L'acquisition du langage

Françoise MATTOSSI

La langue orale : objet d'apprentissage

1 L'apprentissage de l'oral

Trois composantes sont convoquées lors de l'apprentissage :
la phonologie, le lexique, la syntaxe

1.1 La phonologie

S'il est vrai que le petit enfant reste malléable en début d'apprentissage, il n'en reste pas moins que les difficultés sont nombreuses. La phonologie est liée à la prononciation et à l'intonation. Ces deux paramètres sont d'autant plus difficiles à maîtriser lorsque l'élève pratique une ou d'autres langues.

L'apprentissage premier d'une langue fait apparaître une progression dans l'énonciation des premiers mots :

- dans le nombre de syllabe 1, 2, 3 etc.
- syllabes simples de type CV[1] puis CVC puis CCV etc. Exemple : TA, TAR, TAR
- appropriation plus facile de la syllabe finale dans un mot comprenant plusieurs syllabes
  - S1[2] S2 puis S1 S2 exemple TATOU, puis TATOU
  - S1 S2 S3 puis S1 S2 S3 puis S1 S2 S3 exemple : DOMINO puis DOMINO puis DOMINO

Le principe est le même dans l'appropriation de phrases : L'élève dans un premier temps, retient mieux le début et la fin que ce qui se trouve au milieu.
Les activités de répétition et de mémorisation de comptines, poésies et chants, notamment, mais aussi tout simplement de mots, sont très utiles pour faciliter la prononciation. Elles apportent des éléments rythmiques et mélodiques qui favorisent la prise de conscience des bribes non prononcées. L'utilisation judicieuse d'instruments pour marquer le rythme ou la mélodie est facilitatrice.

La vigilance du maître est nécessaire lorsque l'élève apprend deux langues simultanément. En effet les phonèmes absents dans la langue maternelle (ou différents) doivent être rapidement identifiés et traités pour permettre à l'élève de construire correctement les deux langues.

SOMMAIRE

1 L'apprentissage de l'oral
- 1.1 La phonologie
- 1.2 Le lexique
- 1.3 La syntaxe

2 La langue orale en interaction
- 2.1 L'entrée en communication
- 2.2 Le langage d'accompagnement de l'action

3 Développer le langage oral
- 3.1 Donner des modèles
- 3.2 Mémoriser
- 3.3 Corriger
- 3.4 Parler de plus en plus longtemps

4 Les fonctions langagières

Notes : 1 C=consonne, V=voyelle 2 S=syllabe

2011

Le bon usage de la langue requiert des compétences communicationnelles qui ne sont pas spontanées chez tous les enfants, et en même temps la construction de fondamentaux linguistiques.

1.2 Le lexique

Le terme lexique ne se réduit pas au seul nom. La précision du lexique permet une élocution plus fluide et facilite la compréhension. La diversification du lexique permet l'appropriation de concepts. Exemple : le mot « chaise » dans un premier temps peut vouloir représenter l'acte de s'asseoir mais aussi l'objet (classe d'équivalence) sur lequel on va s'asseoir. En enrichissant le vocabulaire l'élève va être à même de préciser sa pensée : tabouret, chaise à bascule, canapé, fauteuil, banc, banquette etc. mais aussi s'asseoir, se lever, se coucher etc. Par ailleurs plus le lexique oral est important, plus l'entrée dans le décodage lors de l'apprentissage de la lecture sera facilité. En effet, lors de l'apprentissage de la lecture, un nombre important d'élèves est capable de décoder mais n'accède pas au sens faute de connaissance du mot décodé. Ceci est particulièrement flagrant chez les élèves qui apprennent une deuxième langue et qui ont des lacunes dans cette langue, notamment dans le domaine des mots familiers qui se rencontrent généralement à la maison lors des premières années. Ils possèdent d'ailleurs souvent ces mots dans l'autre langue. Or, les textes standards proposés dans les manuels de lecture en première année utilisent un lexique standard supposé acquis par l'élève. C'est pourquoi, l'école maternelle doit permettre à chacun de s'approprier le lexique standard. Les coins jeux ont cette fonction première. Il est donc nécessaire d'y faire apparaître les objets de la vie de tous les jours. L'école maternelle doit permettre à l'élève d'aborder également les thèmes de la vie de tous les jours quand ceux-ci ne sont pas rencontrés dans les coins jeux : voyages transports, ville et village, jardin, animaux, santé, sports, cuisine, shopping, vêtements, fêtes etc. Le lexique est donc un objet d'apprentissage à l'école maternelle. Se réduire à l'utiliser sans vérifier son acquisition ne suffirait pas. Certains élèves pourtant plongés dans un bain lexical, ne se l'approprient pas pour autant. Les différents organes des sens apportent un soutien lors de la mémorisation.

- Le Moyen âge et les châteaux forts
-Faire de la pâtisserie

Le lexique fait l'objet d'un apprentissage spiralaire, méthodique et structuré. L'utilisation de corpus de référence est donc nécessaire afin de proposer un apprentissage progressif.

Exemple : visite à la ferme
Cette situation permettra :
-de voir les animaux
-de les sentir
-de les toucher
-de les entendre
-d'en parler.

De retour en classe, l'exploitation langagière proposée par le maître ancrera les connaissances dans les différents champs :

-visuel : *construction d'un panneau de compte-rendu de visite avec photos, film, présentation Power-point, jeux avec des imagiers (jeux de cartes, de mémo, de Kim, etc.)*
-tactile : *animaux miniature dans un coin jeu, jeu de ferme*
-graphique : *dessiner, colorier, peindre etc.*
-auditif et phonatoire : *chants, comptines, poésies, mime des sons émis par les animaux...*
-cognitif : *parler de, faire un récit, lire une histoire, lire ou visionner un documentaire, etc.*

Les savoirs nouveaux seront abondamment exploités en transversalité afin de développer des liens entre les domaines.

