

LANGAGE ET LECTURE (III)

P. FERRANDI

Dans le cadre de notre réflexion sur «l'environnement de la lecture», nous avons été amenés à observer le langage de nos enfants au moment de l'apprentissage de la lecture. Nous n'avons pas approfondi tous les aspects du langage, en particulier nous n'avons pas mené une étude de la langue qui demanderait un travail plus long et beaucoup plus poussé que nous ne sommes pas actuellement en mesure de réaliser. Nous nous sommes intéressés à la place du langage dans nos classes (lieux et situations de parole) et nous avons réfléchi à notre part du maître, en fonction de nos objectifs pédagogiques.

Ce texte fait suite aux articles parus dans L'Éducateur n° 3 du 20-10-76 et n° 9 du 20-2-77.

Fonctions du langage

a) C'est une forme de communication qui s'établit très vite entre la mère et l'enfant associée à d'autres formes d'échanges. De cette communication, naît le plaisir du langage. *«Si la communication passe, l'enfant se sent accepté, valorisé par l'accueil, la compréhension suscitée, gratifiée. Son désir reconnu est souvent satisfait et donc motivé pour de nouvelles acquisitions»* (L. Duquesne).

C'est une forme de communication que le monde actuel privilégie, bien que nous communiquions de façon moins instantanée par le langage oral que par la musique ou la peinture par exemple qui parlent directement au plus profond de nous-mêmes. Aucun mot ne peut traduire l'impression ressentie au contact de l'art.

Le langage est une communication au second degré. Nous avons besoin de chercher les mots qui traduisent le mieux notre pensée pour être mieux compris de notre interlocuteur. Tout le monde a connu l'agacement de ne pas arriver à s'exprimer avec précision ou d'être mal compris. Nous avons besoin d'un langage explicite, souple, capable de coller au plus près à la réalité à exprimer.

D'autre part, la civilisation, la vie en société, nous ont appris à occulter certaines pensées qui pourraient blesser notre interlocuteur ou au contraire à utiliser les formes de langage adaptées aux situations de communication orales les plus diverses.

b) Le langage oral est une forme d'expression à laquelle l'enfant est confronté depuis sa naissance et même avant. Dans le ventre de sa mère, l'enfant perçoit les bruits extérieurs et reconnaît sans doute sa voix aux vibrations spéciales transmises par l'intermédiaire du corps. Par la suite, c'est la maman qui lui communique les premiers embryons du langage articulé et aussi le plaisir du langage sans lequel il n'y aura même pas désir d'expression.

«Pour que l'enfant soit disponible pour acquérir la langue écrite, il faut qu'il trouve un plaisir à la langue du récit imaginaire, qu'il ait l'habitude de se raconter des histoires dans sa tête et qu'il ait acquis cette capacité autrement que par nécessité, qu'il puisse jouer avec le langage» (Diakité).

Mais de plus en plus, l'enfant est noyé dès le plus jeune âge, dans un océan de bruits divers (machines, bruits extérieurs, radio, télé, etc.) où il entend toutes sortes de langages qui ne s'adressent pas à lui, qu'il ne comprend pas. On le fait taire quand on veut écouter radio et télé. Comment éprouver le plaisir du langage dans de telles conditions, comment éduquer son oreille, affiner le sens de l'ouïe ? Alors, de plus en plus, nous avons des enfants au langage réduit, mal articulé. On remarque de nombreuses confusions de sons, on comprend mal l'enfant qui se réfugie peu à peu dans d'autres formes d'expressions ou dans le mutisme. Le silence est aussi un moyen d'expression.

D'autres formes d'expression complètent et parfois remplacent le langage : cris, gestes divers, gribouillages, dessins.

c) Le langage, instrument de pouvoir sur le monde. Le monde appartient à ceux qui savent parler. Il suffit de voir comment nous pouvons être subjugués par un bon orateur, comment les hommes politiques figent leurs discours pour mieux convaincre :

— Maîtrise de la forme même du discours, phrases courtes, ramassées, percutantes, ou au contraire plus longues, plus lentes, plus propices au charme, à la poésie.

— Introduction de tournures complexes (mélange d'affirmations et de négations par exemple) qui demande des auditeurs une agilité d'esprit toute spéciale pour arriver à pénétrer les intentions précises de l'auteur.

— Introduction de certains mots qui rendent un discours totalement incompréhensible à qui ne les connaît pas.

— Utilisation de jargons professionnels ou propres à un groupe d'individus, qui permettent de s'imposer aux autres considérés alors comme des intrus.

— Maîtrise du débit qui se précipite ou se ralentit selon les sentiments que l'on veut faire partager à son auditoire.

— Utilisation des silences, place, longueur.

— Travail de l'articulation qui permet à celui qui parle de mieux s'exprimer, à l'auditeur de vivre une écoute détendue.

— Maîtrise de la respiration qui permet celle du débat et de l'articulation (il est rare qu'un orateur bègue et essouffé captive son auditoire).

— Maîtrise de la voix dans ses diverses composantes (timbre, ampleur, tessiture, résistance à la fatigue). Tout le monde est sensible au charme de certaines voix ou saisi de malaise à l'écoute de voix criardes ou mal posées.

La plupart des bons comédiens, des grands orateurs sont passés maîtres dans l'art d'utiliser à bon escient toutes ces composantes. **Le langage est une arme.**

Ce sont ces trois aspects du langage : communication, expression, instrument de pouvoir, que nous voulons faire acquérir à ceux qui en sont dépourvus.

