

Vendredi 6 avril 2012, 17h00. Je quitte la classe, fatiguée. Les vacances de printemps commencent. Je croise Michelle dans le couloir. Je m'arrête lui dire bonjour et quelques mots. Michelle est la personne qui fait en sorte que je puisse travailler dans une classe propre. Son travail commence lorsque le mien finit. Et ce vendredi soir, j'ai un peu de scrupules. J'ai jeté un coup d'œil au sol avant d'enfiler mon manteau et je n'ai pas pu m'empêcher de voir la multitude de petites taches gris clair sur le sol gris foncé. Ce sont des miettes d'argile qui ont séché. Si je les avais vues le matin, je les aurais ramassées en les agglutinant avec la motte de terre au moment où je clôturais l'atelier modelage. Mais je ne les ai pas vues, l'argile humide est de la même couleur que le sol. Je fais souvent du modelage avec de l'argile et il m'arrive parfois de voir une ou deux taches de terre qui ont échappé à mon coup d'œil du matin. Mais ce soir, ce ne sont pas une ou deux taches que j'ai vues, cela ressemble plus à des confettis par terre et je sais pourquoi il y en a tant. Depuis deux jours, avec les élèves, j'ai refabriqué de l'argile à modeler. Cela consiste à réduire en poudre les vieux blocs durcis puis humidifier et malaxer. Alors, cette nouvelle terre fraîche, prête à l'usage, a un contact différent. Les petites constructions sont plus faciles à modeler avec pour revers de la médaille qu'il y a beaucoup plus d'éclaboussures qui s'éparpillent, parfois sur la table, parfois au sol. Alors ce soir, lorsque je croise Michelle j'ai un peu honte de l'état dans lequel je laisse ma classe. Je lui en parle, je lui présente mes excuses. Mais Michelle avec son grand sourire me rassure. « *Mais non, ce ne sera pas difficile* ». La terre au sol ne lui pose pas de problèmes. Et elle me rajoute, « *Ce n'est pas comme la pâte à modeler* ». Je la regarde très étonnée, la pâte à modeler, je n'en mets jamais en classe puis je comprends qu'elle a déjà eu à rendre propre d'autres locaux en d'autres lieux en d'autres temps et que lorsqu'il s'agit de la pâte à modeler à détacher du sol, il faudra qu'elle se baisse et qu'elle gratte. C'est vrai, avec l'argile, même si c'est constellé de taches, il lui suffira de détremper sa serpillière et tout sera noyé dans l'eau.

*Pourquoi je vous parle d'une dame qui fait le ménage dans nos classes? Quel est le nombre d'enseignants qui se posent la question de savoir, ce qui a été mis en œuvre pour nous permettre de faire classe dans des conditions d'hygiène et de propreté? C'est tellement acquis de rentrer dans une classe propre où l'on peut d'emblée commencer à faire travailler les élèves. Je crois que je vous en parle parce que, d'un certain côté, je m'identifie un peu à elle. Je suis enseignante de la petite section, la première classe de la scolarité. C'est une classe méconnue et pour beaucoup d'enseignants, incomprise. Certains collègues affirment clairement ne pas vouloir travailler en petite section, cette classe où les enfants, soit ne parlent pas, soit ce qu'ils disent est incompréhensible.*

*Dans l'article qui va suivre, je vais revenir sur la question de savoir quand l'enfant commence à apprendre à parler. Je vous parlerai des situations que j'ai pu observer au cours de ma carrière en Bretagne au contact des élèves de deux à quatre ans et de leurs familles. Je vous parlerai de mon travail d'enseignante qui s'appuie sur les travaux de Laurence Lentin et de Hubert Montagner et qui consiste à bien poser la structure du langage. Je vous raconterai comment, après quelques tâtonnements en début de carrière, j'en suis arrivée à trouver des situations propices à cet apprentissage et à constater qu'il n'y a pas de leçons de langage. Le langage est présent tout le temps et il faudra constamment veiller à sa qualité, quitte à trouver quelques stratégies plus ou moins artificielles pour permettre à l'apprenant d'entendre certaines formulations. Je parlerai aussi de la grande difficulté d'évaluer les progrès en temps réels, je vous confierai de façon synthétique les quatre axes qui me guident et ma grand tristesse de voir l'état se désengager de l'éducation de sa population à un âge où un apprentissage essentiel se met en place : la langue orale.*

## **La langue orale se met en place de façon très inégale entre 18 et 60 mois.**

De la même manière que tous les enfants ne marchent pas au même âge, tous les enfants ne parlent pas au même âge. Et cette réussite est un savant mélange entre l'inné et l'acquis. Inné, parce que l'on ne peut plus passer à côté de certaines informations biologiques du corps humain. Mais acquis aussi, car c'est la sollicitation du milieu extérieur, social, familial qui va étayer plus ou moins bien l'avancée des progrès. J'ai donné une fourchette très large pour l'acquisition du langage. Je le fais de façon délibérée. Il est courant d'entendre dire que tel enfant a marché tôt, ou que tel autre a marché tard sans pour autant que cela n'inquiète la famille, pourtant on évalue à peu près un âge moyen où l'enfant quadrupède devient bipède. Pour ce qui est de savoir parler, je perçois une nuance de jugement dans cette approche de la perception du langage en cours d'acquisition. On entendra dire assez facilement, il est en avance, il est en retard.

