

collection Textes de référence – École
Documents d'accompagnement des programmes

Le langage à l'école maternelle

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'enseignement scolaire

Outil pour la mise en œuvre des programmes 2002

Centre national de documentation pédagogique

Comme l'indiquent les listes ci-dessous, la production de ce document résulte de la collaboration de personnes d'horizons variés qui ont participé directement à son élaboration et à son écriture, ou qui ont bien voulu apporter une contribution partielle pour certains chapitres, procéder à la relecture et à la constitution de l'index.

Les nombreux exemples cités s'inspirent de pratiques observées dans des classes maternelles. Les travaux d'élèves reproduits dans le présent document nous ont été confiés par des enseignants. Que tous ces inspirateurs et contributeurs occasionnels soient ici remerciés.

Composition du groupe d'élaboration et de rédaction

Pour chacun, la situation indiquée est celle qu'il occupait durant l'année scolaire 2004-2005.

Viviane BOUYSSSE	chef du bureau des écoles, direction de l'enseignement scolaire (DESCO)
Sylviane GRESSER	conseillère pédagogique, 11 ^e circonscription du Val-de-Marne
Thierry HOUYEL	inspecteur de l'Éducation nationale responsable de la circonscription du Mans 2, Sarthe
Michèle KOCH	professeure des écoles spécialisée, chargée d'étude à la mission pour l'adaptation et l'intégration scolaires, direction de l'enseignement scolaire (DESCO)
Frédérique LEFEVRE	conseillère pédagogique, chargée d'étude au bureau des écoles, direction de l'enseignement scolaire (DESCO)
Ève LELEU-GALLAND	inspectrice de l'Éducation nationale responsable de la circonscription de Senlis, Oise
Monique PEYRAMAURE	conseillère pédagogique, circonscription de Nanterre, Hauts-de-Seine
Luc SINDIRIAN	inspecteur de l'Éducation nationale adjoint à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale de la Savoie
Daniel SUBERVIELLE	inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional adjoint à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale de la Haute-Savoie
Thierry VASSE	conseiller pédagogique, circonscription de Saint-Herblain-Sillon-de-Bretagne, Loire-Atlantique
Anne-Marie VIALA	conseillère pédagogique départementale, Haute-Vienne

Personnes ayant contribué par une production écrite ou pour la relecture

Michel FAYOL	professeur d'université, université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand 2
Alain GOREZ	conseiller pédagogique, chargé d'étude au bureau des écoles, direction de l'enseignement scolaire (DESCO)
Marie-Claude JAVERZAT	professeure des écoles formatrice, coordinatrice du réseau d'éducation prioritaire de Vélignes, Dordogne
Françoise LAGARDE	adjointe au chef du bureau des écoles, direction de l'enseignement scolaire (DESCO)
Roger MUH	conseiller pédagogique, chargé d'étude au bureau des écoles, direction de l'enseignement scolaire (DESCO)
Mireille PASQUIER	conseiller pédagogique, chargé d'étude au bureau des écoles, direction de l'enseignement scolaire (DESCO)
Catherine VITOUX	maître-animateur TICE, Loire-Atlantique

Suivi éditorial : Christianne Berthet et Corinne Paradis

Secrétariat d'édition : Nicolas Gouny

Mise en pages : Michelle Bourgeois

© CNDP, avril 2006

Téléport 1@4, BP 80158 Futuroscope cedex

ISBN : 2-240-01984-0

ISSN : 1775-7592

Sommaire

Introduction	7
Le langage au cœur des apprentissages	9
Communiquer, parler, apprendre à parler mieux	9
La langue	9
Le langage	10
L'oral et l'écrit	10
Le langage, objet d'apprentissage et vecteur du développement	11
Le langage à l'école	11
Des apprentissages globaux et progressifs	12
La double facette de la pédagogie du langage à l'école	12
Des principes de progression	14
Le rôle de l'enseignant	17
Document 1 – repères relatifs au développement du langage	19
Document 2 – un parcours balisé par les programmes	21
Favoriser la communication	29
Cerner les objectifs	29
Dimensions sociales et pragmatiques des échanges	29
Principes de progression	30
Repères pour l'observation et l'évaluation	32
Créer un contexte favorable	33
Un cadre sécurisant	33
Un milieu de communication	33
Un enseignant « tuteur » de langage	34
Autres « tuteurs » de langage	34
Tirer profit des situations scolaires authentiques	35
Des situations naturelles	35
Des situations particulières	38
Document 3 – faire l'appel	40
Document 4 – accueillir les enfants après la sieste	42
Document 5 – résoudre un conflit suite à un incident de cour	44
Document 6 – dire ensemble des chansons à gestes	46
Le langage oral	48
Langage en situation	48
Le langage d'évocation	48
Des compétences à construire	49
Une organisation propice aux échanges	50
Des attitudes favorables de l'enseignant	50
Une classe organisée en ateliers	50

Le langage oral dans toutes les situations	51
Avant la section des moyens	51
En sections de moyens et de grands	53
L'acquisition du lexique	55
La pratique du langage décontextualisé	56
Créer des conditions de production facilitatrices	56
Utiliser les domaines d'activités et les jeux	58
Les récits, les « histoires »	60
Document 7 – faire évoluer des jeux de la petite à la grande section	61
Document 8 – jouer avec un même jeu de construction à tous les niveaux	62
Document 9 – à propos d'une sortie racontée aux parents	64
La familiarisation avec l'écrit	66
La découverte de la double facette de l'écrit	66
La nature de l'écrit	66
Le code qui permet de lire et d'écrire	66
Les acquisitions attendues en fin d'école maternelle	67
Les textes en situation	67
La diversité des écrits	67
La pratique des écrits en situation	70
Les premiers ouvrages documentaires : quelques repères	72
La production d'écrits	74
Écrire en situation	74
La dictée à l'adulte	74
Lire/écrire avec les TIC	76
Lire et écrire avec l'ordinateur	77
Les dispositifs favorables	77
Document 10 – une dictée à l'adulte : inventer et écrire une longue histoire	79
Une première culture littéraire	82
Pourquoi la littérature de jeunesse ?	82
Un intérêt triple	82
Les visées culturelles à l'école maternelle	83
Des objectifs et des livres pour les atteindre	83
Rendre chaque enfant familier de l'espace du livre	83
Initier aux codes de l'album	84
Faire entrer dans les mondes fictionnels	84
Les critères de choix des livres	88
Les activités pour apprendre	88
Créer les conditions favorables	88
Travailler la compréhension	90
Créer les conditions d'une mémoire des textes	91
Un univers particulier – les comptines et la poésie	92
Les comptines	92
La poésie	93

La construction du principe alphabétique	94
Des apprentissages fondateurs	94
Les enjeux didactiques	94
Les principes pédagogiques	95
La découverte du code	95
L'accès à la conscience phonologique	95
La découverte des relations entre l'oral et l'écrit	97
Les pratiques d'encodage	100
Encourager les essais d'écriture	100
Penser une organisation qui favorise les essais individuels	100
Le rôle de l'enseignant	102
Document 11 – essais d'écriture de mots	103
Document 12 – essais d'écriture de textes	104
Des activités graphiques aux activités d'écriture	105
Une même gestualité pour des finalités différentes	105
Dessin, activités graphiques, écriture	105
Les composantes motrices du geste graphique	106
Les activités graphiques	106
Leur nature, leurs contenus	106
Des situations variées	106
Des principes de progressivité	107
L'écriture, l'acquisition d'un geste normé	108
Les exigences de l'écriture	109
Des précautions pour installer des automatismes	109
L'esquisse d'une progression	110
Les traces de l'apprentissage	112
Des besoins éducatifs particuliers	113
Les enfants non francophones	113
La problématique linguistique	113
Des situations à différencier	113
Des principes et des pistes	114
Les difficultés ou les troubles spécifiques du langage	116
Le repérage des difficultés	116
Retards et troubles	118
La prise en charge des difficultés	119
Document 13 – aider des élèves s'exprimant peu dans un groupe et ayant un lexique réduit	121
Document 14 – aider des élèves en difficulté pour identifier et « manipuler » des syllabes	123
La continuité avec le cours préparatoire	125
Table des documents	126
Index	127

Introduction

Ce document d'accompagnement des programmes du 25 janvier 2002 vise à donner des compléments d'explication pour fonder une pédagogie du langage très structurée à l'école maternelle, à clarifier les bases sur lesquelles des progressions peuvent être construites et à illustrer cet ensemble par des exemples concrets.

Le premier chapitre précise des définitions, décrit en quoi le langage est un objet d'apprentissage, propose les grands axes de l'organisation pédagogique qui sera ensuite présentée de manière plus spécifique chapitre par chapitre.

Le livret est ensuite constitué selon le plan adopté pour le domaine d'activités intitulé « le langage au cœur des apprentissages » dans les programmes pour l'école maternelle. Chaque chapitre peut être lu de manière autonome ; on y trouve tout ce qui est nécessaire au traitement du sujet abordé. Ce choix justifie quelques répétitions, car des explications, des justifications peuvent être communes à plusieurs thèmes, mais il a semblé que cette organisation pouvait faciliter la tâche des enseignants.

Des documents placés à la fin des chapitres apportent des exemples, des illustrations dont le développement aurait été trop long si on l'avait intégré au texte. Une table des documents en fin de livret en dresse la liste et permet d'y accéder directement. De même, un index conduit aux informations recherchées quand la question que se pose le lecteur est précise ; les entrées concernent les acteurs (enseignant, parents, RASED...), les contenus (activités graphiques, dictée à l'adulte, etc.), les niveaux (de la petite à la grande section), les « outils » (littérature de jeunesse, logiciels, etc.). Ainsi, ce livret assez volumineux peut-il être exploré en fonction des choix propres à chaque lecteur, dans un ordre librement choisi. Il ne requiert pas une lecture continue, passé le premier chapitre.

Ce dossier est consacré au langage mais on a eu le souci de le lier à tous les autres domaines d'activités, à la vie de l'école en général et aux jeux qui font le quotidien des élèves de l'école maternelle. Il vise à conforter une identité de cette école adaptée à son temps et aux enjeux qui concernent tout le système éducatif, toujours respectueuse des capacités des jeunes enfants qu'elle accueille, de leur envie de savoir et de grandir comme de leurs besoins de s'exprimer par divers moyens et de jouer. S'il lui faut structurer davantage ses propositions pédagogiques, elle doit le faire en veillant à ne pas précipiter les enfants dans des apprentissages formels qui seraient prématurés.

L e langage au cœur des apprentissages

Une expression à double sens

– Le langage est essentiel pour le développement de l'enfant et pour tous ses apprentissages puisque c'est une dimension, et souvent une condition, de l'acquisition de nombre d'autres compétences;
– il est aussi permanent, intégré à toutes les activités et à la vie de l'enfant dans l'école parce qu'il s'acquiert en situation, et non selon des modalités formelles de transmission qui s'apparenteraient à des « leçons ». Ainsi, cette priorité ne se conçoit pas aux dépens des autres domaines d'activité mais à partir d'eux.

Pour la première fois dans les programmes et/ou les instructions officielles, le langage constitue à l'école maternelle le premier des domaines d'activités. Si une place déterminante lui est ainsi reconnue c'est parce qu'il est attesté que les inégalités scolaires et les difficultés ultérieures de nombre d'élèves ont leur source dans le maniement du langage et de la langue. L'école maternelle joue pleinement son rôle dans la prévention de l'échec scolaire en accordant à ce domaine toute l'attention qu'il requiert sans précipiter les acquisitions; ce faisant, elle concourt à donner à chacun plus de chances d'épanouissement de sa personnalité, plus de chances aussi de faire reconnaître toutes ses capacités.

