

éduscol



Ressources maternelle

Mobiliser le langage
dans toutes ses dimensions

Partie I - L'oral - Fiches-repères

Retrouvez eduscol sur :



Table des matières

Les divers types de situations d'oral et leur apprentissage	4
1. Des situations pour travailler l'oral	4
2. Des situations pour enseigner l'oral	5
Un oral élaboré et proche de l'écrit : l'oral scriptural	7
Des oraux élaborés à privilégier	7
Des inégalités qui créent l'échec scolaire	8
Un exemple	9
Les enfants allophones	10
Quelques définitions	10
1. Des situations à différencier	10
2. Accueillir l'enfant avec ses codes pour aider à son intégration	12
3. Donner la priorité à l'oral et à la compréhension	12
4. Veiller à la dimension sonore du langage	13
5. Réserver de courts moments à ces enfants	13
Les difficultés dans l'apprentissage du langage	15
1. Le repérage des difficultés	15
2. L'évaluation des difficultés	15
3. Les échanges avec les familles	15
4. Retards et troubles	16
5. Les troubles spécifiques du langage	17

Les divers types de situations d'oral et leur apprentissage

Le développement des compétences orales à l'école maternelle s'inscrit dans différentes modalités, toutes aussi essentielles les unes que les autres pour créer une dynamique d'apprentissage. L'enseignant peut se saisir de plusieurs lieux d'intervention sur l'oral :

- il met à profit des situations naturelles et spontanées ainsi que les moments plus réguliers, voire ritualisés pour mettre les enfants en position de « **travailler** » effectivement l'oral : l'enfant apprend en **compréhension** (car l'enseignant surveille son expression au plan lexical et syntaxique) et en **production** : le maître rappelle l'enjeu du discours (expliquer une règle, récapituler) ; il fait reformuler l'enfant et celui-ci, au fil du temps, reformule de lui-même, montrant ainsi la compréhension de plus en plus aiguë qu'il a de la tâche. L'oral est alors travaillé par l'enfant, mis en œuvre, manipulé à bon escient et de manière régulière, sous la médiation consciente de l'enseignant (1) ;
- il peut aussi **l'enseigner** de manière beaucoup plus explicite, en organisant dans le cadre des domaines d'apprentissage des moments directement ciblés sur la gestion des différents discours (raconter, expliquer) et des situations portant spécifiquement sur la langue elle-même. Il dit alors explicitement ce qui est en jeu (« nous allons apprendre à expliquer une règle ») et les enfants utilisent le vocabulaire déjà entendu et travaillé. (2).

Ainsi en maternelle, l'oral fait l'objet d'attentions constantes de la part des adultes, qu'il soit « travaillé » ou « enseigné ».

1. Des situations pour travailler l'oral

1. 1. L'oral travaillé dans les situations ordinaires

L'enfant a commencé à explorer le langage de communication avec sa famille et continue à le faire, tout au long du cycle 1. Cet oral qui laisse une part importante aux gestes est utilisé dans la plupart des situations de communication de la vie quotidienne. Il permet au petit de se faire comprendre efficacement en contexte. Une partie de l'information traitée par le message est à prendre dans le contexte, elle n'est pas redonnée dans ce qui est dit. Les interlocuteurs sont dans le même lieu et dans le même temps et il n'est pas utile de tout expliciter pour dialoguer et se comprendre. Cette proximité peut constituer un obstacle à la verbalisation mais elle offre aussi une aide considérable, car s'appuyant sur les objets et les actes du quotidien, le maître peut amener les enfants à **travailler** ce type d'oral, d'abord par la manipulation du vocabulaire de base dont il est indispensable que l'enfant s'empare et par la précision et la complexification des énoncés produits. L'enseignant met ainsi à profit les occasions fournies par la vie quotidienne pour y greffer des objectifs portant sur l'amélioration du langage.

1. 2. L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières : l'appropriation d'une tâche langagière connue.

L'enseignant exploite les situations pédagogiques régulières (comme faire le bilan d'une activité) ou les activités ritualisées (comme décrire comment on a fait, dire la date) pour faire travailler le langage de façon efficace, même si celui-ci ne constitue pas directement l'objet d'apprentissage de ces situations.

La tâche langagière (énoncer la règle d'un jeu, par exemple) a généralement été apprise, en amont, lors d'un atelier par exemple. Ces situations pédagogiques permettent la **répétition** nécessaire de ce script (un enfant peut ainsi donner plusieurs fois la règle du jeu). Le déroulement de l'activité est prévisible ; les attentes et les exigences de l'enseignant ont été explicitées. La reprise très régulière des supports et des outils manipulés, de la forme de la réalisation finale rassure les enfants et leur permet d'accéder à des modèles de formulation. L'enfant a le temps de repérer l'objet d'apprentissage et l'enjeu cognitif de la tâche tout en s'appropriant progressivement le registre langagier associé à cette activité cognitive.

Dans ce deuxième type de situation, l'enfant entre ainsi dans un usage routinier de certaines tâches langagières qui deviennent des sortes de « formats » langagiers (lexique et syntaxe) proposés par l'enseignant, adaptés à des situations variées qu'il s'approprie et intègre, au fur et à mesure des répétitions et des reformulations. Ce sont des moments à privilégier par l'enseignant pour attirer l'attention de l'enfant sur le rôle d'explicitation qu'y joue le langage.

2. Des situations pour enseigner l'oral

2.1. L'oral dans des situations d'apprentissage dans les domaines d'apprentissage : nécessaire outil d'apprentissage pour l'élève et objet d'enseignement.

2.1.1 Premier cadre.

Le langage est **enseigné** explicitement dans des tâches langagières déterminées par les tâches d'apprentissage du domaine en jeu. La compréhension et l'utilisation d'un lexique de spécialité et notionnel sont centrales dans ces séances. Les élèves explorent ici le langage comme un outil de pensée au service de l'apprentissage du domaine visé. Le contrat didactique est clair, comme par exemple dans le domaine des « activités physiques ». Nommer, décrire, expliquer, relater des actions vécues permet une mise à distance et donc une prise de conscience de ces actions. La mise en forme de la pensée qu'il nécessite aide les enfants à penser progressivement leurs activités pour gagner en désirs et en pouvoirs d'agir.

