laquelle l'élève se trouve fortement dévalorisé. Tandis que dans la relation élève-élève, la relation sociale reste un jeu quoi qu'il arrive et l'acceptation de critiques de l'autre est plus facile car ces critiques, d'après nos observations (et c'est le cas dans la présente séquence), marquent un rôle d'entraide, de valeur citoyenne, ce qui s'inscrit

BDD-A3684 © 2005 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:36:18 UTC)

dans l'un des cinq domaines nécessaire à la structuration des apprentissages : « vivre ensemble ».

Cette séquence illustre donc bien cette importance du langage au cœur des apprentissages dans la mesure où le domaine d'activité dans lequel s'est déroulée la séquence n'est pas simplement la *langue* mais *la découverte du monde vivant*, et que si l'un des objectifs pédagogiques visés peut se résumer par une « initiation à la gestion de l'espace de l'écrit », c'est également grâce à l'oral que les élèves arrivent à *devenir citoyen*.

2.2. En atelier (petit groupe)

Séquence 3 : étayage entre élèves

Niveau : *Classe B* (petits et moyens)
Situation : séance en atelier : puzzles avec plusieurs niveaux de difficultés
Objectifs : repérage des formes (les pièces des bords des autres pièces), assemblage,
Matériel : 3 puzzles : deux classiques (25 pièces) + un à pièces encastrables (6 pièces)

Analyse

A la suite de diverses activités en petits groupes, un petit groupe de six élèves doit constituer des puzzles. L'observateur s'assoit avec eux autour de la table et après avoir satisfait leur curiosité sur qui il est, ils l'ont volontiers intégré à leur petit groupe et lui ont alors expliqué divers événements de leur vie d'élèves : « Ben moi, à la récréation, je suis tombé… » etc. Il s'installe donc une relation de confiance entre eux et l'observateur. Cinq de ces six élèves discutent de temps en temps en constituant leur puzzle, mais la majorité du temps de l'activité se déroule dans le silence. Nous remarquons alors que l'un d'eux ne prend jamais la parole. Déjà lors de la séquence collective sur la grenouille, il avait fallu une insistance importante de la part de la maîtresse, ne serait-ce que pour savoir s'il était d'accord ou non avec la démarche de l'un des élèves envoyé au tableau. Cet élève joue avec un puzzle à 6 pièces en bois encastrables. Il ne réussit pas la tâche tout seul. Il est à noter qu'un léger retard sur le plan développemental a été remarqué par l'équipe pédagogique de l'école, psychologue scolaire et RASED inclus. La maîtresse vient le voir et lui

BDD-A3684 © 2005 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:36:18 UTC)

explique, le guide, en construisant du même coup une relation d'étayage adulte-enfant. C'est alors qu'arrive « l'heure du lait », les autres élèves dont ceux de ce petit groupe rangent leurs jouets et attendent la distribution du lait. La maîtresse décide alors d'expliquer à une élève à qui l'activité des puzzles ne pose aucun problème qu'elle pourrait peut-être aider son camarade et lui expliquer comment terminer le puzzle. La fillette s'assoit alors à côté de son camarade. Les deux élèves sont tous deux en moyenne section, c'est-à-dire qu'ils ont eu 4 ans au cours du premier semestre de l'année scolaire. Nous refusons d'intervenir personnellement dans cette relation élève-élève mais décidons malgré tout de rester à bonne distance pour observer ce qui va se passer. En quelques minutes seulement, l'élève qui était en difficulté réussit à placer les six pièces du puzzle, même s'il y a eu beaucoup de tâtonnements et d'essais-erreurs. La maîtresse n'a pas quitté du regard ce qui s'est tramé entre les deux élèves et n'a pas manqué de féliciter l'élève en difficulté avant de lui demander de ranger le puzzle à sa place et d'aller prendre son goûter.