Ces enfants qui ont des déficiences de langage sont :

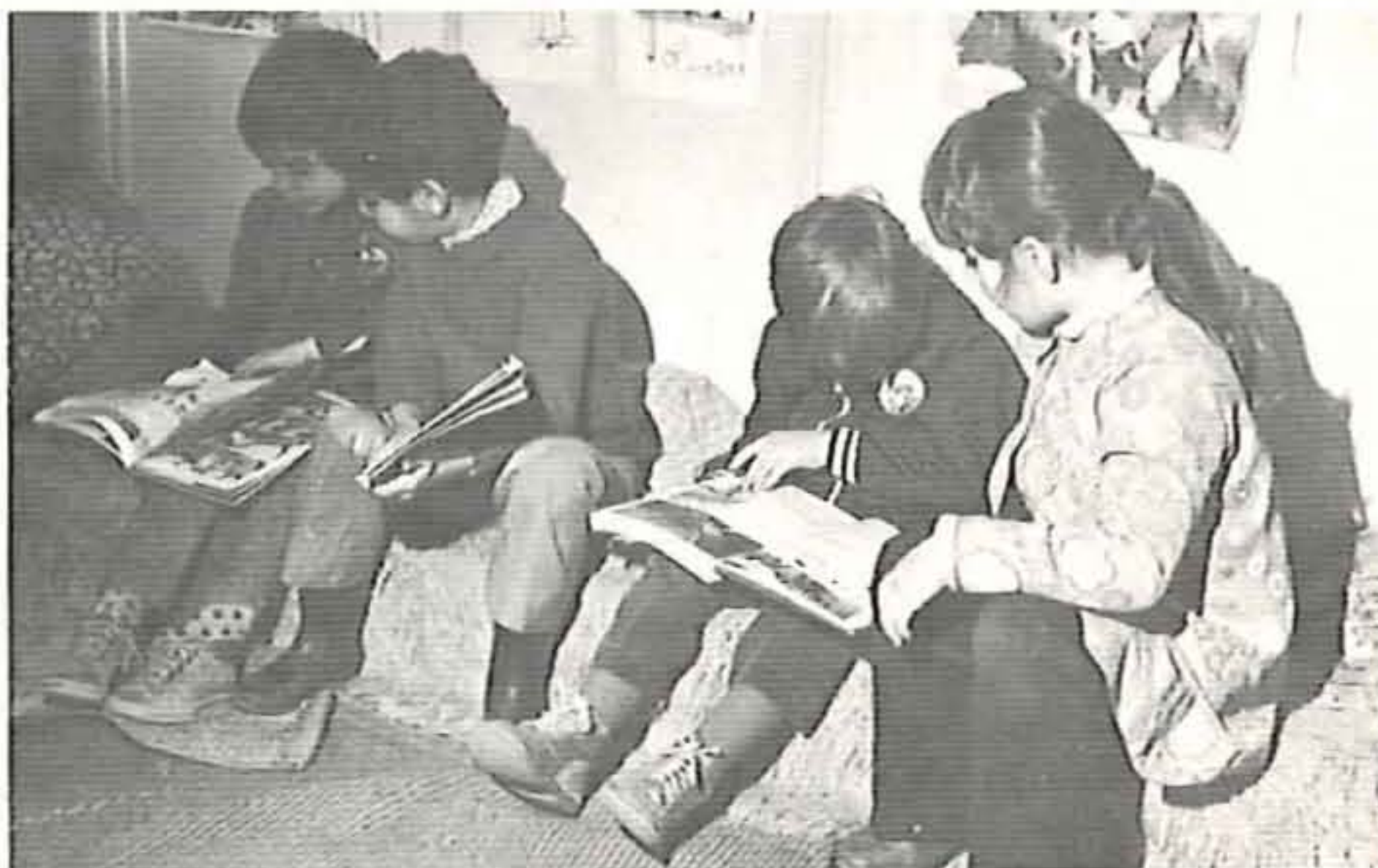
— Des enfants qui présentent des carences de l'ouïe, de la prononciation, des retards de langage dus à des raisons physiologiques ou sociales ;

— Des enfants qui ne possèdent ni un langage suffisamment structuré, ni un vocabulaire assez étendu pour se faire comprendre pleinement. Ils appartiennent souvent à un milieu de langage implicite où celui-ci n'est pas valorisé ;

— Des enfants qui ne «parlent pas». Ils ont peur du langage qui ne leur a apporté que des déconvenues (par exemple dans certaines familles où le langage est d'abord agression) ou bien ils sont inhibés sur tous les plans y compris celui du langage ;

— Les enfants d'immigrés parfois doublement défavorisés : ils ne connaissent pas la langue, ils appartiennent souvent à un milieu socio-culturel défavorisé et ne possèdent ni leur propre langue, ni le plaisir du langage.

(suite p. 33)



EXEMPLES

a) Lakdar est le dernier d'une famille de quatorze enfants (mère française, père arabe). Les trois derniers vivent beaucoup ensemble en une mini-communauté au sein de la grande. Il y a beaucoup d'échanges entre eux mais suivant des modalités qui leur sont propres. Lakdar s'exprime beaucoup et avec une grande drôlerie, mais souvent par le geste et les jeux de physionomie que de temps en temps complète le langage. Aussi, le langage oral ne lui semble pas le meilleur moyen de communiquer. Il n'est qu'un complément à une expression directe toujours implicite. Il sait très bien exprimer avec son corps ou son visage la fatigue, la peur, l'incompréhension, la malice en projet.

Le rythme d'émission de la parole de Lakdar est extrêmement précipité et les mots sont presque toujours amputés : «*qu'il est mon cr'on de papier ?*» (où qu'il est mon crayon de papier?).

Il n'a d'ailleurs pas bien la notion de mot en tant qu'élément isolé, ce qui donne des constructions comme celle-ci : «*c'est moi, j'ettoyé le cochon d'Inde*» (c'est moi, j'ai nettoyé le cochon d'Inde), comme il dit : «*c'est moi, j'ai trouvé un lézard*» car, il n'utilise pas le qui et, en même temps, réduit «*j'ai nettoyé*» à «*j'ettoyé*».