Communiquer, parler, apprendre à parler mieux

C'est en s'ouvrant aux usages et fonctions du langage que l'enfant acquiert une langue. Ce n'est pas l'objet d'un document d'accompagnement que de proposer un cours de linguistique mais il importe de clarifier les termes; nous nous limiterons donc ici à ce qui est nécessaire pour notre propos dans le cadre de ce dossier.

La langue

On naît dans une langue; les enfants, même les plus petits et ceux qui ne parlent pas encore ou ne s'expriment pas de manière intelligible, baignent dans cette langue depuis leur naissance, dans sa « musique » avant même leur naissance.

La langue est un produit social et culturel. Convention adoptée par une communauté linguistique, elle constitue un système complexe régi par des régularités que l'on peut observer, objectiver; tout locuteur d'une langue a une connaissance intuitive de ses règles en dehors de tout apprentissage explicite de la grammaire. Une langue n'est pas un objet figé; c'est une construction humaine qui évolue dans le temps et s'enrichit de croisements et d'emprunts.

La langue se présente comme un système d'association et de coordination de signes; ces signes sont approximativement les mots qui ont une double facette puisqu'ils réalisent l'union d'un contenu sémantique, d'un concept (on parle de « signifié ») et d'une image acoustique et visuelle (on parle de « signifiant »).

La langue se réalise dans des signes phonétiques par la parole et dans des signes graphiques par l'écriture qui, pour le français, est alphabétique.

L'usage spontané que nous faisons de notre langue maternelle nous masque qu'elle organise le monde, les données de l'expérience, d'une certaine façon qui est relative et non universelle. L'apprentissage des langues étrangères nous en fait prendre conscience; par exemple, là où le français utilise le même mot (« mouton » ou « veau ») pour désigner l'animal et la viande que l'on achète chez le boucher, l'anglais distingue deux réalités en utilisant des mots différents (*mutton/sheep, calf/veal*). C'est dire qu'en apprenant à parler dans une langue, nous apprenons à voir le monde d'une certaine façon, à en catégoriser les composantes et, inversement, en explorant le monde par l'action, l'expérimentation ou la lecture, nous apprenons notre langue et ses subtilités.

La langue ne constitue pas une nomenclature qui ferait correspondre des mots à une liste stable et universelle de concepts; il n'y a pas de correspondance stricte entre les langues.

Dans une langue donnée, les sons (phonèmes) sont en nombre restreint et différent de ceux des autres langues; les successions de ces sons ne se font pas au hasard, certaines configurations sonores étant très fréquentes, d'autres rares voire inexistantes. Les enchaînements de mots suivent également des agencements particuliers. La connaissance implicite (non consciente) de ces régularités conditionne la compréhension et la production de la parole. Les régularités d'une langue sont acquises par « imprégnation » au cours des interactions précoces.

On ne peut parler de la langue sans se confronter au problème de la norme et de la variation, surtout dans un milieu collectif à visée éducative comme l'école. Il y a de multiples manières de parler, selon la situation, le but visé, les attentes de l'interlocuteur, l'urgence à dire, le médium... L'école fait un usage particulier du langage et de la langue et c'est cet usage qui doit être acquis dès l'école maternelle.

Le langage

Si la langue est un objet social et culturel, le langage désigne une fonction humaine qui a une triple dimension, psychologique, sociale et cognitive. Le langage est le produit d'une activité, spontanée ou réfléchie selon le cas, d'un sujet s'exprimant au moyen d'une langue : cette activité suppose un fonctionnement psychique, interne, rendu possible grâce à l'activité neuronale cérébrale. L'activité langagière se distingue des produits langagiers qui en constituent les facettes audibles, visibles, lisibles. Le langage est en étroite relation avec l'esprit, la pensée, l'intelligence, les représentations mentales ; le sujet parlant (écoutant, écrivant, lisant) est dès le plus jeune âge un être singulier, impliqué dans une histoire, une culture, une somme d'affects...

Deux formes de langage

Le langage peut prendre deux formes :

- l'une dite de « langage intérieur » : quand on écoute, quand on lit, quand on réfléchit sur un texte, quand on réfléchit sur quelque chose qu'on veut écrire... Il n'aboutit pas à une production, une énonciation. Sur le plan affectif, il est support des sentiments du sujet ; sur le plan cognitif, il permet les représentations ;
- l'autre dite de « langage extériorisé ». L'activité langagière a alors pour effet un produit que l'on peut recueillir et qu'on appelle « discours » ou « texte », oral ou écrit, en général adressé à quelqu'un, plus rarement à soi (comme quand on répète une information pour la retenir quelques instants, quand on se parle pour soutenir un effort, pour commenter une réalisation ou une difficulté, par exemple).

Le langage en situation scolaire

Il correspond aux activités de réception et de compréhension (écouter, lire) et aux activités de production (parler, écrire), qu'elles soient effectuées par les enfants eux-mêmes ou par l'intermédiaire de l'enseignant. Il conviendrait, pour être plus précis, parce que les difficultés sont fort différentes, de distinguer dans les activités de production orale, la production et l'interaction ; celle-ci devient complexe dans un groupe où les interlocuteurs sont multiples. C'est le langage qui sera le sujet principal de ce document, non la langue.

L'oral et l'écrit

Un même système de référence, la langue, est mis en œuvre de manière différente selon les régimes de l'oral et de l'écrit. L'oralité comporte une immédiateté affective, s'appuie sur la présence physique de l'autre ou au moins sa voix (par exemple dans la communication à distance avec le téléphone). La coprésence des interlocuteurs permet des ajustements rapides. Si l'oral s'apprend dans des conditions de vie courantes, l'écrit suppose un enseignement. La linéarité temporelle, le matériau intonatif et paraverbal de l'oral s'opposent à l'abstraction matérialisée et spatiale du texte ; les blancs de l'écrit ne « codent » pas les pauses de l'oral. Des conditions d'énonciation différentes amènent à une autre organisation de l'information et influencent l'accès au sens. Ainsi, en découvrant l'écrit, l'enfant va devoir observer que celui-ci exige des transformations du parler spontané. Il devra devenir capable de produire un texte pour l'écrit ; cette production suppose un début de conscience de la langue, de la réflexivité et des capacités de décentration et d'abstraction.

Ces éléments rapidement rappelés, il convient de souligner quelques conséquences qui ne sont pas sans poser problèmes aux pédagogues :

- de nombreux enfants sont nés et ont commencé à grandir dans une autre langue : leurs acquis nombreux et souvent non visibles – sensibilité à la prosodie et à la phonologie de leur langue, premiers mots compris et énoncés, etc. – sont en décalage quand ils arrivent dans le monde francophone de l'école. Leurs repères sont comme annulés, parfois même avec leur prénom qui, prononcé à la française, ne se ressemble plus. Les petits Français arrivant à l'école maternelle disposent déjà de nombreuses connaissances des agencements formels de leur langue qui est celle de l'école, même s'il s'agit de connaissances encore « passives », qu'ils ne sont pas en mesure de mobiliser en production et d'explicitier. Pour d'autres enfants, l'expérience scolaire qui commence à l'école maternelle les introduit dans une langue nouvelle qu'ils ont pu entendre dans leur entourage ou à la télévision, sans qu'elle leur ait jamais été adressée personnellement. Ils vont devoir découvrir les agencements propres à la langue d'enseignement ; tant qu'ils ne l'auront pas fait, la perception, la compréhension et la production du français resteront pour eux plus coûteuses, et aussi plus risquées ;
- comme toute faculté humaine, le langage peut être affecté par des perturbations, du simple décalage temporel par rapport aux régularités du développement jusqu'aux troubles spécifiques, parfois sévères et persistants. Son évolution est influencée très fortement par les conditions dans lesquelles l'enfant grandit ; elle est sensible aussi bien aux

stimulations d'un entourage attentif, parfois très (trop) exigeant, qu'aux situations de carence liées à des accidents de la vie.

Un chapitre de ce document traitera de ces situations qu'il convient de prendre en compte avec attention dès l'école maternelle (voir page 113).

Le langage, objet d'apprentissage et vecteur du développement

Un apprentissage ancré dans la communication

Le processus d'apprentissage qui conduit progressivement l'enfant vers la maîtrise du système de la langue et des principes de sa mise en œuvre dans des énoncés oraux, puis écrits, s'enracine dans les actes de communication, c'est-à-dire dans un ensemble d'actions exercées par et sur les autres membres du groupe social dans lequel il se trouve inséré (la famille, la classe...).

Durant la petite enfance, le système d'échanges langagiers se met en place dans un cercle restreint d'interlocuteurs. Petit à petit, le très jeune enfant sort de cette expérience familière, souvent fondée sur la connivence pour construire un système d'échanges élargis. Il va devoir apprendre à s'exprimer pour être compris, chercher à mieux comprendre les personnes de son nouvel entourage. C'est en apprenant à échanger dans des situations de jeu, d'action, d'exploration, de vie qu'il élabore des liens, conquiert son autonomie et trouve sa place de sujet au sein de la communauté. Sous le regard bienveillant des adultes qui ont à son égard une exigence mesurée, grâce à leur disponibilité et à leur écoute, en s'appuyant sur l'univers langagier qu'ils proposent, il affine sa capacité à parler et à comprendre; il explore les richesses et les fantaisies de la langue et y prend du plaisir. Tous les adultes qu'il rencontre peuvent l'aider à mettre des mots pour parler des moments vécus, des objets observés ou manipulés, de ses sensations ou sentiments, à affiner la qualité de ses énoncés et à préciser sa pensée en se montrant désireux de mieux comprendre et en sollicitant des précisions, des reformulations.

C'est bien parce qu'il interagit en situation de communication que le jeune enfant perçoit le besoin de s'approprier cet instrument fondamental qu'est le langage, sans lequel il ne pourra s'impliquer efficacement. Le langage doit donc être considéré comme un objet d'apprentissage pour l'enfant; l'essentiel de ce document est consacré à cet apprentissage.

Un instrument du développement

On ne saurait cependant réduire le langage à ce statut : il constitue également un instrument puissant du développement de l'enfant. Dans sa dimension psychoaffective, le développement tire en effet parti des possibilités croissantes offertes par le langage qui donne

à l'enfant des moyens plus précis pour exprimer ses besoins, ses sentiments, ses émotions, lui permettant ainsi de s'inscrire dans le processus d'individuation et d'affirmation de son identité. Il se renforce au fur et à mesure que l'enfant peut mieux exercer un contrôle personnel de ses comportements grâce à l'appropriation des moyens d'autopilotage (anticipation, prévision, recul réflexif, tous éléments liés au langage).

De la même façon, le sentiment d'altérité naît des interactions développées au sein d'un groupe; le langage apparaît rapidement comme un moyen d'entrer en relation et d'exercer un pouvoir sur autrui. Ce qui rassemble, ce qui lie la communauté, ce qu'elle partage et valorise sera régulièrement exprimé à l'école, lui permettant d'identifier et de reconnaître des repères signifiants. Le plaisir pris à chanter avec d'autres ou à dire des comptines ou des poèmes avec ses pairs, le partage d'émotions ou de rires à l'écoute d'histoires tristes ou drôles, les interrogations suscitées par les histoires et les réponses que les autres apportent à ces interrogations, tous ces moments de partage dans lesquels la langue fait lien construisent une expérience du langage comme véhicule de la culture.