Le vocabulaire mobilisé dans les domaines disciplinaires fait l'objet d'un répertoire précis et anticipé par le maître et d'un enseignement explicite (champ lexical, mot générique, sens lié au contexte syntaxique et discursif).

2.1.2. Second cadre

Le langage oral peut encore être **objet d'enseignement** dans des situations prenant appui sur les domaines d'apprentissage mais celles-ci sont alors légèrement décrochées, en ce sens qu'elles ne sont pas indispensables au déroulement de la séquence du domaine disciplinaire.

Par exemple, les enfants peuvent très bien avoir compris comment on fait une plantation d'un bulbe (l'objectif notionnel est donc atteint) mais le maître leur demande d'expliquer comment il faut procéder à des élèves d'une autre classe, ce qui suppose la nomination des outils, la mise en ordre chronologique des actions, etc. ; de même, ils peuvent être amenés à décrire le lieu où se trouve la balise dans un parcours d'orientation, raconter l'histoire de la moufle...

Dans ces situations, l'élève opère un pas de côté et prend en charge l'outil langagier qui est quotidiennement utilisé par l'enseignant. Celui-ci amène l'enfant à expérimenter avec réussite les différentes conduites discursives : décrire, expliquer, raconter pour en comprendre le fonctionnement et être mis en position de mettre en œuvre ou de participer à la tâche langagière travaillée.

Dans ce second cadre, c'est la posture de locuteur, c'est-à-dire la prise de parole qui est la cible de ces situations en même temps que la formulation linguistique du propos et l'enfant en est bien « conscient ». Il n'hésite pas à reformuler pour produire un message adapté et attendu. Le langage oral est enseigné à travers un enseignement explicite du vocabulaire ([Consulter « section II.1. « Lexique et syntaxe »](#)).

2.2. L'oral dans des situations portant spécifiquement sur la langue elle-même.

« C'est à partir de trois-quatre ans que [les enfants] peuvent prendre du recul et avoir conscience des efforts à faire pour maîtriser une langue et accomplir ces efforts intentionnellement. On peut alors centrer leur attention sur le vocabulaire et la syntaxe et sur les unités sonores de la langue française », disent les programmes. Il s'agit de « commencer à réfléchir sur la langue ». Dans ces situations, l'élève doit se décaler des usages de la langue pour la prendre comme objet, non plus seulement la faire fonctionner mais comprendre comment elle fonctionne.

Ces situations permettent aux enfants de commencer à porter un intérêt :

- au fonctionnement et à la structuration de la langue : ils peuvent commencer à identifier les unités sonores et à saisir les relations qui existent entre les mots : ils ont parfois des sens contraires ou veulent dire la même chose ; un mot peut avoir plusieurs sens (la feuille de l'arbre, la feuille de papier) ; on peut mettre des mots dans la même catégorie... ([Consulter la Section II.1. Lexique et syntaxe](#)) ;
- aux jeux qu'elle peut susciter. ([Consulter la Section II.3. Les comptines et la section IV-2. Pratiques culturelles scolaires](#))

Les savoirs en jeu, complexes, font l'objet d'un enseignement direct, explicite et structuré de la part du maître.

Fiche-repère n°2

Un oral élaboré et proche de l'écrit : l'oral scriptural

« [L'enseignant] permet à chacun d'aller progressivement au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées et pour prendre la parole dans un grand groupe ».

Les programmes de 2015 indiquent quelle est la progression attendue dans les apprentissages d'un langage oral mobilisé dans des rapports pratiques aux objets du monde, aux expériences vécues : au-delà d'un premier rapport pratique à la langue, doit s'instaurer un rapport second, beaucoup plus structuré et distancié.

Des oraux élaborés à privilégier

Tous les enfants font massivement de l'oral un usage lié à l'immédiateté de l'action en cours. Parler c'est, pour eux, prioritairement agir sur autrui et avec autrui : « Donne-moi ... », « A moi », « Je peux sortir ? ». Parler c'est prioritairement participer à des échanges où le discours de l'autre peut être interrompu et où l'enfant a encore du mal à organiser son propos et participer à un discours commun. Le maintien d'un thème de discussion commun est une tâche difficile à réaliser. Parler relève alors plus de la gestion de l'implicite et de la situation (« Où est-il ? Là ! ») que de la capacité à organiser son propos comme c'est nécessaire de le faire quand on veut raconter ou expliquer. Le rapport premier au langage est donc **surtout pratique**, il consiste à établir et maintenir la communication, en saisissant les intentions des interlocuteurs. Cet oral est fortement articulé au contexte, à **l'action**, à **l'expérience** en train d'être vécue dans une situation intersubjective. Le locuteur n'est pas vraiment conscient de l'utiliser car il se confond avec un usage qui en est familier et s'apprend d'une manière « naturelle », spontanée, dans le cadre de la vie quotidienne et familiale.

Or, l'école demande un autre rapport au langage oral qui n'est plus fondé sur les expériences immédiates et agies mais qui les met à distance, les reconfigure dans des discours construits parfois élaborés collectivement. Il oblige à se décaler par rapport à l'évènement, à le considérer avec un autre point de vue, à le décontextualiser pour le reconstruire par le langage.