Maintenant si j'observe d'un œil statistique, l'ensemble de tous les élèves que j'ai vus depuis 35 ans, je peux effectivement réduire cette fourchette et dire que l'explosion du langage se situe entre deux et trois ans. Je suis enseignante en Bretagne où la scolarité précoce existait bien avant mon entrée dans la carrière d'institutrice.

## **En Bretagne, la scolarisation à deux ans, c'était la possibilité de scolariser progressivement un enfant, et ce à n'importe quel moment de l'année.**

J'ai eu dans ma carrière quelques élèves nés au mois de janvier, qui fréquentaient l'école vers le mois de mars, juste quelques matinées par semaine et qui faisaient leur vraie rentrée en petite section au mois de septembre suivant. C'était l'époque où les semaines de rentrée étaient plus sereines. Il y avait beaucoup moins de pleurs. Les élèves déjà scolarisés au printemps précédaient rentraient très vite dans l'activité qui était mise à leur disposition et ne s'occupaient pas des pleurs des copains. Ceux-ci, une fois marquée leur désapprobation d'être-là, s'intéressaient à ce que faisaient les copains, arrêtaient de pleurer et eux aussi rentraient dans l'activité. L'effectif de septembre était relativement faible et grossissait au fur et à mesure des arrivées échelonnées. Être l'enseignante de cette classe, à arrivées successives, était une difficulté qu'il fallait supporter. Cela sous-entendait que, de temps à autre, le groupe classe fasse des activités différentes de celles initialement prévues, simplement pour donner le temps au nouvel arrivant de trouver ses marques. Les pleurs sporadiques en cours d'année scolaire sont déstabilisants pour l'enseignant qui croit avoir tourné la page des pleurs de transition famille/école. J'avais fini par trouver une solution intermédiaire : je ne faisais plus d'intégration en juin. À la rentrée de Pâques, je regardais qui était inscrit et n'avait pas encore fréquenté et je contactais toutes les familles concernées pour connaître leur projet. Alors nous organisions la rentrée de l'élève avant la fin du mois de mai. Au delà de cette date, j'informais la famille qu'il était préférable d'attendre la rentrée de septembre suivant : pourquoi faire une mini-scolarisation en juin dans un groupe d'élèves chargé et ensuite avoir une interruption des deux mois de vacances d'été? Autant attendre septembre, où l'effectif du groupe classe redeviendrait faible. La rentrée de Pâques étaient une vraie deuxième rentrée. Les familles nous les confiaient. Les pleurs de transition famille/école reprenaient. Je ne pouvais pas faire classe avec les aînés comme si ces nouveaux arrivés n'étaient pas là. Il fallait avoir la même attention pour eux, que celle que j'avais eue en septembre pour les autres. Je leur proposais les activités qui leur permettraient d'entrer progressivement dans les règles de la classe. Les autres, je les laissais jouer. Fin mai l'intégration était faite, je me tournais à nouveau vers les plus âgés et constatais avec

satisfaction que ce mois de jachère leur avait été profitable. Les traces graphiques étaient plus abouties.

### **Des enfants de deux à trois ans, j'en ai vus beaucoup et j'ai pu observer les différentes façons de commencer à apprendre à parler.**

Donc, des enfants entre deux et trois ans j'en ai vus à l'école. Je les ai vus à leur premiers jour de classe et les ai suivis pendant plusieurs mois. Certains, pour leur premier jour de rentrée avaient deux ans un jour, d'autres ont attendu que leur trois ans soit révolu. J'ai en mémoire tout un catalogue de situations de langage et d'observations de cette évolution. Et ce catalogue est large, tant dans le choix des émissions sonores que dans la stratégie pour rentrer dans la communication langagière. Et ce catalogue est si large que je suis excédée lorsque je trouve une maman en pleurs, maman inquiète à qui l'infirmière de PMI vient de dire : « *Votre fille ne parle pas correctement, il lui faut de l'orthophonie* ». L'infirmière a vu l'enfant pendant une demi-heure. Moi, je connais l'élève depuis sept mois. J'ai vu les progrès. L'appareil phonatoire n'est peut-être pas tout à fait en place, mais et alors? Elle n'est pas encore en moyenne section, les choses ont encore le temps de finir de se poser. Non, le couperet est tombé : elle est en retard!. Et me voilà à sécuriser la maman, à la rassurer. Car le plus dramatique dans cette histoire est que le binôme maman/fille est très fusionnel et que depuis sept mois, les progrès de l'élève suivent exactement la courbe de stress de la maman. L'examen de PMI vient de me saborder quelques mois de confiance, enfin presque. La maman est au bord des larmes. Elle a suffisamment confiance en moi pour exposer sa sensibilité. Je le vois, je vérifie que l'ATSEM est bien dans la classe et je passe dans le couloir parler à la maman. Je lui rappelle les progrès de sa fille, que les choses vont se poser tranquillement. Je lui rapporte ce que j'ai entendu dire : « *Einstein n'aurait parlé qu'à cinq ans* ». Je ne sais pas si c'est vrai mais cette simple phrase lui fait pousser un soupir de soulagement.

