

# Enfin réussir à apprendre la langue orale à l'école maternelle ?

**Christian Laroche**

Rééducateur en Réseau d'aides aux élèves en difficultés (RASED) à Evry,  
coauteur avec Sylvie Petit de  
Apprendre à parler à l'école maternelle, L'Harmattan.

Une fois de plus je me surprends à espérer. Atteindre les objectifs de maîtrise de la langue orale pour tous les enfants pourrait enfin passer d'une priorité de papier (depuis 2002 les textes officiels existent) à la priorité dans la réalité. Non seulement cela promettrait un autre avenir scolaire aux enfants qui auront été sortis de leur isolement, de leur fragilité et de leur insécurité linguistiques mais cela contribuerait à faire des collégiens mieux préparés à affronter les exigences de leur scolarité.

Dans son rapport remis fin août au président de la république, le HCE cite les programmes de maternelle de 2002 « ...en accueillant des enfants de plus en plus jeunes, l'école maternelle a fait du langage oral l'axe majeur ses activités ». En 2002 ce texte est prescriptif, en 2007 il est loin d'être mis en pratique. Ce n'est pas d'aujourd'hui qu'on ne parvient pas malgré les bonnes intentions des enseignants qui s'y essaient, à apprendre la langue orale à l'école maternelle. Déjà en 1974 Laurence Lentin le mettait en évidence et publiait « Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans ». Trente trois ans après, A. Bentolila qui ne doit plus compter ses propositions, remet un nouveau rapport au ministre et une de ses premières recommandations est de prôner expressément la création d'ateliers de langage à l'école maternelle !

Bien que porteur de quelques suggestions intéressantes dont celle-là - et d'autres beaucoup moins bien senties, telles celles concernant la suppression de la scolarisation des enfants de deux ans qui ignorent délibérément les équipes qui ont su adapter les lieux, les effectifs et les manières de faire aux besoins de ces jeunes enfants - le rapport erre en se fabriquant des ennemis plus fantasmagiques que réels. On peut y lire par exemple qu'à l'école maternelle on s'adresse à l'enfant plutôt qu'à l'élève et que se démontre là le refus d'assumer les tâches d'enseignement. Argumentation qui repose plus sur un usage malicieux de la terminologie (l'opposition enfant/élève où l'un exclurait l'autre) que sur une étude de la réalité des pratiques (le rapport donne d'ailleurs

l'impression de ne connaître que les exemples qui servent son propos). Comme si en s'adressant à l'enfant, l'école maternelle, j'ai bien écrit l'école, n'avait pas le souci de lui permettre de devenir élève et ne le lui permettait pas. Le manichéisme n'est pas l'articulation pertinente entre l'enfant et l'élève. Comme si il n'y avait pas une progression de la petite section à la grande section. Ce n'est pas non plus en ignorant ce que l'enfant apprend en faisant des puzzles, en peignant, en dessinant, en jouant à des jeux de société ou à des jeux symboliques que l'on refondera l'école maternelle, mais peut-être l'effondrera-t-on. Ces quelques remarques pour souligner qu'une profonde méconnaissance de l'école maternelle ne permet pas aux auteurs, malgré leur profonde connaissance des problèmes d'acquisition de la langue, de se demander pourquoi on a tant de difficultés à mettre en œuvre les textes officiels, notamment ceux concernant la langue orale. Hors c'est principalement par cette inefficacité en matière langagière que l'école concourt à la production de l'échec auquel elle ne parvient pas à remédier par la suite.

En effet la maîtrise de la langue orale conditionne la socialisation, fonde les apprentissages premiers (se situer dans le temps et dans l'espace, exprimer la cause, décrire des objets des situations et des relations, converser) et permet les apprentissages ultérieurs. C'est bien ainsi que commence la réussite de 60% des élèves dont parle le HCE : ils possèdent déjà, car acquise en famille, la langue adéquate à l'école, adéquate car disposant de suffisamment de mots et de structures pour comprendre la maîtresse ou le maître et s'exprimer, se situer dans l'espace et dans le temps, pour se positionner en interlocuteur.

Il ressort que l'école maternelle peine à apporter aux enfants qui en ont besoin (40% selon le HCE) la relation à la langue, l'usage de la langue et les éléments linguistiques indispensables à leur bon devenir scolaire.

Ce que l'école peine à apporter, les enseignants ont du mal à l'identifier et à le constituer comme objet de savoir transmissible. C'est d'ailleurs une des causes de la faible efficacité des pratiques actuelles. Pour la plupart ils ont reçu ce savoir de leurs parents et l'ont parfait avec eux dans le cadre de la reproduction culturelle familiale (cela n'a pas fait l'objet d'un apprentissage scolaire), ils le transmettent de la même manière à leurs enfants à l'instar des populations les plus diplômées (les 60% ?). Ils font de même avec tous les enfants de leur classe à l'école ; c'est une des sources de la croyance aux bienfaits du « bain de langage ».