Les relations du verbe avec son sujet, l'utilisation des pronoms ne sont pas établies : «*les lézards y vient*» ; «*c'est pas la serpillière à nous, c'est cel'là à les dames de ménage*».

En ce qui concerne le vocabulaire, non seulement Lakdar n'utilise pas un grand nombre de mots usuels, mais il emploie les autres avec beaucoup d'imprécision : un cochonnet pour un cornichon, un guidon pour un volant, un collier pour un bracelet, que l'approximation soit au niveau du son ou au niveau du sens.

A propos de la façon dont il perçoit et émet les sons, on retrouve les mêmes confusions :

[ā] et [a] [ō] et [o] le [d] et [t]

Les consonnes sont éliminées en fin de mot. Tout cela, perceptible au moment où Lakdar s'exprime naturellement, se retrouve au cours d'un moment d'écoute, quand il s'agit de différencier des sons, de trouver des mots où on entend pareil, de coder une succession de sons. De là des difficultés de lecture ou d'écriture : les sons sont encore trop indifférenciés, et l'intuition de la lecture ne joue guère, puisque Lakdar ne peut devancer la lecture par une précision des mots ou des tournures syntaxiques qui suivent. Son propre langage est tellement différent de la presque totalité du langage écrit y compris celui qui est produit par d'autres enfants.

b) Thierry : c'est un enfant mal aimé, mis en nourrice dès sa naissance, la mère, malade, étant dans l'impossibilité de s'en occuper. Quand il a été rendu à sa famille, il avait déjà quatre ans. Entre temps, était né un petit frère de deux ans plus jeune, élevé entièrement par la mère. Celle-ci semble avoir mal accepté cet intrus qui réclame de l'affection réservée jusque-là au cadet. Quand Thierry arrive à l'école, c'est sa deuxième année de C.P. La mère le dépeint comme méchant, insolent, jaloux, qui «*n'a rien voulu faire*» l'année précédente. En classe, c'est un enfant timoré, perpétuellement effrayé qui n'ose pas parler. Le grand groupe l'épouvante. Pendant les six premiers mois de C.P. il n'a jamais pu commenter le dessin que cependant il était fier de présenter. Au dernier trimestre, il veut bien expliquer ses dessins, mais en tournant le dos au

groupe. Il sue à grosses gouttes, tant cela lui demande d'efforts. Quelquefois en entretien, il lève le doigt pour avoir la parole, mais dès qu'on la lui donne, il se bloque, ne trouve plus ses mots, rougit, pâlit, transpire : «*ch'ais p'us*» murmure-t-il. Le seul moment où Thierry parle, c'est quand il lit seul avec moi ou avec son voisin Patrick. Gros défauts de langage : chuintements, confusion sourdes sonores. Mauvaise articulation. Vocabulaire pauvre, phrases mal construites, mal liées entre elles. J'ai la plus grande peine à comprendre ce qu'il veut dire. Les acquisitions, que ce soit en mathématiques ou en lecture sont lentes, difficiles, précaires. Il faut sans cesse recommencer presque à zéro. En fin d'année, cependant, à force d'encouragements, de travail aussi, car Thierry se donne du mal, la synthèse se fait peu à peu en lecture, et bien que tout ne soit pas acquis, je décide de monter Thierry en C.E.1 avec moi, puisque je suis mes élèves et les garde deux ans. Cette réussite est pour lui une grande victoire et il s'ouvre un peu, vient parler avec moi et surtout, il se fait un ami : Patrick.

c) Patrick : c'est un petit Antillais, quatrième d'une famille de sept enfants. La mère, constamment enceinte, est débordée et on a l'impression que les enfants s'élèvent seuls, les plus grands s'occupant des petits. En classe, Patrick ne me parle que pour des raisons utilitaires. Le reste du temps, il fuit mon regard, parle peu et joue peu avec ses camarades, ne participe à aucun travail de groupe. Un vague sourire sur les lèvres, il a l'air très loin de nous. Pendant des mois, il ne dessine que des maisons qui brûlent, quel que soit le matériel que je mets à sa disposition (papiers de formats divers, peinture, feutres, pastels). Les résultats scolaires sont minces, sauf en mathématiques où Patrick réussit quelquefois, et en éducation physique où sa force et sa taille lui valent le respect de ses camarades. Plusieurs fois de suite, il défend Thierry «attaqué» par des grands et les met en fuite. En classe, il va chercher des papiers pour Thierry, m'explique ce que celui-ci veut me dire, dessine en sa compagnie. Entre eux, ce sont des fous-rires, des exclamations, des bourrades, des échanges de regards, très peu de langage. Quand celui-ci apparaît, c'est en complément du reste.

Peu à peu, les deux enfants deviennent inséparables, participent aux mêmes ateliers, jouent toujours ensemble. Chacun «détient» un peu sur l'autre. Patrick devient moins brutal, réussit mieux en maths qu'il explique à Thierry, s'accroche en lecture et fait tellement de progrès que je décide de le monter lui aussi en C.E.1. Les maisons qui brûlent ont disparu, au profit de très beaux bateaux dont Patrick est très fier. Thierry prend un peu d'assurance, on commence à entendre le son de sa voix.

En fin de C.E.1, Patrick et Thierry ont progressé : ils sont moins bloqués, parlent plus facilement, s'intègrent davantage au groupe, participent à toutes les activités sauf à l'expression corporelle, leur lecture est correcte et audible. Pas de carences graves en langage chez Patrick, chez Thierry, par contre, elles persistent, mais certaines sont susceptibles de rééducation qu'il est maintenant en état de supporter. La famille, hélas, en juge autrement. Le niveau en orthographe est tel, en grammaire également, qu'il est impossible dans l'intérêt des enfants de les monter en C.E.2 à la fin de l'année.

A la fin de la présente année scolaire, Patrick et Thierry terminent leur C.M.1. Patrick (un an de retard) passe en C.M.2. Thierry (deux ans de retard) ira à la rentrée en S.E.S. Il n'a toujours subi aucune rééducation, malgré les pressions exercées sur la famille. Qu'advient-il de lui plus tard ?