Cette séquence apparaît comme fondamentale dans la mesure où elle illustre un rôle particulier que l'oral peut avoir dans la classe. De même que la diversité des supports d'écriture influence le mode d'acquisition des compétences de l'écrit et de leurs conséquences en cycle 2, la diversité des situations langagières influence le mode d'acquisition des compétences de l'oral et de leurs conséquences. A la suite de cette séquence, nous avons pu discuter avec la maîtresse de ce que nous venions d'observer. Elle nous a alors expliqué qu'elle avait souvent recours à l'étayage entre pairs lorsqu'un élève se trouve en difficulté dans l'accomplissement d'une tâche, plutôt qu'à un étayage adulte-enfant qui donne en général de moins bons résultats. Il s'agit là encore de la question de la variation de la situation de communication : en changeant l'interlocuteur (la maîtresse par un élève), on modifie son statut social sous-jacent. Dans la séquence analysée ici, l'élève en situation d'échec ne peut réaliser la tâche qui lui est demandée tout seul. On doit donc avoir recours à une tierce personne qui aura comme rôle de le guider plus ou moins pour atteindre l'objectif fixé par l'activité. Mais cet élève est peut-être très intimidé par la maîtresse, ce qui lui fait perdre ses moyens pour réussir son puzzle. La maîtresse choisit donc de garder le principe d'une situation d'étayage en choisissant une élève dont elle sait qu'elle est capable d'aider son camarade. Il s'agit là de souligner l'importance de la relation orale entre élèves dans la classe, y compris en visant des objectifs pédagogiques.

BDD-A3684 © 2005 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:36:18 UTC)

2.3. Le coin-jeu

Séquence 4 : l'oral sans adulte

Niveau : *Classe D* (moyens-grands)
Situation : coin-jeu bibliothèque (4 élèves)
Objectifs : moment de détente pendant lequel aucune consigne strictement pédagogique n'est donnée / favoriser la communication entre pairs
Matériel : coussins, poufs, livres…
Déroulement : les élèves sont volontaires pour se répartir dans tel ou tel coin-jeu. Ils passent autour de leur cou une étiquette signifiant qu'ils sont « inscrits » au coin-cuisine, coin-chambre, coin-bibliothèque, etc.

Analyse

La maîtresse a accepté, à titre exceptionnel et en raison de notre venue, de modifier l'emploi du temps de la journée, en nous permettant de mettre en place l'observation d'un coin-jeu. L'intérêt de cette situation langagière réside dans le fait que les élèves se retrouvent en groupes de quatre ou cinq, sans la présence (physique) constante d'un adulte à leurs côtés et peuvent jouer comme bon leur semble, tant que les règles de base de la vie de la classe sont respectées. C'est pourquoi un magnétophone a été placé afin d'enregistrer les productions langagières avant d'accompagner d'autres élèves dans d'autres activités. Dans cette séquence, quatre élèves ont choisi le « coin bibliothèque » qui propose des ouvrages du niveau des élèves de la classe, ouvrages issus de la BCD. Ce coin-jeu est aménagé de façon à être le plus confortable possible pour les élèves : poufs, petits fauteuils, une vingtaine de livres à disposition. Selon la maîtresse, l'intérêt de ce type de situation langagière est d'attacher une réelle importance aux productions langagières entre pairs, sans la pression inhérente au statut social de l'adulte. Elle a par exemple remarqué que dans les coins-jeux, les élèves jouaient beaucoup à imiter les adultes (parents, maîtresse, ATSEM…) en recréant des scènes de leur vie quotidienne.

Par exemple, une élève explique à ses camarades sur un ton faussement autoritaire : « Ces livres-là, il faut pas y toucher parce qu'ils sont fragiles. Ceux-là vous pouvez y toucher, mais ceux-là, non ! Alors Miró… Regardez Miró, c'est un très bon peintre, hein ? » Puis elle éclate de rire, ce qui lui fait

BDD-A3684 © 2005 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:36:18 UTC)

perdre sa (fausse) contenance. Il s'agit là d'une illustration typique de ce qui se passe dans cette classe lorsque les adultes font semblant de ne pas surveiller les élèves. La classe a travaillé sur Miró les jours précédents, notamment à travers la lecture de livres illustrés et la production de peintures à partir d'un modèle. L'élève en question, dans cette séquence, imite clairement la maîtresse, à la fois dans le contenu de son énoncé (en donnant une consigne) mais aussi dans la forme de son énoncé (en stigmatisant la prosodie et la prononciation).

De même qu'à la suite d'autres observations, j'ai pu me rendre compte que les élèves aiment à jouer à imiter les adultes (dans le coin-cuisine, ce sont de véritables scènes de la vie quotidienne qui sont jouées entre *Papa*, *Maman* et *les enfants*). Cette séquence illustre un jeu fort répandu chez les enfants de cet âge : on joue « à la maîtresse », on joue « à l'école ». Ce qui est étonnant dans cette séquence qui n'a pas duré plus d'une dizaine de minutes, c'est l'acceptation des trois autres enfants à jouer le rôle des élèves et donc, par voie de conséquence, à accepter les discours de celle qui jouait le rôle de la maîtresse.