De ce catalogue correspondant à l'entrée dans le langage, je peux vous en sortir quelques pages. *Barbara* qui monopolisait le volume sonore lorsque nous étions en regroupement sur le tapis. Les mots sortaient en vrac, articulation très sommaire, incompréhensible, à moi de faire le tri et surtout d'essayer de voir si cela avait une signification dans le contexte de ce que nous étions en train de vivre. *Prosper*, qui après un long silence interrogateur devant un sac de papier craft contenant les petits pois frais que je venais d'acheter au marché et dont j'avais extrait juste une cosse, articule devant tout le groupe, séparant chaque syllabe : « *une petite banane verte pas mûre* ». *Guirec* qui a fait l'exploit de ne pas me parler pendant toute une année scolaire alors que je multipliais les stratégies de choix pour l'obliger à m'indiquer la couleur de la feuille (ou que sais-je d'autre) lui permettant de réaliser l'activité. Il préférerait se priver d'activité plutôt que d'ouvrir la bouche en ma présence. Je n'ai jamais été inquiète pour son niveau de langage. À peine quitté le seuil de la classe, il saoulait de mots sa mère lui racontant par le menu toute sa journée. Voilà des pages du catalogue qui sont liées à des visages précis mais il y en a tant d'autres qui sont dans des chapitres communs et dont les visages se confondent : ceux qui vont rester longtemps à écouter et à ne pas oser parler et lorsque je les entendrai ce sera compréhensible tout de suite, ceux qui prononcent mal certains sons mais qui construisent déjà des phrases, ceux qui ont une bonne articulation mais se contentent de mots isolés, ceux dont les progrès sont rapides et ceux dont les progrès sont lents, ceux qui parlent à la maison et dont la famille vient me dire, après quelques semaines de scolarité, qu'ils ont remarqué des progrès, progrès que je n'ai pas remarqué parce que l'enfant, réservé, s'active en classe sans avoir besoin de me le dire, ceux qui bégayaient à la maison mais ne le font pas en classe. Il y a aussi les pages que je guette,

mais qui ne sortent pas au même moment pour tous les élèves : l'emploi du « je » du « moi » et de tous ses dérivés.

**Les progrès sont fulgurants dès que l'enfant est mis dans une situation où la communication corporelle ne suffit plus. Mon travail d'enseignante va être de l'aider à utiliser cette nouvelle communication.**

Entre deux et trois ans l'enfant sort de la communication extra-langagière pour rentrer dans le langage. Les progrès peuvent être fulgurants. Ils sont d'autant plus fulgurants qu'on leur propose des situations nouvelles. Lorsque l'enfant communique avec sa famille, celle-ci sait par avance de quoi il en retourne parce que la communication existe déjà depuis la naissance. Les indices corporels, les mimiques, les quelques vocables sonores sont déjà décodés par l'entourage. L'enfant n'a pas beaucoup d'effort à faire pour être satisfait. En arrivant à l'école, celui-ci ne sera pas compris de la même manière. Le besoin d'utiliser le langage va se faire plus pressant. Il y a le langage de la communication mais il y a aussi, pour certains d'entre eux le fait de découvrir l'univers du livre. Pour certains d'entre eux, oui, lorsqu'ils arrivent à l'école, ceux-ci n'ont pas souvent été confrontés à des albums de littérature enfantine ou des livres d'images alors c'est la classe qui apportera cette nouveauté.

En arrivant à l'école, ils vont avoir des sollicitations d'activités et celles-ci s'appuient sur le langage. Au fur et à mesure des semaines qui s'écoulent, parler va devenir de plus en plus nécessaire à l'enfant. Et mon travail d'enseignante va être, de bien poser la structure de notre langue. **Laurence Lentin** dans un des trois tomes « **apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans** » écrit « *Des linguistes de nombreux pays et de diverses écoles, s'accordent à constater que génétiquement l'installation des structures syntaxiques du langage précède l'acquisition d'une morphologie correcte, d'un vocabulaire abondant, d'une prononciation parfaite.* ».

Entre deux et trois ans, en m'appuyant sur ma pratique professionnelle, j'ai pu constaté que c'est l'âge idéal pour alimenter cette structure syntaxique. Si celle-ci est faite de façon riche, les acquisitions complémentaires du langage s'appuieront sur cette syntaxe et faciliteront la rentrée dans la lecture. (le troisième tome de la trilogie de Laurence Lentin a pour titre : **du parler au lire**)

Acquisitions complémentaires du langage, la formule est provocatrice. Actuellement lorsque j'assiste aux conférences pédagogiques autour de l'acquisition de la langue orale, j'ai le vague sentiment que l'éducation nationale commence à s'en préoccuper lorsque les élèves savent déjà parler et que cela constitue à améliorer ce parler, en insistant sur le vocabulaire. Cela me fait penser à Michelle qui nettoie les classes et à tous ces collègues enseignants qui prennent pour acquis la propreté de leur salle sans même imaginer le travail qu'il y a eu derrière. Dans ma classe de petite section, je suis logée à la même enseigne que Michelle. Quels sont les collègues qui réalisent ce que je mets en œuvre pour passer d'un public avec peu ou pas de langage à un groupe d'élèves capables de répondre à son enseignante. (la classe des Moyens est toujours très intéressante, ils racontent à qui veut bien les écouter.)

