

**Mireille BRIGAUDIOT**

## **Plaidoyer pour les enfants de petite section**

Voici un récit presque vrai. Il contient beaucoup de propos réellement recueillis.

«Je m'appelle Stéphane, je suis chez Martine, c'est la classe des "grands". Maintenant, j'aime bien mon école. Mais, au début, je l'aimais pas beaucoup. Quand ma maman m'a laissé ici, la première fois, j'avais 3 ans 5 mois. Je croyais que c'était comme au supermarché, qu'elle restait avec moi et qu'on s'en allait après. Mais elle est partie et elle m'a laissé très longtemps, je pensais qu'elle m'avait donné pour toujours. Les autres aussi ils le croyaient, et ils pleuraient. Et puis, on se mettait sur le tapis. Moi, je disais rien parce qu'on n'avait pas le droit si on levait pas le doigt, et je voulais pas le faire parce quand on disait quelque chose, la maîtresse elle disait qu'on parlait pas de ça. Et, pendant tout le temps du tapis, je me demandais si je mangeais à la cantine. Parce que j'aimais pas la cantine à cause de la viande en sauce et c'était le mardi que j'y allais. Heureusement qu'on avait le droit de regarder les livres : moi, j'allais toujours lire *Coin-Coin*, l'histoire du canard qui retrouve sa maman... »

PARTANT de l'hypothèse qu'un tel récit serait fréquent dans la bouche des élèves de maternelle, je vais m'autoriser à plaider pour eux. La question du langage en petite section est si fondamentale, et pour l'avenir de l'enfant, et pour le devenir de l'écolier, que je propose ici de poser quelques jalons afin de poursuivre la réflexion. J'entends par petite section la première année de scolarité, que les enfants aient 2 ans ou 3 ans. Après avoir évoqué des conditions de l'activité de langage, on verra quelques spécificités des énoncés de ces enfants, tant sur le plan des échanges que dans la dimension cognitive du langage. Pour conclure, quelques-unes de nos représentations tenaces, qui sont des obstacles au progrès pédagogique, seront remises en question.

### **Conditions de l'activité de langage**

Avant d'aller à l'école, un enfant a des endroits qui sont siens. Il en a parfois un seul, sa maison, parfois deux avec l'appartement de sa grand-mère ou la crèche, rarement trois. Il y dort, il y mange, il s'y lave, il y joue, il s'y déplace, il en connaît les recoins, il peut se représenter son bol sur la table de la cuisine quand il est dans sa chambre, bref, il en maîtrise l'utilisation. Prenons l'exemple des bruits. Il connaît et reconnaît la clé dans la serrure, la voisine qui appelle sa fille, etc. Les bruits font partie de ce qui lui permet d'évoquer des souvenirs (il se souvient du jour où il a fait tomber la lampe) et d'anticiper les événements du quotidien dans leur rituel (le bruit de la clé, c'est papa qui rentre, un bisou, mettre la table...). Face à ces repères, soit l'enfant va être serein parce que tout est « dans l'ordre » (il s'attend à trouver tel objet, à assister à tel événement), soit il va devoir surmonter d'éventuels désordres, notamment par le moyen du langage en exprimant de l'étonnement et des demandes pour continuer à pouvoir agir et être. Et on peut penser que « l'appétence au langage », comme le dit si bien DIATKINE, est très dépendante de ces conditions de bien-être psychologique. Or, pour un enfant, aller à l'école pour la première fois, c'est être emmené, sans l'avoir demandé, au milieu de locaux, de personnes et d'objets qui n'appartiennent pas à son monde et où il perd ses possibilités.

Je ne vais retenir ici que deux facteurs majeurs qui induisent l'état d'inhibition des « non-parleurs » de la petite section: *la crainte* et *le non-connu*.

La *crainte* envahit nombre d'enfants durant les premiers mois de scolarisation. Les raisons sont nombreuses : attente, niveau de bruit, bousculade dans les couloirs, peur de la récréation avec des grands qui courent, crainte de la cantine, de la sieste. Le monde de l'enfant est, heureusement, présent par le biais du « doudou (dont on l'oblige parfois à se défaire !). Je pose le principe de l'impossibilité de s'exprimer par le langage quand la crainte est trop grande.

