Tréma

15-16 | 1999

Savoir, langages et citoyenneté

En maternelle, des mots pour quoi faire ?

Patrick Demougin

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/1749>

DOI : 10.4000/trema.1749

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 1999

Pagination : 127-134

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Patrick Demougin, « En maternelle, des mots pour quoi faire ? », *Tréma* [En ligne], 15-16 | 1999, mis en ligne le 01 octobre 1999, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1749> ; DOI : 10.4000/trema.1749

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Tréma

En maternelle, des mots pour quoi faire ?

Patrick Demougin

- 1 La question de la citoyenneté nous ramène souvent à l'école maternelle. Les interventions de Marceline Laparra et d'Elisabeth Bautier, en font foi. Parce que s'y joue la première étape de la socialisation de l'enfant, on saisit bien quelles conséquences on peut en tirer quant aux valeurs qui s'y construisent. On devient citoyen dès la Petite Section dans la mesure où l'on apprend à respecter l'autre en s'affirmant, dans le même mouvement, au sein du groupe. Mais cette évidence de la dimension citoyenne dans les pratiques scolaires en maternelle s'évanouit dès que la réflexion s'oriente vers les savoirs et le langage, dès qu'elle porte sur une didactique disciplinaire et non plus sur la transversalité. Il paraît bien difficile de saisir les enjeux citoyens à propos des activités de langage et de l'entrée dans l'écrit. Les finalités scolaires, traduites en termes d'objectifs linguistiques, métalinguistiques et de communication, plus souvent encore interprétées par les enseignants en termes de prérequis pour le CP, éliminent tout autre point de vue. C'est ce que l'on remarque tout particulièrement à propos des usages scolaires autour du mot. Ils révèlent nettement ces dérives qui oblitèrent tout rapport entre le développement des apprentissages et la dimension citoyenne.
- 2 On observe en effet depuis quelques années une tendance marquée à faire de la maternelle, et de la grande section en particulier, un pré-CP, autrement dit à valoriser les approches métalinguistiques qui permettent d'entrer dans l'apprentissage systématique de l'écrit. Le mot devient l'objet de toutes les attentions, qu'il soit décomposé en syllabes et en lettres ou qu'il fasse l'objet d'une reconnaissance globale. La « collectionniste » d'étiquettes dont parle Jean Hébrard ou l'identification à marche forcée des premiers éléments du code écrit, oraux ou graphiques, sont bien en cause dans cette dérive qui fait du « mot » l'objet de savoirs linguistiques et métalinguistiques très techniques. Pour retrouver une dimension citoyenne, il faut postuler que le mot est aussi l'outil de construction des savoirs, dans des pratiques langagières orales et écrites, mode d'accès privilégié à des valeurs, et c'est cette piste que nous nous proposons d'évoquer. C'est en effet dans les activités orales comme dans la pratique de l'écriture que se construit une

représentation claire du mot et qu'en même temps s'élaborent des compétences transversales et des savoirs culturels. C'est bien autour du mot qu'en maternelle doit se construire une part essentielle du sujet, dans ses aspects cognitifs, culturels et sociaux. Des mots pour étayer, des mots pour se repérer, des mots pour négocier, ce sont les objets autour desquels se construisent les pratiques que nous allons évoquer, pratiques qui nous obligent à considérer conjointement valeurs citoyennes et construction des apprentissages.

Tablette administrative néo-sumérienne, fin du 3^e millénaire avant J.-C.

Photo : © Dagli Orti, Musée du Louvre, Paris.

Le Courrier de l'UNESCO. Paris, UNESCO, avril 1995 (Vol. 48, N°4), 50 p., p. 12.