A propos du langage : notre projet pédagogique, nos objectifs de travail

«*La tâche de l'adulte sera de valoriser le langage propre de chaque enfant, de chercher tous les moyens qui permettront l'élargissement du capital linguistique de base sans pour autant privilégier un niveau de langage qui serait le «bon français»*» (J. Le Gal).

Nous essayons de concilier l'acceptation du langage verbal ou infra-verbal des enfants, avec notre désir de les faire accéder à d'autres formes de communication.

Nous voulons aider les enfants à structurer leur langage, pour qu'ils puissent structurer et affiner leur pensée.

Nous voulons que les enfants acquièrent un sens critique vis-à-vis des différents langages auxquels ils sont confrontés (chez ses copains, chez les adultes à commencer par le maître, le langage écrit, la télé, le langage publicitaire, etc.).

a) Accepter le langage des enfants, c'est en fait accepter les enfants tels qu'ils sont, avec leurs différents modes d'expression, de communication, parfois difficiles à supporter : agressivité quand l'affectivité est mal maîtrisée, exhibitionnisme, pleurnicherie. Chez les enfants en difficulté, plus encore que chez les autres, ce qui ne passe pas par le langage peut passer

par le geste. Si le langage est utilisé, il l'est non dans ses nuances, mais sous ses formes provocantes : voix criarde, grossièretés. Quelquefois, ce langage grossier est déjà une étape vers un mode de communication plus élaboré. Il remplace les coups réels par une agression plus symbolique.

Il ne s'agit pas de réprimer pour interdire toutes ces manifestations d'un mal-être qu'on ne guérirait pas de cette façon. Il s'agit de les aider à trouver d'autres modes de relation plus satisfaisants : entr'aide, travail en équipe, occasions d' se valoriser aux yeux du groupe, et en même temps de les aider à exprimer leurs revendications, leurs révoltes, leurs critiques par un langage plus élaboré dans les structures coopératives de la classe.

b) Valoriser le langage de l'enfant, c'est :

— **L'accueillir** : chacun doit savoir qu'il a droit à la parole ;
— **L'écouter** : le droit à la parole n'est rien s'il n'y a pas écoute. C'est l'écoute et l'accueil qu'on fait à la parole qui provoquent le plaisir et aussi le pouvoir (de quelques instants sur les autres). Il faut donc organiser, institutionnaliser (dans le sens de la pédagogie institutionnelle) ce droit à la parole et cette écoute ;

— Faire en sorte que l'enfant participe, questionne, demande des précisions, réagisse.

La vie de groupe amène à la nécessité du langage.

Il faut que le langage soit un moyen de communication parmi d'autres moyens nécessaires à la vie des groupes. Un moyen de communication, donc pas une fin en soi. Il doit tirer sa nécessité de la vie du groupe, des choses à faire ensemble. Il faut organiser la vie de la classe de façon qu'il devienne une nécessité pour les enfants qui pouvaient le rejeter ou en avoir peur et que chacun puisse l'appréhender de manière personnelle.

On ne peut envisager le même mode d'intervention à tous moments. La première préoccupation est que les enfants aient envie d'utiliser le langage comme moyen d'expression même si le leur nous semble tout à fait insuffisant. Il ne faut pas que le souci de correction empêche le déblocage. On pourra ensuite donner à l'enfant le souci d'être compris le mieux possible par les autres, ce qui implique l'articulation la meilleure possible,

l'appropriation d'un vocabulaire et de formes syntaxiques diversifiées, pour arriver à l'emploi d'un langage aux différentes situations de parole.



Comment réaliser nos objectifs : la part du maître

a) Organiser les situations de parole, de telle sorte qu'elles soient d'authentiques situations de communication ou d'expression afin d'éviter le langage «à vide».

— Situations utilitaires : se servir d'un outil et demander des conseils pour son utilisation (à un camarade, à la maîtresse) ; présenter un travail à ses camarades, à d'autres classes ; travaux de groupe.

— Situations de récit, entretien, comptes rendus divers.

— Situations de création : marionnettes, théâtre, jeux de mots, ateliers duels, jeux divers.

Certains échanges sont organisés selon les exigences de la vie du groupe (ateliers à gérer, conseils, débats, exposés, questions à soumettre au groupe).

Se déroulent aussi des échanges plus informels mais favorisés par la vie de la classe : échanges en petits groupes avec d'autres supports à la communication que le seul langage, échanges enfant-enfant dans les ateliers comme ceux de l'imprimerie ou du bricolage, entraide dans le cadre du travail individualisé, échanges maître-enfant, échanges avec d'autres classes, d'autres adultes.

La vie collective aide à diversifier et à enrichir les échanges. Si, au début de l'année, la part du maître est énorme au moment où l'on prépare un plan de travail collectif, petit à petit, celui-ci devient une nécessité pour les enfants et les échanges qui se font à ce propos ont besoin d'un langage de plus en plus précis. On argumente pour choisir telle ou telle activité : «oui, mais si on va au bois mercredi, on ne pourra pas...». Faire un projet implique l'utilisation de certaines formes de langage d'autant plus précises qu'on veut s'organiser avec plus de précision. Une discussion sur le déroulement des activités d'atelier, la formulation des questions, soit directement à des camarades, soit indirectement en préparation d'une enquête, la résolution d'un conflit au sein de la classe nécessitent un langage différent de celui de la simple narration et des formes syntaxiques plus complexes. L'exigence de précision qui ne recouvre pas exactement l'exigence de «langage correct» mais amène au maniement d'une langue plus structurée est alors fondée. La langue devient vraiment un outil.