Le second facteur est l'impossibilité d'avoir prise sur ce qui est présent à l'école. Les adultes ont du mal à prendre en compte le fait que la diversité des expériences d'un élève âgé de 2 ou 3 ans est sans commune mesure avec celle de leur propre histoire, d'où les pratiques de fêtes, de construction d'objets, d'évocation de relations entre les choses, comme si tout allait de soi. Voici quelques

exemples. On va fabriquer des masques de papillon pour se déguiser. Quand je demande à Carole ce qu'elle fait, elle continue d'appliquer des points rouges sur son carton et, après réflexion, répond : « je vais me déguiser en rubéole. » Dans une autre classe, durant plusieurs séances, on a écrit un journal pour les familles. À la fin de travail, quand la maîtresse demande à qui on va donner le journal, les enfants n'ont aucune réponse. Autre exemple, la maîtresse apporte une boîte contenant des petites maisons. Voici un passage de la conversation :

La maîtresse : je voudrais vous demander quelque chose. Qu'est-ce qu'on pourrait faire de toutes ces maisons?

Enfant 1 : Les faire à voir à papa.

La maîtresse : Qu'est-ce qu'on pourrait en faire dans la classe?

Enfant 2 : Les tenir.

La maîtresse : Je voudrais qu'on les mette toutes ensemble, pour faire quelque chose.

*Pas de réponse*

La maîtresse Mais où est-ce qu'on trouve plein de maisons?

Enfant 1 : Dans le nappartement.

Il est clair que l'impossibilité de compréhension des enfants (l'enseignante attend le mot « village ») ne va pas leur permettre de s'aventurer dans une prise de parole. Le non-nommable est comme du vide. Et ce n'est pas le système question-réponse qui va apporter des connaissances aux enfants.

### **Spécificité des échanges verbaux**

Lorsque les enfants prennent la parole en petite section, il faut accepter, nous adultes, d'entendre ce qu'on n'attendait absolument pas. Ce n'est pas par égocentrisme qu'un enfant parle de lui, mais parce que son histoire est courte. Il ne peut parler que de ce qu'il a fait, de ce qu'il veut faire, de ce qu'il a vu. De plus, en parlant, il s'aventure. D'une part, parce qu'il n'a pas tous les moyens linguistiques de parler comme les grands, d'autre part, parce qu'il a du mal à comprendre ce qu'on peut dire et ce qu'on ne peut pas dire dans le contexte de la classe. Il faut alors faire en sorte qu'il sache que la prise de parole n'est pas une prise de risque. C'est le cas lorsque l'adulte écoute, montre de l'intérêt à ses propos, approuve, partage, questionne, s'étonne, encourage, etc. Aussi n'est-ce pas de tout repos d'être maîtresse de petite section. Voici un extrait de discussion du matin:

Sonia: Ben, ma maman, elle a un bébé dans son ventre.

Quatre enfants ensemble : Et moi aussi

La maîtresse : Oh la la Tous les bébés On va lever le doigt et je vais demander à tous ceux qui ont quelque chose à dire...

Pablo : Tu sais moi un jour j'ai regardé... j'ai regardé la cassette du *Roi lion*, moi.

Laurice Tu sais moi... j'ai toujours... j'ai plein de bébés dans mon... je vais avoir un p'tit frère moi.

La maîtresse : Alors ta maman attend un bébé ? Quelle chance

Laura: Moi, je suis allée au bois pis y'avait un p'tit chien qui arrêtait pas de nous suivre.