Exemple :
-la traite, le lait, les laitages, l'alimentation
-la classification des animaux : nombre de pattes, plumes, poils, locomotion, alimentation etc.
-l'alimentation des vaches : le foin, la paille, le blé, le pain, le boulanger, les métiers de la nuit, le jour et la nuit, la croissance des végétaux etc.

1.3 La syntaxe

Les différentes grammaires L1 et L2 s'accordent sur le fait que la première expression verbale est toujours réduite à un seul mot, souvent accompagné d'un geste ou d'une mimique. Passée la première étape où apparaissent les premiers mots : *papa, maman, non, oui*, *etc.* il est possible de distinguer quelques étapes simples :

Progression syntaxique

ETAPE 1	un mot. En L1 il semblerait que ce soit plutôt le verbe (injonctif ou non fléchi) ou le nom. En L2 c'est souvent le nom.
ETAPE 2	deux mots : nom (ou pronom : moi, je) et verbe, dont la position est déterminée par l'intention.
ETAPE 3	idem + négation souvent positionnée en début.
ETAPE 4	apparition de la flexion du verbe et premières conjugaisons : passé proche, présent et futur proche. La négation se positionne alors par rapport au verbe. Les indicateurs temporels apparaissent.
ETAPE 5	complexification. - du groupe du nom - des compléments - des temps - précision des déterminants - apparition de connecteurs de chronologie et de logique - usage des pronoms appropriés. - positionnement des groupes dans la phrase. - Modalisation par adverbes

Il est donc évident que l'élève en fin de maternelle ne dispose pas de tous les outils pour lui permettre de s'exprimer correctement. Un objectif raisonnable serait d'amener l'élève à être capable de formuler une phrase complexe correcte usant de deux procédés de complexification.

2 La langue orale en interaction

2.1 L'entrée en communication

Il est possible d'identifier plusieurs niveaux d'entrée en communication. L'interlocuteur conscient du niveau dans lequel se trouve l'élève proposera alors à l'enfant des situations qui lui permettront de progresser d'un palier à l'autre.

COMPETENCES	INDICATEURS OBSERVABLES
NIVEAU 1 : REPONDRE	1 accepter par un geste, un signe
	2 répondre par un mot
	3 répondre par un mot en situation
	4 répondre par une courte phrase en situation
NIVEAU 2 : PRENDRE L'INITIATIVE DE PARLER	1 solliciter la parole par un geste, un signe
	2 entrer en conversation
	3 entretenir une conversation
NIVEAU 3 : PARTICIPER	1 prendre la parole à l'initiative du maître
	2 demander la parole, attendre, écouter, s'exprimer
	3 demander la parole, attendre, écouter, s'exprimer et rester dans le propos.
	4 défendre son point de vue
	5 participer à un échange en tenant compte du propos de l'autre.

Les situations de langage peuvent être libres où guidées. Elles mettent en jeu des interactions différentes en fonction des acteurs en place.

maître/élève (ou adulte/élève)
Le maître prend le relais des relations duelles langagières établies à la maison. Un des buts étant de rompre une éventuelle relation fusionnelle qui ne favoriserait pas l'ouverture vers l'autre. Ces échanges provoqués par le maître, fortement guidant, s'appuient sur les savoirs acquis de l'élève et proposent des améliorations par des procédés de reformulation et des propositions de mots nouveaux. L'absence de connivence est à la base de ces échanges. Le maître « fait semblant » de ne pas comprendre afin de provoquer le développement de stratégies différentes et nouvelles. Ce faisant, l'élève s'approprie peu à peu un langage adapté.

élève/élève
Les modalités de groupements permettent à l'élève d'endosser des rôles différents. L'élève est de fait, placé face à un interlocuteur avec lequel il n'y a pas de connivence. Il doit donc faire un effort pour se faire comprendre. Il utilise également non seulement la réponse, peu productive d'un point de vue langagier, mais également la question, qui elle, est plus complexe et nécessite de la précision tant dans la planification que dans le choix des termes.

-**Dans les coins-jeux libres**, relatifs à la sphère du vécu, l'enfant prend le rôle d'un membre de sa famille (père, mère, frère ou sœur etc.) Ces situations sont facilitatrices car elles permettent l'emploi d'un langage que l'élève connaît. Elles sont également structurantes du point de vue de la construction de la personnalité psychologique, car elles permettent à l'élève de mieux se positionner par rapport à sa famille et donc de construire son identité par rapport aux acteurs familiaux ou de son environnement proche, qu'il peut dès lors identifier dans leur rôle et fonction.

-**dans les jeux et ateliers organisés en classe** :
Le maître prend soin de varier les responsabilités des uns et des autres : meneur de jeu, arbitre, exécutant, responsable, rapporteur, organisateur etc. Chaque rôle induit des prises de paroles différentes nécessaires au bon déroulement de l'activité. Chacun ayant des responsabilités, le groupe, motivé par l'enjeu solidaire viendra en aide dans le but de finaliser le projet.

2.2 Le langage d'accompagnement de l'action

Selon l'action envisagée, l'activité langagière diffère. 4 cas caractéristiques se dégagent :

-le jeu spontané : dans les coins jeux
-le jeu à règle : jeux de stratégies, activités d'EPS
-le jeu de rôles : théâtralisation, marionnettes, atelier de déguisement, conversation téléphonique
- les ateliers expérimentaux

2.2.1 Le jeu spontané

IL est habituellement présent dans les coins jeux et dans la cour de récréation. Il s'appuie sur les situations vécues au quotidien.