Dans sa dimension cognitive, le développement doit beaucoup au langage qui constitue un véritable outil pour apprendre. Quand il offre à l'enfant la possibilité de nommer des objets et d'en définir les caractéristiques dans une activité de catégorisation, il aide puissamment à la formation des concepts. Quand il lui permet de dire ses représentations du monde, ses interprétations ou ses questions sur des faits et des phénomènes rencontrés, il joue le rôle de révélateur de pensée et livre ainsi des informations essentielles à celui qui l'accompagne dans la situation d'apprentissage. Le langage donne forme à du « pensé »; il permet l'action réfléchie dans une articulation entre agir, dire et penser.

Le langage apparaît comme un outil de contrôle et de régulation du fonctionnement cognitif qu'il structure et allège grâce aux possibilités qu'il offre d'organiser la réalité et de lui donner du sens. Il représente aussi le support par lequel s'exerce la médiation de l'adulte ou du pair dans les situations d'apprentissage.

Le langage à l'école

Le langage et son développement peuvent et doivent être envisagés sous trois dimensions complémentaires et relativement indépendantes.

Un instrument de communication

Il sert à gérer des interactions. En cela, il prolonge des systèmes plus primitifs de communication : expressions et mouvements du visage, gestes, postures. Ces systèmes, à la fois biologiquement déterminés et modelés par la culture, interagissent avec le langage.

Les relations vécues avec les autres offrent à l'enfant des occasions de construire un sentiment d'appartenance à un groupe porteur d'une culture commune.

Ce dernier commence par les accompagner, puis il occupe une place de plus en plus importante. Cette place concerne essentiellement la régulation des interactions sociales. Pour se dérouler harmonieusement, ces interactions doivent respecter des usages culturels que l'enfant s'approprié au cours des interactions elles-mêmes : captation de l'attention des partenaires, prises de parole, écoute d'autrui, etc. Les expressions faciales, les gestes et les postures soulignent, complètent, voire contredisent les paroles.

À leur arrivée à l'école maternelle, les enfants découvrent souvent des modalités nouvelles d'interactions sociales, notamment dans les groupes, et doivent les acquérir par la pratique pour pouvoir échanger avec les autres enfants et avec les adultes de la société scolaire. Il s'agit là d'un véritable apprentissage¹, qui demande du temps, qui est indispensable à la régulation des échanges avec autrui et qui conditionne la maîtrise de l'expression et de la réception du langage en situation, c'est-à-dire qui opère en présence même des partenaires. L'accompagnement non verbal rend le plus souvent la communication en situation très efficace et harmonieuse ; de ce fait, l'acquisition de formulations plus complexes et plus précises n'apparaît pas nécessaire. Cette nécessité ne se manifeste qu'avec les situations dans lesquelles les échanges soit s'effectuent à distance (au téléphone), soit portent sur des événements, lieux ou personnages inconnus d'un au moins des partenaires.

Un instrument de représentation du monde

Pour le jeune enfant, la fonction référentielle du langage est assez précocement mobilisée dans les questions spontanées : « c'est quoi ? », « comment ça s'appelle ? », « tu fais quoi ? », « t'es qui toi ? » Le lexique constitue une représentation du monde dont les enfants s'emparent dès leur deuxième année.

De manière plus complexe, le langage permet de rapporter à autrui des éléments relatifs à des faits qu'il ne connaît pas. Dans de tels cas, il faut souvent mobiliser un lexique plus rare, faire appel à des formulations relativement complexes, enchaîner des énoncés. Les mimiques, gestes et postures jouent alors un moindre rôle. Toutefois, tant que l'échange se déroule au cours d'une interaction, les partenaires peuvent manifester leur incompréhension, poser des questions, ajouter des commentaires. Ils induisent en retour l'ajout de précisions qui contribuent à améliorer la conduite de discours chez celui qui produit. C'est progressivement que la parole de celui qui évoque ou raconte devient plus autonome et tend vers le monologue ; cela exige pour certains enfants non familiers de cette forme langagière un long et rigoureux apprentissage². Le passage ultérieur à l'écrit ne fera

que prolonger cette évolution, le partenaire étant éloigné (connu ou non) ou devenant virtuel.

Un objet d'observation et de manipulation

Lorsque l'adulte produit un énoncé qui ne correspond pas à son intention, il repère l'erreur et la corrige ; il est, en général, capable de traiter le message erroné comme un objet, de l'observer et de le manipuler pour le corriger. Cette capacité doit être exploitée et développée de manière systématique chez les enfants, même jeunes. Traiter les mots et les énoncés comme des objets, inventer des mots qui n'existent pas, jouer avec les mots usuels, les décomposer, les recomposer, constituent autant de possibilités. Ces activités ludiques qui activent des manipulations de la forme du langage facilitent l'apprentissage ultérieur de la lecture, au moins dans les systèmes alphabétiques. En effet, ceux-ci reposent sur la décomposition de la parole en unités sonores abstraites, les phonèmes, mises en relation systématique avec des unités écrites, les graphèmes. Les données de la recherche attestent que l'entraînement à l'observation et à la manipulation du langage en grande section d'école maternelle accélère et améliore l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture³.

Des apprentissages globaux et progressifs

La difficulté dans ce domaine pédagogique tient à ce que le langage ne peut être, au sens strict, enseigné de manière explicite et strictement planifiée. Langue et langage sont indispensables pour communiquer et accéder à la culture, mais c'est en installant les enfants dans la communication et dans la culture que l'école maternelle les conduit à acquérir et à perfectionner langue et langage : on perçoit la complexité de cette relation où le même objet est, à certains égards, à la fois conséquence et condition.

La double facette de la pédagogie du langage à l'école

La scolarité à l'école maternelle est devenue une scolarité longue et régulière ; elle requiert une organisation dans la durée, qui ménage une progression et des retours sur des acquis antérieurs, qui suscite chez chaque enfant la compréhension qu'il grandit en acquérant davantage de pouvoirs. Cette organisation dans la durée suppose, pour l'enseignant d'une part, la capacité à prendre des repères utiles pour comprendre où en sont ses élèves dans leur développement et leurs apprentissages et d'autre part, une sorte de projection vers un futur accessible.

1. Le chapitre « Favoriser la communication » lui est entièrement consacré.

2. Le chapitre « Le langage oral » traite de cet apprentissage.

3. Le chapitre « La construction du principe alphabétique » est consacré à ce sujet.

Le parcours scolaire est complexe car il ne repose pas sur un programme linéaire d'enseignement de l'objet-langue ; c'est un parcours d'occasions et de situations choisies par l'enseignant pour susciter le langage naturellement. Les enfants parleront plus et mieux en exerçant, dans la classe et dans l'école, des rôles sociaux variés : c'est dire que la situation doit être assez riche pour que l'on vise plusieurs buts, certains relevant d'un domaine d'activités, d'autres concernant le langage. Il ne faut pas évacuer cette complexité en réduisant les situations d'apprentissage à des tâches épurées et artificielles qui correspondraient à des objectifs parcellisés pour pouvoir mieux les traiter les uns après les autres. Mais les améliorations sectorielles qui sont indispensables supposent aussi que l'enseignant sache organiser des situations plus « fermées » dans lesquelles le langage utilisé, les activités mises en place avec la langue ou sur la langue seront davantage contraints.

La pédagogie du langage à l'école présente donc deux facettes :

- une approche intégrée : le langage n'est pas alors l'objet sur lequel on travaille mais ce qui progresse de manière naturelle et incidente ; il est le véhicule pour partager découvertes, idées, connaissances, points de vue, émotions, etc., dans la vie et dans les activités scolaires ;
- des moments structurés où des objectifs ciblés sont travaillés pour eux-mêmes ; on vise alors un apprentissage nouveau, un entraînement, parfois une aide explicite pour surmonter des difficultés.

Ce dualisme persiste à l'école élémentaire où langue et langage sont traités à la fois de manière transversale en relation avec tous les autres domaines disciplinaires mais aussi de manière spécifique.

Le langage au cœur des apprentissages et de la vie de l'école

Le langage joue alors pleinement ses fonctions d'outil de communication, de représentation du monde et d'instrument de la pensée. Les enfants en font la découverte dans le besoin et le perfectionnement par l'usage ; ils tâtonnent, ils ajustent leurs dires pour se faire comprendre, pour désigner et caractériser les réalités auxquelles ils se confrontent, pour surmonter des désaccords ou parce que leur interlocuteur leur signifie son incompréhension.

Pour que les différentes activités soient une source de profit pour les apprentissages langagiers, il importe que leurs enjeux soient clairement identifiés faute de quoi elles restent occupationnelles pour nombre d'enfants ; c'est le langage qui aide à mettre en perspective les expériences vécues. Les enjeux cognitifs des situations scolaires ne sont pas décodés spontanément ; c'est la médiation verbale qui conduit à leur compréhension. Dès l'école maternelle, il faut se soucier de mettre en place une attitude scolairement

efficace, entraînant l'élève à percevoir, au-delà de la tâche effectuée, son enjeu véritable. C'est ainsi que, dès ce niveau, peuvent être prévenus bien des malentendus caractéristiques des élèves en difficulté à l'école élémentaire ou plus tard, qui n'entrent pas dans des activités proprement cognitives alors qu'ils se conforment formellement aux consignes données. La compréhension des enjeux cognitifs de l'action et la régulation de l'activité mobilisent naturellement l'utilisation réflexive du langage.

Dans les situations collectives, l'oral est nécessaire pour agir et contrôler le déroulement de l'action.

- Dans les apprentissages, il est indispensable pour échanger des idées, construire des coopérations, partager des projets, dire son accord et son désaccord ; il permet de s'expliquer ou de questionner, de rapporter ou de résumer, de se souvenir ou de se projeter. L'écrit a une fonction mémorielle (traces produites mais aussi calendriers, listes, affichages, outils collectifs et individuels, etc.) et de ce fait structurante : il oblige à classer, à relier, à ordonner, à expliciter... Il a aussi une éminente fonction culturelle (écrits littéraires ou documentaires).

- Dans les jeux, l'oral est présent pour énoncer les règles, débattre de comportements contestés, réguler l'avancée du jeu, distribuer les tours... L'écrit propose la règle à laquelle l'arbitre se réfère, garde trace des scores. Le langage est aussi une composante importante du jeu, en particulier dans les jeux symboliques où la parole installe l'univers fictionnel où vont s'inscrire les prises de rôles elles-mêmes accompagnées des mimiques, des postures, de la gestuelle et des mots empruntés à des situations observées ailleurs et jouées ici.

L'oral et l'écrit sont aussi constamment présents dans la régulation des échanges, dans la classe, dans l'école, avec l'extérieur. Dans la classe, les consignes à l'oral scandent la vie collective et orientent le travail ; les affichages didactiques, les listes de présence, etc., constituent des référents écrits auxquels on se reporte quotidiennement et de manière très fonctionnelle et naturelle.

Dans l'école, les échanges organisés – oraux ou écrits – entre enfants d'âges divers et ayant des expériences de classe différentes permettent des partages ; les échanges spontanés et naturels de la cour de récréation, du restaurant scolaire..., aident les plus petits à grandir et donnent aux plus grands la conscience de leurs acquis qu'ils peuvent partager. Les échanges avec d'autres adultes que les adultes familiers de la classe introduisent à des formulations moins marquées par les implicites et la connivence. La classe doit être un milieu ouvert vers les familles, vers des pairs éloignés, sur le monde ; la correspondance par diverses voies porte loin et parfois vers des inconnus. Ainsi, la scolarisation introduit

Le langage a des fonctions différentes selon les domaines d'activités, selon les situations sociales.

à des usages moins immédiats du langage; ceci ne réduit pas l'intérêt d'une visite guidée qu'un enfant

peut faire faire à sa famille dans l'école. Tout ne passe pas par l'écrit.