QUELQUES EXEMPLES D'ÉCHANGES À L'ATELIER DESSIN-LANGAGE

Souvent, quand les enfants dessinent, ils accompagnent leur dessin de bruits, cris divers, au rythme où se poursuit le dessin. Ainsi, ils se «défontent» et leur agressivité passe par le truchement du dessin.

DAVID. — *Brr ! je lui mets des poils, des poils, des poils au monstre ! Y va manger les autos.*

PHILIPPE (de derrière ; en poursuivant ses propres activités). — *Un monstre qui mange les autos ! Oh ! là, là !*

DAVID. — *Oui, y va manger tout les autos, mon monstre, y va manger l'auto verte, et pis la bleue, et pis l'auto camion.*

FABIEN (voisin). — *Y va avoir mal au vent.*

DAVID. — *Vroum ! (bruits inaudibles) encore un'voiture, un poil, encor'un'voiture, un poil. Et pis l'autoroute, là. Il est gros ! gros ! gros ! mon monstre ! (le monstre grossit sur le papier et envahit toute la feuille).*

Stéphanie, très exercée aux bouts rimés, veut se venger de sa voisine Aline et de son ami Laurent qui l'ont un peu taquinée. Elle dessine un bonhomme avec une grosse joue et dit exprès à voix haute : «*Il a mal aux dents Laurent, mon Laurent a mal aux dents.*» Mots qu'elle répète plusieurs fois de suite en chantonnant sur des musiques différentes.

Tout en chantonnant, elle dessine à côté de «Laurent» une fille dont le haut du corps est spécialement gonflé, puis tournant un œil malin vers sa voisine, elle se remet à chanter :

«*C'est Aline, ma voisine, avec sa grosse poitrine. Elle est vilaine avec sa robe de laine.*»

Les protestations de Laurent et d'Aline l'amuse beaucoup.

ATELIER DUEL

a) Depuis quelque temps, dans le coin modelage, on ne voit plus guère d'enfants faire des pots, des objets. Les garçons surtout usent de la pâte à modeler de la façon suivante : ils façonnent une boule plus ou moins irrégulière, lui rajoutent à leur gré capuchons de stylos-bille, capsules de bouteilles, crayons, règles, tout cela destiné à figurer yeux, bouche, membres. S'ensuit alors un dialogue émaillé de bruits divers, à deux ou trois personnages. Les personnages sont le plus souvent des «méchants» : fantômes, martiens, monstres qui se livrent des batailles. Souvent il y a des blessés ou des morts qui ressuscitent sous d'autres formes. Le dialogue, toujours improvisé, est drôle, violent, beaucoup plus drôle et violent que celui des spectacles de marionnettes. J'ai la nette impression que dans ce cas, beaucoup de choses sont occultées, du fait que les marionnettes «jouent» pour toute la classe ou d'autres classes et que les «monstres en pâte à modeler» n'existent que pour leur créateur.

Les duels ont également lieu lors de travail à deux sur des dessins :

— *Je fais un avion qui va bombarder ton bateau et là, c'est plein de bombes.*

— *Eh ben moi, je fais un autre avion qui tire sur ton avion !*

— *Encore un autre avion, et un tank !*

— *Eh ben moi, je fais Zorro, et il tire sur le tank !*

Etc. Tout cela émaillé de bruit de fusillades, bombardements, cris.

b) Dans le circuit de correspondance naturelle du département, nous avons reçu d'une autre classe de C.P. des «lettres qui parlent» : lettres manuscrites auxquelles les enfants avaient ajouté nez, yeux, bouche, et qui échangeaient un dialogue.

Les enfants, enthousiasmés par ce nouveau jeu, ont voulu, dès le soir même réaliser des dessins du même genre. Curieusement, très peu de «bulles». Tous les dialogues ont eu lieu pendant la confection des dessins :

— *Bonjour madame F, comment allez-vous ?*

— *Je vais bien monsieur C, et vous.*

— *Oh moi, je suis pas content, j'ai perdu mon chapeau, et pis j'ai un trop gros nez.*

— *Oh ça fait rien, monsieur, vous êtes très beau...*

Etc.

Pendant environ une quinzaine de jours, les enfants ont joué avec ces marionnettes d'un nouveau genre, les dialogues étant très différents selon les «personnages-lettres», les jours, toujours par deux ou trois. Aucun d'eux n'a été présenté à l'ensemble de la classe. Tous les enfants ressentaient profondément le désir d'être ici acteurs et non pas spectateurs.

Une question peut se poser au sujet de ces ateliers duels. Quelle est la part du maître ? Doit-on intervenir ? Je l'ai fait très rarement, laissant aux enfants la plus entière liberté d'expression. Quand j'ai participé, c'est en entrant moi-même dans le jeu : « *Tiens, Madame S, vous êtes triste aujourd'hui, que vous est-il arrivé ?* » « *Vous fumez, Monsieur L, vous allez enflammer votre chapeau !* » J'ai chaque fois, bien sûr, induit le dialogue dans une autre direction. Ai-je eu raison ? Je n'en sais rien ; mais cela m'a permis de m'introduire dans le groupe, d'observer le langage et le comportement des enfants. J'ai remarqué que :

— Tous les enfants à un moment ou à un autre participaient (même les moins bavards, même ceux qui sont muets devant le grand groupe) ;

— Tous les niveaux de langage sont mêlés, du plus simple au plus élaboré. Beaucoup de cris, de mimiques diverses. Tous les niveaux de langage sont admis par les enfants, tous les enfants. Ce qui n'est pas vrai lors des entretiens, des dialogues « utilitaires » et même lors des « pièces » de théâtre ou de marionnettes jouées à la classe. Cela vient à mon avis du fait que, là encore, les enfants sont avant tout acteurs. Ce sont les spectateurs qui disent : « *On ne comprend pas, tu parles trop, vous parlez tous ensemble.* »

Les ateliers duels sont avant tout un lieu idéal d'expression verbale où l'enfant peut jouer seul ou avec d'autres et avec des personnages imaginaires comme il le fait chez lui, hors de la présence des adultes.