- 3 Ce projet se heurte à la division du champ des apprentissages tel qu'il se construit en maternelle dans une tripartition qui délimite trois domaines relativement étanches : l'oral tout d'abord, avec ses moments de langage, centré sur une didactique de la communication et l'acquisition de savoirs linguistiques (vocabulaire, structures syntaxiques) ;
- 4 l'écrit, au seuil duquel on se place (c'est bien de l'entrée dans l'écrit qu'il est question) et qu'on aborde dans des perspectives psycho-cognitives (phase de compréhension du code, passage d'une dimension logographique à des savoirs phonographiques) avec toute une série d'outils (étiquettes, abécédaires, fichiers) ; l'écrit encore, mais dans une dimension culturelle et sociale, avec l'approche du livre, de l'affiche, des diverses formes de la communication (graphiques et textuelles). Dans la première hypothèse le mot est un **matériau** linguistique qu'il faut maîtriser : comprendre un mot, augmenter son vocabulaire, être capable de nommer, voilà quelques objectifs simples qui sont associés à cette perspective. Dans la seconde hypothèse le mot est un **objet** soumis à de nombreuses manipulations métalinguistiques, traité dans ses composantes graphiques et phoniques, lieu privilégié d'un passage de l'oral vers l'écrit. Dans la troisième hypothèse il est un

indice de la construction du sens, au même titre que d'autres données contextuelles : situation, éléments graphiques, indications paratextuelles.

- 5 Ces trois domaines bien identifiés, puisqu'ils donnent lieu à des pratiques nettement délimitées (moments de langage, activités autour de l'écrit, lectures diverses) masquent un peu plus le problème : le mot n'y apparaît que sur un mode instrumental, comme matériau, objet ou indice. Il cristallise, dans le langage, l'avènement de savoirs linguistiques, métalinguistiques et culturels. Mais on oublie un peu vite que dans des opérations aussi évidentes que nommer, témoigner, expliquer, raconter, les mots sollicitent autre chose que des savoirs techniques. Ils mettent en jeu des aspects sociaux et culturels, ils convoquent des valeurs.

Nommer

- 6 La réflexion s'appuie sur un court moment de séance de langage en Petite Section (enregistrement vidéo présenté par Patrick Demougin, IUFM Nîmes). La maîtresse demande aux enfants de nommer les objets qu'elle tire d'un grand sac. En présence d'une assiette la petite Raphaëlle formule trois propositions dont aucune ne permet d'atteindre l'objectif linguistique qui sous-tend l'échange : l'assiette n'est jamais nommée par son nom. Mais la recherche du mot montre bien que l'opération qui consiste à nommer, pour limitée qu'elle est, conduit à plusieurs démarches qu'il faut identifier.
- 7 L'enfant désigne d'abord, en fonction de son expérience personnelle, l'objet par son cadre expérientiel (« c'est la table »). Puis confrontée à des hypothèses de ses voisins, elle propose, en tâtonnant sur les formes phoniques (« fruit », « fruité », « frite »), des termes qui désignent le contenu. Enfin elle se lève et pose l'assiette sur une table en confirmant sa dénomination initiale : « c'est la table ». La première opération est de l'ordre d'une métonymie du souvenir, quasi littéraire, qui désigne l'objet par la réminiscence affective liée à l'expérience. On comprend l'entêtement de l'enfant à confirmer sa dénomination première : elle est d'abord liée à une perception subjective individuelle, prolongée par une autre hypothèse collective (« les frites »), confirmée par une action (se lever et poser l'assiette sur la table). Il est clair que l'objectif linguistique de l'enseignant n'est pas atteint, probablement parce que l'enfant ne saisit pas la finalité de cet échange. Elle fonctionne à l'intérieur du langage, dans son rapport immédiat à l'action et à l'affirmation de soi, et pas encore dans ses usages scolaires bien délimités et foncièrement abstraits.
- 8 Outre ce *quiproquo* sur la tâche demandée, que nous montre cet échange ? Que dans l'activité de nommer, et quand bien même on a intégré les usages scolaires, prennent place des sens qui échappent souvent à la seule délimitation lexico-sémantique : nommer c'est aussi se souvenir (un rapport de soi à soi), c'est encore interagir verbalement (rapport de soi aux autres), c'est, enfin, mettre en ordre de l'action (rapport de soi au monde). Ces trois dimensions qui signent l'échec de l'échange du point de vue scolaire (l'enfant n'a pas su ou **voulu** nommer l'assiette) montrent aussi combien il faut dépasser l'acquisition d'un savoir lié à des cadres linguistiques rigides (ici le vocabulaire) pour accéder à une pratique langagière qui permet à l'enfant de se construire, de produire des valeurs. Le moment de langage atteint peut-être ici ses limites. On s'y exprime (avec beaucoup d'ambiguïtés d'ailleurs) et on y manipule du vocabulaire. Il faudrait aussi, pour qu'il soit citoyen, que s'y développent d'autres langages, ou que tout moment soit de langage.