Cette acquisition qui se passe alors naturellement pour les uns va devoir se faire autrement pour les autres (les 40% d'enfants de parents moins diplômés) dans le cadre de l'école. C'est dès trois ans voire à deux ans (bonne raison d'en maintenir l'accueil), dès que l'enfant entre à l'école, qu'il faut considérer différemment les besoins langagiers de chacun, la différence s'ancrant essentiellement dans des appartenances sociologiques identifiables et les pratiques langagières afférentes. C'est dès ce moment que l'attention quotidienne devrait être portée à chaque

enfant dans une relation langagière personnalisée. Quotidienne car l'école doit créer avec ces enfants, un par un, un rapport avec la langue que sa famille ignore et ne peut transmettre. Il s'agit d'un rapport social avec la langue que l'on a construit culturellement et historiquement dans les différentes couches sociales. Un rapport où la langue, pour ce qui concerne l'école, ne sert pas seulement à accompagner les situations concrètes mais à évoquer avec l'autre ce qui a eu lieu, ce qui aura lieu et qui n'est pas immédiatement perceptible. Le document remis par A. Bentolila le souligne parfaitement bien. Mais il oublie que ce rapport dans l'école c'est avec l'enfant qu'on l'établit, l'enfant cette personne en devenir de paroles, sur la base de son propre vécu scolaire ou familial. Un rapport où l'on exprime sa subjectivité, où l'on va penser. Ce n'est pas qu'affaire de lexique mais aussi de syntaxe. Cela passe par l'écoute de l'enfant (savoir écouter ce qu'il dit, lui apprendre à écouter ce que dit l'autre) et les apports langagiers appropriés adaptés aux progrès possibles du moment. Les parents culturellement préparés l'intuissent pour leurs enfants, l'école devra l'élaborer pour les autres (Qu'y pourraient des étudiants bénévoles et non formés, envoyés régulièrement au domicile familial comme le préconise A.B. ?). C'est dans ce rapport où ils peuvent dire, être écoutés, chercher à comprendre, que les enfants qui n'en ont pas encore le goût acquerront le plaisir de connaître de nouveaux mots et de savoir bien dire. Ainsi ils s'inscriront dans un autre rapport avec la langue. Ce travail pourrait être prolongé techniquement pour le lexique et les structures de complexité dans de petits groupes de langage, quotidiens eux aussi. Mais la technique du petit groupe, bien qu'indispensable, ne saurait se substituer à la compréhension de ce qui est en jeu dans ce rapport avec la langue et dans ses ressorts identitaires. Il est tout à fait censé de ce point de vue de se poser la question de la reconnaissance de la culture des parents par l'école. Point n'est besoin de l'ethnicher. Ce qu'il faut connaître et reconnaître aussi c'est le français parlé par les milieux très populaires (et pas seulement d'origine non francophone. Il y a un écart linguistique plus grand entre un fils d'agent de sécurité francophone et l'école qu'entre l'école et un fils d'ingénieur Angolais) afin de permettre aux enfants concernés de faire la différence des usages sans perdre leur identité et sans faire perdre de valeur à leurs parents. Ce qu'il faut connaître et reconnaître ce sont les us, habitus, nécessités, liés aux différentes appartenances et conditions sociales (pas seulement migratoires comme le pointe A.B.).

On le voit, il faut des moyens, intellectuels en premier lieu afin de reconnaître l'objet et de construire la problématique d'apprentissage. Il faut ensuite des moyens d'organisation pour faire vivre ces petits groupes quotidiennement (personne ne dira que les effectifs n'ont pas d'importance). Notre avenir, notre devenir collectif passe par cet effort, car avant d'être enfermés dans un quartier, nombreux sont les enfants enfermés en eux-mêmes parce qu'ils n'ont pas été initiés à la langue nécessaire à l'école. Remarquons que la problématique en matière d'apprentissage de la lecture est un peu la même et qu'à l'ignorer

savamment l'école bute avec une partie importante des élèves si elle réussit plutôt bien avec une autre partie. En effet, il est impossible de faire l'économie de la reconnaissance des différents rapports sociaux que les enfants entretiennent envers la langue écrite si l'on veut, vraiment, faire réussir ceux d'entre eux qui ne réussissent pas encore.

Venons en donc à une autre cause et non des moindres de la difficulté à mettre en œuvre les textes officiels. Des choix qui devraient présider à leur rédaction sont in fine curieusement absents. Alors que l'on déclare la langue orale prioritaire à la maternelle on se donne concomitamment des objectifs totalement contradictoires. Les instructions de 2002 (aujourd'hui A. Bentolila suggère d'aller encore plus loin) n'ont pas su mettre de limite, elles indiquaient notamment que les enfants de fin de grande section, sans distinction de niveau et d'origine bien sûr (ça ne rendra pas les choses plus faciles en les appelant élèves sauf à croire à la magie des mots), devaient reconnaître une trentaine de mots globalement et savoir recopier une phrase d'une ligne en respectant le tracé et la formation des lettres. Compte tenu du temps à passer à enseigner pour atteindre cet objectif, à ce moment là hors d'atteinte pour un tiers à la moitié enfants, qu'il met de fait en grande difficulté, comment atteindre avec eux et en même temps les objectifs prioritaires en langue orale ? Aucune fable de La fontaine ne nous dit comment courir deux lièvres à la fois.

L'absence de capacité de choix fait une nouvelle fois cruellement défaut, tout se passe comme s'il fallait donner raison et satisfaction à tout le monde en même temps en dépit du bon sens et du possible, du poids de la réalité. Nul ne peut servir deux maîtres à la fois, en l'occurrence et dans la pratique le poids de l'écrit sera toujours le plus fort (demande des parents, particulièrement des couches sociales plus diplômées, attrait des enfants les mieux préparés à l'école, économie du visible). La patience et la confiance sont pourtant des vertus de l'enseignant et s'il est nécessaire de mettre en place des pratiques de l'écrit au plus tôt de l'école maternelle il faut aussi savoir y mettre les limites qui permettront d'emmener le plus loin possible le plus grand nombre possible. Tous les pédagogues ou enseignants sérieux connaissent cette équation et sa proportionnalité. C'est cette sagesse qui devrait guider les futurs choix, c'est là qu'est la véritable ambition et non dans un volontarisme omnipotent qui ne peut conduire à force de dénier la réalité qu'à plus d'échecs, de souffrance et de bureaucratie.