Le cahier de vie

Le cahier de vie est un cahier-passerelle qui voyage entre l'école et la famille. Il permet de collecter et de conserver des écrits prélevés dans l'école et dans l'environnement, des images, des photographies, des objets... dignes d'intérêt et liés aux événements vécus par l'enfant. Le cahier constitue la mémoire vivante d'éléments propres à chacun des enfants, mais qui renvoient aussi aux activités du groupe.

Les discussions menées autour des cahiers permettent d'évoquer ensemble les moments « marquants », dont les traces sont soigneusement consignées. Mémoire de la vie de l'enfant, il permet d'une part, de faire le lien et de construire la transition entre la vie à l'école et les autres espaces de vie de l'enfant et, d'autre part, de favoriser les échanges entre l'école et les familles pour installer la connaissance et la compréhension mutuelles. Il joue un rôle important dans le repérage chronologique et la structuration des différentes étapes du développement de l'enfant durant ses années d'école maternelle.

Ces éléments seront précisés dans la suite du document⁴ mais cette énumération rapide témoigne de la richesse des situations que toute classe maternelle offre naturellement.

Les moments spécifiques de l'apprentissage structuré

L'enseignant a alors des visées précises : il s'agit de faire acquérir un savoir-faire particulier (manipuler des syllabes, écrire des mots en les copiant etc.), d'exercer une compétence encore peu fonctionnelle (lexicale, phonologique, de production de texte par exemple) ou de faire progresser des élèves particuliers en leur accordant une attention privilégiée. Cela exige souvent une approche différenciée et c'est au travers de ces mises en situation choisies et construites que s'exercent la prévention et la remédiation si le besoin existe. Ces situations n'ont cependant pas à se présenter comme des « leçons » ou des exercices structuraux requérant imitation et répétition. Il faut bien distinguer ce que vise l'enseignant et ce que vit l'enfant. Des mises en scène de nature ludique peuvent avoir une fin d'apprentissage si le maître en gère correctement le déroulement et crée le dispositif adéquat pour que l'objectif langagier soit respecté. Elles concernent des tâches plus épurées que les situations naturelles, qui sont plus globales et dans lesquelles les enfants expérimentent le langage en visant d'autres objectifs.

Ces moments supposent une organisation rigoureuse telle que l'enseignant puisse se consacrer à un groupe d'enfants sans être trop souvent requis par le reste de la classe qui doit être investi dans des tâches pertinentes, de forme variée, qui incluent le jeu.

Ces temps d'apprentissage donnent lieu à une évaluation qui se fonde à la fois sur une observation fine, parce que centrée sur des indicateurs précis, et sur l'écoute très attentive des productions ou l'analyse précise des traces produites, et conservées si possible.

Ces moments peuvent concerner les trois fonctions du langage (communication, représentation du monde, objet d'étude) et les deux versants (réception/ compréhension et production/expression). Ils sont plus denses dans les sections de moyens et de grands.

Des principes de progression

Même si la pédagogie du langage ne saurait être ramenée à une suite de progressions et de programmations, cette dimension doit être prise en compte si l'on souhaite que les apprentissages soient distribués dans le temps et que les élèves soient conscients d'être en situation de constante acquisition.

Le programme définit en effet des compétences qui devraient être maîtrisées à la fin de l'école maternelle parce que leur appropriation crée les conditions favorables pour aborder les apprentissages systématiques et structurés prévus pour les premières années de l'école élémentaire. Les équipes pédagogiques ont donc à organiser le parcours qui permet aux élèves d'y accéder selon une progressivité qui respecte à la fois l'ensemble des besoins des enfants – qui ne sont pas seulement langagiers et auxquels il faut faire droit – et le développement de toutes les capacités qui permettent l'émergence et la structuration des grandes acquisitions qui sont souhaitées sur les plans du langage et de la langue.

La recherche d'une progressivité

Il faut penser des étapes qui ont valeur pour tous, avec des contenus propres à faire passer les élèves de tel niveau de maîtrise à tel autre. Pour l'équipe d'enseignants, il s'agit d'organiser une progressivité qui se marque par des exigences croissantes dans les résultats attendus, dans les modes de gestion de l'activité par les enfants eux-mêmes. Ils doivent en effet acquérir de l'autonomie, des capacités d'organisation et d'autorégulation.

4. Les chapitres « La familiarisation avec l'écrit » et « Une première culture littéraire » développent cet ancrage dans les situations de classe, respectivement pour l'oral et pour l'écrit.

On peut considérer qu'il y a deux échelles à distinguer :
– celle du parcours global qui est assez bien balisée par le programme (voir le document 2, page 21, qui en donne une représentation) ;
– celle, sectorielle, qui s'applique aux domaines divers qui sont à travailler, pour en faire une approche analytique et organisée dans le temps : par exemple, on définit des étapes pour travailler au développement de la conscience phonologique ou de l'apprentissage de l'écriture cursive. Ces approches sectorielles seront développées au sein de chaque chapitre qui posera ainsi des repères, sans jamais les donner pour normatifs. Il faut aussi, et sur le même canevas, laisser place à de la différenciation, car l'école maternelle accueille des enfants dont les expériences à âge égal sont très hétérogènes et dont l'âge réel dans une même section explique à lui seul des décalages d'acquisitions (voir le document 1, page 19) ; cela suppose de repérer les niveaux d'acquisition de chacun, de s'intéresser aux progrès de chacun par des évaluations d'abord fondées sur l'observation avant de recourir à des « épreuves » particulières ou de solliciter des experts qui effectueront une investigation plus poussée. Les principes de progression respectent à la fois :

Le développement global

À cet égard et en s'en tenant à quelques éléments essentiels sans reprendre les données sur l'ensemble des besoins des jeunes enfants, on peut considérer que l'évolution va du global au plus différencié, de l'action à la pensée : ainsi, avec les plus petits, les apprentissages sont toujours ancrés dans une situation qui a un sens perceptible pour eux, ici et maintenant ; dans ce cadre, les enfants font, regardent, réagissent, ils accumulent un capital d'expériences et acquièrent le langage dans l'action qui les accompagne. Sur la base de ces expériences, ils deviennent capables d'anticiper, c'est-à-dire qu'ils peuvent se donner des objectifs, mais ils ne sont pas d'emblée aptes à planifier leur action en vue de ces buts ; ils ajustent et réajustent les moyens par rapport aux buts tout en avançant. Plus tard, en section de grands en général, ils sont capables de penser un projet, d'en planifier la réalisation, de réguler leurs activités en fonction du but ; le langage d'évocation, qui progresse selon le mouvement global du développement, et les apprentissages effectués en classe leur permettent ce recul, cette distanciation. Les élèves peuvent travailler de manière plus analytique, la réflexion anticipe et accompagne l'action.

Le développement du langage

Favoriser le développement, c'est d'abord ne pas vouloir le « forcer » et assurer ce qui est accessible, c'est-à-dire juste un peu plus que l'état actuel. La

première étape particulièrement sensible pour le langage consiste dans l'accès à la capacité de signifier, ce que l'on appelle habituellement la fonction symbolique, qui se traduit dans des conduites qui ont pour fonction d'évoquer une réalité absente (un geste mime un acte réel – la main sur l'oreille pour l'acte de téléphoner par exemple ; un jeu de faire-semblant renvoie à une scène de la vie quotidienne ; un dessin représente une perception). L'accueil d'enfants très jeunes pose à l'école maternelle des problèmes qu'elle ne connaissait guère quand elle recevait des enfants ayant dépassé trois ans, les plus jeunes n'ayant parfois pas encore développé cette fonction ; au-delà de cette étape, le développement, s'il est correctement étayé et si l'enfant va bien, est rapide (voir le document 1, page 19).

Il convient de se rappeler que l'on observe en général un décalage entre la production et la compréhension, qui est en avance sur la production. Il importe aussi de garder à l'esprit qu'il existe une forte variabilité entre les enfants : dans la précocité et dans l'extension du langage mais aussi dans le « style », certains manifestant des habiletés remarquables dans l'univers référentiel (noms des objets) et d'autres étant plus à l'aise dans les usages sociaux du langage.

Les usages du langage

Plus ou moins complexes, certains supposent des capacités que les jeunes enfants n'ont pas d'emblée. Pour parvenir à un langage décontextualisé précis, guère accessible avant quatre ans en moyenne, il faut à la fois être capable de décentration pour anticiper les besoins de l'interlocuteur (se le représenter comme différent de soi et n'ayant pas les mêmes connaissances préalables, se représenter ce dont il a besoin pour comprendre le message que l'on veut lui transmettre), être capable d'une mobilisation de sa mémoire pour reconstituer des enchaînements, pouvoir penser des relations de causalité, etc. (la liste ne saurait être exhaustive car elle dépend de la nature de la tâche) ; c'est *a fortiori* vrai des conduites d'explication ou de justification. Autre exemple, le langage personnel oral dont on peut repérer l'apparition marque l'émergence d'une fonction de planification de l'action – anticipation avec des mots – ou de régulation – appréciations, commentaires – qui signale les débuts d'un usage réflexif du langage.

La langue

Certaines formes, fréquentes et aisément accessibles, seront d'abord préférées et les difficultés de certaines constructions ne seront opposées aux élèves qu'en section de grands, voire différées à l'école élémentaire⁵.

5. Phrases complexes avec plusieurs subordonnées ou avec des enchaînements, tournures passives, textes non canoniques qui exposent une chronologie bouleversée.

Dans le domaine lexical, le vocabulaire travaillé sera d'abord celui des réalités connues, manipulées, et les relations de catégorisation ne seront que progressivement explorées au fur et à mesure qu'un travail particulier sera conduit dans ce domaine. Dans le domaine phonologique, les premières structures explorées en matière de syllabes seront les formes les plus simples (consonne + voyelle) et les phonèmes travaillés seront d'abord des sons-voyelles, précédant des sons-consonnes soigneusement choisis.

Progressions, programmations, projets

Concrètement, pour permettre aux enfants de construire ce que l'on exige d'eux, la mise en œuvre suppose ce que les enseignants définissent dans la partie pédagogique du projet d'école, des progressions et des programmations. Ces termes reçoivent des définitions variées selon les auteurs; par convention dans ce document, on parlera de progression d'objectifs (projection de buts précis pour les activités scolaires, respectant le cadre général du programme et ajustés aux besoins des élèves) et de programmation d'activités (liste ordonnée dans le temps des activités qui doivent permettre d'atteindre les objectifs fixés par la progression). Le document donnera le plus souvent possible des principes de progression mais

la programmation doit être bâtie localement, par chaque équipe pédagogique, car elle dépend à la fois de l'évaluation des acquis et besoins des élèves, et des ressources et contraintes locales. Il est essentiel aujourd'hui de parvenir à identifier les éléments caractéristiques de chaque section, ce qui constituera une base de dialogue avec les parents qui pourront eux-mêmes mieux percevoir ce qu'apporte chaque étape du parcours scolaire en école maternelle et en comprendre la dynamique globale.

Ce qui ordonne la programmation, ce sont les visées d'apprentissage qui intègrent une perspective progressive, pensée de manière rigoureuse; elles doivent ménager des temps d'assimilation, des retours sur expériences. Ce qui nourrit les activités, ce sont les projets pour l'école et pour la classe qui donnent des buts tangibles; il ne faut en effet pas négliger que la situation scolaire suppose du lien collectif et que les projets d'apprentissage pour les élèves, différenciés si besoin est, doivent s'inscrire dans des cadres plus larges qui donnent du sens à la vie en commun à l'école.

