

Rapport IGEN N°2011-108

L'école maternelle, pp. 125-126, pp. 127-130 (extraits), octobre 2011

La pédagogie de l'oral : toujours autant de faiblesses et les mêmes difficultés

1. Du langage, mais peu de réelles situations d'apprentissage

En règle générale, dans les classes, il est indéniable qu'il y a du langage, mais le volume et le temps de parole des enfants sont parfois peu élevés, surtout dans les écoles qui accueillent massivement des élèves de milieux défavorisés. Partout l'on observe peu d'activités structurées, peu ou pas d'interventions didactiques explicites. Ce déficit qui n'est pas nouveau est peut-être plus évident aujourd'hui du fait de la priorisation plus forte des objectifs langagiers.

En classe maternelle, on souhaiterait trouver, d'une part, des temps de pratiques pour chaque enfant intégrés aux jeux, aux activités, à sa vie à l'école (motivés par de réels besoins de communication) et, d'autre part, de manière croissante au fur et à mesure que les enfants grandissent, des moments dédiés au « travail » du langage entraînant une amélioration des conduites langagières et favorisant des prises de conscience sur ce qui est dit, comment on le dit, comment on pourrait le dire, comment on le comprend. (...)

Les interactions (souvent la seule relation question-réponse) se déroulent entre le maître et un enfant ; on observe peu d'échanges entre enfants. S'il en existe lors de jeux libres ou dans les ateliers, ils sont rarement, y compris en section de grands, le résultat d'une situation organisée par l'enseignant.

La présence diffuse du langage oral, à tel point que certains enseignants répondent y passer tout leur temps parce que « il y a du langage partout », leurre : des pratiques réelles mais aléatoires ne peuvent tenir lieu d'enseignement. Or, de manière trop fréquente, pour ce qui est de l'oral, l'enseignement du langage n'est ni programmé, ni organisé : les « progressions » affichées ne font souvent que reprendre l'annexe au programme de 2008 relative aux repères de progressivité pour l'école maternelle sans explicitation ni aménagements adaptés à la classe et l'emploi du temps ne comporte aucune séance véritablement dédiée au travail du langage. (...)

2. Des objectifs variés insuffisamment clairs pour les enseignants

L'expression

Le premier objectif, celui-ci toujours présent, est que chaque élève « parle », « s'exprime » même si cela doit se réduire à répondre à des questions, comme on l'a vu plus haut. Le silence est perçu comme problème et il importe pour les enseignants que les élèves en sortent.

Or, pour parler, il faut avoir des sujets de conversation (avoir quelque chose à dire, avoir envie de dire quelque chose) ; c'est à l'école de les créer car la libre expression, à partir des expériences extérieures à l'école, désavantage les moins favorisés. (...)

L'écoute des moments spécifiques de langage laisse une impression globale de pauvreté : les enfants « répondent », ils ne s'expriment pas, n'échangent pas comme ils sont – une partie d'entre eux au moins – capables de le faire. Le rituel scolaire du dialogue didactique propre aux niveaux ultérieurs semble s'imposer aux maîtres de maternelle qui ne parviennent que, rarement, à susciter de réelles conversations.

Le langage d'évocation, séparé de l'action

Second objectif et objectif clé, les enfants doivent apprendre l'usage du « langage éloigné » c'est-à-dire séparé de l'action, appelé « langage d'évocation » depuis le programme de 2002. (...) Ce langage suppose que les enfants ont la pratique d'énoncés longs, d'un « parler en continu » comme le dit le cadre européen commun de référence en langues. Or, le plus souvent, l'élaboration de ce discours ordonné est conduite collectivement sur la base d'expériences vécues en classe, de supports de nature diverse. L'activité collective est très encadrée par les questions du maître – souvent de plus en plus fermées – auxquelles les élèves apportent des réponses brèves : l'enseignant, par sa façon de guider, amène les enfants à ordonner un discours collectif dont lui seul a conscience, chaque enfant étant engagé pour une bribe seulement. Pour le maître, l'objectif visé est bien conforme au programme mais le profit pour les enfants est faible du fait de cette pédagogie invisible qui ne dit pas ce qu'elle cherche à obtenir, ce qu'elle a obtenu et pourquoi c'est satisfaisant ou cela ne l'est pas.