**La petite section : découverte d'activités motrices, découverte d'une structure sociale dans un milieu où la sécurité physique et affective sont assurées.**

La classe de petite section, ce n'est pas que du langage. C'est, pour nombre

d'enfants, la première séparation vraie d'avec le référent adulte. Alors, la première chose à faire est de sécuriser mes interlocuteurs : les adultes à qui je raconte ce que nous faisons en classe et les élèves, futurs locuteurs, avec qui j'utilise en proportion savamment dosée la communication extra-langagière. Les travaux de Montagner m'ont bien aidée et mes postures, mimiques, positions de mains, sourires participent beaucoup à la communication. La petite section, c'est aussi une découverte motrice. La grande motricité, être à l'aise dans son corps, évoluer en toute sécurité. La motricité fine, l'usage bien approprié de la main. La petite section, c'est aussi vivre des expériences nouvelles, des expériences pour soi, la confrontation avec des matériaux et des outils nouveaux, des expériences avec les autres, découvertes des premières règles sociales. Et toutes ces découvertes sont accompagnées par le langage. La petite section, c'est aussi avoir un public jeune très sensible aux rythmes de vie. La fatigue, si elle n'est pas prise en compte se traduit bien vite par du mal-être. Et à cet âge-là le mal-être se traduit par des pleurs. En sens inverse le bien-être et la disponibilité favorisent les apprentissages.

Ce que je mets en œuvre pour favoriser l'acquisition du langage? En premier lieu, j'installe un espace classe riche et sécurisant. Puis je tiens compte des rythmes de vie. Aucun apprentissage ne se fera sur un organisme qui n'est pas disponible. Je les observe beaucoup, toujours à l'affût du petit coup de pouce que je peux leur donner pour qu'ils progressent là où ils en sont. Et bien sûr, je les écoute et je leur parle. Je leur parle et ils m'écoutent. Mais comment fait-on une leçon de langage? D'ailleurs est-t-il possible de faire une leçon de langage?

### **Existe-t-il une méthode pour apprendre à parler?**

Je suis entrée à l'Ecole Normale à une période où l'on s'intéressait beaucoup à la linguistique et où l'on portait une attention toute particulière au langage et à l'évaluation des progrès du langage de l'élève. J'ai appris à décortiquer la structure de la langue, à revenir à la structure syntaxique de la phrase. C'était passionnant. On nous a mis en garde sur la façon de poser les questions, questions ouvertes, questions fermées. On nous a donné des tableaux d'évaluations. Tableaux à double entrée, où nous devons cocher si l'élève utilisait tel ou tel introducteur de complexité. C'était une formation un peu théorique. Après quelques années d'expérience, j'ai fait le tri. La structure syntaxique de la langue, oui, j'en suis convaincue. C'est la trame essentielle sur laquelle va se construire toute la langue orale. Pouvoir évaluer chaque élève de la classe et cocher ces fameux tableaux à double entrée, c'est impossible. Comme je le disais plus haut, certains élèves hésitent à parler. Je ne vais pas leur arracher les mots de la bouche. D'autres parlent. Mais est-on sûr que ce qui vient d'être prononcé est acquis? Peut-être est-ce une simple répétition de ce que je viens de prononcer. Par contre, ces fameuses listes de vérification m'ont été d'une immense utilité. Elles regroupaient en un recto-verso toutes les situations de phrases qu'il ne fallait pas que j'oublie d'utiliser. Car l'essentiel est bien qu'il faut que mon propre langage soit riche, que les élèves l'entendent dans des contextes vécus de façon active, pour leur donner une signification. Quand aux questions fermées ou ouvertes, j'ai mis un certain temps avant de comprendre ce qui me gênait. Une question fermée est une question dont la réponse est « *oui* » ou « *non* ». Cela ne va pas bien loin, tout le monde est capable de s'en rendre compte. Mais une question ouverte n'est pas beaucoup plus riche au niveau de l'apprentissage de la langue. Une question ouverte est une question qui va amener un renseignement dans la réponse. Où? Pourquoi? Comment? ... Mais si à brûle pourpoint je vous demande : « *Où avez vous garé la voiture ce matin?* », je suis bien persuadée que vous me répondrez un énoncé du type : « *Devant la boulangerie.* ». Vous ne trouverez aucune nécessité à mettre un verbe dans la réponse.

Ce ne sera pas une phrase. Or pour l'acquisition syntaxique de la langue, il faut faire des phrases, il faut donc au minimum un verbe. J'ai mis beaucoup de temps avant de comprendre que pour avoir des phrases, il ne faut surtout pas poser de questions.

### **Comment les faire parler sans poser de questions?**

Comment les faire parler sans poser de questions? Le verbe, c'est une action, il suffit donc d'agir. Et en agissant je raconte, je décris ce que je fais. Eux m'imitent, autant par le geste que par la parole. Et tout en fabriquant quelque chose ensemble, on établit une petite conversation. Et je rebondis toujours sur leur énoncé, histoire de prononcer le mot correctement, histoire d'y rajouter une information supplémentaire, un adjectif par-ci, une proposition relative par là... et aussi parfois poser des questions, des vraies, de ces questions qui ne les prennent pas pour des imbéciles, pas celles dont ils savent pertinemment que nous en connaissons déjà la réponse. Ces actions, je les répète souvent, pas tout à fait à l'identique. Cela justifie que l'on reparle de ce que l'on a déjà fait (vu, senti, touché, goûté...) on en profite pour faire des projets de ce que l'on pourrait faire (voir, sentir, toucher, goûter...) Depuis l'apparition des photos numériques et de leur traitement rapide par ordinateur, la fabrication de documents qui met en mémoire notre vie de classe est un super moyen pour motiver le langage.