Témoigner

- 9 Le compte rendu d'une visite dans un musée, avec des CP en début d'année, fournit un autre repère (expérience présentée par Myriam Biot, IMF, Nîmes, groupe de recherche IUFM-MAFPEN sur *la liste*). Avec des enfants déjà engagés dans l'apprentissage systématique de la lecture, dans une perspective interdisciplinaire (arts plastiques et français), le projet est de travailler sur différents langages pour témoigner de son expérience.
- 10 Il s'agit de réaliser un collage qui « raconte » la visite du musée, dans l'esprit de ce qui a été observé lors de cette sortie : des tableaux de Tinguely constitués de collections d'objets. Pour témoigner de la visite au musée, il faut d'abord faire la liste des objets utiles à cette sortie (dictée au maître), puis rechercher leurs reproductions photographiques dans des revues (découpage) ou les dessiner, ou encore découper le mot correspondant. Il faut aussi trouver le titre de son collage et aboutir à sa réalisation plastique. Passer d'un titre à une liste, de la liste à des images, d'un récit à des mots, des mots aux objets, sont des opérations essentielles qui sollicitent des savoirs divers mais rassemblés autour d'un projet esthétique lui même lié à une expérience commune.
- 11 La « chasse aux mots » (par exemple pour trouver « c'est gratuit », l'entrée au musée étant gratuite) et la recherche des photos (le saucisson du pique-nique, ou les baskets parce qu'il était recommandé d'être chaussé pour la marche) obligent, sous des aspects ludiques, à des techniques de lecture rapide (balayage des pages des magazines) et sélective (relever les mots et les photos qui ont un rapport avec la liste établie et l'expérience vécue). Elles obligent surtout à mettre en ordre l'expérience, à partir du langage, dans un premier temps (récit ordonné, puis liste) et à partir de l'image, dans un second (par la disposition des éléments dans le collage). Elles obligent à s'interroger sur la communication du sens, les réalisations des enfants ayant été exposées ou présentées à d'autres classes : les spectateurs de ces tableaux n'y voyaient pas le récit d'une sortie au musée. Et c'est le rôle du titre, un temps oublié, qui est apparu essentiel. Le « poids des mots » apparaît bien alors pour ce qu'il est, dans cette expérience : objet graphique (qui peut figurer dans le collage au même titre que les photos) et organisateur du sens de l'expérience.
- 12 Des mots qui permettent de se dire, un langage qui travaille sur des dimensions plastiques, on voit bien comment, dans cette expérience, le matériau linguistique s'émancipe d'un usage scolaire étroit pour s'ouvrir au champ de l'expérience de l'enfant.

Expliquer

- 13 Une expérience en Moyenne et Grande section (vidéo présentée par le groupe AGIEM des Pyrénées Orientales) conduit l'enfant à expliquer ce qu'il fait à un de ses pairs pour le lui faire réaliser à son tour. Des dispositifs simples (un écran entre les participants, et un volume géométrique - cubes, barres de tailles différentes empilés d'une certaine manière - à reconstituer, ou le pliage d'un avion effectué à la maison expliqué à des pairs) permettent de mettre en place des situations de communication complexes. C'est la critique des moments de langage, où les verbalisations observées sont souvent gratuites, qui a conduit les enseignants de ce groupe à envisager ce dispositif qui correspond à des

moments de « vivre ensemble », des moments où l'on parle pour véritablement communiquer un faire. La situation de communication mise en place oblige l'élève à mobiliser des savoirs et à les verbaliser.