ECHANGES AU COURS D'ATELIERS OU DE TRAVAUX DE GROUPE

CHRISTOPHE, aux environs de Noël, se charge d'organiser l'atelier de lanternes. Aidé de Josy, il prévoit le matériel dont il a besoin, papiers divers, ciseaux, colle, scotch ; le nombre d'enfants qui peuvent travailler dans l'atelier. « *Aujourd'hui pas plus de quatre. On va d'abord les faire (les lanternes) avec du papier blanc et ensuite quand on saura bien les faire on pourra prendre le papier métallisé. Et puis demain, ceux qui savent pourront apprendre à d'autres.* »

Christophe montre, explique, aide, ses quatre camarades posent des questions, tout le groupe travaille activement sans désordre.

— Un petit groupe (4) travaille sur une réponse à faire aux correspondants.

— Ils doivent se mettre d'accord sur ce qu'il faut écrire.

— Se répartir la rédaction (2 écrivent, 2 vont chercher les mots qui manquent).

— Le travail fini, retour au grand groupe (explications, critiques).

— Modifier en conséquence le texte avant de le préparer et de l'illustrer.

Il y a là plusieurs situations de paroles.

a) Conseils. Discussion en grand groupe, choix du petit groupe qui va effectuer le travail.

b) Discussion en petit groupe et répartition des tâches.

c) Passage au code écrit. Renseignements utilitaires.

d) Synthèse puis retour au grand groupe pour approbation ou discussion.

Je peux intervenir aux stades a et d (conseils), b (arbitrage si on n'est pas d'accord), c (correction du texte).

Aux trois stades échanges à tous les niveaux :

— Grand groupe-maître.

— Grand groupe-enfants.

— Petit groupe-enfants.

— Enfant-enfant.

— Petit groupe-maître.

— Enfant-maître.

Tous les samedis matin, les enfants des 4 C.P. de l'école consacrent trois quarts d'heure à échanger des productions de leurs classes. Cela suppose dans chaque classe :

a) Réunion du groupe classe. Discussion pour le choix des productions présentées avec critique de chacune.

b) Aller dans des classes étrangères pour présenter ces travaux devant des groupes extérieurs.

c) Au retour faire le compte rendu des réflexions entendues dans ces classes.

d) Les enfants qui restent en classe doivent questionner les enfants des autres classes et commenter ce qu'ils apportent.

Dans chaque cas, échanges enfants-enfants de différentes sortes.

b) Organiser les lieux de prise de parole.

Pour tous ces échanges, la disposition matérielle est importante que ce soit pour des échanges collectifs ou par petits groupes. L'existence de « coins » favorise la prise de parole en petits groupes et s'ils sont suffisamment isolés les uns des autres, différents dialogues peuvent s'y établir sans gêne.

Au départ le maître offre une disposition matérielle qui peut être remise en cause suivant les besoins des groupes ou du groupe. L'espace ne doit pas être structuré une fois pour toutes, mais structurable.

c) Aider à préciser et à structurer le langage.

Priorité au déblocage de la parole. Quand celui-ci est réalisé, l'enfant accepte en général l'intervention de l'adulte à condition de ne pas hacher l'entretien par des interruptions intempestives qui sont souvent des tentatives de récupération.

Comment peut se faire ce déblocage ? Très souvent à partir d'une relation à deux, soit maître-enfant, soit enfant-enfant dans les conditions d'échanges en petits groupes qui ont été évoquées plus haut. Ces occasions de déblocage sont à saisir en toutes circonstances car elles peuvent s'établir plus facilement en dehors de la classe, avant d'y entrer, pendant qu'on lace une chaussure. La communication orale peut rester à sens unique pendant un long moment ainsi pour cette petite fille qui a feuilleté pendant très longtemps des livres d'images avec la maîtresse sans ouvrir la bouche. Le mutisme d'un enfant n'est que le symptôme d'une attitude de repli global et ce peut être par le biais d'une autre activité (expression corporelle, dessin) que la parole peut surgir. Si une communication privilégiée s'est établie, il s'agit ensuite d'amener l'enfant à s'exprimer au milieu d'un groupe.

A mesure que la socialisation des enfants se fait, le langage prend une place de plus en plus grande. Le dialogue peut alors s'instaurer au cours d'un entretien à propos de la présentation d'un objet, d'un dessin.

Petit à petit les communications infra-verbales, sans être remplacées par le langage, trouvent en lui un soutien, un prolongement.

Quand le contact est établi entre l'enfant et le groupe, il y a un va-et-vient continu des modes d'expression infra-verbale et du langage. Celui-ci devient un besoin.

Parfois les enfants explicitent un dessin, un mime. Thierry éprouve le besoin de raconter son dessin (qui est d'ailleurs presque toujours une offrande à quelqu'un). Et ses dessins qui sont devenus au cours des deux premiers trimestres de la seconde année de plus en plus riches en détails et en couleurs fourmillent maintenant de petits personnages dans les positions les plus variées. Avec un support de plus en plus riche le langage aussi s'enrichit.

En expression corporelle, le désir de communiquer avec le groupe amène les enfants à expliciter les différents moments de leur jeu ou au contraire à définir les grandes lignes de leur projet (s'il y a un support musical par exemple) avant de jouer.

Philippe et Frank (leaders), arrivent à dominer suffisamment leur agressivité pour réaliser en expression corporelle un combat de monstres sans jamais se toucher. Voici leur cheminement :

a) Concertation après écoute de la musique, définition de leur mouvement à deux hors de la présence du groupe et de la maîtresse.

b) Réalisation.

c) Verbalisation à l'intention du grand groupe.

Comment aider l'enfant à accéder à un langage compréhensible d'abord puis de plus en plus diversifié.

Très directement, il nous arrive de redire et de faire répéter un mot, une phrase afin d'arriver à une meilleure compréhension.