Ce **rapport second** est privilégié par l'école car c'est **l'instrument d'entrée dans les apprentissages qui relèvent aussi de l'écrit**. En effet, il est de très nombreuses situations orales scolaires où il s'agit de décrire, de mener une explication, de développer un questionnement, de justifier, de relater des faits précis, d'organiser un raisonnement chronologique ou un rapport de cause à conséquence. Ces conduites langagières exigent des usages élaborés du langage oral, produits d'une manière consciente, avec une attention portée à leur construction autant qu'aux significations qu'ils véhiculent. Cet oral est fortement apparenté à l'écrit ; même s'il n'en a pas toutes les formes (les deux termes de la négation ne sont pas nécessairement présents, la reprise du sujet, fréquente dans un oral quotidien, peut fonctionner), il en a les caractéristiques essentielles en termes d'organisation et d'élaboration : c'est pourquoi on emploie l'expression **oral scriptural**. Il constitue **l'objectif majeur de l'école maternelle**. Et c'est sur sa capacité à l'utiliser que peut se jouer l'avenir scolaire d'un enfant.

Des inégalités qui créent l'échec scolaire

Des sociologues qui travaillent sur le rôle de la culture écrite dans la construction des inégalités scolaires ont mis en lumière cette notion de « rapport au langage », en distinguant les deux, l'un pratique (rapport premier), l'autre « scriptural » (rapport second). Ils ont souligné l'importance des oraux élaborés qui sont fondamentalement liés à des usages sociaux et scripturaux. Même si, dans l'histoire de l'humanité, la parole précède l'écriture, c'est bien la culture écrite qui régit les pratiques orales de certains groupes sociaux et de l'école en particulier. Tout enfant est capable d'intégrer, à son rythme, la syntaxe de sa langue maternelle ; il n'en demeure pas moins que l'invention de l'écriture, il y a plus de 5000 ans, a révolutionné l'organisation de la pensée humaine, à commencer par des formes écrites simples en apparence comme la liste et un usage de plus en plus distancié à la langue par la création de grammaires puis, plus récemment des dictionnaires. C'est ce rapport distancié qui est exigé par l'école, à commencer par des usages simples comme établir une liste d'objets (le matériel), d'ingrédients (la recette), d'éléments d'un jeu.

Or, par leur éducation familiale, certains enfants sont déjà familiers avec l'écrit et un certain nombre de ses usages omniprésents à l'école. Ils se voient offrir par leurs parents la lecture de récits, par exemple ; ils entendent chaque soir une histoire, ce qui crée des centaines de situations d'écoute par an et de compréhension possibles du discours narratif. Ces enfants reçoivent comme modèles langagiers et linguistiques ces formes scripturales et les réinvestissent dans leurs conversations, ce qui les amène à développer des usages qui vont bien au-delà du simple tour de parole et de la gestion d'actes de langage comme demander ou remercier. Ils ont déjà une représentation de ce que signifie « raconter ». Ils ont ainsi modifié sensiblement leur rapport au langage, déplaçant peu à peu leur attention de l'effet pragmatique du langage (parvenir à être porté dans les bras ou obtenir un objet, par exemple) à sa forme même, à sa mise en mots précise selon les situations discursives.

C'est tout l'écart qu'il y a entre une réponse efficace au niveau de la communication (- Où est ton crayon ? - Là !) et une réponse qui correspond à une forme attendue scolairement comme « faire une phrase » : « Mon crayon est dans la trousse qui est sur la table ». Le langage de la maison se rapproche de celui de l'école et ces enfants entrent facilement dans les attentes langagières scolaires. C'est tout le contraire pour certains autres enfants pour lesquels l'écart entre les deux usages du langage est considérable et qui n'entendent parfois chez eux qu'un oral pratique, exclusivement tourné vers une communication immédiate et pragmatique.

Parce qu'il s'agit de combler des inégalités sociales et parce que la réussite à l'école passe par l'apprentissage et l'utilisation adéquate de ces oraux scripturaux, il faut l'enseigner et multiplier les occasions pour que les enfants se les approprient.

Ils doivent être mis en capacité de commencer à repérer un enjeu discursif par rapport à un autre (expliquer/décrire/raconter) et de coopérer à la construction du contenu de l'échange (en enchaînant sur le discours des pairs pour le compléter, le prendre en compte) en respectant la cohérence. ([Consulter la fiche-repère N°1 Les divers types de situations orales et leur apprentissage](#) et [la Section I.3 L'oral dans les situations d'apprentissage dans les domaines disciplinaires](#)).

Un exemple

Deux élèves de GS, après avoir travaillé en dictée collective à l'adulte, doivent répondre à une question que se pose la classe voisine : « Comment s'organisent-ils pour emprunter des livres dans leur classe ? ». A la fin de l'interaction orale entre Julie et Anaëlle qui ont expliqué leur façon de s'organiser, l'enseignante de la classe d'accueil incite l'une d'elle à reformuler, à récapituler, ce qui nécessite un discours cohérent.

M. - *Qui pourrait reformuler ? Tu veux expliquer rapidement Julie comment ça fonctionne ?*

Julie - *alors on choisit un livre d'abord dans les panières / y a trois panières avec les trois formes/ y a le carré le rond et le triangle/ quand on a choisi celui-là livre on s'inscrit derrière/ on écrit son prénom et on met la date / quand on le ramène la maîtresse elle met l'autre date/ là où on le ramène on le ramène le jeudi et on le prend le jeudi et on le garde une semaine/ et voilà !*

Anaëlle - *et après*

Julie - *eh bé je raconte pas une histoire !*

M. - *qu'est-ce que tu fais ?*

Julie - *je leur explique ! Anaëlle elle croit que je leur raconte une histoire.*

Quels sont les éléments que mobilise le discours de Julie pour produire et gérer cet oral scriptural ? En quoi Julie a-t-elle conscience de sa production langagière ?

Non seulement son discours parvient à récapituler et relater le fonctionnement de l'emprunt de livres dans sa classe à une autre classe de GS, mais Julie reprend Anaëlle qui souhaite l'aider. Elle lui signifie (indicateur de progrès pour une évaluation) qu'elle a terminé son discours, que le discours est clos sur lui-même, cohérent et achevé (« et voilà », comme le fait un élève à l'écrit lorsqu'il met à la fin de son récit le mot « fin »). Elle lui dit aussi (deuxième indicateur de progrès pour une évaluation), implicitement, que le connecteur « et après » relève d'une conduite narrative (il est très courant en maternelle que les élèves s'appuient sur « et après...et après... » pour raconter) et que le but, la fonction du dialogue qui les occupe, est d'explicitier un fonctionnement.