### **Et si je ne le comprends pas? Alors je le bluffe!**

Maintenant comment faire pour leur répondre quant ils nous parlent et que l'on ne comprend pas un traître mot de ce qu'ils nous disent. C'est souvent l'aspect qui rebute les collègues qui ne veulent pas entendre parler de la section des petits. Un collègue non averti va faire répéter l'élève. Celui-ci va simplement penser que celui à qui il vient de parler est, soit sourd, soit inattentif et répètera le même segment sonore à l'identique. Celui-ci ne sera pas plus compris la deuxième fois que la première. À supposer que l'enseignant redemande une fois supplémentaire, il y a fort à parier que l'enfant va perdre confiance en lui et n'osera plus rien articuler. On se retrouve avec deux frustrés, l'enseignant qui culpabilise de ne pas avoir répondu correctement à l'attente de l'élève et l'élève qui pense ne pas avoir un adulte fiable en face de lui. N'allez pas croire que je comprends tous les énoncés que mes élèves formulent. Moi aussi je peine à comprendre certaines vocalises insistantes. Mais je sais que l'essentiel est de garder le lien, la volonté spontanée qu'il a de me communiquer quelque chose. Alors je le bluffe. Mon attitude corporelle lui laisse à penser que j'ai compris. J'agrèment avec l'un ou l'autre de mes « *ahhh* », « *oooh* », « *hummm* », « *et?* » savamment vocalisés. Comme il a eu une réponse, il continue. Et c'est bien rare si, dans l'énoncé suivant, je ne détecte pas un indice qui me permette de savoir de quoi on parle. Cela me permettra donc de faire une vraie phrase dont la plupart du temps il me répètera un petit bout.

### **Le regroupement.**

Il y a aussi des regroupements où nous sommes tous ensemble. Mais je ne considère pas ces moments, à proprement parlé, comme des séquences de langage. Il s'agit plus de participer à l'élaboration d'un vécu commun. Des albums que je lis, des comptines, des chansons. C'est quelque chose que je leur apporte, que je leur donne. Je ne suis pas à leur poser des questions et à attendre qu'ils me répondent. Lors de ces regroupements, il m'arrive aussi souvent de faire des démonstrations. J'agis et en agissant, je raconte, je donne l'information. Cela concerne quelque chose que nous avons fait ou une autre que nous ferons bientôt. Mes informations sont parfois incomplètes, voire

savamment erronées. Pas trop fausses, sinon ils risqueraient de me croire, et suffisamment pour faire réagir l'un ou l'autre du groupe. Alors là, commence l'échange. Les précisions arrivent, l'argumentaire se met en place, les comparaisons aussi. Je ne donne pas la parole, ils la prennent pour rajouter un élément. Cela me permet d'entendre la voix de certains qui n'auraient pas ouvert la bouche si la question avait été posée collectivement, (ou pire encore, si elle leur avait été adressée personnellement). Par moment on ne s'entend plus. Le brouhaha est tel que tout le monde s'en rend compte, alors je ramène à la réalité. « *Stop, on ne s'entend plus, maintenant nous écoutons untel.* » et l'échange reprend, plus calme. Peu m'importe que certains élèves, petits parleurs, ne s'expriment pas à ce moment-là. Ce qui m'importe c'est que tous soient attentifs à ce que l'on est en train de faire ensemble. La langue orale, ce n'est pas seulement, l'utilisation du système phonatoire. C'est tout ce qui se passe dans le cerveau. Ce moment convivial, s'appuyant sur une émotion forte va ancrer quelque chose, je ne peux pas le vérifier, je n'essaierai pas de le faire.

La répétition et la comparaison, rien de tel pour construire le langage. Mais répéter quoi? En petite section, les élèves sont à un âge où l'éducation sensorielle est importante. Alors je m'appuie sur des activités qui mettent en jeu le fait de toucher, goûter, sentir, écouter, voir. Mais je les propose par petites touches, souvent sur le long terme. Les observateurs mutiques se transforment au fil des semaines en petits parleurs, puis en parleurs affirmés qui n'hésitent pas à faire référence à ce qu'ils ont déjà vécu.