Ce passage très typique de ce qui se passe dans cette classe montre comment les enfants prennent la parole, tantôt pour être là, tantôt pour « dire-une-chose ». Lorsqu'un « moi aussi » n'est pas suivi d'un contenu d'expérience réelle (toutes les mamans de cette classe ne viennent pas d'accoucher),

l'enfant construit sa place dans le groupe et aux yeux de l'adulte par le langage. En quelque sorte, il semble dire « Je suis là, regardez-moi, je suis capable de dire tout autant que le copain ». Un autre « moi aussi » est celui qui peut être suivi d'un thème (« moi, ma maman ») et d'un commentaire (« elle a un bébé »). Il n'y a alors ni consensualité entre les enfants (on parle de la même chose et on pense la même chose), ni discordance (on parle de la même chose mais on est en désaccord). Il y a coénonciation monologique. Chacun parle, sous sa propre responsabilité, de quelque chose de non partagé. Chacun des enfants fait une annonce de nouvelle à la maîtresse. On peut donc considérer qu'il sélectionne quelque chose d'important à ses yeux ou qu'il a besoin de le dire. Dans l'optique d'une progressivité des apprentissages langagiers, un bon critère d'évaluation pour le maître est la capacité progressive des enfants à intégrer leurs intérêts à un thème de conversation proposé par autrui, y compris pour n'évoquer que des préoccupations très personnelles. Par exemple, lorsque la maîtresse, attendant l'expression « oeuf de Pâques », montre une image en demandant ce qu'on y voit et que Horence répond: « On dirait comme la coccinelle ; elle était sur ma main dans le jardin. »

Si l'on accepte ces notions d'importance de participation à un espace langagier, d'urgence du propos, de progrès langagier chez l'enfant lorsqu'il met en relation ce que propose le maître et son propre monde, on est amené à considérer que les propos des enfants sont prioritaires par rapport à certains de nos objectifs pédagogiques.

### **Quelques dimensions cognitives du langage des enfants de 2/4 ans**

Les *petits* travaillent beaucoup. Par exemple, ils sont très actifs au découpage, par le regard et par le pointage, d'espaces où ils peuvent identifier du connu (« oh miaou » en voyant un dessin de lion) et opérer l'inventaire de classes d'objets. Ils construisent des couples notionnels par le langage, ce qui leur permet de structurer les entités du monde (« là i pleure, là i pleure pas »). Ils sont fortement mobilisés par la maîtrise de l'absence (demande « encore » après le jeu de marionnettes). Dans les classes où les enfants peuvent effectivement mettre en oeuvre ces procédures cognitives, on trouve par exemple, un déroulement quotidien des activités bien intégré par les enfants (verbalisation et repérage de supports temporels comme aide à l'anticipation), la construction avec eux d'imagiers de leurs objets familiers, des jeux fondés sur l'alternance de « routines », une aide à la prise en charge de l'absence de la maman par le biais d'histoires.

Quand ils grandissent, leur développement cognitif et leur capacité linguistique leur permettent d'exprimer des relations complexes entre eux et le monde. Aux environs de 4 ans, ils s'affirment en tant que personne, s'intéressent à qui ils sont (leur nom, leur sexe, leur âge), à d'où ils viennent et à ce qu'ils vont devenir (la naissance, les relations d'amitié et de parenté, la vieillesse, la mort), et, donc, à une construction psychologique et sociale de la temporalité. Ils peuvent alors « jouer » avec les représentations, par exemple dans le jeu de faire semblant ou le questionnement en « pour de vrai »/« pour de faux ». Les professionnels de l'école maternelle ont bien pris en compte ces données en inventant, au fil des années, des pratiques adaptées auxquelles on pourrait consacrer encore plus de réflexion: jeux symboliques rendus possibles dans des « coins » aménagés (mais pourquoi la maîtresse en est-elle absente, pourquoi ne pas compléter ces lieux en fonction des remarques des enfants, pourquoi n'y a-t-il pas de téléviseur dans les « maisons » ?), discussions sur des albums-photos où les enfants retrouvent des étapes de leur vie (mais pourquoi pas de photo de la grand-mère ou de l'arrière grand-père ?), célébration des anniversaires (et pourquoi ne pas évoquer l'âge de la maîtresse, des aînés ou des parents ?), utilisation de repères visuels du temps qui passe (et pourquoi ne pas les construire progressivement en partant de ce dont les enfants parlent, en différenciant la sieste et la nuit, en comptant le nombre de jours et de nuits qui nous sépare de telle date ?).

C'est là qu'on ne sait plus si on parle toujours de langage. J'ai tendance à dire tant mieux. Langage, affect, expériences, intérêts, sont indissociables en section de « petits ». Et nos représentations ne sont pas toujours en accord avec ce postulat.