Après en avoir discuté avec la maîtresse, il semble que ces moments de communication uniquement entre élèves soient très importants pour plusieurs raisons. Premièrement, la capacité à « imiter » un discours adulte implique un savoir réel quant aux capacités langagières à l'oral de l'enfant lui-même. Deuxièmement, il est intéressant de constater que ces élèves sont capables de recréer une situation sociale de la vie ordinaire, ce qui montre une fois de plus, une réelle perspicacité du monde social dans lequel ils évoluent. Enfin, il est important de noter que les relations entre élèves, parce qu'elles sont forcément basées sur un rapport dominant-dominé (« pour de faux », comme dans cette séquence, ou « pour de vrai » dans d'autres situations), contribuent au développement et l'apprentissage de l'oral de ces élèves. Ainsi, le fait d'imiter l'adulte montre que l'élève sait « prendre l'initiative d'un échange et le conduire au-delà de la première réponse. »[6] Le fait de jouer à la maîtresse en l'imitant à partir de situations réelles montre chez l'élève des « compétences concernant le langage d'accompa-gnement de l'action (langage en situation). » Aussi, sans interventions directes de la maîtresse, certaines situations langagières dans la classe peuvent permettre d'atteindre certaines compétences à propos du langage signalées dans les Instructions Officielles.

[6] *cf*. B.O. HS n°1, 14 février 2002.

BDD-A3684 © 2005 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:36:18 UTC)

3. Conclusion

L'oral dans la classe de maternelle est donc à la fois un moyen et un objet d'apprentissage et de socialisation. Le fait de considérer *le langage au cœur des apprentissages* implique une approche pédagogique adaptée à l'hétérogénéité des compétences langagières des élèves. Certains éprouveront des difficultés à prendre la parole durant les « séances de langage » en groupe-classe mais seront plus à l'aise en situation d'atelier (petit groupe) ou sans adulte comme interlocuteur.

Les pratiques de la langue orale en maternelle mettent en œuvre des compétences pluridisciplinaires qui sont autant d'objectifs devant être atteints au début du cycle des apprentissages fondamentaux. A la suite de nos observations et des discussions avec les enseignants, il apparaît que les élèves doivent adapter leur parole à la situation dans laquelle ils se trouvent. A l'enseignant d'élaborer et de diversifier ces situations particulières en fonction des objectifs pédagogiques qu'il souhaite faire atteindre à ses élèves.

Ainsi, le groupe-classe permet par exemple de « participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange », c'est-à-dire apprendre la citoyenneté en vivant ensemble, en trouvant sa place dans le groupe social que constitue la classe. Toujours en grand groupe, l'enseignant peut viser, à travers la participation orale des élèves, des objectifs axés sur la langue écrite à moyen terme. En plus petit groupe, nous avons observé une situation particulière dans laquelle un élève aidait un autre élève en lui expliquant avec ses propres mots et son statut de locuteur-enfant (donc différent de celui de la maîtresse) comment réussir à faire un puzzle. Le fait que l'élève en difficulté parvienne à accomplir la tâche a montré l'importance que pouvait avoir le recours à un étayage entre pairs. Il s'agit là finalement de gérer la présence de l'adulte dans les situations langagières des élèves et d'envisager l'idée que les élèves, entre eux, peuvent s'apporter beaucoup pour progresser et acquérir de nouvelles compétences. Cette idée est d'ailleurs au centre de la quatrième séquence analysée : le coin-jeu. Alors que l'adulte n'est pas directement impliqué dans les productions langagières des élèves, ces derniers jouent à vivre des situations de leur vie quotidienne (on joue « à l'école » dans le coin-bibliothèque, on joue « au papa et à la maman » dans le coin cuisine, etc.). L'intérêt de ces types de productions orales réside dans les implications sous-jacentes : adapter sa façon

BDD-A3684 © 2005 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:36:18 UTC)

de parler à une situation donnée, adapter sa façon de parler selon le type de locuteur que l'on joue…

Tout ceci illustre qu'à travers les pratiques langagières de ces élèves, les enjeux sont multiples et dépassent le simple cadre linguistique. La « manière de parler » et le « pourquoi on parle » révèlent en fait la présence ou non de compétences linguistiques, certes, mais aussi sociales et disciplinaires (séquence 2 : *la découverte du monde vivant*). Voilà pourquoi le langage se situe au cœur des apprentissages dès la maternelle. D'où les relations étroites qui lient les recherches sur l'acquisition du langage et leurs implications sur le terrain scolaire.

BDD-A3684 © 2005 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 18:36:18 UTC)