En classe, la qualité des échanges langagiers dans les coins jeux est fortement conditionnée par l'organisation d'un environnement soigneusement préparé. La diversité des coins jeux et la qualité de l'aménagement et du matériel disponible fourniront autant de prétextes pour mettre en scène de petits scénarii vécus. Par vécu il faut entendre, ceux vécus à la maison et ceux présentés en classe. Par exemple, le coin dînette peut donner l'occasion de développer un scénario vécu à la maison, de regroupement familial au moment du repas comme par exemple : mettre la table, faire manger le bébé, distribuer les plats, faire la vaisselle…, mais aussi de réaliser une recette comme celle effectuée en classe. D'où l'importance d'équiper le coin jeu en fonction des activités menées. On veillera par exemple à introduire dans le coin jeu les ustensiles qui ont servi à faire la recette, la fiche de la recette, les ingrédients si possible (emballages du commerce, fruits et légumes vrais ou en plastique etc.). La présence temporaire de ces jouets dans les coins jeux permettra l'emploi du lexique apporté lors de séances thématiques et donc de faciliter son transfert.

Exemples d'activités langagières présentes dans les coins jeux :

-Présenter des personnes et des rôles, directement ou indirectement : Bonjour Madame, comment allez-vous ? Tu seras le papa et moi la maman…
-Discuter de ce que l'on va faire ensemble, de la suite à donner : On va faire à manger, la moisson, jouer au docteur…
-Communiquer autour de tâches, donner des ordres, questionner pour obtenir ou faire quelque chose, expliquer ce que l'on fait ou va faire : Donne moi X, mélange bien, pourquoi tu fais cela ? Moi, je vais faire…

Exemples de coins jeux permanents :

-La cuisine : mobilier, ustensiles, livres de recettes, boîtes d'aliments, fruits et légumes…
-Le coin toilette et bébé : poupées et vêtements, lits, poussettes, coiffeuse et miroir, objets de toilette et de soins
-Le garage : circuit routier, véhicules, panneaux de circulation, policiers, pompiers….
-La marchande : balance, objets à vendre, monnaie, caisse…
-La ferme : bâtiments, animaux, véhicules, fermiers
-Le zoo : animaux, personnels, visiteurs
-Le téléphone
-Le castelet et les marionnettes
-Le coffre à déguisements…

2.2 Le langage d'accompagnement de l'action

2.2.2 Le jeu à règles : le jeu de stratégies et le jeu collectif en EPS

L'activité langagière lors de jeux à règles ou de stratégies est très limitée. La présentation de la règle et des consignes est généralement faite avant l'activité elle-même et par un adulte. Les enfants dans l'action ne ressentent pas le besoin de verbaliser ce qu'ils font dans la mesure où l'action seule est explicite.

Exemples d'activités langagières présentes dans les jeux à règles :

-détermination des rôles de chacun : arbitre, banquier, joueur…
-échanges autour des actions en utilisant le vocabulaire spécifique du jeu : bouger son pion, avancer, reculer, vocabulaire topologique, numération…
-échanges explicatifs courts : Il vaut mieux faire, je préfère faire, ou j'ai fait parce que...

Exemples de jeux à règle

-jeux mathématiques : petits chevaux, marelle, dominos, lotos…
-jeux de stratégies divers : mémo, jeux de cartes, dominos, scrabble…
-jeux collectifs EPS : le loup dans la bergerie, thèque, balle au chasseur…

2.2 Le langage d'accompagnement de l'action

2.2.2 Les ateliers

Tout comme les jeux de stratégies, les ateliers à visée actionnelle ne nécessitent pas beaucoup d'échanges verbaux. La présentation des ateliers est faite par le maître avant la situation et l'enfant dans l'action n'a pas besson d'utiliser la langue sauf pour des demandes particulières, de matériel par exemple. En revanche, lors de réalisation de projets collectifs et dans les phases de négociation, planification du projet puis de décisions à prendre en vue de la sélection des données finales ou de la présentation, les échanges sont nécessaires.

Exemples d'ateliers :

-Artistiques,

-Expérimentaux (sciences, technologies et mathématiques)…

-Réalisation de projets

Exemples d'activités langagières présentes dans les ateliers :

-détermination des tâches de chacun : dessiner l'arbre, peindre la maison…

-négocier le projet : faire des propositions et les expliquer, donner son avis (approuver, désapprouver et dire pourquoi), critiquer la réalisation

-échanger dans l'action en utilisant le vocabulaire spécifique de la situation : matériel, actions, outils…

-échanges explicatifs courts dans l'action : il faut mettre ce cube sur celui-ci parce que….

2.2 Le langage d'accompagnement de l'action

2.2.2 Les jeux de rôles

Il faut distinguer dans ce paragraphe deux types d'activités langagières :
- celles spontanées et induites par le matériel présent dans les coins jeux : la présence par exemple d'un téléphone, d'un castelet, de déguisements ou de marionnettes qui vont induire des scénarii spontanés (voir paragraphe précédent)

- et celles où le maître exerce une guidance en imposant des contraintes.

Exemples d'activités langagières présentes :

-Présentation des personnes et des rôles, directement ou indirectement

-Discuter de ce que l'on va faire ensemble, de la suite à donner

-Reproduire ou reformuler un texte existant

- Inventer et formuler des répliques adaptées en tenant compte de la réplique précédente

-Poser des questions /répondre

Exemples de jeux de rôles :

-mise en scène d'une histoire avec des marionnettes ou des déguisements

-sketch

-petits textes interprétés narratifs ou poétiques

3 Développer le langage oral

Le langage oral ne s'improvise pas. Pour développer la qualité de l'énonciation orale, il est nécessaire de doter l'enfant de modèles langagiers qui fourniront un socle de départ. La mémorisation joue alors un rôle important. L'exploitation de ce socle de départ doit permettre de fournir des matrices qui pourront avantageusement être exploitées, déclinées, faisant ainsi émerger une première organisation de la langue. La correction et l'autocorrection peuvent alors intervenir par le biais de la reformulation faisant appel aux notions contenues dans le bagage langagier apporté. Les interactions langagières avec l'adulte mais aussi avec les pairs se développent par l'exposition fréquente à ce type d'activités. Enfin la qualité de l'énonciation dépend aussi de la durée du message ou discours à produire.