Les enfants allophones

Les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français doivent apprendre le français comme langue seconde (pour s'insérer socialement) et comme langue de scolarisation. Ces élèves constituent une population très variée si on prend en compte des variables d'ordre géographique, linguistique, culturel, social et scolaire.

Le statut de la langue maternelle compte énormément dans l'apprentissage ; quand la langue seconde est vécue comme langue d'oppression et quand la langue maternelle est dévalorisée, le conflit entre les deux langues peut rendre l'apprentissage beaucoup plus difficile, les motivations plus complexes.

Quelques définitions

On appelle **langue maternelle** la langue dans laquelle l'enfant baigne avant la naissance et qu'il acquiert dès le berceau par interaction avec sa famille, sa mère en particulier. C'est la « langue de la maison » ; on parle aussi de « langue d'origine ».

On appelle **langue étrangère** une langue non maternelle, acquise de manière décalée dans le temps par rapport à la langue maternelle et hors de son aire d'usage ; aujourd'hui, l'école maternelle propose « un éveil à la diversité linguistique » et l'école élémentaire enseigne une première langue étrangère. Il peut se faire que cette langue étrangère dans notre système éducatif soit la langue maternelle de certains enfants (le portugais, l'anglais, etc.).

On appelle **langue de scolarisation** une langue apprise à l'école et qui sert de manière prépondérante voire exclusive dans le système éducatif fréquenté. La langue de l'école est faite d'actes de langage et d'un lexique qui peuvent ne pas être indispensables dans la vie ordinaire. Cette langue peut être dite « langue seconde » mais ce terme est ambigu car il désigne aussi une autre réalité : une langue non maternelle, acquise de manière décalée dans le temps par rapport à la langue maternelle, en usage dans le pays. Le français est ainsi langue seconde dans certains pays africains.

La reconnaissance de la langue maternelle, le développement des compétences de l'enfant dans cette langue ne sont pas préjudiciables à l'apprentissage du français, bien au contraire ; l'apprentissage d'une langue seconde est facilité si l'enfant possède dans sa langue maternelle des usages élaborés de l'oral. Il importe d'informer les familles de l'importance et de la nécessité de la communication dans la langue de la maison, et de développer par tous les moyens possibles les acquis des élèves dans leur langue première.

1. Des situations à différencier

À l'école maternelle, la situation de ces élèves est sans doute moins délicate que dans les niveaux scolaires ultérieurs où l'urgence de la maîtrise de la langue pèse encore davantage, compte tenu des apprentissages en cours qui mobilisent l'écrit et des décalages qui se forment très vite. Il serait dommage de ne pas profiter de cette conjoncture favorable pour mettre les enfants en situation d'aborder l'école élémentaire avec des atouts réels.

Ces enfants allophones ne doivent pas être regardés comme des élèves en difficulté ; ils ont des capacités et des acquis équivalents à ceux de leurs camarades. Il leur reste à apprendre la langue de l'école pour les faire reconnaître. Si cette différence ne peut être réduite, alors il faudra voir ce qui fait obstacle et où peuvent être les sources de difficulté.

Deux situations sont à distinguer même si, dans les deux cas, les enseignants ne comprennent pas leurs élèves. Ils ne comprennent pas plus certains petits ou tout-petits dont le français est la langue maternelle mais ils se sentent plus démunis avec les enfants allophones pour leur permettre d'apprendre vite le français. Souvent, ils ne comprennent pas non plus les parents et ne peuvent donc pas parler de l'enfant accueilli avec eux.

1.1. Les enfants nés en France dont la langue maternelle n'est pas le français

Ils ont beaucoup de choses en commun avec leurs camarades, dont certaines sont essentielles : la non-connaissance du monde scolaire, des compétences langagières développées à travers les pratiques langagières propres à leur âge et une capacité à comprendre les situations vécues à travers des compétences identiques.

Ils n'ont pas la même langue, ce qui entraîne certaines conséquences : ils ont acquis des codes différents, tant culturels que linguistiques et la compréhension de la langue des adultes de l'école leur est moins aisée. La situation est très différente si les enfants ont fréquenté des dispositifs d'accueil en milieu francophone.

1.2. Les enfants qui arrivent en France en cours de scolarisation

Ce qui peut faire obstacle au moment de les accueillir à l'école maternelle ne relève pas seulement de l'aspect linguistique. Pour un certain nombre de familles, les conditions de l'arrivée en France sont difficiles, les projets sont confus ; la scolarisation de leurs enfants, surtout les petits, n'est pas pensée comme par les familles françaises et elle est parfois subie plus que souhaitée, la séparation d'avec les petits enfants n'étant pas valorisée par certaines cultures. La transplantation n'est pas comprise par les enfants qui vivent un bouleversement total de cadre, de climat, de rythme, d'alimentation (toutes choses qui font partie de la sécurité d'un petit). Ces enfants arrivent dans un lieu dont ils ignorent tout, la fonction comme l'organisation, à l'instar parfois aussi de leurs parents qui n'ont jamais été scolarisés.

On ne s'adresse pas aux adultes de la même manière que dans (l'école de) leur pays d'origine. Les pratiques culturellement intégrées sont souvent différentes ; en France, l'enfant peut s'exprimer, dire ce qu'il pense, est sollicité, n'est pas sommé de toujours imiter ou répéter pour apprendre. S'ajoute à cela l'absence de compréhension de la langue de l'école.

En dehors de la sphère langagière, on ne saurait négliger l'absence de familiarisation par des jeux, des jouets et des objets culturels (livres, outils d'écriture, matériel de peinture ou autre par exemple), mais aussi des manières de faire dans les actes de la vie quotidienne (sieste, repas).