À titre d'illustrations, trois exemples sont ici esquissés, mettant en évidence les liens entre des apprentissages langagiers (les éléments évoqués ici étant développés dans les chapitres suivants) et la conduite de projets :

Projet pour l'école : un « carnaval des animaux » pour fêter carnaval avec...	
<p>... la section de petits Les petits n'ont pas de référents, pas de souvenirs pour la plupart d'entre eux. De plus, ils ont souvent des craintes pour se déguiser, se maquiller et porter un masque. Avec eux, l'ambition est limitée en matière de déguisement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Langage en situation autour de découvertes de masques, de costumes, de maquillages (matières, couleurs, textures, impressions); essais de masques, de costumes (avec ceux qui y consentent) et verbalisation sur les effets. – Langage d'évocation : retour sur l'expérience avec des photographies des enfants de la classe, de leurs frères et sœurs qui, eux, se sont déguisés d'une manière plus riche.
<p>... la section de moyens Les moyens ont des expériences antérieures mobilisables; ils sont à un âge auquel les enfants ont un réel plaisir à faire semblant, à se « transformer ». Thème du déguisement : animaux des contes et histoires.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Langage : à propos des animaux choisis, les décrire, et les comparer. L'objectif est de trouver quelques caractéristiques déterminantes qui orientent la fabrication du costume et du masque. – Lecture : recherche d'illustrations dans les albums, de documents, de catalogues qui donnent des idées.
<p>... la section de grands Les grands ont des expériences antérieures déjà riches; ils peuvent entrer dans des fabrications plus élaborées du point de vue symbolique et technique. Thème du déguisement : insectes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Film et lecture autour de <i>Microcosmos</i>. – Langage : choix des insectes et détermination des caractéristiques; utilisation des termes exacts pour nommer les parties du corps. – Lecture : documents et fiches techniques pour fabriquer les attributs nécessaires. – Écriture : message aux parents pour solliciter des matériaux et des aides techniques.

Projet pour une classe de moyens : créer un « tapis de routes » pour le coin garage	
La demande vient d'un groupe d'enfants qui trouve trop peu élaboré l'environnement où ils jouent. Ils ont quelques idées mais...	<ul style="list-style-type: none"> – Langage oral : échanges par petits groupes sur ce qui serait utile et intéressant; anticipation sur ce qui pourrait aider; préparation d'une sortie dans le quartier pour observer l'environnement (carrefours, panneaux, etc.) et exploitation de la sortie à partir de photographies prises sur place. – Lecture de cartes, plans, fiches du code de la route et ouvrages documentaires. – Écriture de panneaux pour le « tapis de routes » (pictogrammes et mots en capitales d'imprimerie).

Projet pour une classe de grands : mettre en place un tri sélectif des déchets dans l'école	
<p>Les élèves sont impliqués dans le ramassage des détritiques dans la cour en fin de récréation, et des papiers et autres ordures en fin de demi-journée dans chaque classe.</p> <p>L'enseignant s'appuie sur cette situation pour créer une situation-problème, avec la complicité de la directrice qui vient annoncer que l'école doit désormais ne pas mélanger les ordures et dispose à cet effet de sacs et bennes variés. Elle charge cette classe de grands de préparer les autres classes à cette pratique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Langage: à partir de la lecture du matériel apporté par la directrice (pictogrammes, mots, textes). – Lecture : recherche de documents; exploration de textes pour mieux comprendre ce qui est attendu et pourquoi (lecture à haute voix du maître pour valider des hypothèses faites sur la base de pictogrammes et d'illustrations). – Langage/écriture : liste de tous les détritiques que l'on a l'habitude de trouver dans la classe et dans la cour; catégorisation en fonction des directives du tri sélectif (les éléments qui font débat sont mis de côté en attendant de rencontrer un spécialiste). – Langage : rencontre avec un professionnel invité en classe; préparation de la rencontre (questions à poser) et échanges en situation. – Écriture : élaboration de consignes simples à l'intention des autres élèves et des usagers (parents, etc.); conception, dictée à l'adulte et copie. – Langage : présentation (par petits groupes) des nouvelles règles aux autres classes; cette présentation est préparée, les élèves étant rapporteurs d'un travail collectif. – Langage : régulation <i>a posteriori</i> (après quelques semaines); analyse de ce qui marche et ce qui ne marche pas.

Le rôle de l'enseignant

Une présence très forte

L'enseignant d'école maternelle a, sans doute plus que ses collègues pratiquant avec des enfants plus âgés, un double rôle dans lequel le registre des interactions individualisées a une importance particulière pour aider à la progression des acquis langagiers :

– du point de vue didactique et pédagogique, il pilote la progression et la programmation, la mise en œuvre des situations qu'il régule et rend productives parce qu'il a des attentes claires et possède des repères sur les possibles. Il s'appuie sur des préparations méticuleuses quant aux conditions

matérielles qui doivent être créées, quant aux consignes qui engagent les élèves dans les activités. Il choisit très précisément les objets culturels qu'il présente aux enfants (comptines, chants, poèmes, contes, livres, jeux, etc.). Il observe les comportements, les procédures de travail et évalue les acquisitions pour s'assurer que chacun progresse; il identifie les obstacles et détecte des problèmes auxquels il remédie;

– du point de vue pédagogique et socioaffectif, il s'investit dans une présence très forte auprès des élèves, et d'autant plus avec ceux que leur jeune âge les rend plus demandeurs d'une forme d'étayage de grande proximité qui rappelle les premières situations de communication. C'est ce volet qui sera développé ci-après.

La présence bienveillante de l'enseignant qui parle « avec » l'enfant (et ne se contente pas de parler « à » l'enfant), son regard actif rassurent le petit : celui-ci se sait reconnu, il existe aux yeux d'un autre qu'il investit d'une fonction de tuteur expert. Croiser le regard de l'enseignant suffit à certains enfants pour (re)trouver la confiance qui permet de s'investir dans une activité nouvelle, ou inquiétante, ou redoutée, tout autant que sentir sa main sur l'épaule; ainsi, tel enfant qui a du mal à prendre la parole face au groupe trouvera l'audace qui lui manque s'il est auprès du maître, tel autre parviendra à dire une comptine les yeux dans les yeux avec l'enseignant qui subvocalise à peine les paroles.

De même, c'est une écoute active et réactive qui fait que les trouvailles langagières, soit création intelligente quoique erronée de mots, soit formulation compliquée que le groupe recherchait, sont vraiment entendues comme « trouvailles », parce qu'elles sont valorisées, interprétées par l'enseignant qui vante une tentative même non aboutie, qui rappelle qu'il faut se tromper avant de savoir et que l'on ne peut pas réussir tout de suite, qui constitue les encouragements nécessaires pour aider les plus fragiles à persévérer. Cette attitude faite de bienveillance, d'attention, de soutien, constitue une incitation à parler pour les plus inhibés du point de vue social ou les plus conscients de leurs décalages, un encouragement à chercher et à avancer dans des constructions plus complexes pour les plus audacieux.

Ce sont les paroles de l'enseignant qui disent à l'enfant concerné devant ses pairs tous les progrès réalisés.

Le maniement d'un « parler professionnel »

Au-delà de cet étayage, il en est un autre absolument essentiel pour aider à perfectionner le langage : il est fourni par le langage que produit l'enseignant.

Vis-à-vis des plus jeunes, et durablement avec ceux qui rencontrent des difficultés parce que le français n'est pas leur langue maternelle ou parce qu'une immaturité ou des perturbations diverses retardent leur développement langagier, l'enseignant parle d'une certaine manière – ni « bébé », ni sous-normée – pour aider à comprendre, pour permettre de capter des mots, des formules, une prononciation. Quelques caractéristiques affectant les niveaux phonologique, sémantique, syntaxique, pragmatique, méritent d'être soulignées. Elles devraient être présentes quand il y a intention de faire progresser un petit en langage :

- la parole est plus modulée qu'au naturel, avec un débit ralenti, une intonation un peu exagérée, souvent une hauteur de ton un peu plus marquée;
- les phrases, toujours grammaticales, sont assez courtes et rendues d'autant plus claires que leurs constituants sont plus détachés qu'en parler naturel; les faux départs, les interruptions sont évités pour que le langage ait une fluidité qui favorise la prise de repères;

- la redondance est recherchée, pour introduire des reformulations, des manières équivalentes de dire;
- la reprise des propos enfantins exacts ou erronés, pour les corriger et/ou les enrichir (expansions par exemple), est fréquente;

- avec les petits, les mots utilisés sont si possible référés à des entités visibles bien repérables (objets présents ou actions en cours).

Ces éléments qui valent pour l'enrichissement du « premier langage », celui qui s'acquiert en situation, gardent leur pertinence avec quelques aménagements quand l'enseignant vise à faire construire le langage d'évocation : ce sont des mises en relief de formes, des reprises expansées et précisées qui permettent de fixer des références.

Durant toute l'école maternelle, l'enseignant fait jouer les reformulations pour fournir des modèles phonologiques corrects, pour enrichir le lexique et la syntaxe en apportant des termes précis et en proposant des phrases complètes et plus complexes. Il doit avoir à cœur de ne pas laisser les enfants dans l'à-peu-près. Il s'autorise des variations langagières; s'il reprend à son compte des mots d'un vocabulaire peu soutenu, que l'enfant ne sait parfois pas situer, n'ayant que ce mot pour désigner ce dont il veut parler (« des godasses » par exemple), il emploie aussitôt les mots adaptés à la situation.

Une bienveillance qui encourage les initiatives

Cette attention très fine ne doit pas signifier une mise sous contrôle qui conduit à la dépendance, l'enseignant surveillant et régulant de manière tatillonne et bloquante l'activité langagière des élèves. Il faut au contraire que l'initiative soit encouragée, que les élèves soient conduits à s'interroger eux-mêmes et à rechercher des réponses. La confiance doit permettre aux élèves d'oser se tromper, d'expliquer leurs erreurs, de comparer leurs stratégies. Le langage sert à guider et à soutenir l'enfant dans ses activités d'investigation ou de résolution de problème. On peut considérer qu'un temps nécessaire de travail en interaction, en particulier avec l'adulte, précède l'appropriation et l'intériorisation des savoirs de tous ordres constitutifs de la culture de la communauté. Ce tutorat et cet étayage qui accompagnent l'activité de l'enfant ont un caractère évolutif : la progression de l'apprentissage leur impose une modulation décroissante pour permettre le passage d'une régulation externe à une régulation interne; l'adulte qui assume la « responsabilité stratégique de la tâche » la laisse progressivement à l'enfant.

En terme de style éducatif, de manière générale, on ne saurait trop souligner l'importance d'une explicitation maximale. Cette manière de conduire la classe permet aux enfants de mieux comprendre ce qui est attendu d'eux, de valider certaines procédures et d'en rejeter d'autres, d'emprunter aux autres des manières de faire.

Document 1 – repères relatifs au développement du langage

Avant même d'être sorti du cocon utérin, le bébé perçoit le langage humain ; il conserve à la naissance une préférence marquée pour la voix de sa mère (à laquelle il réagit de manière particulière) et pour la langue de celle-ci qui est, *stricto sensu*, « langue maternelle ». Le bain de paroles dans lequel le bébé est installé dès la naissance doit être accompagné d'un investissement affectif qui permet le bon développement du langage ancré dans un processus interactif. Les expériences issues de la perception, les sensations, les interactions (action conjointe, attention conjointe, jeux de fiction, etc.) avec un environnement de communication sont nécessaires pour installer la fonction langagière.

Pour apprendre sa langue maternelle, un bébé doit apprendre les sons, les mots et la façon dont ceux-ci sont agencés en phrases. Les mécanismes d'acquisition du langage se développent très rapidement. Les compétences des nouveau-nés pour percevoir la parole sont nettement plus importantes que ce que l'on a longtemps cru. Le répertoire vocalique acquis entre quatre et six mois précède le répertoire consonantique qui s'installe vers la fin de la première année.