Sommaire du chapître

3-1 Donner des modèles

3-1-1Le maître comme modèle

3-1-2 Les matrices langagières

3-1-3 Les matrices discursives : le récit

3-2 Mémoriser

3-3 Corriger

3-4 Parler de plus en plus longtemps

3-4-1 Construire des phrases de plus en plus longues et complexes

3-4-2 Construire des discours complets de plus e plus longs et complexes

3-1-1 Le maître comme modèle

La présence d'un maître modélisant, garant d'une langue correcte est avant tout une exigence. La tendance spontanée à vouloir s'adapter au langage débutant de l'enfant ne doit pas faire perdre de vue que l'enfant doit progresser. Si le souci de comprendre l'enfant est certes important, il est tout aussi nécessaire de le faire évoluer. La reformulation et la correction (prononciation, précision, erreurs syntaxiques) peuvent se faire pendant l'énonciation avec discrétion cependant, afin de ne pas ni déstabiliser l'enfant, ni le décourager.

Pourtant cette présence d'un maître modélisant ne suffit pas, surtout chez les enfants qui ne disposent à la maison ni de ce modèle correct de langue – pour diverses raisons qui peuvent être sociales ou linguistiques- ni de cette attitude corrective, ni de « l'intuition » nécessaire à la perception des niveaux de langues à venir. Le bain linguistique proposé par le maître peut par ailleurs s'avérer trop éloigné du niveau de l'enfant et donc être inaccessible, confortant ainsi l'enfant dans son stade initial. D'autres situations sont à rechercher.

3-1-2 Les matrices langagières

La langue ne se construit pas sur le néant. L'apport de modèles justes et nouveaux dote l'enfant d'un bagage qu'il pourra utiliser au fur et à mesure de ses progrès.
-Les poésies, comptines et chants fournissent des matrices langagières : phrases et expressions que l'enfant mémorisera en bloc dans un premier temps et qui serviront de matériel de base et seront exploités par l'enseignant. *Exemples ci-dessous (tirés de 60 comptines 60 poésies « Pomme d'Api » centurion Jeunesse 1981)*

-Certains récits traditionnels de la petite enfance offrent également cette possibilité, dans le cas de présence de phrases et expressions rituelles et/ou répétitives.
Exemples : -Il était une fois, ils vécurent très heureux et eurent beaucoup d'enfants,
-Toc, toc, toc, qui est là ? C'est le loup, que veux-tu ? Je veux….(les 3 petits cochons)
-Je suis la galette, je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier, on m'a mise à refroidir mais j'ai mieux aimé partir. (Roule galette)

Exemples	**Types d'exploitation**	**Faits à exploiter**	**Productions possibles**
C'est la poule noire qui pond dans l'armoire	Syntaxe	C'est …qui	**C'es**t le calamar **qui** + verbe
idem	Syntaxe	Expansion du GN ajouter un adjectif	La poule **noire** Le chat **tigré**
idem	Syntaxe	Expansion du GN par un Complément circonstanciel	Dans l'armoire, sous la fenêtre, sur la table
idem	Phonologie	Noire, armoire « oire »	C'est la poule n**oire** qui va à la f**oire**
idem	Phonologie	Même finale	C'est la poule gr**ise** qui pond dans l'égl**ise**
idem	Lexique	Champ lexical animaux	C'est le **calamar** qui fait quelque chose
idem	Lexique	Champ lexical couleurs	C'est la poule **rouge, grise, verte** etc.
idem	Lexique	Verbes d'action	Qui court, qui monte
idem	Lexique	Topologie	Dans, sous, sur
Comment ça va sur la Terre ? Ca va, ça va , ça va bien etc.	Syntaxe	Questions/ réponses Reprendre une partie de la question dans la réponse. Décliner les pronoms. Négation	Comment vas-tu ? Comment va-t-il ? Je vais bien, il va bien ça ne va pas bien, il ne va pas bien
Petit cri petit cra tu ne seras pas le chat	syntaxe	Ne pas	Tu ne diras pas …
Il y a un rat dans le grenier, j'entends le chat qui miaule Il y a un rat dans le grenier, j'entends le chat miauler	syntaxe	Expansion du GN Relative ou infinitif	Qui danse, danser
Un jour au Caire un dromadaire entra chez un libraire	syntaxe	Temps : Passé simple	Commanda, fit etc.
J'ai appelé le terrassier, il marchait à cloche-pied	syntaxe	Temps : Passé composé/imparfait	J'ai vu j'ai pris Il disait, il jetait
Si j'étais une souris, je chiperais des sucreries	syntaxe	Temps : Imparfait/ conditionnel	Si j'étais un éléphant je voyagerais…
autres	Cohésion du texte	Enchainement logique des idées, connections	

3-1-3 Les matrices discursives

Là encore, le savoir n'est pas inné. L'école non seulement acculture l'enfant en l'exposant à des lectures fréquentes de textes mais cette exposition n'est pas suffisante pour certains enfants. Un travail progressif de structuration est nécessaire pour permettre à l'enfant de réinvestir ses savoirs.

Le récit narratif est complexe. La complexité est due à la langue utilisée mais aussi à l'organisation du récit dans sa linéarité et aux multiples incursions de savoir socioculturels qui nécessitent des interprétations basées sur des références culturelles à construire.