2. Accueillir l'enfant avec ses codes pour aider à son intégration

L'objectif premier est que l'enfant trouve sa place dans le groupe et dans ce lieu, qu'il trouve du sens à sa situation nouvelle, qu'il fasse sien ce nouveau milieu. Cette dimension prioritaire doit être pensée en équipe dans le cadre du projet d'école.

Pour une arrivée en début de petite section, l'immersion totale est la meilleure solution, sans aucune distinction dans l'accueil, si ce n'est des précautions accrues quant à la langue et aux échanges.

Pour une arrivée en cours de scolarisation, si possible, l'accueil est préparé avec les autres élèves ; on choisit la place de ce nouvel élève dans la classe et on trouve des « tuteurs » qui vont l'entraîner dans les activités de la classe et de la récréation, par imitation et grâce à la communication non verbale accompagnant le langage.

L'enseignant veille à mettre des mots sur tout, emploie le « parler professionnel » adapté à des plus petits ; il parle dans un langage construit même s'il pense que l'enfant ne comprend pas ou pas tout. L'entrée en activité doit être facilitée par le contexte et le matériel autant que par les consignes verbales.

Les acquisitions peuvent être très rapides mais il faut tolérer des phases d'observation parfois longues, des silences. Il faut accepter de laisser l'enfant inactif par moments, des temps de pause lui étant nécessaires compte tenu des sollicitations importantes que présentent l'ambiance et le bain de langage de la classe.

Chaque fois que possible, la culture d'origine est valorisée (musiques, histoires) mais on se gardera d'accorder d'emblée trop d'importance à des supports écrits et aux formes écrites ; l'ancrage prioritaire des apprentissages est dans le vécu, les jeux, les manipulations, les échanges en situation.

Les objectifs de l'école, les habitudes et les règles scolaires (régularité, soin, interdits, possibilités ...) sont dits à l'enfant et à la famille – notamment avec l'aide d'un médiateur linguistique à l'arrivée et pour quelques rendez-vous dans l'année.

3. Donner la priorité à l'oral et à la compréhension

Cette priorité est plus naturelle à l'école maternelle où les enfants acceptent par ailleurs très bien certaines situations ou supports ludiques utiles aux entraînements.

Dans la situation d'immersion où se trouvent les enfants, l'enseignant doit veiller particulièrement à la compréhension sans jamais se priver des moyens non verbaux (gestes, images, etc.), insister sur la prononciation, vérifier encore plus souvent qu'avec les autres enfants l'intégration du lexique.

L'enseignant est attentif aux signes qui manifestent :

- que l'enfant a repéré les signaux en usage dans la classe pour indiquer tel moment (conte, rassemblement, récréation, départ en salle de motricité, passage aux toilettes, sortie) ;
- qu'il comprend, du fait de l'intonation, de la posture du maître ou d'autres signes, les situations de consignes ou d'ordres, les questions, les explications ;

- qu'il peut exprimer, même de façon non verbale, un besoin, une émotion. Il met des mots sur ces situations (« Tu ne veux pas monter sur la poutre ? Tu as peur ? Je te donne la main. », « Tu es contente, tu dances bien, continue, encore, encore ! ») et fait répéter certaines formules (« J'ai envie de faire pipi. », « Est-ce que je peux aller faire pipi ? »).

S'il y a des problèmes, il mime, montre un autre élève qui fait ce qui est attendu, il demande à un autre élève de démontrer, etc. Il ne contraint pas l'enfant à répéter devant les autres ; il est sensible aux codes culturels qui font qu'un enfant par exemple ne regarde pas son interlocuteur en face.

Pour les situations de rencontre avec l'écrit, les moments de lecture sont préparés ; les textes sont lus et relus, la mise en mémoire étant plus délicate et plus lente.

4. Veiller à la dimension sonore du langage

Le français a des caractéristiques sonores nouvelles pour l'enfant qui arrive (phonologie, prosodie, rythme, accentuation) : les personnels des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) peuvent apporter des informations sur les comparaisons entre le français et les langues d'origine ; ils disposent d'outils permettant des évaluations des acquis des élèves dans certaines langues. La perception auditive et les capacités articulatoires de l'enfant doivent s'adapter. Il n'y a pas lieu de tout focaliser sur « la bonne prononciation » car il importe davantage que l'enfant acquière vite des conduites discursives diversifiées. Cependant, l'enseignant doit veiller à renvoyer en écho de bonnes formulations, à articuler même exagérément certains mots.

Les enfants n'ont pas acquis la conscience phonologique dans leur langue maternelle ; toute solution qui pourrait permettre d'engager les enfants dans des activités favorables à cette acquisition dans leur première langue est bienvenue. Les parents doivent être incités à dire des comptines, à raconter.

Toutes les activités prévues sur les dimensions sonores de la langue ont pour ces enfants une importance cruciale ; il n'est pas nécessaire d'en inventer de spéciales mais il faut se soucier de leur participation active.

5. Réserver de courts moments à ces enfants

Sauf cas particuliers, ils n'ont pas besoin de rééducation ou d'activités spécifiques avec des maîtres spécialisés mais il leur faut des petits moments de langage avec le maître. Celui-ci y est sensible lors des temps « sociaux » (accueil, habillage, déshabillage, collation, récréation) où il ne manque pas d'échanger en situation.

Le maître accorde cinq minutes par jour à un échange particulier avec chaque enfant non francophone de la classe, au cours d'une des activités de la classe. Deux fois par semaine, un atelier particulier d'un quart d'heure permet de revenir, avec un tout petit groupe, sur des apprentissages langagiers spécifiques (échanges sur un livre, relecture avant échanges, jeu sur les syllabes ou les sons, dictée à l'adulte) ou de préparer une activité (compréhension d'une histoire). Il ne s'agit pas de faire autre chose mais de créer des conditions de renforcement par une relation et un étayage plus « serrés » que dans un groupe plus large.

Les activités pédagogiques complémentaires sont une réponse adaptée pour ces enfants, complémentaire à ce qui doit être fait dans le temps de classe, de nature à offrir un supplément de stimulations langagières personnalisées.