Pour apprendre les mots de leur langue, les bébés doivent segmenter le flux continu de la parole en unités de la taille des mots. On sait que les propriétés statistiques du langage entrent en ligne de compte pour rendre possible cette segmentation, le petit enfant étant sensible très tôt aux régularités. L'intonation qui exprime des émotions et traduit également la nature d'une phrase (interrogative, exclamative, négative), le rythme de la parole sont porteurs de sens et permettent de découvrir le contour des mots. Les premiers mots produits véhiculent un sens que l'enfant généralise à plusieurs objets ou situations présentant des caractéristiques communes ; à ce stade du « mot-phrase », le langage ne peut se suffire à lui-même puisque la signification du mot dépend du contexte.

Les jeunes enfants sont précocement attentifs et sensibles aux indices formels de la langue de leur environnement ; leurs énoncés évoluent vers le modèle de base de la phrase en langue française du type : groupe nominal/verbe/groupe nominal. À partir de l'âge de trois ans environ, ils abandonnent progressivement les structures rudimentaires et s'approprient des constructions linguistiques de plus en plus conformes au langage de l'adulte. Cette évolution qualitative s'accompagne d'une évolution quantitative importante sur le plan du vocabulaire.

N.B. – Le tableau proposé ci-dessous reprend un certain nombre de repères ; il convient de ne pas les lire comme des normes car, si les parcours comportent un certain nombre d'étapes prévisibles parce que communes, ils manifestent aussi bien des variations qui tiennent tout autant aux caractéristiques intrinsèques de chaque enfant qu'aux conditions dans lesquelles il grandit. Les progrès ne sont pas strictement linéaires.

Le langage de zéro à six ans	
Avant 1 an	<ul style="list-style-type: none"> – En perception : autour de 6/8 mois, perte de la capacité à discriminer les contrastes phonémiques variés pour se limiter à ceux de la langue maternelle ; sensibilité aux règles qui organisent les structures des syllabes (les formes inexistantes dans la langue maternelle provoquent des réactions de surprise) ; vers 8/9 mois, discrimination de mots en phase avec les premiers signes de compréhension. – En production : vers 4/5 mois, jeux vocaux variés mobilisant surtout les sons-voyelles ; vers 6/9 mois, babillage avec d'abord production de syllabes simples répétées « mamama » puis plus diversifié ; premiers mots vers 11 mois, structurellement proches du babillage, dans lesquels les consonnes occlusives et nasales sont les plus précoces (mots comportant des écarts par rapport à leur forme canonique). – À partir de 7 mois environ, gestes appelés « déictiques⁶ » visant un référent en situation avec une intention de communication. <p>Vers 12 mois, gestes qui se décontextualisent et qui traduisent déjà une forme d'imitation ; ces comportements sont en corrélation avec la compréhension.</p>

6. En linguistique, sont dits « déictiques » des termes qui ne prennent leur sens que dans le cadre de la situation d'énonciation : pronoms personnels comme « je », « tu », pronoms démonstratifs comme « celui-ci », adverbess de lieu (« ici », « là »...) ou de temps (« hier », « demain »...), déterminants ou pronoms possessifs (« le mien »...). Dans l'usage qui est fait du terme ici, les spécialistes du développement transfèrent l'appellation aux gestes de pointage de l'enfant qui ont pour fonction de désigner quelque chose dans la situation vécue.

<p>1 an / 18 mois</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abondance de « protomots » : onomatopées telles que des cris d'animaux familiers, des bruits de chute (« boum »); routines sociales telles que « awoi » pour « au revoir ». - Mots d'abord produits en contexte spécifique (« mots de contenus » avant termes grammaticaux). - Dans la même période, jeux de faire-semblant; réactions adaptées à des consignes simples (« dis bonjour »). - Vers 18 mois : environ 50 mots en production et de 100 à 150 mots en compréhension.
<p>18 mois / 3 ans</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Période d'acquisition rapide dans laquelle les noms précèdent les autres catégories, verbes, adjectifs, adverbes, dont l'apparition marque l'évocation des actions, des états, des propriétés ou qualités des objets et des personnes. Environ 300 mots vers 2 ans et 500 vers 30 mois. - Vers 20 mois, combinaison de gestes et de mots pour communiquer (par exemple, « bibi » + pointage pour montrer le biberon). - Entre 18 et 24 mois, combinaison de deux mots (« bibi tombé; encore ato; a pu; oto cassée ») pour exprimer désir, possession, localisation, qualité des objets. - Acquisition du prénom. - Combinaisons de mots dans des phrases simples : apparition des catégories syntaxiques (pronoms sujets, déterminants, préposition, début de la conjugaison). En moyenne, phrases de 3 mots à 3 ans (« a pu lolo »). - Capacité à entrer dans de petits jeux, à écouter et suivre de courtes histoires.
<p>3 / 4 ans</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire de plus en plus abondant; articulation parfois très approximative. - Phrases de plus en plus longues et complexes tout en étant correctement architecturées. - Maniement adapté du « je ». - Commencement de l'utilisation d'un vocabulaire traduisant émotions et sentiments.
<p>4 / 5 ans</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Environ 1 500 mots et des phrases de 6 mots et plus. - Articulation maîtrisée pour l'essentiel. - Début des récits (centrés d'abord sur des activités propres); histoires inventées, petits mensonges. - Maniement adéquat des pronoms personnels, du nombre et du genre, de comparatifs (« plus long, moins lourd... »); usage de la négation. - Production de nombreuses questions de formes « diverses ». - Tentatives pour adapter son langage à l'interlocuteur. - Utilisation ludique du langage. - Début de la conscience phonologique : sensibilité aux syllabes (capacité à « hacher » son langage pour syllaber en jouant) et jeux avec des sons dans certaines conditions. - Intérêt pour l'écriture; production de lettres pour signifier quelque chose.
<p>5 / 6 ans</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire varié (extension des champs et variété des registres). - Récits structurés; expression de la succession des temps avec des moyens lexicaux et avec la conjugaison (sensibilité aux temps même si les formes sont encore erronées). - Construction de scènes imaginaires (« on dirait que... » avec usage du conditionnel). - Phrases complexes avec relatives, complétives, circonstancielles; usage correct du « parce que ». - Attitudes métalinguistiques : explication de mots possibles (début de l'activité de définition); recherche de compréhension, questions sur la langue et son fonctionnement; installation de la conscience phonologique. - Sensibilité à l'humour, aux jeux de mots. - Copie possible.

Document 2 – un parcours balisé par les programmes

Le document ci-après présente l'ensemble des compétences attendues en fin d'école maternelle et, pour chacune d'entre elles, deux sortes d'aides pour l'élaboration de progressions au sein de chaque école :

- les périodes durant lesquelles ces compétences font l'objet d'un travail visant à installer et structurer des acquisitions et celles où elles sont perfectionnées, consolidées et entraînées dans des circonstances nombreuses et variées. Les périodes précédant les phases de structuration sont des temps d'imprégnation et de préparation plus informelles. Ces éléments indiquent des tendances et ne sont pas à lire comme des normes; l'essentiel est toujours la recherche de la meilleure adéquation entre les prescriptions des programmes et les besoins des élèves « réels », chaque année se distinguant à cet égard de la précédente;
- des indicateurs utilisables pour orienter l'observation et l'évaluation des élèves : l'ordre de ces indicateurs peut être lu comme significatif d'une difficulté croissante mais c'est à dessein que l'on n'a pas fait correspondre indicateurs et sections; ils permettent de s'assurer que chaque enfant accomplit des progrès mais ils ne doivent pas conduire à lire comme signes de difficultés des décalages normaux inhérents au développement, qui est lui-même lié à l'âge réel.

Construction, structuration (travail explicite)		Consolidation, mobilisation des acquis dans des contextes variés	
--	--	---	--

Communication				
Compétences	TPS et PS	MS	GS	Indicateurs pour l'observation et l'évaluation <i>L'enfant peut :</i>
Répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de la scolarité.				<ul style="list-style-type: none"> – Accepter un échange, même non verbal. – Répondre à une sollicitation relative à une action en cours, de manière très brève (un mot et un geste). – Répondre à une sollicitation en situation par une courte phrase. – Répondre à une sollicitation relative à un vécu personnel du passé proche.
Prendre l'initiative d'un échange et le conduire au-delà de la première réponse.				<ul style="list-style-type: none"> – Prendre l'initiative d'un échange sans parfois pouvoir « dire » mais en mobilisant des ressources non verbales pour se faire comprendre (l'enfant veut communiquer et être compris). – Entrer en conversation. – Entretenir une conversation en restant dans le sujet de départ. <p><i>(L'objet de la conversation crée des contraintes différentes selon qu'il s'agit d'un élément de l'action en cours ou d'une situation à rappeler ou à imaginer.)</i></p>
Participer à l'échange en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange.				<ul style="list-style-type: none"> – Prendre la parole dans un groupe, à l'invitation du maître. – Demander la parole, écouter les autres, attendre son tour pour s'exprimer. – Demander la parole, écouter les autres, attendre son tour, s'exprimer en restant dans le propos. – Défendre un point de vue dans un débat et écouter celui des autres. – Participer à un échange en tenant compte des propos des autres (modifier son point de vue, faire progresser la discussion en articulant son propos sur les précédents).

Langage d'accompagnement de l'action				
Compétences	TPS et PS	MS	GS	Indicateurs pour l'observation et l'évaluation L'enfant peut :
Comprendre les consignes ordinaires de la classe.				<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre une consigne simple, personnalisée et en situation. - Comprendre une consigne simple en situation, adressée à un petit groupe. - Comprendre une consigne plus complexe (soit comportant deux tâches successives, soit portant sur un référent hors de la situation) et personnalisée. - Comprendre une consigne simple adressée à toute la classe, sans démonstration. <p><i>(Dans tous les cas, comprendre, c'est réagir de manière adaptée, faire ou tenter de faire ce qui est demandé.)</i></p>
Dire ce que l'on fait ou ce que fait un camarade (dans une activité, un atelier).				<ul style="list-style-type: none"> - Dire ce qu'il fait (« je » + verbe au minimum). - Dire ce qu'il fait, a fait (immédiatement avant), va/veut faire (« je » + verbe au minimum). - Expliquer ce qu'il fait, comment et pourquoi : phrases construites mais approximations possibles pour des mots : pointage (« ça »), mots simplifiés, mots génériques ou au contraire mots spécifiques ne désignant pas précisément l'objet en question. - Raconter et expliquer ce qu'il fait, comment et pourquoi (phrases construites et vocabulaire précis). - Comparer ce qu'il fait avec ce que fait un camarade.
Prêter sa voix à une marionnette.				<ul style="list-style-type: none"> - Faire parler une marionnette pour saluer, donner un avis. - Faire dire une comptine, un poème à une marionnette. - Faire dire une histoire inventée à une marionnette. - Faire interagir une marionnette avec une autre, animée par l'enseignant (qui s'adapte et facilite le dialogue). - Faire interagir une marionnette avec une autre, animée par un camarade, en improvisant un échange sur un thème choisi en commun au préalable.