Il convient donc d'apporter aux enfants ce socle fondamental littéraire sur lequel le récit va pouvoir se construire. Le conte par sa dimension universelle et transfrontalière apparait comme le support privilégié. Il véhicule les références de base : thèmes ou archétypes et propose des matrices de schéma actanciels et de personnages caractéristiques.

Dégager ses matrices lors de lecture et les représenter de manière schématique, deux pratiques de classe qui aideront l'enfant à appréhender d'autres récits et à structurer les siens.

Quelques questions simples permettent de mettre en évidence ces matrices :

-**dégager le message de l'histoire** : Qu'est ce que cette histoire nous apprend ? Nous dit ?

-dégager le problème rencontré dans cette histoire : Quel est l'obstacle, la quête ?

-**caractériser les personnages :** Qui sont-ils ? Les lister. Quel est leur rôle ? Dégager leur rôle, ou fonction dans l'histoire, Qui sont les plus importants ? Pourquoi ? Les hiérarchiser

-**rétablir la linéarité** : Qu'est ce qui se passe d'abord, ensuite, enfin ?

La construction d'outils collectifs peut permettre de visualiser ces matrices.

-Des fiches caractéristiques de personnages : nom, rôle dans l'histoire, actions, personnalité…

-Une trame de schéma actanciel :

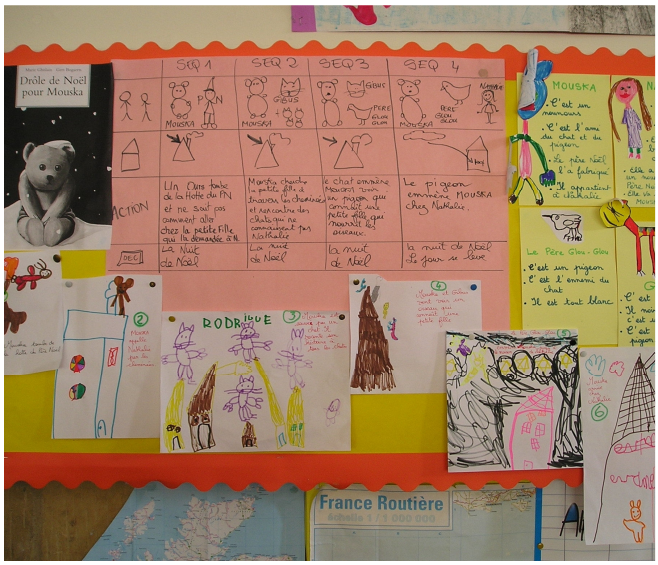


Schéma actanciel d'un récit

	Situation initiale	***obstacle***	***étape***	***étape***	***étape***	***étape***	***résolution***	***Situation finale***
Personnages								
Lieux								
Actions								
Objets								

Ce type de schéma permettra de visualiser la présence permanente du héros, la présence à certains moments précis des perturbations ou perturbateurs, des adjuvants, la présence accessoire de personnages secondaires.

Il possède l'avantage de rétablir la chronologie sur une ligne du temps donnant une perception de la progression linéaire en la balisant par des repères matériels associés : objets, lieux.

La compilation de ses schémas pourra par la suite fournir une base de données de référence utile pour :

-comparer les schémas, les caractéristiques des personnages d'histoires différentes.

-servir de support visuel au rappel de récit

-servir de supports pour construire d'autres histoires en en changeant les éléments ou en supprimant une partie à inventer ou réinventer.

3-2 Mémoriser

L'exposition à la langue ne suffit pas pour en mémoriser les éléments. Les activités de découverte et de structuration, dans une perspective constructiviste, si elles sont fondamentalement nécessaires à la compréhension, ne sont cependant pas suffisantes pour permettre l'automatisation des savoirs nouveaux et donc leur réinvestissement.

Un travail méthodique de mémorisation est nécessaire. On peut distinguer plusieurs étapes :

Les étapes

	Activités de l'enfant	Activités du maître
1	**Ecouter, entendre, identifier le mot ou la matrice, comprendre le sens**	Présenter dans un contexte Isoler du contexte Expliquer ou faire expliquer Associer à d'autres mots ou matrices (champ lexical, matrices similaires)
2	**Se faire une représentation sémantique**	Associer une représentation visuelle (ou autres système des 5 sens) : image, schéma, etc.
3	**dire**	Répéter, scander, plusieurs fois, collectivement d'abord puis individuellement (en effet, l'enfant ne doit pas être dérouté ou intimidé lors de sa première répétition et la répétition collective permet l'essai et l'erreur)
4	**Reconnaître et formuler à partir des images et schémas précédemment utilisés**	Sélectionner 4 à 6 items par séance et mettre les enfants en situation de produire oralement le mot ou la matrice dans un contexte ludique (devinettes, jeux de Kim, Memory, lotos ou dominos…)
5	**S'entrainer à formuler**	Ateliers de systématisation de 4 à 6 enfants : s'entrainer à formuler par le biais de situations ludiques : devinettes, jeux de Kim, Memory, lotos, dominos… Apprentissage de textes courts : poésies, sketchs, chants, etc.
6	**Se corriger**	Contrôler individuellement les acquisitions, corriger et proposer des remédiations.
7	**Faire « fonctionner » la nouvelle acquisition**	Proposer des situations où l'enfant pourra utiliser son nouveau savoir : construire des phrases en utilisant le nouveau lexique, décliner les matrices en en variant les composantes
8	**réinvestir**	Imaginer des situations de transfert et prendre soin de réutiliser les savoirs nouveaux dans tous les contextes possibles pendant la période d'acquisition Equiper les coins jeux en objets inducteurs des comportements langagiers attendus Laisser en libre service les jeux utilisés lors de l'apprentissage
9	**S'auto évaluer : dire s'il sait dire, faire et porter le savoir nouveau dans le portfolio**	Evaluer l'acquisition et le transfert Aider l'enfant à prendre conscience de sa marge d'évolution.