### **La leçon de langage n'existe pas.**

La leçon de langage n'existe pas. J'ai en mémoire une conférence pédagogique où l'on voulait nous mettre en évidence les questions ouvertes et les questions fermées (encore elles) . Une séquence de langage dans une classe avaient été filmée. On y voyait une quinzaine d'élèves assis sur trois bancs en forme de U. Une petite table au centre avec six à huit aliments, que certains élèves étaient amenés à toucher. Les questions ouvertes de la maîtresse (c'est le but de la séquence, pour nous, enseignant en conférence pédagogique) obtenaient des réponses que nous devions examiner à la loupe en tant que structure syntaxique et faire introduire un vocabulaire spécifique auprès des élèves (les adjectifs qualificatifs liés à cette sensation). Cette projection m'a dérangée car il y avait un contre sens sur ce qu'est l'acquisition du langage. Comme si, en vingt minutes de temps, on pouvait dire que l'on avait abordé le vocabulaire relatif au toucher de certaines textures. Et vocabulaire pour qui? Certains élèves n'avaient pas touché ou à peine. Il y avait un éventail trop grand dans le choix sur la table, trop d'adjectifs à mémoriser. Comment être sûr que ce mot-là correspond bien à cette sensation-là. Cette même année, dans ma classe, nous goûtions tous les jours à table. Tous les vendredis, je rapportais du marché un élément de saison, parfois deux, des éléments nouveaux ou que nous connaissions déjà. Tous les jours, à table, nous utilisions des phrases (ou des mots/phrases pour les jeunes locuteurs) je n'avais pas besoin de poser de questions, ni ouvertes, ni fermées et le vocabulaire se construisait lentement, s'appuyant sur la sensation vécue : les carottes sont sucrées. Je les ai épluchées devant eux, elles sont humides. Chacun a goûté la carotte. Chacun a pris le temps de tremper ses doigts dans la barquette qui regroupait les épluchures. Plus tard lorsqu'ils retrouveront ces mêmes épluchures dans le coin cuisine, ils constateront qu'elles sont sèches.

Dans ce coin cuisine, je n'hésite pas à donner de vrais objets. Des feuilles de poireaux, des feuilles de choux fleurs, lorsqu'ils les déchireront, cela n'aura pas la même odeur. Le céleri, nous l'aurons goûté ensemble puis les feuilles seront touchées, senties.

Il est probable que je laisse les feuilles aussi à leur disposition pour jouer. Là, je les observerai de temps à autres. Peut-être même que je profiterai d'une situation de jeu pour venir parler à l'un ou l'autre des timorés. Et à ce moment-là, on fera référence à ce que l'on a vu (« *ce sont les épluchures des carottes que l'on a mangées, tu as vu maintenant c'est sec, ce n'est plus humide* »), on parlera de ça ou d'autres choses. L'objectif essentiel étant de conforter un lien de sécurité affective. S'il ne me répond pas, tant pis, il le fera plus tard.

### **Le langage est partout et tout le temps. Il est chargé d'émotion.**

Ainsi donc le langage est partout et tout le temps. Je surveille sans arrêt la façon dont je formule les phrases en fonction du contexte dans lequel je suis (le moment, le public à qui je m'adresse, la nouveauté). J'écoute le plus possible leurs énoncés et je les leur retourne presque systématiquement en leur donnant la formulation syntaxique correcte et/ou en complétant l'information (lexique ou ajout d'une proposition relative ou subordonnée). La construction de la langue orale s'appuie sur des tâtonnements essais/erreurs qui sont constructifs. Cela peut prêter à sourire, jamais je ne me moque d'eux, de leur prononciation, de leurs bons mots. Je les accompagne avec chaleur dans ce parcours d'apprentissage. Cela explique pourquoi, pour certains élèves, les familles inquiètes viennent me dire que leur enfant bégaié. Il ne bégaié pas en classe. J'explique aux familles que dans la trajectoire d'apprentissage de certains enfants, à un moment donné, ils ont tellement de choses à dire, que tout se bouscule au portillon. Mais le langage est quelque chose chargé de beaucoup d'émotion. Si l'enfant locuteur perçoit une inquiétude dans le visage de son interlocuteur, l'inquiétude, il va l'éponger. À ce moment critique où tous les mots se bousculent, si les parents s'inquiètent outre mesure, le bégaiement va persister. J'explique aux familles que c'est juste un petit moment à passer qu'il faut aider l'enfant à se sécuriser, lui donner les mots qui lui manquent avec un grand sourire. Au besoin l'aider à canaliser son souffle en lui caressant légèrement le torse. Au bout du compte les parents sont sécurisés, le bégaiement s'estompe comme prévu.

La chose la plus difficile à faire passer est la structure syntaxique qui est l'utilisation correcte des pronoms personnels *je*, *tu*, *il* et de tous leurs dérivés, *le mien*, *le tien...etc.*, ainsi que les conjugaisons de nos auxiliaires ou de quelques verbes associés à l'usage des pronoms (*je va*, *j'a mangé...*). Il n'est pas rare d'entendre des énoncés faux (mais constructifs) du type « *mon tien* » à la place de « *le mien* » simplement parce que l'élève/auditeur m'a entendu dire à un de ses copains « *ramasse le tien (ton manteau)* » et celui-ci viendra alors me présenter son manteau en rajoutant, « *voilà mon-tien* ». Pour cela, je n'ai trouvé qu'une seule solution : leur faire entendre le plus souvent possible les différents pronoms en usage dans des situations réelles. Ainsi donc je donne mon avis, même si on ne me le demande pas, juste pour qu'ils aient dans l'oreille la bonne formulation : « *Merci, je t'aide à fermer ton manteau, moi aussi je mettrai le mien avant de sortir.* » Il me dit « *j'es sorti dans la cour* » (après avoir entendu : « *Tu es encore dans le couloir?* ») je lui répondrai « *Oui, c'est la récréation, tu peux aller courir, moi je suis encore dans le couloir.* » Quelle information je lui donne, aucune! Il voit très bien que je suis dans le couloir. J'ai juste fait mon travail d'enseignante, je lui ai donné à entendre une fois de plus, la formulation correcte de la langue française. Je ne suis pas dans la classe, c'est à un moment qui, pour beaucoup, est considéré comme sans importance (tous ces moments informels de transition d'un secteur à un autre) pourtant je fais du langage.

