

LEM

Langage En Maternelle

Interactions



Extrait de la conférence de Philippe Boisseau
à Soissons – 20 octobre 2004

I Préambule

« Nous avons réfléchi sur plus de trois cents situations que nous avons enregistrées pour servir de toile de fond à ce travail. Tout ce que disaient les enfants a été noté, ainsi que ce que disaient les adultes pour relancer les prises de parole enfantines. Quand on a un tel matériau, il est intéressant de scruter, pour aller à la pêche des « relances qui marchent », ce qui fait que dans telle tactique d'animation, quelque chose a été débloqué ce jour-là, à un moment donné les enfants se sont remis à parler beaucoup mieux qu'au début.

L'idée est que, disposant d'un matériau pareil, on s'est mis à écrire complètement les productions des enfants. Cela a donné une grille gigantesque, peu à peu restreinte pour en faire un outil d'évaluation plus classique d'usage, concernant le langage d'enfants de 3 ans, 4 ans, 5ans, et même des enfants du primaire et jusqu'à des élèves de 5^{ème}.

Le travail sur la syntaxe adaptée se base sur cette toile de fond. Ce n'est pas une construction de l'esprit, c'est ce qu'on voit dans des vraies situations au quotidien : quand on les enregistre, que voit-on se construire dans le langage des enfants ? On se doute que c'est sur la base de cette nature-là qu'il faut un peu souffler sur les braises pour essayer de faire que ça s'accélère, que la construction du langage se fasse le mieux possible, et qu'elle aille peut-être plus loin que dans les situations de fonctionnement actuel. »

II Les interactions

« Une interaction utile, en parlant d'une interaction adulte-enfant, est une interaction qui va permettre à l'enfant de parler, et de proche en proche lui faire faire des progrès, pour que ses capacités oratoires se développent et lui permettent progressivement de s'exprimer.

Les interactions pèsent certainement dès la petite enfance. Les enseignants qui ont des petites sections de 2ans, 3 ans le savent bien. La qualité des interactions qu'on développe avec l'enfant à un moment donné, ou avec un groupe d'enfants, pèse lourdement sur les progrès qu'ils peuvent faire.

Voici deux exemples d'interactions, l'un dans une section de trois ans, l'autre dans une section de quatre ans, dans la ZEP de Pontoise, qui vont permettre de rencontrer des problèmes pratiques.

Une fillette s'approche de Monique, l'animatrice de la classe, elle a une voiture cassée à la main, et sa phrase c'est : « cassé voiture ». Donc elle parle dans une espèce d'infra-syntaxe, à deux mots, caractéristique des enfants de deux ans...

Quelle que soit votre langue de départ, sauf quelques langues structurées différemment, pour 90% des langues mondiales, aux alentours de deux ans, vous passez par une phase dans laquelle les phrases se réduisent comme ça à deux mots. « cassé voiture », « papa parti », c'est une sorte de modèle international qui a fait dire à certains psycho-linguistes que c'était pré-programmé, et que cela mettait en place un système sur la base duquel, ensuite, selon la qualité des interactions, on attrapait les structures de sa langue.

« cassé voiture : voilà exactement ce qu'a dit la fillette. Monique lui répond : « ah, elle est cassée ta voiture ? et pourquoi elle est cassée ? »

Vous avez déjà ce double aspect : elle lui renvoie un écho de ce qu'elle a dit, une reformulation, un feed-back.

Vous vous doutez d'emblée que l'adulte qui fait ça en attend de la qualité. Il pose devant l'enfant un modèle qui est en rapport avec la tentative de l'enfant mais qui lui propose d'aller un peu plus loin dans la construction d'un langage oral efficace. Ensuite vous avez une relance « *et pourquoi elle est cassée ?* »

Donc : feed-back , plutôt la culture de la qualité, et la relance, plutôt la culture de la quantité, pour amener

l'enfant à prolonger son message, au niveau de la sémantique, en espérant qu'il va continuer sa prise de parole.