D'autres fois nous reformulons à notre manière, c'est-à-dire dans un langage un peu plus élaboré que celui de l'enfant mais accessible à sa compréhension, ce qu'il a exprimé sans lui faire répéter.

En dehors du travail sur le langage même, tout ce qui peut aider à la maîtrise du geste, aide aussi à maîtriser l'émission de la parole : rythme, expression corporelle avec ou sans musique (par exemple les jeux au ralenti), formulation et création de comptines et de chansonnettes où le rythme soutient le « texte ». En ce qui concerne le domaine du langage, tous les jeux de bouts rimés, de création de mots, de rapprochements par le sens ou par le son, les recherches d'assonance, l'écoute des mots et de la place des phonèmes à l'intérieur, sont utilisés pour faire prendre conscience des ressources du langage à l'enfant. Il faudrait aussi parler des jeux avec la voix : bruitages, émissions plus ou moins fortes... Le petit enfant parle souvent ou trop fort ou trop doucement, il faut lui apprendre à utiliser sa voix et sa respiration. Le magnétophone est un instrument des plus précieux pour aider à la prise de conscience dont nous parlons plus haut.

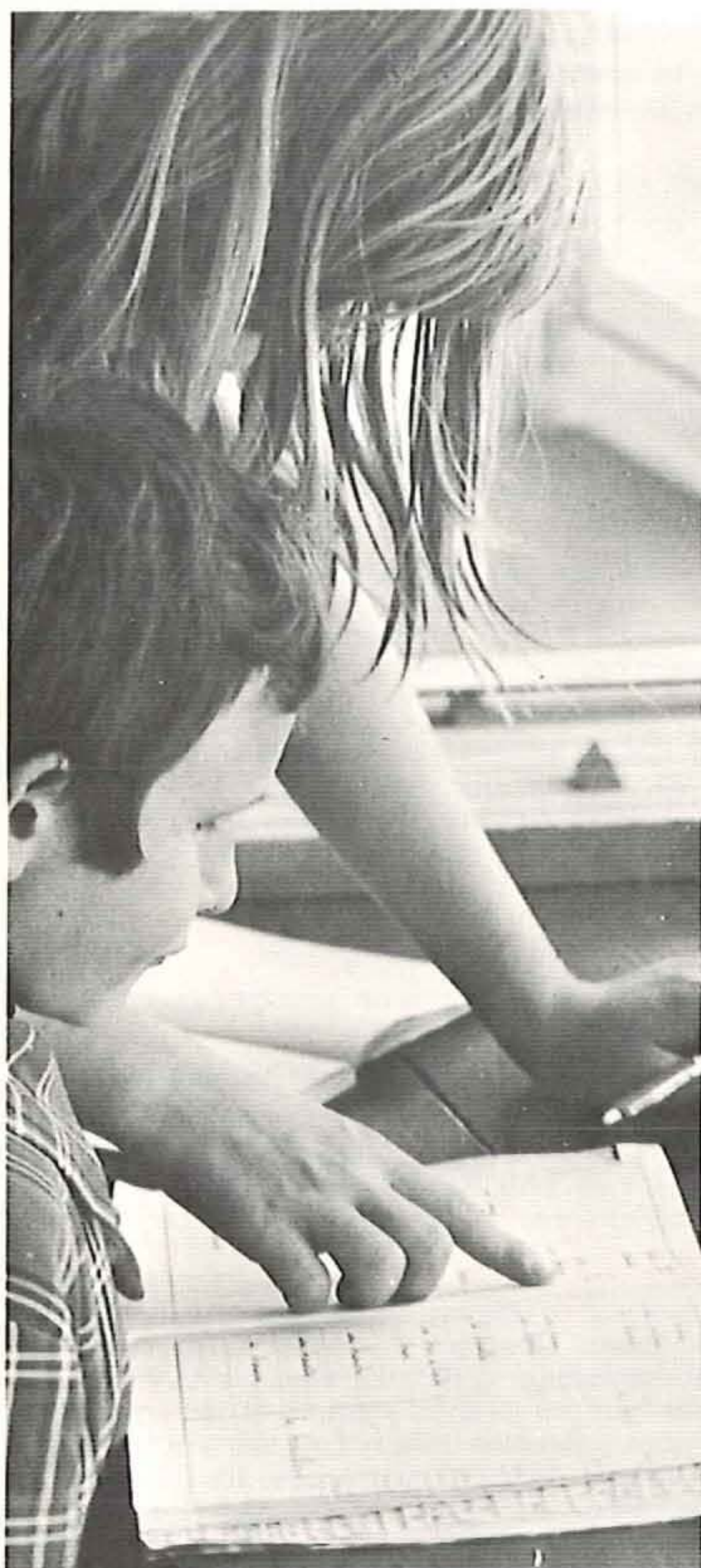
Dans les différentes situations de parole et particulièrement à propos des récits des enfants, nous essayons de les amener à une certaine cohérence : ne pas sauter d'un sujet à l'autre sans

raison, respecter la chronologie du récit, donner le minimum de détails nécessaires à sa compréhension. Ceci se fait par le jeu des questions, celles du groupe, celles du maître (elles sont en général motivées différemment). Il importe de faire découvrir aux enfants les langages appropriés aux différentes situations de communication.