Langage d'évocation				
Compétences	TPS et PS	MS	GS	Indicateurs pour l'observation et l'évaluation L'enfant peut :
Rappeler en se faisant comprendre un événement qui a été vécu collectivement.				<ul style="list-style-type: none"> – Rappeler un événement proche et se faire comprendre en ajustant son propos en fonction des réactions de l'enseignant. – Rappeler un événement proche et se faire comprendre en ajustant son propos en fonction des réactions d'un adulte curieux et bienveillant (par exemple, un autre enseignant de l'école). – Rappeler un événement proche en s'aidant de photographies organisées de manière chronologique. – Rappeler un événement sans aide et se faire comprendre; se corriger seul quand il sent une incompréhension.
Comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses mots sa trame narrative.				<ul style="list-style-type: none"> – Reformuler l'histoire comme une succession de « scènes » en suivant les illustrations du livre. – Reformuler l'histoire en suivant les illustrations du livre, en restituant des enchaînements pertinents. – Reformuler sans support en ajustant son propos en fonction des réactions d'un adulte curieux et bienveillant. – Reformuler sans support en restituant tout ce qui est important. <p><i>(L'histoire doit être choisie selon les critères indiqués au chapitre « Une première culture littéraire », partie « Lire, relire : une présentation réfléchie »)</i></p>
Identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement, les dessiner.				<ul style="list-style-type: none"> – Nommer le personnage central; identifier sa permanence au travers de changements, en particulier dans les illustrations. – Identifier le personnage central (« c'est l'histoire de... »). – Identifier les personnages d'une histoire. – Dessiner des personnages en rendant visibles certaines de leurs caractéristiques saillantes. – Retrouver l'histoire dont les personnages sont donnés. – Identifier et caractériser les personnages principaux d'une histoire. – Déterminer qui dit « je » dans une histoire et de qui parle ce personnage (extrait qui se prête à cette discrimination).
Raconter un conte déjà connu en s'appuyant sur la succession des illustrations.				<ul style="list-style-type: none"> – Les illustrations étant données de manière ordonnée, reformuler l'essentiel du conte. – Avec les illustrations, raconter de manière ordonnée et aussi précise que possible. <p><i>(La variable la plus importante est le nombre d'épisodes et d'illustrations.)</i></p>

<p>Inventer une courte histoire dans laquelle les acteurs seront correctement posés, où il y aura au moins un événement et une clôture.</p>				<ul style="list-style-type: none"> - Inventer une histoire à partir de déclencheurs (images de début et de fin montrant un personnage; images d'un personnage et d'un lieu particuliers...). - Inventer une histoire en complétant de manière cohérente une amorce spontanée, en fonction des questions de l'enseignant qui aide à faire aboutir l'histoire. - Raconter une histoire de son invention en installant les personnages clairement et en narrant leurs aventures de manière complète. <i>(L'enfant est invité à réfléchir, voire à dessiner, avant de se lancer à l'oral; il n'est pas pertinent de demander une improvisation.)</i>
<p>Dire ou chanter chaque année au moins une dizaine de comptines ou de jeux de doigts et au moins une dizaine de chansons et de poésies.</p>				<ul style="list-style-type: none"> - Dire ou chanter, même incomplètement, avec le soutien de l'enseignant, en faisant les gestes associés. - Dire ou chanter seul n'importe lequel ou laquelle des comptines, chansons, poèmes ou jeux de doigts récemment appris en classe. - Dire ou chanter seul n'importe lequel ou laquelle des comptines, chansons, poèmes ou jeux de doigts appris depuis le début de la scolarisation.

Fonctions de l'écrit				
Compétences	TPS et PS	MS	GS	Indicateurs pour l'observation et l'évaluation L'enfant peut :
<p>Savoir à quoi servent un panneau urbain, une affiche, un journal, un livre, un cahier, un écran d'ordinateur (donner des exemples de textes pouvant se trouver sur l'un d'eux).</p>				<ul style="list-style-type: none"> - Trouver un texte d'une « catégorie » connue dans un des outils de la classe (exemples : une comptine dans un classeur <i>ad hoc</i>, une fiche d'emprunt dans le casier, un texte de référence dans l'affichage...). <i>(L'enfant sait où chercher; il a des connaissances en actes et en situation.)</i> - Dire où on pourrait trouver telle information recherchée (préparer une recherche dans la bibliothèque de l'école). - Reconnaître des éléments particuliers sur un support complexe (exemples : le titre sur une couverture de livre ou la une du journal; la rubrique météo; les devinettes dans un magazine pour enfants...). - Nommer exactement tous les éléments du cahier de vie de la classe ou individuel; rappeler leur usage, le pourquoi de leur présence - Utiliser des mots justes pour parler des écrits (page, paragraphe, ligne; titre; auteur).

Familiarisation avec la langue de l'écrit et la littérature				
Compétences	TPS et PS	MS	GS	Indicateurs pour l'observation et l'évaluation L'enfant peut :
Dicter individuellement un texte à un adulte en contrôlant la vitesse du débit et en demandant des rappels pour modifier ses énoncés.				<ul style="list-style-type: none"> – Transformer son langage spontané en un langage « écrivable ». – Adapter le langage pour qu'il soit écrit et dicter en contrôlant son débit. – Dicter un texte dans un langage « écrivable » et introduire des améliorations spontanément après relecture de l'adulte ou sur incitation de l'adulte qui pointe une ambiguïté ou une erreur.
Dans une dictée collective à l'adulte, restaurer la structure syntaxique d'une phrase non grammaticale, proposer une amélioration de la cohésion du texte (pronominalisation, connexion entre deux phrases, restauration de l'homogénéité temporelle...).				<ul style="list-style-type: none"> – Corriger une formulation ou une tournure fautive ou approximative à la demande de l'enseignant : reformuler la phrase entière avec la correction. – Dans un passage relu par l'enseignant qui attire l'attention sur son caractère insatisfaisant, détecter ce qui ne va pas et dire pourquoi. – Choisir une proposition parmi plusieurs apportées par l'enseignant pour corriger. – Prendre l'initiative d'une correction, d'une amélioration.
Reformuler dans ses propres mots un passage lu par l'enseignant.				<ul style="list-style-type: none"> – Rappeler quelques éléments significatifs d'un texte. – Rappeler tous les éléments importants d'un texte. – Reformuler de manière exacte (ordre, lieux, personnages) et précise (vocabulaire). <p><i>(La longueur et la nature du paragraphe peuvent compliquer ou faciliter la tâche; on choisira un texte pas trop long et simple sur le plan des relations logiques et chronologiques.)</i></p>
Évoquer, à propos de quelques grandes expériences humaines, un texte lu ou raconté par le maître.				<ul style="list-style-type: none"> – Pouvoir rappeler des textes en les rapportant à des thématiques particulières (amitié, abandon, départ, transformation...). – Faire des liens entre des histoires qui mettent en évidence une problématique commune. – Évoquer un texte en relation avec une action en cours, une nouvelle triste ou heureuse (« c'est comme dans l'histoire de... »).
Raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les albums ou dans les contes découverts en classe.				<ul style="list-style-type: none"> – Raconter l'histoire du personnage principal. – Comparer les histoires de deux personnages de même nature (deux loups, deux petites filles...). – Extraire d'une histoire celle d'un personnage (exemples : le troisième petit cochon; la grand-mère du Petit Chaperon rouge).

Découverte des réalités sonores du langage				
Compétences	TPS et PS	MS	GS	Indicateurs pour l'observation et l'évaluation L'enfant peut :
Rythmer un texte en scandant les syllabes orales.				<ul style="list-style-type: none"> – Scander les syllabes de mots connus. – Scander les syllabes d'une phrase sue par cœur (comptine par exemple). – Répéter des mots de plus de trois syllabes en scandant les syllabes (mots peu fréquents).
Reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés (fin, début, milieu).				<ul style="list-style-type: none"> – Appairer des mots donnés selon une syllabe commune. – Exclure un intrus d'une liste (mots commençant par... ou finissant par...). – Dire la place d'une syllabe donnée dans un mot. – Coder la place d'une syllabe (selon le code de travail de la classe). – Produire un mot qui contient une syllabe donnée en fin ou en début de mot (syllabe simple de type consonne + voyelle).
Produire des assonances ou des rimes.				<ul style="list-style-type: none"> – Continuer un texte rimé (sons-voyelles / sons-consonnes). – Trouver des mots où on entend tel son. – Produire des séries de mots ou pseudo-mots par substitution de sons (exemples : « lili », changer /i/; « champ », changer /an/).

Activités graphiques et écriture				
Compétences	TPS et PS	MS	GS	Indicateurs pour l'observation et l'évaluation L'enfant peut :
Écrire son prénom en capitales d'imprimerie et en lettres cursives.				<ul style="list-style-type: none"> – Écrire son prénom en capitales d'imprimerie avec le modèle et sans erreur (lettres formées et non dessinées approximativement). – Écrire son prénom en capitales d'imprimerie sans le modèle (lettres formées). – Écrire son prénom en écriture cursive avec le modèle (lettres formées et enchaînées correctement). – Écrire son prénom en écriture cursive sans modèle (lettres formées et enchaînées correctement).
Copier des mots en capitales d'imprimerie, en cursive avec ou sans l'aide de l'enseignant.				<ul style="list-style-type: none"> – Écrire des mots antérieurement copiés sous la conduite du maître, en capitales d'imprimerie, avec le modèle et sans erreur (lettres formées et non dessinées approximativement). – Écrire des mots antérieurement copiés sous la conduite du maître, en écriture cursive avec le modèle (lettres formées et enchaînées correctement). – Écrire des mots en écriture cursive, avec le modèle seulement (lettres formées et enchaînées correctement).

Reproduire un motif graphique simple en expliquant sa façon de procéder.				<ul style="list-style-type: none"> – Reproduire un motif simple déjà travaillé avec le maître. – Reproduire un motif nouveau en expliquant sa manière de procéder. – Reproduire n'importe quel motif comportant des formes simples (verticales, horizontales, ronds, boucles, arceaux, spirales) avec un geste juste.
Représenter un objet, un personnage, réels ou fictifs.				<p>Représenter un objet ou un personnage, de mieux en mieux (structure reconnaissable), en s'inspirant éventuellement d'une image. <i>(Il importe d'observer comment chaque élève évolue; il n'y a pas lieu d'attendre une représentation idéale à un moment ou à un autre.)</i></p>
En fin d'école maternelle, copier une ligne de texte en écriture cursive en ayant une tenue correcte de l'instrument, en plaçant sa feuille dans l'axe du bras et en respectant le sens des tracés.				<ul style="list-style-type: none"> – Écrire une ligne composée de mots antérieurement copiés sous la conduite du maître, en écriture cursive, avec le modèle (lettres formées et enchaînées correctement, position correcte). – Écrire une ligne en écriture cursive, avec le modèle seulement (lettres formées et enchaînées correctement, position correcte).

Découverte du principe alphabétique				
Compétences	TPS et PS	MS	GS	Indicateurs pour l'observation et l'évaluation L'enfant peut :
Dès la fin de la première année passée à l'école maternelle (à trois ou quatre ans), reconnaître son prénom écrit en capitales d'imprimerie.				<ul style="list-style-type: none"> – Distinguer son prénom parmi cinq autres très différents (en longueur et dans leur composition). – Reconnaître son prénom dans n'importe quel cas en le distinguant d'autres, éventuellement très proches (exemples : Léo et Léa; Alex et Alix; Leila et Lila; il ne s'agit pas de créer une situation artificielle mais de se situer dans le contexte de la classe).
Pouvoir dire où sont les mots successifs d'une phrase écrite après lecture par l'adulte.				<p>Montrer le mot demandé ou dire quel est le mot montré par l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – dans un texte court, bien connu (titre de chansons, de comptines, de livres; date; menus de la cantine); – dans une phrase courte et simple répétée par l'enseignant et que l'enfant est capable de redire.
Connaître le nom des lettres de l'alphabet.				<ul style="list-style-type: none"> – Connaître les lettres de son prénom; les reconnaître n'importe où (les nommer, les montrer à la demande). – Reconnaître n'importe quelle lettre de l'alphabet, d'abord en capitales d'imprimerie, puis sous différentes graphies (les apparier). – Identifier la lettre ou les lettres communes à deux mots. – Épeler un mot.