### **Je leur parle en français.**



Je leur parle français, un vrai français, riche en structures syntaxiques. Pour le lexique je ne les surcharge pas de vocabulaire. Juste, ce qu'il faut au bon moment et je n'hésite pas à revenir sur les mêmes situations et tant mieux si on répète la même chose. Ils auront un plaisir jubilatoire à prononcer de mieux en mieux. Parler français, c'est leur parler comme si on avait à parler à des adultes. Un jour, j'entends une stagiaire qui m'aide pour le goûter de Noël à distribuer les clémentines. Chacun a eu la sienne et il en reste. Je l'entends questionner le groupe « *qui céqui qu'en veux?* ». Là, on voit clairement que la phrase n'est pas correcte. Je lui ai dit « *Parler leur en français* ». elle a reformulé correctement. Mais la structure bancaire que je croise souvent et qui n'est pas vraiment considérée comme incorrecte par les adultes qui l'utilisent, c'est le fait de parler de soi à la troisième personne ou de s'adresser à lui à la troisième personne. C'est déjà assez difficile de faire sortir les pronoms personnels dans leur langage, soyons rigoureux, nous adultes, dans nos formulations. Le langage au-delà de la structure syntaxique, c'est tout de même une relation de communication qui s'appuie sur du sens. Lorsque l'on utilise les mots « *moi* », « *toi* » ou « *lui* », cela ne désigne pas la même personne. Une anecdote pour illustrer mon propos. L'Atsem titulaire est en congé. Son remplacement a été assuré par plusieurs personnes successives à qui j'ai sans cesse répété les règles d'organisation de la classe. Je suis fatiguée en ce mois de décembre. Le pilote automatique est branché. Les élèves passent aux toilettes puis se lavent les mains. J'entends Claudie, l'Atsem vacataire, dire à un élève : « *Donne à Claudie* ». Les automatismes ressortent au-delà de la fatigue. Je dis « *Donne-le moi* ». Claudie qui n'est pas au courant de nos habitudes, me regarde puis regarde l'élève et lui dit « *Donne à Maryvonne* ». Ce n'est pas du tout ce que je voulais. L'élève n'avait rien à me donner, c'était effectivement à Claudie que l'objet devait être donné. L'élève qui connaît bien les habitudes est déconcerté, nous regarde toutes les deux. Je rassure l'élève et je lui dis : « *Tu as raison, donne-le à Claudie* ». Je me tourne vers celle-ci et lui dis : « *Je voulais juste reformuler la phrase pour qu'elle soit en français* ». Claudie ne comprend pas. Elle vient de parler français. Je vois à son air qu'il faut continuer l'explication. « *Si vous aviez eu à faire la même demande à un adulte, est-ce de cette manière que vous vous seriez exprimée? Non, vous auriez dit « Donne-le moi » alors pourquoi ne pas utiliser la même formulation avec les élèves?* ». Ainsi donc, moi, j'étais dans la surveillance constante de la bonne formulation française. Claudie et l'élève étaient eux dans la communication. J'étais encore en train de faire mon travail d'institutrice, mais il n'y avait que moi à le savoir.

## Évaluation?

Mon travail d'enseignante en petite section consiste à les faire passer progressivement de la communication extra-langagière à la communication langagière. J'ai expliqué que je mettais en place un milieu riche dans lequel j'installais un climat de confiance et que je les confrontais le plus souvent possible à des énoncés corrects, tant dans la syntaxe, que dans le choix du vocabulaire, n'oubliant pas une prononciation rigoureuse avec une élocution pas trop rapide. Voilà ce que je donne, ce que j'apporte. Mais en ces grandes périodes où il faut tout vérifier, comment je fais pour évaluer? Eh bien, l'évaluation est difficile à faire. Les stratégies de rentrée dans la langue orale sont si différentes d'un enfant à un autre et s'appuient sur bien d'autres facteurs que la langue proprement dite que je suis dans l'incapacité de dire ce que l'élève sait ou ne sait pas. En les observant avec attention il m'arrive de constater des situations de réussite mais à l'inverse ce n'est pas parce je n'ai rien vu (et/ou entendu) que l'enfant n'a pas acquis une certaine compétence. Alors pour ce qui est de l'évaluation, je me garde bien de dire, il est en avance ou en retard. J'observe les progrès. Ils sont longs avant d'être détectés, plusieurs mois parfois! Puis tout ce qui était en sommeil se réveille au même moment.

J'ose croire que c'est la façon que j'ai eue d'alimenter leur vécu qui a favorisé leur communication langagière.

### **Une recette.**

Des collègues déconcertées par cette petite section m'ont parfois demandé comment je faisais. C'est si rassurant d'avoir une recette. Alors je leur racontais des petits bouts de vie par-ci par-là. Maintenant je leur dirais : oui, j'ai appliqué une recette. Elle est très ouverte. C'est la recette des quatre **-eux** : **généreux**, **cauteleux**, **rigoureux** et **ambitieux**.