Exemple d'outils d'aide à la mémorisation :

- *Les imagiers*
- *Le cahier de littérature comprenant les premières de couverture ou titre des récits, les fiches des personnages, le schéma actanciel produit en classe…*
- *Les jeux de langage construits par le maître pour les activités langagières (Memory, Kim, dominos, lotos, cartes etc.)*

3-3 Corriger

La correction langagière est une activité délicate mais nécessaire. Délicate parce que l'enfant dont le langage est peu développé risquerait de se décourager si les corrections faites par l'adulte étaient trop fréquentes. C'est ici, l'estime de soi qui est concernée. Pourtant la correction est nécessaire. Tout dépend du statut que l'on donne à l'erreur. Il n'y pas d'erreur si le savoir initial n'est pas disponible. Il convient alors de l'apporter pour pouvoir parler d'erreur et c'est dans cette phase d'appropriation seulement que l'erreur devient un véritable outil d'apprentissage. La clarté du propos du maître à ce sujet doit être bien comprise de l'enfant. Dire par exemple : « On ne peut pas tout savoir, ça s'apprend et ce n'est pas toujours facile, cela demande du travail ! Je suis là pour t'aider, tu vas arriver ! etc. ». Mais les progrès de l'enfant dépendent aussi de l'attention que lui porte le formateur. La valorisation des réussites est le meilleur moteur de l'apprentissage.

La correction dépend également de la connaissance qu'a le maître du niveau individuel de chacun de ses élèves, ce qui lui permettra d'adapter ses corrections en fonction du palier d'acquisition de l'enfant. Un monitoring précis est nécessaire pour parvenir à cette bonne connaissance du niveau de développement de l'enfant. Les activités collectives lors de regroupements masquent souvent les niveaux individuels. Par exemple lors d'une activité de rappel de récit collectif, les questions posées par le maître ne concernent que quelques élèves (souvent les parleurs). Qu'en est-il des autres ? Par ailleurs dans ce même type d'activité, c'est souvent le maître qui rétablit la trame du récit en relançant les enfants par les connecteurs (et puis ?, ensuite ?, alors ?). Quelques élèves à tour de rôle énoncent une partie de l'histoire sans effectuer aucun effort de connections entre les idées. Le maître satisfait du résultat final n'a, dans ce cas aucune information, sur la capacité individuelle de chacun à effectuer un rappel complet de l'histoire.

Ces précautions étant prises, une correction adaptée et différenciée deviendra possible. Une bonne concertation avec les acteurs de l'école, assistant, autre maître, etc., mais aussi avec les parents permettra d'observer la même attitude vis-à-vis de l'enfant.

La correction peut se faire par les parents, les éducateurs présents et l'enseignant mais aussi par les enfants qui l'entourent, notamment dans les ateliers langagiers et dans les situations où il n'y a pas de connivence. L'enfant lui-même peut effectuer les corrections spontanément en réinvestissant des situations de classe.

Exemple d'activités de correction et d'autocorrection :

-au cours du propos de l'enfant : proposer la prononciation correcte, le mot adéquat, reformuler

-au cours d'activités d'apprentissage : expliquer, proposer des corrections, faire répéter

-au cours d'ateliers langagiers : prendre en compte les remarques des autres, reformuler, proposer autre chose.

-par le biais de l'enregistrement (rappel de récit, compte-rendu, etc.) ou lors d'activité de type récitation (poésie, chants, etc.): faire écouter et demander à l'enfant ou à un petit groupe, ce qui est correct, ce qui ne va pas, demander de proposer des corrections, de reformuler, attirer son attention sur une erreur, valoriser ses réussites, ses progrès, suggérer de placer l'enregistrement dans le portfolio, comparer avec les enregistrements d'autres enfants, en faire la critique et faire des propositions de remédiations.

3- 4 Parler de plus en plus longtemps

Parler de plus en plus longtemps c'est à la fois être capable de planifier son discours d'un point de vue syntaxique mais aussi de planifier la dimension discursive du discours, c'est-à-dire l'enchainement des idées, la logique, la chronologie, voire d'y introduire des éléments complémentaires, explications, références, illustrations, descriptions, etc. tout en suivant le fil de son propos. L'acte de planifier suppose de la part de l'élève qu'il soit capable de convoquer différents savoirs simultanément, de les organiser avant l'énonciation et de les énoncer tout en étant capable à la fois de se corriger pendant l'énonciation et de préparer mentalement la suite du propos. Cette opération est extrêmement complexe et nécessite aide et entrainement.

Les situations d'interactions, puisque limitées en temps, ne sont pas les plus adaptées pour permettre à l'enfant de mettre en œuvre ou de développer cette compétence dite de « parler de plus en plus longtemps ».

Pour offrir à l'enfant la possibilité de la développer, il est possible de travailler les deux axes suivants :

-construire des phrases de plus en plus longues et complexes

-construire des discours complets de plus en plus longs

3-4-1 Construire des phrases de plus en plus longues et complexes

Travailler cette compétence nécessite de la part de l'enseignant une perception et une analyse fines des productions orales des élèves pour définir ce donc l'élève est déjà capable et l'amener à progresser en lui offrant des situations d'apprentissage adaptées. L'exploitation de matrices choisies dans les comptines, poésies, chants, récits, etc. peut permettre à l'enfant de s'améliorer.