Aussi, l'enseignant adopte quelques règles constantes quand il a des élèves dont la langue première n'est pas le français :

- à l'oral, il les laisse s'exprimer dans leur langue et communiquer entre eux s'ils sont plusieurs. Il les invite à « enseigner » à leurs camarades des salutations et des formules de politesse (bonjour, merci, pardon, s'il te plaît, bon anniversaire, etc.), des mots usuels (jours de la semaine, nombres, etc.). Il les invite aussi à dire des comptines ou à chanter des chansons ; quand ils ont les mots pour le dire (plutôt en section de grands), il pousse à des comparaisons entre la langue première et le français ;
- à l'écrit, il n'oublie pas de faire une place aux contes et à la littérature des pays d'origine, à choisir des documentaires qui en parlent, à introduire des ouvrages bilingues s'il en existe, à valoriser les supports divers (cartes, journaux, emballages, etc.) ;
- dans les activités artistiques, dans les activités décoratives à dominante graphique ou les jeux, il intègre des éléments intéressants pour tous venus des cultures premières de tous ses élèves.

Ce parti pris est une forme de valorisation des cultures d'origine qui rassure les enfants sur le statut de leur langue, mais qui englobe également d'autres dimensions non négligeables, liées à la citoyenneté (ouverture à la différence qui est ouverture au monde et incitation à la décentration, reconnaissance des différences culturelles comme valorisation de l'altérité) et liées à l'apprentissage : les comparaisons entre langues, même à un niveau accessible en maternelle, aident à prendre conscience des spécificités et des points communs.

Si, malgré des précautions et une attention spécifique, l'enseignant observe des blocages, des écarts qui grandissent, il met en place avec ces enfants les mêmes dispositifs de vigilance et d'intervention qu'avec les autres enfants et sollicite des aides auprès des CASNAV.

Les difficultés dans l'apprentissage du langage

Le rôle premier de l'enseignant est de suivre les progrès de ses élèves et de créer les conditions pour les susciter. Ce faisant, il note des piétinements, des décalages qui s'installent ou s'accroissent. Il se donne alors les moyens d'affiner les observations sur les difficultés de l'élève.

1. Le repérage des difficultés

L'école maternelle est un lieu privilégié du repérage des « difficultés » dans les conduites langagières et de communication, dans le langage produit et les premiers actes d'analyse. Ce repérage le plus précoce possible, en petite section de maternelle, alors que les enfants sont âgés de trois ans et demi en moyenne, permet d'intervenir à une période très sensible du développement du langage et empêche que les problèmes ne prennent des proportions importantes qui affectent d'autres pans du développement.

2. L'évaluation des difficultés

L'enseignant qui s'interroge sur un enfant qui semble ne pas comprendre ou qui se montre silencieux ou très sélectif dans son activité langagière, qui s'inquiète pour un enfant qui parle mais qu'il ne comprend pas, doit se donner les moyens d'affiner sa connaissance de ce dont l'enfant est capable. Il existe des questionnaires, élaborés par des orthophonistes ou d'autres spécialistes du développement du langage, qui précisent les zones d'interrogation. La vigilance doit porter sur certains éléments, aussi bien en classe que dans des moments plus informels (dans la cour, à la cantine, etc.) durant lesquels un enfant peut se montrer plus performant. ([Consulter dans Ressources pour la classe le Tableau d'indicateurs N°1 Indicateurs de vigilance pour enfants normalement scolarisés](#))

Ces éléments permettent aux enseignants :

- d'affiner leur regard quant aux comportements langagiers de l'enfant, sans se placer en situation formelle d'évaluation ;
- de disposer d'un profil de compétences qui peut servir de base de travail pour un accompagnement personnalisé.

Des relevés de parole sont difficiles à établir pour l'enseignant mais il peut utiliser un magnétophone et réécouter le langage produit pour mieux en percevoir les composantes. Il peut aussi donner à entendre l'enregistrement à un de ses collègues spécialisés qui pourra l'aider à situer des « petits problèmes » auxquels il peut remédier ou juger qu'une investigation plus approfondie est nécessaire.

3. Les échanges avec les familles

Dès que l'enseignant s'interroge sur le langage de l'enfant, il convient d'alerter la famille sans l'alarmer pour autant. Un entretien permet d'éclairer le comportement langagier hors contexte scolaire : comment s'exprime l'enfant à la maison ? Parle-t-il volontiers ? Cherche-t-il à conserver un langage de tout petit ? Est-il compréhensible par d'autres personnes que les parents dans le contexte familial ?, etc.

Il s'agit d'abord d'obtenir le concours des parents pour aider l'enfant à progresser, en attirant leur vigilance sur l'importance du langage qui s'échange entre eux et leurs enfants.

À la suite des observations et des entretiens avec la famille, si les difficultés persistent, on discutera à nouveau avec elle pour mettre en place une démarche d'aide particulière.

4. Retards et troubles

La confusion entre trouble et retard est entretenue par le fait que les premiers signes du trouble du langage peuvent s'apparenter à ceux qui manifestent un retard d'acquisition. Mais, à l'inverse d'un retard simple qui va régresser avec le temps et un étayage bien construit, le trouble se manifeste également par des formes déviantes du langage, une bizarrerie de construction des mots ou des phrases, le non-respect des phases de l'acquisition, et une absence de progrès notables dans le temps, malgré les stimulations apportées.

Le diagnostic différentiel entre retard simple de langage et trouble spécifique du langage est d'une importance cruciale, étant donné les différences de pronostic et de prise en charge. Il ne relève pas de la compétence des enseignants.

On distingue trois étapes dans la démarche diagnostique. Les enseignants sont concernés par la première.