Une bonne interaction a toujours ce double aspect : la relance pour la quantité, et le feed-back qui vise essentiellement à terme la culture de la qualité des productions de l'enfant.

De ce point de vue, en disant « elle est cassée ta voiture », en écho à « cassé voiture », Monique a fait le mieux possible, puisqu'elle a sélectionné, dans la langue orale à grande fréquence (celle des adultes), la forme qui avait à peu près le même schéma que la tentative spontanée de l'enfant.

L'élève qui entend « elle est cassée ta voiture » ne peut saisir ça que comme un écho de la tentative qu'il a faite, et qui se superpose à sa tentative. On retrouve la même tonalité, l'intonation insiste sur « cassée » et « voiture », mais avec un pronom, un verbe conjugué, voiture est bien articulé alors qu'on avait « voitu », le déterminant s'est placé devant le nom... Vous avez quelque chose de l'ordre de l'oral, mais on la devine à portée des progrès possibles de l'enfant à ce moment là, lui qui en est encore à l'infra syntaxe à deux mots, se voit proposer un écho qu'il ne va peut-être pas prendre en compte tout de suite, mais on se doute que si on se situe comme ça toujours un peu au-delà de ses possibilités du moment, assez vite vous allez avoir un effet

d'entraînement. Je dis cela pour avoir suivi de semaine en semaine les progrès de tel ou tel enfant, on aperçoit à un moment donné les progrès qui viennent de la qualité des interactions que l'adulte a développé dans les séances précédentes, c'est-à-dire une semaine plus tôt par exemple. Vous avez des effets comme ça qui sont d'autant plus importants que les propositions que fait l'adulte sont un peu au-delà des possibilités de l'enfant. Cela ne « bêtifie » pas au niveau où est l'enfant, ce qui ne servirait à rien, mais cela ne va pas non plus se perdre dans un langage qui serait plus du côté de l'écrit et qui serait hors de portée de l'enfant, et où au contraire on serait en train de rigidifier au niveau de la construction qu'il est en train d'opérer. Vous avez deviné que dans cette section de trois ans, l'enfant était en difficulté, il était dans un langage de deux ans (« cassé voiture »).

Le deuxième exemple est pris dans une section de quatre ans, toujours dans la ZEP de Pontoise.

La situation : un album a été raconté aux enfants 15 jours avant, raconté comme le raconterait un conteur de l'oral ; il n'a pas été lu dans les structures spécifiques de l'écrit. Il ressemble aux albums écrits en syntaxe adaptée. Dans cette école se trouve une audiOTHèque. Les albums qui passionnent les enfants sont accessibles, à temps perdu ils peuvent les reprendre, les écouter, les ré-écouter, et l'enseignante s'est aperçu que cet album particulier avait du succès. Au bout d'une quinzaine de jours de l'existence de cet album présenté, écouté, ré-écouté par les enfants, l'enseignante arrive un matin, prend une mouture géante de cet album-là, l'ouvre devant les enfants et demande qui est capable de lui raconter l'album. Elle les provoque à raconter cette histoire, en tournant les pages.

Dans ce cadre-là, à un moment donné, une fillette dit : « elle fermait bien sa porte, pour pour qu'i... pour... » et elle tombe en panne. Et elle pouffe en disant : « comme ça i ne pouvait pas entrer le renard. »

Visiblement, elle est déjà plus loin que la fillette de l'exemple précédent. Elle essaie de faire des formes en « pour que », mais cela n'a pas marché, elle n'a pas été jusqu'au bout de sa tentative.

A ce moment l'adulte lui renvoie en écho, en feed-back : « ah oui, elle fermait bien sa porte pour qu'i rentre pas le renard ». Ce n'est pas très académique, mais cela a au moins une vertu, l'enfant qui n'arrivait pas à faire son « pour que » l'instant d'avant, reprend la proposition de l'adulte et la répète à son compte.

Ce qui signifie qu'en ce qui concerne la conquête du « pour que », juste avant l'élève n'y arrive pas, et sur cette proposition, qui n'est pas très académique, il arrive à s'emparer du « pour que » et à réaliser ce qu'il voulait faire.