**Généreux** : car le langage c'est un cadeau que l'on offre. Pleinement. Je ne commence pas un début de mot pour avoir la satisfaction d'entendre la dernière syllabe. Je ne pose jamais de questions dont ils savent pertinemment que je connais déjà la réponse. Nous vivons des choses ensemble et je mets en mots pour eux. Les mots, ils les prennent, ils ne les prennent pas, je n'irai pas vérifier!

**Cauteleux** : il en faut une certaine surnoiserie pour créer des situations bancales, incomplètes, provocatrices, douteuses. Ces situations qui vont déclencher une réaction de leur part, les obligeant à argumenter, à comparer, à trouver des solutions, à formuler des projets, des hypothèses. C'est dans ces situations que je peux parfois avoir quelques moments de vérification des acquis.

**Rigoureux** : j'ai une formation linguistique de base, je m'appuie dessus. Je l'utilise et reformule le plus souvent possible leurs énoncés pour qu'ils entendent la langue dans toute la richesse de sa syntaxe. Pour le lexique, j'utilise tout le vocabulaire qu'ils sont en capacité de comprendre. Et ce n'est pas seulement de l'écrit oralisé, celui que l'on pourrait dicter à l'adulte : c'est de la vraie langue orale avec toutes ses nuances.

**Ambitieux** : ambitieux pour eux, ils ont deux, trois ans, je ne sais pas quel sera leur avenir, mais plus ils maîtriseront la langue orale (puis la langue écrite), plus ils seront à l'aise pour construire leur propre destinée. Alors ne lésinons pas, tramons leur, dès maintenant, un socle le plus solide possible, même si je n'en vois pas les effets ou si peu.

### **Entre deux et trois ans, à l'âge favorable pour apprendre à parler, quel choix les familles ont-elles pour sélectionner la structure qui accompagnera cet apprentissage?**

Entre deux et trois ans le terrain est favorable pour proposer des activités qui faciliteront l'installation des structures syntaxiques du langage. Si ce jeune enfant, de par sa famille et/ou son milieu culturel, est en présence d'activités stimulantes il va rencontrer moins de difficultés pour communiquer par le langage que cet autre à qui on n'aura pas adressé la parole. Si l'état se désengage sur cette tranche d'âge, il met en place de façon institutionnelle une inégalité entre les citoyens. L'état aura beau jeu de dire qu'il organise de l'aide personnalisée pour combler les manques. C'est la base même, qui n'est pas mise en place. Ce ne sont pas des demi-heures par-ci par-là qui remplaceront le socle langagier.

Entre deux et trois ans, jusqu'à il y a quelque temps, les familles avaient un choix : la crèche, l'école, la nourrice, la famille. Dans le cadre du système scolaire, il y avait la possibilité d'accueillir l'enfant au moment où cela s'accordait le mieux avec la famille dans

l'intérêt de l'enfant. La rentrée progressive se conjugait avec d'autres modes d'accueil. (encore un peu chez la nourrice, encore un peu à la maison). Cela lui permettait, en toute sécurité physique et affective, de commencer à décontextualiser. Il vivait autre chose que ce que ses parents vivaient. C'est parce qu'il y a un contexte différent que l'enfant va commencer à réaliser la nécessité de communiquer autrement que par le corps, c'est-à-dire par le langage. Deux-trois ans, c'est l'âge favorable. Deux-trois ans, il a encore besoin de dormir dans la journée. La sieste est importante. Entre deux et trois ans, souvent il reste dormir à la maison l'après-midi. L'effectif de l'après-midi d'une classe de toute petite section est faible. Mais n'allez pas croire que les enseignantes se tournent les pouces à surveiller des siestes et à retirer des couches? Non, l'après-midi, elles accueillent les trois à quatre ans qui prenaient leur temps pour mûrir. Et elles continuent à mettre toute leur disponibilité pour l'acquisition du langage. Un lever échelonné, c'est une situation favorable pour des relations duelles ou de petits groupes, juste ce qu'il faut pour mettre en confiance.

Maintenant la scolarité ne commence plus qu'à trois ans. Les « deux ans » ne sont accueillis de façon transitoire que dans la mesure des places disponibles. L'accélération des suppressions de postes de fonctionnaires touchent directement les classes de petites sections. Parallèlement, l'état n'a pas mis en place une structure similaire gratuite qui permette la mise en place solide de ce socle langagier. Au lieu de cela, il préconise des évaluations de plus en plus précoces, instaurant un stress, autant pour les familles que pour les élèves. Les apprentissages ne se feront jamais correctement sur une base de stress.

### **Quand commencent les bases de la scolarité?**

La classe de petite section avait aussi pour fonction de mettre en confiance cet enfant/élève. La suppression de toute ces classes me chagrine. Cela pourrait me laisser penser que tout le travail que j'ai fourni, pendant plus de trente ans était inutile. Il est fort probable qu'il n'a pas été perçu à sa juste valeur. Comme Michelle qui me rend tous les jours une classe propre sans que je réfléchisse réellement à ce qu'il a fallu déployer comme énergie pour la remettre état, je crois que, bien peu de personnes réalisent ce qui est mis en œuvre pour patiemment poser les bases de la scolarité.