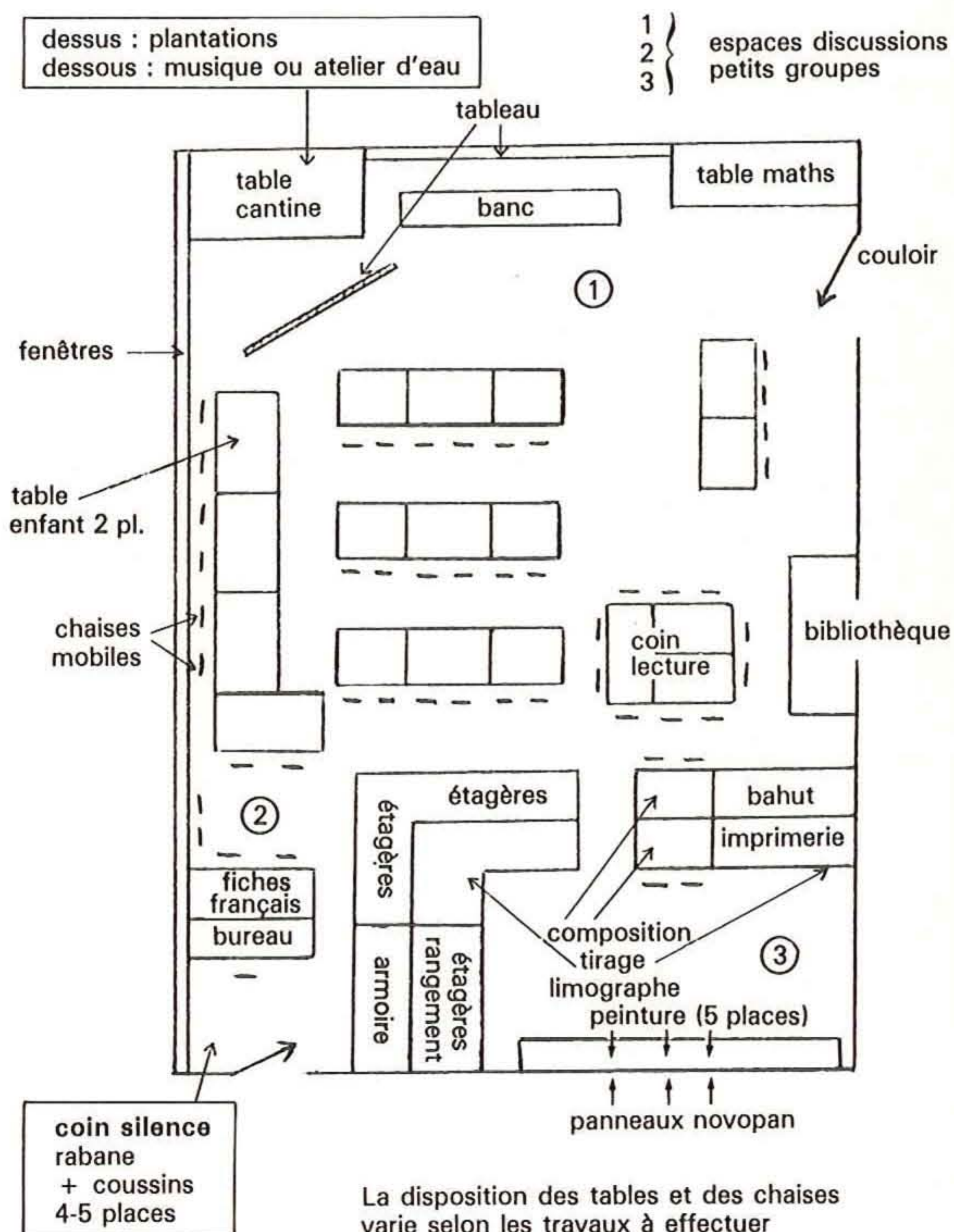
L'enfant se satisfait souvent d'une communication en surface. Nous essayons de le faire parvenir à une compréhension plus fine en posant les questions nécessaires. Peu à peu, la demande de précisions vient des enfants forçant celui qui parle à chercher d'autres mots qui expriment mieux ce qu'il ressent, à ordonner les faits et à passer du langage implicite au langage explicite. Plus tard quand le besoin de communication est devenu plus important c'est l'enfant lui-même qui réclame une aide pour affiner son langage : recherche du mot juste, d'une forme syntaxique adaptée à ce qu'il veut dire.

A l'entretien du matin, Laurent m'a raconté : «Hier on a allumé la cheminée, il faisait froid.» La communication passe, on comprend ce qu'a voulu dire Laurent. Cependant, quelqu'un dit :

- Comment as-tu fait pour allumer la cheminée ?
 - Mon papa a fait du feu dedans.
 - Alors si ton papa a allumé le feu, il faisait chaud, pas froid.
 - Non, il faisait chaud après, mais quand mon papa a allumé le feu, c'est parce qu'il faisait froid.
- Valérie. — Hier ma maman m'a acheté une robe et j'ai mangé une tarte aux pommes. Elle était à rayures.
- Eclat de rire général.
- C'est les pommes qu'ont des rayures, ou la tarte ?
 - Ma maman m'a acheté une robe avec des rayures bleues, elle m'a acheté aussi une tarte.
- David. — Ce matin en passant devant le «garungis» j'ai vu une voiture accidentée.
- Beaucoup de questions concernant les voitures, aucune sur le garungis. Je demande :
- Qu'est-ce que le garungis ?
- David. — C'est lui qui répare les autos.
- Les autres. — Ah bon, c'est le garagiste !
- Moi je croyais que c'était ton papa à Rungis !
 - Moi j'avais pas compris.



LIEUX ET SITUATIONS DE PAROLE PLAN D'UNE CLASSE (C.P.)



Le langage est un outil de communication privilégié dans le monde actuel. Sa construction, comme celle des autres outils conceptuels dont la lecture, s'établit au cours d'un processus d'interaction continue avec ceux-ci. Aucun d'eux ne s'élabore de façon isolée. L'enfant doit être considéré dans sa globalité.

Notre souci doit être, sans privilégier de façon excessive le français normatif, de faire prendre conscience aux enfants des

diverses situations de communication et des formes de langage appropriées.

La possession d'un langage structuré et le plaisir du langage rendent l'enfant plus disponible et mieux préparé à l'accession du code écrit.

L'enfant a droit au langage, à nous de l'aider à conquérir ce pouvoir.