Ce qui facilite les choses, c'est que l'adulte a pris soin de placer un pronom après le « pour que ». C'est certainement la présence de ce pronom qui a facilité les choses, parce qu'on sait, à partir des kilomètres d'enregistrement, que pour l'immense majorité des enfants, toutes les formes complexes de la langue : « pour que », « quand », « si », « comme », n'importe quelle complexité mettant en œuvre une subordination, s'appuient d'abord sur les pronoms.

On peut dire qu'une telle phrase a des vertus apparentes d'accompagnement dans la construction pour l'enfant, mais qu'on aurait pu faire un peu mieux dans le respect de l'académisme, par exemple le « il » : on peut ou non en articuler le « L », par rapport aux canons habituels de la pédagogie du langage en maternelle, quand on vous dit « n'hésitez pas à bien articuler, à séparer les segments, à théâtraliser votre prise de parole... ».

On aurait pu garder ces deux impératifs, puisqu'on sait les vertus de la présence du pronom sur la facilitation de l'accès aux formes complexes, une bonne forme aurait pu être par exemple « elle fermait bien sa porte pour qu'il ne rentre pas, le renard ».

Les conteurs professionnels font sans arrêt de telles phrases. Ce ne sont pas des formes totalement académiques, mais ces phrases ont apparemment un avantage, ces techniciens de l'oral qui font passer des histoires à un public important pendant des heures en passionnant les gens, n'hésitent pas à faire des choses comme ça : « pour qu'il ne rentre pas, le renard ! » Cela permet de mettre « le renard » en exergue, cela rend le discours extrêmement vivant **dans le registre de l'oral.**

Ce qui est sûr, c'est que pour l'enfant de notre exemple, c'est peut-être le premier « pour que » de sa vie, elle n'a pas réussi à le faire, le feed-back a marché. Si l'adulte avait voulu faire plus académique, c'est-à-dire renvoyer une forme ressemblant plus à l'écrit que l'oral : « elle fermait bien sa porte pour que le renard ne rentre pas », il est à peu près certain que l'enfant aurait été incapable de s'emparer de ça, ou du moins ne l'aurait pas spontanément répété... et même si, s'entendant bien avec l'enfant, on l'avait sollicité pour obtenir une répétition de sa part, il aurait eu énormément de difficulté à répéter cela.

Cet exemple avec « pour que » se retrouve ailleurs : quel que soit le connecteur, où, que, parce que, comme, si, quand..., cette nécessité de maintenir les pronoms en position de sujet est l'huile dans les rouages de la complexification.

On ne peut pas se passer des formes complexes de la langue dans l'oral français. A la différence de ce qu'on a pu penser, l'oral français est souvent plus complexe que l'écrit correspondant. L'emploi de « où » relatif, « que » relatif.. a besoin d'un usage complètement automatisé pour pouvoir être à l'aise à l'oral.

Si les conteurs de haut niveau utilisent de telles formes comme « elle fermait bien sa porte pour qu'il ne rentre pas, le renard », on ne voit pas pourquoi on s'en passerait en tant que pédagogue pour renvoyer des formes susceptibles de tonifier, d'accompagner la construction que l'enfant est en train d'opérer.

Nous sommes maintenant au CE2. Les enfants sont entrain de raconter une histoire – la petite poule rousse – qu'ils ont découverte trois ans auparavant et qui les a passionnés. Les enfants ne sont pas en échec avec le « pour que », ils vont probablement produire des choses en grande quantité, qui ressemblent au propos de l'adulte dans notre exemple précédent. Ils disent « elle fermait bien sa porte pour qu'il rentre pas, le renard ». Ils ont le « pour que » pour les formes à pronom. Eh bien, le feed back qui auparavant était incapable d'être prégnant parce que c'était trop tôt, peut être maintenant posé. On peut placer « elle fermait bien sa porte pour que le renard ne rentre pas ». Maintenant on a des chances que cela puisse passer. La forme complexe étant acquise sur les formes à pronom, et comme elle est toujours acquise quelle que soit la classe sociale, on peut pousser plus loin et commencer à académiser.