Partant d'une phrase simple et linaire de type sujet-verbe-complément, exemple : *le chat attrape une souris* ou *je veux une balle*, il est possible d'envisager des modalités de complexification adaptées aux niveaux d'enfants de maternelle. La compétence parler de plus en plus longtemps prendra en compte à la fois

- la capacité à produire des énoncés utilisant toute la variété des types de complexifications

- et la capacité à produire des phrases contenant plusieurs types de complexifications

Types de complexifications	Exemples
Ajout d'un adjectif	Le chat attrape une **petite** souris
Ajout d'une autre proposition simple connectée	Le chat saute **et attrape une souris** Je veux la balle **qui roule**
Ajout d'une négation	Le chat **n'**attrape **pas** la souris
Ajout d'une subordination en plusieurs mots	Le chat attrape une souris **devant la maison, pour jouer, avec sa patte…**
Ajout d'une subordination temporelle entrainant l'emploi d'un temps différent	**Hier,** le chat **avait** attrapé une souris
Emploi de 2 pronoms dont un complément d'objet direct ou indirect en rupture linéaire	Il **l'**a attrapée Il **lui** donne
Ajout d'un complément du nom	Le chat attrape la souris **de la maison**
Ajout d'un marqueur possessif	Je veux **sa** balle

Types d'activités langagières :

- *Formuler des questions plutôt que répondre*
- *Exploitation de matrices langagières*
- *Donner des explications, rapporter une activité…*

3- 4 Parler de plus en plus longtemps

3-4-1 Construire des discours complets, de plus en plus longs et complexes

Donner un temps suffisant à chaque enfant régulièrement pour développer un discours complet est essentiel à l'école maternelle. En effet, c'est par le biais de ce type d'activités qu'il pourra réinvestir ses connaissances langagières, mais aussi apprendre à organiser son intervention dans le temps, c'est-à-dire à sélectionner les données utiles au contenu, à planifier les étapes et à les connecter correctement tant d'un point de vue chronologique que d'un point de vue logique.

Dans ce type d'activités, l'enfant est placé face à un public. Plus celui-ci est différent du public impliqué dans l'activité, plus les possibilités de connivence seront moindres, ce qui le placera en situation de contrôle optimal.

Mais l'activité en elle-même est extrêmement complexe et exigeante. Elle nécessite une préparation, des aides et supports. La posture bienveillante et encourageante de l'enseignant est essentielle à la réussite de l'épreuve.

Exemples d'activités « parler en continu »

-rapporter un récit événementiel vécu, un voyage…

-rapporter un récit lu, entendu, ou vu à la télévision

-raconter une histoire inventée collectivement ou seul

-rapporter un travail de groupe : une expérience, le résultat d'une recherche, une recette, une construction, une visite, une situation vécue en EPS…

Aides et supports à l'activité :

- trame de progression (schéma actantiel pour un récit, plan d'idées…)

- photos, illustrations, images séquentielles, objets et matériel.

Critères à prendre en compte :

-Développement thématique : présence des informations essentielles
-Cohérence et cohésion : chronologie et logiques
-Aisance du discours : fluidité, régularité du débit
-Correction de la langue : prononciation, emploi de vocabulaire approprié, emploi d'une syntaxe correcte
-Etendue de la langue (variété du vocabulaire, niveau de complexification syntaxique)

4 les fonctions langagières

La langue au service des apprentissages remplit des fonctions différentes. Elle est le vecteur de la cognition. Les fonctions renvoient souvent à des familles d'écrits qui se différencient facilement. L'école maternelle, en associant la présentation de ces types d'écrits en même temps que leur fonction, participe à l'organisation et à la structuration des données qui seront très utiles lors de l'apprentissage de la lecture mais aussi lors d'autres apprentissages scolaires. A chaque type de fonction correspondent des situations langagières différentes et complémentaires qui mettent en jeu des savoirs langagiers spécifiques.

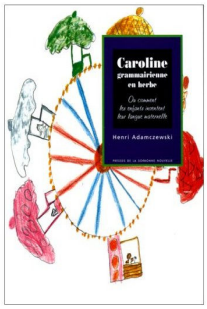
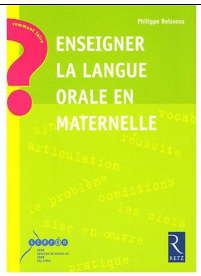
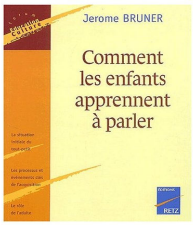
Les fonctions langagières exploitées à l'école maternelle