## Quelques obstacles au progrès pédagogique

Tant que l'on n'associera les apprentissages langagiers de la petite section qu'à des progrès strictement linguistiques, on oubliera les dimensions fondamentales du langage. Les formateurs ont beaucoup oeuvré dans ce domaine, depuis le début des années soixante-dix où nous nous efforcions d'opposer *phrase écrite* (ou structure Sujet Verbe Objet) à *énoncé oral* (ou Thème Commentaire), en passant par la fin des années soixante-dix, quand nous faisons la différence entre *exercices structuraux* et *interlocution*. A t'on avancé pour autant? Les critères de *longueur d'énoncé* de *complexité phrastique*, de *richesse de vocabulaire*, de *bonne prononciation*, de *langue normée* (l'emploi de « ne » dans la négation orale) ne sont-ils pas toujours très présents ? Si la réponse est positive, nous avons du travail à reprendre. Il n'est pas question ici de nier l'existence de tels critères mais de souligner le fait que ce ne sont pas les bonnes entrées de la problématique. Essayons de ne pas faire d'amalgame entre des descriptions théoriques d'objets langagiers, obtenus à tel ou tel âge, et des objectifs d'apprentissage.

Depuis peu, un nouvel écueil nous guette, celui des types de discours. Les années quatre-vingt nous ont apporté les travaux descriptifs des types discursifs et nous n'avons pas, alors, su mettre en garde les maîtres il leur arrive d'assimiler type de discours à contenu d'enseignement. Faut-il créer des situations *ad hoc* où les enfants sont amenés à expliquer, à argumenter, à raconter ? Je dirai non pour la petite section. C'est l'intérêt qu'ils portent à une situation qui va faire qu'ils vont mettre en oeuvre, ou pas, leur capacité discursive. Essayons donc de les intéresser. Comment faire ? En nous intéressant à ce qu'ils disent, en les encourageant à pouvoir dire, nous n'aurons plus qu'à les suivre.

1. Les propos de Claudine DANNEQUIN dans le numéro 291 des *cahiers* centraient bien la question sur l'expression réelle des enfants dans le cadre scolaire. Nous proposons d'avancer dans cette voie.
2. Voir, par exemple, la préface de René DIATKINE, dans LENTIN L., *Apprendre à parler*, ESF éditeur, 1976.
3. Extrait des données de la recherche INRP PROG, et je remercie Sylvie PUZIN, la maîtresse de la classe.
4. J'emprunte ces concepts à Laurent DANONBOILEAU « La personne comme indice de modalité », *Faits de langue*, 3, « La personne », PUF, 1994.
5. Sur l'annonce de nouvelle, voir *Le récit et sa construction*, Michel FAYOT, Delachaux & Niestlé, 1985.
6. On en trouve un bel exemple dans le livre d'Agnès FLORIN, *Parler ensemble en maternelle*, Ellipses, 1995, page 132. L'enfant I3 voit deux chiens sur le livre, un sur la page de droite, un sur la page de gauche. Plutôt que de parler « d'erreur » (c'est-à-dire de ce qu'il ne saurait pas encore faire, à savoir « trouver une identité dans plusieurs images »), il me semblerait intéressant pour la maîtresse de comprendre que Ben est entrain de faire l'inventaire des « exemplaires de chien » parce qu'il est sur le chemin de la conceptualisation être chien ». Elle peut l'accompagner - et ça va beaucoup intéresser les enfants, surtout Ben - en allant chercher tous les dessins de chiens qu'on possède dans la classe, en allant voir le chien de X avec les élèves, en les encourageant à dire des choses sur ces animaux si différents qu'on appelle tous « chiens »
7. Il s'agit de « routines <> au sens brunérien séquence de jeu, composée de constituants toujours présentés dans la même succession à l'enfant, et ponctuée de verbalisations de la mère.
8. Exemples *coin-coin* de Frédéric STEHR, École des loisirs *Pousse-Poussette* de Michel GAY, Lutin poche « de l'École des loisirs; *Bébés chouettes* » de Martin WADDELL & Patrick BENSON, Kaléidoscope.

Mireille Brigaudiot est maître de conférences à l'IUFM de Versailles.