- 14 Ce langage pour savoir se traduit par des tâtonnements, des ajustements (« au bord », « au milieu », « au bord de la grande », « après, une barre jaune moyenne »), souvent référés à la situation (« du côté de la classe de Mme X »), étayés par des images (« je trouve plus les mots pour le dire », « c'est comme... »). Ces mots pour faire faire, utilisés dans ces situations particulières, permettent bien de construire des savoirs et de vérifier la pertinence du propos (confrontation de la figure réalisée avec la figure originale). En outre, les « petits parleurs » trouvent dans cette situation l'occasion de véritablement communiquer et les élèves à l'aise dans la communication orale y rencontrent des difficultés qu'ils ne soupçonnaient pas dans les échanges en grand groupe. Si ce dernier permet de prendre la parole, mais avec des participations très inégales, pour régler les problèmes du « vivre ensemble », les situations proposées donnent à chaque enfant la possibilité de construire une véritable communication orale pendant 3 à 4 minutes et d'expérimenter de l'intérieur le rapport du langage au savoir.
- 15 En outre, l'interaction y apparaît essentielle. En effet, avec des participants ayant des performances langagières très différentes, la communication, dans les premières expériences, capote, faute d'interaction. En revanche, l'habitude de ces situations a conduit les enfants à prendre conscience de la dimension interactive et à peser sur la réorientation de la communication, par le jeu des questions qu'ils retournent à l'émetteur. C'est donc sur un double plan que ces expériences mettent en jeu les notions débattues dans le colloque « Savoir, langages et citoyenneté » : d'une part, dans la recherche d'une formulation adaptée, l'enfant qui communique son faire travaille bien sur le lien étroit qui unit savoir et langage. D'autre part, dans l'adaptation permanente du récepteur et surtout dans les ajustements imposés à l'émetteur, dans la recherche permanente et nécessaire d'un langage commun entre les participants, il y a bien mise en place, à l'occasion d'une activité langagière, d'une perspective citoyenne.

Raconter

- 16 Dans un travail sur le récit mené dans une Moyenne-Grande Section (présenté par M^{me} Marchini, IMF, Montpellier, groupe de recherche IUFM-MAFPEN sur la liste) on retrouve certains aspects identiques à ceux que nous venons de décrire. Ce travail part d'un constat : les productions des enfants en matière de conte sont souvent mises en ordre par la maîtresse et se trouvent truffées d'éléments personnels et intimes qui perturbent le développement de l'histoire. L'autonomie des enfants et leur capacité à se décentrer sont en jeu dans cette question. Il faut accepter les mots des autres, ceux qui ne renvoient pas exclusivement à l'expérience du sujet et les ordonner.
- 17 Pour mettre les enfants en situation d'écrire un conte, deux séances hebdomadaires sur la narration et la lecture de contes leurs sont proposées. Les contes sont choisis en fonction de certaines régularités et les remarques formulées par les élèves sur les personnages (sorcière de *Hansel et Gretel* identique à celle de *Blanche-Neige*, par exemple), de plus en plus fines au fil des séances, permettent de mettre en évidence une série de points communs. A Noël, tous les enfants sont capables de raconter *Le gentil facteur*, conte qui leur a été lu précédemment, en éliminant toute remarque personnelle. Des divergences sur

l'exactitude du récit nécessitent un retour à la lecture du texte. Cette première phase du travail permet de maîtriser le récit par la confrontation de divers contes et le repérage de régularités. Cette appropriation première est complétée par un travail plus systématique sur les mots du conte.

- 18 En effet, pour systématiser le repérage, on propose diverses activités centrées sur la réalisation et l'utilisation de listes : la liste des héros malins (Ulysse, le Petit Poucet, Hansel), des listes avec intrus (personnages et objets d'un conte auxquels on ajoute un intrus), des listes pour réaliser un portrait chinois (mot et image), des listes-devinettes communes à deux contes (la liste fille/forêt/chasseur peut correspondre à *Blanche-Neige* ou au *Petit Chaperon Rouge*). Cette systématisation effectuée, vient le moment d'inventer des histoires à partir de listes déjà constituées auxquelles on ajoute un ou plusieurs éléments. Ainsi, l'ajout du mot « lac » à la liste résumant le *Petit Chaperon Rouge* donnera deux versions, réunies autour d'un même schéma : le loup meurt noyé, poussé dans le lac. Récit ordonné, débarrassé de traits autobiographiques, le produit final permet de mesurer combien le double travail, de confrontation de récits et de saisie synthétique par les listes a opéré la mise à distance nécessaire pour raconter. Les mots des contes, répétés dans différentes situations langagières (raconter oralement aux autres, mettre en liste par écrit) produisent un savoir implicite, sans recours au métalangage (schéma narratif et autres concepts critiques). Ils sont l'instrument d'une réflexion critique sur cette forme de récit parce qu'ils sont l'objet d'une décontextualisation (dans la liste) et d'une recontextualisation (dans un nouveau récit). Ce travail cognitif, important sur le plan individuel, s'accompagne de la mise en place de références communes, d'une expérience partagée de la lecture et de l'écriture. Expérience collective et développement cognitif sont ici encore étroitement associés.