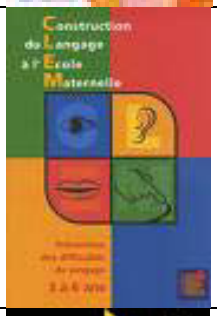
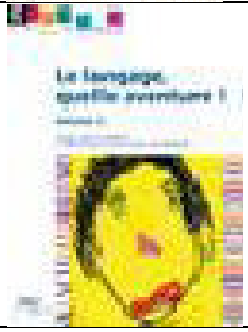
fonction	Compétences langagières	activités orales	types d'écrits rencontrés
descriptive : apporter des éléments qui permettent à une personne absente de se faire une représentation d'un élément	-décrire : préciser par des adjectifs, des termes topologiques -apporter son sentiment -faire des phrases de plus en plus longues et complexes	-observer puis décrire un personnage, un animal, une chose, un tableau, un paysage etc. - dictée à l'adulte - jeux de devinettes	-description lues dans des ouvrages de littérature jeunesse ou dans des documentaires - descriptions dans catalogues -portraits -légendes d'images
informative : informer quelqu'un de quelque chose qui s'est produit ou va se produire	-contextualiser : lieu, temps. -identifier les acteurs -utiliser les temps adéquats : passé, futur… -identifier les acteurs -organiser les actions -tenir un discours de plus en plus long	-jeu du téléphone - jeu du journal télévisé - activité langagière libre du matin (raconter ce que l'on a fait, un évènement familial) -commenter une affiche, un article, une lettre, etc.	- lettre -article informatif, -affiche informative ou prospectus -bulletin météo
explicative : expliquer un phénomène, un montage	-utiliser des connecteurs de logiques : *alors, parce que, donc, car.* - verbaliser une hypothèse simple, *si, alors* - verbaliser des actions dans l'ordre : *d'abord ensuite etc.*	-verbaliser des expériences en sciences, des manipulations : *nourrir des escargots, faire pousser des plantes,* --observer et chercher des explications : *griffes d'un chat, mâchoires d'un animal, jour et nuit, coule et flotte etc.*	- documentaires - revues
narrative : raconter une histoire, un évènement	-présenter des protagonistes - respecter la chronologie des actions -produire un discours de plus en plus long et complexe	- rappel de récit déjà lu avec illustrations -poursuivre un récit -donner son sentiment -inventer une histoire à partir d'un tableau, d'objets, d'images -mettre en lien des récits qui ont des points communs -mémoriser des passages	- contes -littérature jeunesse
prescriptive : donner des ordres, des conseils, des consignes	-utiliser des temps simples injonctifs -ordonner des actions -verbaliser l'enjeu	-donner des consignes pour réaliser une tâche -faire une recette -fabriquer un objet -définir des règles du jeu -établir des règles de vie	-recette -fiche de fabrication -règles du jeu -règlements
poétique : jouer avec les sonorités, les mots, les idées.	-connaître des comptines poésies et chants - poursuivre à la manière de... -créer, inventer	- jouer avec les sons, les rythmes, les mots. (créer changer, modifier l'ordre etc.) -s'exprimer sur les textes lus	-poésies, chants, comptines

Dans le même esprit, tout écrit caractéristique d'une fonction mérite d'être expliqué à l'élève afin de mettre en lien la forme et la fonction. Ces écrits entourent l'élève. Pourtant ils demeurent souvent opaques pour lui.

Exemples : *étiquettes de vêtements, tickets de caisse, chèques, enveloppes, panneaux de signalisation, logos, barres de tâches sur l'ordinateur, calendriers, menus, BD, listes, bons de commande, premières de couverture, etc.*
Questions facilitatrices :
Où le trouve-t-on ? Qui l'a écrit ? Pour qui ? Pourquoi ? Quels renseignements peut-on y trouver ? Comment le reconnaître ?

Bibliographie

Auteur, éditeur, année	Titre	Photos d'ouvrages
ADAMCZEWSKI Henri	*Caroline grammairienne en herbe, ou comment les enfants inventent leur langue maternelle*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, 1995, 108 p.	
BARLEON Christèle, GENTILHOMME Corinne	*Démarches et outils pour le langage oral à l'école : construire et progresser – école maternelle, cycle 2*, CRDP d'Alsace, 2008	
BOISSEAU Philippe	-*Enseigner la langue orale en maternelle*. Retz, CRDP de l'académie de Versailles, 2005.304p -*Introduction à la pédagogie du langage : maternelle, version abrégée*. CRDP de Haute-Normandie, 2000. 182 p. -*Introduction à la pédagogie du langage, maternelle, tomes I et II*, CRDP de Haute-Normandie, 1996 et 1997. - - *Pédagogie du langage pour les 4 ans*, CRDP Haute-Normandie, 2004 - *Pédagogie du langage pour les 5 ans*, CRDP Haute-Normandie, 2006	
BRICOURT Christine, HEUDRE Régine, KASTELIK Isabelle	*Le langage oral au cycle 1*, CRDP Nord Pas-de-Calais, 2006	
BRUNER Jérôme.	*Comment les enfants apprennent à parler*. Retz	

BRUNO Françoise, CRETE Mathias, DIDIERLAURENT Isabelle	*Apprendre à parler, parler pour apprendre l'oral à l'école primaire*, CRDP Nice, 2009, 211 p.	
CECCALDI Monique	*Pratiques langagières en maternelle,* CRDP de l'académie d'Aix-Marseille, 2002.	
CONSCIENCE Monique	*Construction du langage à l'école maternelle*, ACCES Editions, 2004	
DEDET Jean-Marie	*50 activités à l'école de l'oral : du cycle 1 au cycle 3*, CRDP de Midi-Pyrénées, 2003, 152 p.	
Michel FAYOL, Michèle KAIL	*L'acquisition du langage*. PUF, 2000, 305 p.	
FERRAND Marie-Françoise, MAISONNET Anne-Claire	*Le langage, quelle aventure !* Volume 1, CRDP Lyon, 2008	

FLORIN Agnès	*Le développement du langage*. Dunod, 1999, 122 p.	
JEANJEAN Marie-Françoise, MASSONNET Jacqueline.	*Pratiques de l'oral en maternelle*, Retz, 2001. 256 p.	
KIRADY Gérard	*La maternelle, école de la parole*, CRDP Pays de Loire, 2002, 128 p.	
MARTIN Annie, LA BORDERIE René	*L'oral en maternelle*, Nathan, 2002. 191 p.	
MEN Ministère Education Nationale France	*Le langage à l'école maternelle* 2011	

Maryse METRA, Dominique SENORE	*L'enfant maître de sa parole, le langage à l'école maternelle.* Chroniques sociales, 2010, 151 p.	
SIMONPOLI, Jean-François	-*La conversation enfantine*, Paris, Hachette éducation, 1991 -*Ateliers de langage pour l'école maternelle*, Hachette éducation	
sites		
Eduscol : *s'approprier le langage, découvrir l'écrit* ww.eduscol.education.fr **CRDP Strasbourg** http://www.crdp-strasbourg.fr/produits/oral/		