En conclusion, il ne faut pas pousser trop tôt, il faut rester dans le registre de l'oral, préserver beaucoup la présence des pronoms.

En hypokhâgne, on dirait « elle fermait sa porte pour que le renard ne rentrât pas ». Si je pars de la fillette avec son échec du « pour que », il n'y a pas « bien » opposé à « mal », **il y a plusieurs niveaux successifs.**

Si on représente la construction de la syntaxe sous forme d'un escalier, quand j'interagis avec un enfant (on n'est pas sans arrêt en interaction), s'il vous propose une forme à ce palier, votre feed back se situe sur le palier juste au-dessus. Si vous avez de la suite dans les idées, en multipliant les interactions, vous pourrez voir que dans un délai de quinze jours trois semaines, l'enfant vous rejoindra sur ce palier, et vous pourrez alors l'emmener sur le palier suivant.

D'autres écoles disent : quel que soit le niveau de l'enfant, on va toujours lui proposer la forme la plus sophistiquée, la plus élaborée possible de la langue. Tant que vous annoncez les choses comme ça et sans donner d'exemple, c'est assez convaincant. Pourquoi pas ? Mais regardez notre fillette en échec devant le « pour que », allez-vous lui dire « elle fermait bien sa porte que le renard ne rentrât pas » ? Vous vous doutez que vous n'allez pas être extrêmement opérationnel, il est à peu près certain que jamais l'enfant ne va s'emparer de cela, ce n'est pas là qu'elle va faire des progrès.

Quand on regarde les enregistrements vidéo que nous avons réalisés, on s'aperçoit qu'on n'est pas toujours en interaction. Les interactions sont souvent très brèves, parfois tellement brèves qu'on ne se rend pas compte de l'importance pédagogique que cela présente. Quand, au banc de montage, on met toutes ces interactions l'une après l'autre, on se rend compte des progrès de l'enfant dans l'acquisition du langage.

Quand c'est du « sur mesure », et que cela correspond bien à la tentative du moment de l'enfant, alors il va progresser grâce à cela.

Il y a d'autres moments où on se sert du langage autrement : par exemple quand on raconte une histoire à tout le groupe et non pas à un enfant tout seul, ou quand vous posez une consigne à un groupe en motricité pour telle ou telle action à réaliser...

Quand vous parlez au grand groupe, vous situez votre niveau à un niveau moyen de l'escalier, les enfants reçoivent toujours bien plus de phrases, bien plus de mots et même bien plus de phonèmes qu'ils sont capables d'en produire. Il y a une forte avance de la réception sur la production. Quand vous racontez une histoire ou lancez une consigne, vous pouvez vous situer au-delà des capacités du moment, sans aller jusqu'à des niveaux extrêmement élaborés, sinon vous allez avoir des phénomènes d'incompréhension. Mais parlant en votre propre nom à un moment donné, vous vous situez dans un registre intermédiaire où l'enfant perçoit le modèle de sortie. Il entend la langue orale qu'il va falloir qu'il attrape dans son apprentissage. Par contre, à d'autres moments, vous interagissez avec tel enfant ou tel groupe d'enfants, vous ne parlez plus tout à fait en votre propre nom, **vous l'aidez à gérer sa propre reconstruction** de notre langue.

Si vous jouez sur les deux tableaux, à certains moments le langage est un peu au-delà des capacités des élèves, c'est un modèle qu'ils peuvent s'imaginer avoir à conquérir progressivement, et quand ils font des tentatives, là vous ajustez mieux aux capacités du moment, en jouant sur les deux tableaux vous accélérez la construction. Elle sera bien plus rapide que si vous « bêtifiez » ou si au contraire vous vous situez à un niveau d'académisme tel que cela ne peut pas être prégnant pour la construction du langage. »