Des priorités

- 19 Dans une mise en perspective sur les trois niveaux de la maternelle, on peut dégager des priorités dans le développement des activités langagières et dans leur relation aux savoirs à construire (synthèse présentée par M^{me} Requier, CPAIEN Nîmes). Elles peuvent, d'un point de vue institutionnel, se traduire, avec beaucoup de précautions, par des programmations à trois niveaux, linguistique, culturel et langagier. En Petite Section, la priorité est accordée au langage d'action, à toutes les situations où le faire se prolonge dans le dire et inversement. Il va de soi que c'est à travers l'expérience vécue en commun que l'enfant a le plus de chance de maîtriser efficacement ses verbalisations. Les outils lexicaux pour nommer (mais l'épisode de l'assiette - voir ci-dessus la section « nommer » - relativise sa portée), l'utilisation des déterminants et la mise en place des oppositions temporelles simples sont les outils linguistiques nécessaires pour organiser le dire de l'enfant. Cette « mémoire linguistique » se double d'une « mémoire culturelle » par la mise en place d'éléments structurants (par exemple pour l'approche du récit avec la « maison des contes » qui permet de repérer lieux, objets et personnages). Les contes merveilleux, animaliers souvent, semblent adaptés à la mise en place de cadres de référence qui seront progressivement contestés (« salades de contes » et contes « à l'envers » qui apparaîtront plus tard).
- 20 En Moyenne Section, le langage d'explicitation (voir ci-dessus la section « expliquer ») apparaît prioritaire. Il se construit efficacement à partir de l'expérience et de référents communs (photos d'une activité menée antérieurement par la classe par exemple). De ce

fait la maîtrise du couple je/tu apparaît essentielle ainsi que la capacité d'utiliser des adjectifs évaluatifs (défauts/qualités). Cette complexification linguistique adaptée à la situation langagière d'explicitation peut être associée à des travaux sur le récit qui privilégient l'humour (contes à rire) ou les perspectives étiologiques (contes des origines).

- 21 La Grande Section accorde la priorité au langage d'évocation et amène à réfléchir sur les situations de communication différée. La dictée au maître oblige ainsi à s'interroger sur les contraintes de la communication écrite et à utiliser les formes linguistiques plus complexes (temps verbaux du récit, troisième personne, marqueurs temporels précis...). Récits mythologiques, contes orientaux peuvent élargir les références culturelles. Ces priorités et les situations langagières qui les accompagnent ne constituent que des repères pour traiter conjointement développement langagier et savoirs linguistiques et culturels.
- 22 Des mots pour le dire et des mots pour se dire, c'est dans cette double postulation, toute entière contenue dans la co-existence de soi et de l'autre, du réfléchi et du réflexif, que peut se réaliser, en maternelle, la conjonction des trois impératifs qui nous sont proposés : savoir, langages et citoyenneté. C'est ce qu'essaient de vérifier les différentes expériences décrites ici-même. Si l'exigence de citoyenneté se décline dans des formes simples, telles savoir s'exprimer, affirmer ses connaissances, adapter son propos à l'autre, alors ce sont bien, par delà la nécessaire socialisation qui s'y opère, dans les classes de maternelle, que se jouent les réussites et les échecs ultérieurs, tant sur le plan scolaire que sur ceux, plus incertains mais aussi plus vitaux, du développement de l'individu et de son adhésion à un projet collectif.

RÉSUMÉS

Le mot, non plus objet d'un savoir très technique à propos de sa forme graphique, mais bien outil de construction des savoirs, dans des pratiques langagières orales et écrites, mode d'accès privilégié à des valeurs, c'est cette piste que suivent les participants de cet atelier.

Words, considered not as the object of a very technical form of knowledge as to their form, but well and truly, as building blocks of knowledge within the context both of their oral and written uses and as the ideal means of understanding and/or expressing values; such is the line of argument followed by this workshop.

INDEX

Mots-clés : construction des connaissances, école maternelle

Keywords : nursery school, structuring of knowledge

AUTEUR

PATRICK DEMOUGIN

Maître de conférences, IUFM de Montpellier, équipe Didaxis