L'amélioration linguistique des énoncés

Il y a enfin l'objectif d'amélioration linguistique des énoncés afin qu'ils soient de plus en plus longs et structurés, de plus en plus précis du point de vue lexical. (...)

L'attention au vocabulaire s'est considérablement renforcée dans les classes ; les enseignants planifient des séances ad hoc mais le choix des mots privilégiés reste aléatoire, plus souvent fonction du « thème » en vigueur ou du « projet » de classe que référé à des critères de fréquence et donc de priorité pour les apprentissages. (...)

En matière de syntaxe, les activités de structuration restent rares : on est surpris d'entendre, parfois dès la section des petits, des injonctions telles que « fais une phrase » comme si cela pouvait avoir un sens pour l'enfant. Le fait de se contenter de réponses courtes (un mot, un groupe nominal, parfois une proposition) est en soi une limitation importante aux progrès des élèves. L'enrichissement de la syntaxe suppose certes des corrections et une vigilance dès les premières formes émises (...) ; mais il requiert surtout l'incitation à produire des énoncés longs dans lesquels peuvent être introduits des connecteurs, ce que des spécialistes ont appelé « introducteurs de complexité » (alors, donc, parce que, avant de..).

La compréhension, activité langagière invisible, délicate à travailler

Le travail de la compréhension de l'oral est d'autant plus nécessaire que l'activité même qui conduit à la compréhension, proprement mentale, n'a pas de visibilité pour les enfants. Avec les plus petits (voire durablement avec ceux dont le français n'est pas la langue première ou dont les acquis sont très limités), la question est d'autant plus vive que le vocabulaire est réduit (...) Les enseignants doivent user de moyens non linguistiques (gestes, intonation, mimiques) et d'exemples en acte pour se faire comprendre ; ils doivent aussi personnaliser l'adresse langagière, le langage à la cantonade n'étant pas d'emblée perçu comme destiné à chacun. (...). Ce travail est inégalement pris en charge par les enseignants ; ils sont assez nombreux à s'en soucier autour des consignes, peut-être à l'excès quand ils se substituent trop longtemps aux enfants en glosant ou en démontrant, mais assez peu dans les autres situations. (...)

3. Des dispositifs pédagogiques peu diversifiés

S'il est nécessaire d'avoir des sujets de conversation partageables pour parler avec d'autres, il faut aussi disposer d'interlocuteurs. Le « langage adressé » dont l'importance pour des (tout) petits a été signalée plus haut suppose que l'interaction adulte-enfant soit très personnalisée ; or, c'est bien en cela que l'école maternelle pour les jeunes enfants et pour les non-parleurs en général est

insuffisante. Son organisation, héritée de la forme scolaire primaire, est conçue en fonction d'un groupe ; les relations très individualisées y sont pensées comme des faveurs dispensées à quelques-uns et qui nuisent aux autres, sans doute parce que les enseignants ont conscience qu'ils ne peuvent distribuer équitablement le temps entre tous leurs élèves ; il y a donc très peu de temps accordé à chaque enfant mais guère plus à de petits groupes. (...)

Dans la grande majorité des classes, les séances de langage se déroulent à l'occasion des regroupements collectifs ; identiques au fil des sections, ils ne constituent pas des situations pertinentes pour que chacun puisse y avoir la parole pour tenir des propos un peu longs.

C'est le dispositif de travail qui est à revoir pour que la priorité puisse vraiment être donnée au langage oral, au moins jusqu'à la fin de la section de moyens.