- Le **repérage** d'une difficulté ou la suspicion d'un trouble ; il s'appuie sur l'observation de l'enfant et il relève de la responsabilité de l'école, en collaboration étroite avec les familles. **Les enseignants ont un rôle privilégié** à jouer dans ce repérage :
 - » par leur position de proximité avec les enfants dans les classes, ils peuvent **observer** des écarts existant dans la progression du langage d'un enfant au regard de celle du groupe ;
 - » ils doivent, avec tact, en **parler aux parents**, leur demander s'ils ont constaté des difficultés particulières et si celles-ci ont des conséquences sur la vie quotidienne. C'est parfois l'occasion pour les parents de signaler qu'un trouble a déjà été diagnostiqué chez un autre membre de la fratrie ;
 - » ils apportent une **réponse pédagogique** à la difficulté observée, en adaptant leur enseignement ;
 - » ils font **remonter les informations** collectées auprès des personnes susceptibles de conduire l'étape suivante du dépistage.
- Quand des signes d'alerte ont été donnés, la phase de **dépistage** s'enclenche. Celui-ci relève principalement des services médicaux : protection maternelle et infantile (PMI) pour les enfants de 3-4 ans, les médecins scolaires ensuite ; interviennent également des professionnels divers, dont les orthophonistes et les personnels exerçant dans les centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP) qui traitent les difficultés des enfants de la naissance à 6 ans.

Le repérage vise à identifier s'il existe un trouble en cohérence avec les difficultés repérées, à l'aide d'outils validés et étalonnés.

- La dernière phase consiste à poser un **diagnostic** : il s'agit de confirmer l'existence d'un trouble spécifique du langage ou d'une autre déficience, d'identifier la pathologie et sa nature. Ce diagnostic est du ressort du monde médical et paramédical ; il relève d'une démarche pluridisciplinaire

comprenant au minimum un bilan de langage, un examen médical et un examen psychologique. Mais, en fonction des troubles, d'autres professionnels spécialisés peuvent éventuellement intervenir : psychomotriciens, ergothérapeutes, neuropsychologues, orthoptistes... La synthèse des bilans et le diagnostic sont posés par des médecins.

4.1. Le retard de langage

On parle de retard transitoire chez des enfants qui se développent plus lentement au plan linguistique, mais suivent le même profil d'évolution que les enfants plus jeunes. Le retard est un décalage chronologique dans l'acquisition d'une fonction, par rapport à des références attendues pour l'âge. Retard sous-entend rattrapage et évolution vers la normalisation. Le retard de langage « simple », se résolvant avec l'âge, ne devrait pas persister après six ans.

On distingue diverses formes de retard de langage.

Les difficultés articulatoires ou élocutoires

L'enfant prononce mal un ou plusieurs phonèmes. Souvent, ces difficultés sont en rapport avec un problème mécanique de l'appareil bucco-phonatoire. Les difficultés langagières isolées se résolvent généralement spontanément vers 6 ans. Seulement 10 à 20 % ne « passent pas » et nécessitent une rééducation orthophonique mais elles ne mettent pas l'enfant en difficulté scolaire.

Le retard de parole

Le problème se situe au niveau du mot qui est déformé. L'enfant prononce bien les phonèmes isolément mais déforme les mots au point que son langage peut être parfois peu intelligible (« tacalogue » pour catalogue, « cocholat » pour chocolat). En moyenne section, malgré cela, l'enfant maîtrise les structures fondamentales du langage. Un ou quelques mots complexes mal produits ne sont pas inquiétants, mais une déformation des mots systématique ou partielle qui se prolonge au-delà de 3 ans et demi doit donner lieu à un bilan orthophonique.

Le retard de langage

Il s'agit d'une altération portant sur la structure de la phrase et qui rend l'enfant peu ou pas intelligible. Ce retard de langage peut s'accompagner d'un retard de parole (exemple : « pri a bro a tab moi » pour « J'ai pris la brosse sur la table. » : la syntaxe n'est pas respectée et les sons sont déformés dans les mots) ou ne pas s'accompagner d'un retard de parole (exemple : « La brosse moi va prendre. » : la prononciation est correcte mais la syntaxe ne l'est pas).

5. Les troubles spécifiques du langage

On parle de troubles spécifiques du langage chez des enfants qui présentent une forme particulière de retard dans les composantes du langage, retard que l'on ne peut attribuer ni à un trouble auditif, ni à une déficience intellectuelle, ni à une pathologie psychopathologique ou neurologique, ni à une carence majeure de stimulation environnementale.

Le trouble se définit comme la non-installation ou la désorganisation d'une fonction. Dans le cours du

développement, la mise en place de cette fonction est perturbée et peut le rester définitivement. On distingue deux grandes familles de troubles spécifiques du langage ([Consulter dans Ressources pour la classe le Tableau d'indicateurs N°1 Indicateurs de vigilance - enfants normalement scolarisés](#)).

5.1. La dysphasie

Contrairement aux retards simples de parole et de langage, les dysphasies développementales constituent des troubles significatifs, sévères et durables, de l'évolution du langage oral. Ces dysphasies se manifestent par un retard de langage et des altérations déviantes des composantes phonologiques (sons des mots), syntaxiques (structure des phrases), sémantiques (sens donné aux mots et aux phrases) ou pragmatiques (utilisation du langage selon le contexte). On distingue plusieurs formes de dysphasies selon que les troubles dominants affectent l'expression seule ou l'expression et la réception du langage.

5.2. La dyslexie

L'explication du dysfonctionnement cognitif constitutif de la dyslexie, admise par le plus grand nombre de spécialistes, reste la théorie phonologique : l'enfant a de très grandes difficultés pour traiter les sons de la langue, ne parvient pas à les identifier et à les manipuler de manière intentionnelle, qu'il s'agisse de syllabes ou de phonèmes. Il a beaucoup de difficultés à automatiser la stratégie alphabétique constitutive de la voie de lecture dite d'assemblage (ou de déchiffrage). Une autre théorie met en évidence le dysfonctionnement visuel et perceptif : l'enfant a de grandes difficultés à appréhender les mots dans leur totalité, à en fixer l'image orthographique (image à la fois globale et précise) ; ce sont alors les aspects perceptifs de la lecture qui sont affectés, et donc la voie dite d'adressage, ou de reconnaissance immédiate du mot.

Le diagnostic de dyslexie ne peut être posé avant un certain temps d'apprentissage de la lecture (18 mois, admet-on le plus souvent). Cependant, tous les spécialistes insistent aujourd'hui sur l'importance d'un repérage précoce de signes, dont on sait qu'ils peuvent être associés à une dyslexie. La grande section semble le moment particulièrement adapté à ce repérage, même si l'attention doit être attirée antérieurement par des perturbations du langage oral qui en affectent ou en altèrent l'intelligibilité ou la structuration, et par des problèmes de la compréhension. En grande section, il semble important, que les enseignants ciblent leur observation sur les domaines dans lesquels s'exprime le dysfonctionnement. Il convient d'être sensible à plusieurs signes d'alerte :

- de faibles capacités de conscience phonologique, qui se marquent dans des difficultés à identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et à les manipuler correctement. On peut en faire l'observation dans des situations de dénombrement de syllabes orales, de suppression de syllabes, de fusion de syllabes, de recherche d'intrus (mots dans lesquels on n'entend pas une syllabe qui s'entend dans une série d'autres), de production de rimes. Ce qui est vrai avec les syllabes l'est aussi avec les phonèmes... ;
- l'existence de perturbations du langage oral dans la fluidité et la rapidité articulatoire : réduction du débit avec pauses trop fréquentes, accélération excessive altérant la réception du message ;
- des perturbations de la mémoire verbale (difficultés à répéter des mots ou des chiffres, à conserver une information verbale pendant la réalisation d'une autre tâche, ...) ;
- des difficultés à discriminer des formes dessinées ;
- des difficultés à reconnaître et identifier des lettres.

Ces éléments sont directement associés aux composantes du programme ; l'attention que l'on doit y porter vaut pour tous les élèves et le repérage de difficultés ne procède donc pas de procédures extrascolaires d'évaluation ou de test.

Quand il y a troubles spécifiques du langage, le dépistage, le bilan diagnostique et l'élaboration d'un projet thérapeutique relèvent du champ de la santé. Le projet pédagogique individualisé doit s'articuler avec ce projet thérapeutique.

5.3. La prise en charge des difficultés

La différenciation pédagogique qui inclut la prise en charge des difficultés s'inscrit dans un cadre collectif ; les objectifs peuvent être différenciés pour les élèves mais le collectif peut travailler dans le même domaine d'activités et sur un même objet.

Les activités proposées ainsi que l'organisation de la classe nécessitent :

- que les élèves aient intégré un fonctionnement de classe en ateliers permettant au maître de se consacrer à un groupe : chacun doit savoir ce qu'il a à faire, mais également ce que font les autres (les ateliers sont présentés en grand groupe) ;
- qu'ils aient bien compris les consignes : les consignes sont formulées clairement par l'enseignant et reformulées par les enfants ; l'enseignant s'assure de la bonne compréhension de mots clés tels que trier, classer, ranger.

C'est ici que les activités pédagogiques complémentaires trouvent toute leur place. Une telle organisation permet à l'enseignant d'intervenir auprès d'un petit groupe d'élèves ayant des besoins de types variables, ayant les mêmes besoins, ou bien des groupes hétérogènes. Le cas échéant, le recours à un enseignant spécialisé ou au psychologue scolaire peut aider à mieux définir les besoins et les modalités d'accompagnement pédagogique. Si les progrès s'avèrent insuffisants, si des difficultés persistent, des évaluations et des bilans spécifiques doivent être conduits. Les médecins de l'Éducation nationale et/ou le médecin de la protection maternelle et infantile (PMI) sont sollicités avec les psychologues scolaires pour proposer des investigations qui permettront des prises en charge complémentaires à l'action de l'école.

L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans¹

La *prescription d'un bilan orthophonique* chez les enfants entre 3 et 6 ans doit être envisagée différemment chez les enfants les plus jeunes et les enfants les plus âgés de cette tranche d'âge. Une proportion élevée d'enfants présentant des retards du développement de leur langage entre 3 et 5 ans ne manifeste plus de retard quelques mois ou quelques années plus tard, même en l'absence de prise en charge particulière, et sans qu'il soit possible de prédire cliniquement l'évolution du langage. L'indication du bilan orthophonique dépend de la sévérité, de la spécificité et de la persistance du retard de langage.

1 D'après un document de l'Agence nationale d'accréditation et d'évaluation en santé, mai 2001.

Le bilan orthophonique précise le trouble du langage et sa gravité, en évaluant à la fois l'aspect expressif (phonologie, vocabulaire, morphosyntaxe et récit), réceptif (perception et compréhension) et pragmatique (emploi du langage dans les interactions sociales et familiales). Il permet de préciser les déficits et leurs domaines, les potentialités conservées, la répercussion du trouble du langage et les potentialités d'évolution de l'enfant. Il précise les indications et les modalités du traitement orthophonique et fait l'objet d'un compte rendu écrit.

La prise en charge orthophonique vise des objectifs adaptés à l'âge et aux potentialités de l'enfant, pour remédier aux différents aspects déficitaires du langage, améliorer la communication de l'enfant et faciliter l'acquisition des apprentissages scolaires, en particulier du langage écrit. Les objectifs et les techniques de rééducation sont précisés et communiqués à l'ensemble des acteurs. Les contacts et les interactions entre les parents, le médecin de l'enfant, l'orthophoniste et l'équipe enseignante doivent toujours être développés. La coordination de tous les acteurs de la prise en charge est particulièrement importante en cas de répercussions sur l'intégration scolaire et sociale.

Consulter un dossier complet sur ce sujet : « Prévention des difficultés d'apprentissage du langage écrit en maternelle », avec 6 fiches pratiques sur le site EDUSCOL : <http://eduscol.education.fr/cid45917/prevention-des-difficultes-d-apprentissage-du-langage-ecrit-en-maternelle.html>