<p>Proposer une écriture alphabétique pour un mot simple en empruntant des fragments de mots au répertoire des mots affichés dans la classe.</p>		<ul style="list-style-type: none"> – Proposer une écriture uniquement avec des lettres, en mêlant les références (nom des lettres codant des syllabes, par exemple « VLO » pour « vélo » ; « SCABO » pour « escabeau »). – Écrire des mots de manière plausible mais incomplète, en marquant la place du graphème non trouvé (exemples : « VA.ON » pour « wagon » ; « PAPI.ON » pour « papillon »). – Écrire des mots complètement et de manière plausible (exemples : « rancontre » pour « rencontre » est considéré comme plausible, de même « fotœil » pour « fauteuil »).
--	--	--

Compétences attendues en fin d'école maternelle

Pour mémoire, sont rappelées, ci-après, les compétences jugées très sensibles au début du cours préparatoire telles qu'elles ont été présentées dans le document d'accompagnement *Lire au CP (1) – Repérer les difficultés pour mieux agir*. Il serait erroné de conclure que les autres compétences sont inutiles, d'une part parce que la réécriture condense parfois en une phrase des compétences différentes de la liste exhaustive (c'est le cas en matière de compréhension des textes) et, d'autre part, parce que certaines compétences continuent à se structurer au CP.

Comprendre

- L'élève est-il capable de manifester qu'il comprend une « histoire » lue par le maître et adaptée à son âge (en sélectionnant une image ou en ordonnant une séquence d'images, en reformulant, en répondant à des questions simples sur les personnages et événements, etc.) ?
- L'élève a-t-il une représentation de l'acte de lire ? Connaît-il les usages de quelques supports de l'écrit ?
- L'élève comprend-il les consignes de la classe, le vocabulaire technique utilisé en classe à propos des textes (début et fin du livre, haut et bas de la page, phrase, mot, lettre, majuscule, point, ligne, etc.) ? Utilise-t-il ces termes à bon escient ?

Établir des correspondances entre l'oral et l'écrit

- L'élève peut-il situer les mots d'une phrase écrite après lecture par l'adulte (montrer tel mot demandé, dire quel est le mot qu'on lui montre) ?
- L'élève est-il sensible à des similitudes entre deux mots à l'écrit et à l'oral ? Les met-il en relation (exemple : « di » dans lundi et dimanche) ?
- L'élève reconnaît-il quelques mots parmi ceux qui ont été beaucoup « fréquentés » antérieurement (prénoms, mots outils, etc.) ?

Identifier des composantes sonores du langage

- L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations syllabiques (segmenter, dénombrer, permuter, substituer, etc.) ?
- L'élève manifeste-t-il, dans des jeux ou exercices, une « sensibilité phonologique » (par exemple, production de rimes ou assonances, détection d'intrus dans une liste de mots qui ont un son en commun, etc.) ?

Dire, redire, raconter

- L'élève est-il capable de décrire un objet ou une image, de rapporter un événement vécu de manière à être compris d'un tiers qui n'en a pas connaissance ?
- L'élève est-il capable de raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les lectures faites en classe par le maître dans les années antérieures ?

Écrire

- L'élève peut-il proposer une écriture alphabétique, phonétiquement plausible, pour un mot simple (régulier) en empruntant des éléments au répertoire des mots connus ?
- L'élève est-il capable d'écrire en écriture cursive une ligne de texte imprimé (bonne tenue de l'instrument, feuille bien placée, respect du sens des tracés) ?

Favoriser la communication

L'école constitue un milieu de vie des jeunes enfants dont les objectifs sont spécifiques puisqu'elle a vocation à faire apprendre, dans des formes adaptées aux besoins propres des enfants accueillis et dans un contexte collectif où les interactions sont une condition des progrès de chacun. Compte tenu de ses règles et de l'encadrement qui limite le nombre d'adultes en interaction avec les enfants, le langage y a une part importante; il est donc impératif que l'enfant construise assez rapidement sa place d'interlocuteur pour s'inscrire avec efficacité et bien-être dans ce milieu. Il va donc devoir découvrir les règles et les ressources de la situation collective et du maniement du langage dans ce cadre.

L'enfant apprend à communiquer bien avant de savoir parler, grâce à une implication très forte des adultes dans les échanges; les interactions débutent avec les cris, les pleurs, les mimiques, les sourires dès que les adultes interprètent ces signes d'inconfort, de faim, de plaisir, de satiété, etc. et suscitant ce circuit d'échanges. Le développement du langage est ainsi intimement lié, dès le début, aux échanges qui ouvrent l'apprentissage de la communication. L'école développe les compétences de communication qui ne sauraient se réduire à la maîtrise, en actes puis en connaissance, des éléments constitutifs de la langue (les mots, les phonèmes, les règles de syntaxe...).

Cerner les objectifs

Dimensions sociales et pragmatiques des échanges

À l'école maternelle, la communication est à la fois :
– un moyen du « vivre ensemble » : la médiation par le langage rend possible la relation à l'autre et permet d'engager la résolution d'éventuels conflits; l'agressivité naît souvent du manque de mots pour exprimer un malaise, un reproche, un malentendu;
– un moyen des apprentissages : pour entrer avec profit dans les apprentissages, les élèves doivent comprendre les consignes que leur donne le maître, les objectifs qu'il explique avec des mots adaptés.

Pour progresser dans les apprentissages, ils questionnent, échangent avec leurs pairs pour exposer leurs manières de faire, leurs conceptions et découvrir celles des autres auxquelles ils réagissent; ils interrogent le maître, écoutent ses explications et les autres apport d'informations (lectures, médias);

– un objet d'apprentissage : en ce sens, il s'agit essentiellement pour les jeunes élèves d'apprendre à pratiquer de manière efficace et avec plaisir les dimensions sociales et pragmatiques des échanges, c'est-à-dire à se positionner avec justesse et à utiliser le bon registre de langue.

Les composantes des compétences nécessaires à une communication efficace sont de plusieurs ordres¹ :

– des composantes langagières et linguistiques : leur acquisition et leur expansion font l'objet des chapitres suivants;

– des composantes socioculturelles : l'utilisation de la langue (registres de langue, modulations particulières lorsque l'on s'adresse à des plus petits, etc.), les rôles tenus dans les échanges (situation de contrôle/obéissance, échange à parité dans une conversation choisie ou échange dirigé par quelqu'un qui a autorité, etc.), les postures adoptées (distance, regard, etc.) sont affectés par des règles culturelles; les normes sociales se traduisent dans des rituels, dans les règles de politesse et, à l'école, par des règles particulières en situation collective incluses dans le « règlement » de la classe;

– des composantes pragmatiques : les ressources de la langue ne sont pas mobilisées de la même manière selon les enjeux des échanges; parfois, des formes de scénario peuvent être apprises ou les prises de parole peuvent être préparées alors que, d'autres fois, l'improvisation est de mise, les régulations intervenant en fonction des effets constatés.

Ainsi, apprendre à communiquer, est-ce aussi bien apprendre à se comporter dans un échange selon des règles que savoir mobiliser des ressources langagières adaptées à la situation.
La communication non différée comporte toujours des composantes non verbales et c'est d'autant plus vrai avec de jeunes enfants :

Les normes sociales se traduisent dans des rituels, dans les règles de politesse et, à l'école, par le « règlement » de la classe.

1. On adopte ici une présentation inspirée du *Cadre européen commun de référence pour les langues* publié en 2001, qui résulte de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des États membres du Conseil de l'Europe. Le parti pris didactique y est, comme pour le langage à l'école maternelle, d'ancrer les apprentissages langagiers et linguistiques dans la communication.

– la dimension gestuelle et corporelle est présente dans toutes les formes de désignation qui peuvent compléter ou soutenir l’oral (montrer du doigt, de la main, par un mouvement de la tête ou un regard, en particulier pour souligner des termes déictiques) et dans les « démonstrations » ou actions en cours auxquelles se rapporte le langage;

Pour le très jeune enfant, s’intégrer dans une conversation de groupe ou dans un débat collectif requiert des habiletés complexes.

– des comportements dits paralinguistiques : l’expression du visage, la posture, les traits prosodiques (ton ou volume de la voix, etc.), des bruitages qui illustrent le discours, etc., sont autant d’indicateurs qui facilitent la compréhension en situation.

La communication ne comporte pas seulement une facette de production ; les situations de réception/compréhension sont tout aussi déterminantes, particulièrement d’ailleurs dans certaines formes typiques de l’école, telles que les consignes. L’alternance réception/production qui caractérise les interactions est sans doute la forme scolaire la plus fréquente. Il faut prendre la mesure de la difficulté qu’y ajoute la multiplicité des acteurs : s’insérer dans un dialogue n’est pas aisé pour le très jeune enfant, mais s’intégrer dans une conversation de groupe ou dans un débat collectif requiert des habiletés complexes car il faut alors gérer l’aléatoire des interventions successives en plus de toutes les autres composantes, linguistiques et sociales.

De manière générale, il faut prendre en compte le fait que les deux facettes de l’oral et de l’écrit sont à travailler ; par fidélité aux programmes qui n’abordent pas la dimension de l’écrit dans le chapitre relatif à la communication, nous nous limiterons ici à l’oral et traiterons les dimensions de communication par l’écrit au chapitre « La familiarisation avec l’écrit ».

Principes de progression

Telles que les programmes les présentent, les compétences de communication attendues en fin d’école maternelle sont peu nombreuses :

- répondre aux sollicitations de l’adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité (à trois ou quatre ans) ;
- prendre l’initiative d’un échange et le conduire au-delà de la première réponse ;
- participer à un échange collectif en acceptant d’écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l’échange.

Pour que les enfants aient construit ces compétences au moment de quitter l’école maternelle, l’enseignant organise un parcours balisé par quelques repères et vise progressivement des objectifs d’apprentissage précis.

Répondre aux sollicitations de l’adulte

Parler, c’est établir une relation médiatisée avec l’autre, c’est s’éloigner du plaisir de l’expérience intime immédiate et accepter de partager ; tous les enfants n’y sont pas prêts en situation scolaire. Avec un petit qui est dans l’insécurité ou encore dans l’incapacité, l’enseignant sait se saisir de toutes les formes de communication non verbale pour établir le contact : il croise son regard en s’agenouillant à hauteur des yeux, il se montre sensible aux exploits réalisés, même minimes. Utilisant un « parler professionnel² », il s’adresse à lui en facilitant la compréhension du message entendu. Il est attentif aux signes de réception même s’il n’obtient pas de réponse. Il accueille toujours de manière attentive et valorisante les tentatives langagières de l’enfant qui se risque à des prises de parole.

Il se cache parfois derrière la marionnette à laquelle il prête sa voix pour introduire un « personnage » plus acceptable par l’enfant. Cette médiation permet de contourner les contraintes du face-à-face qui peut intimider.

La relation duelle permet l’entrée progressive dans la communication verbale, sans préoccupation immédiate d’un discours normé. Le moment de l’accueil, en classe, est un moment privilégié pour entrer en relation avec les enfants qui en ont le plus besoin mais il faut aussi varier les circonstances. Les moments d’échanges didactiques complètent cette approche (retour sur une activité, participation de l’enseignant à des situations de jeux...) ; en se saisissant de ce qui intéresse beaucoup l’enfant, donc de ce qu’il vit et ressent, il y a plus de chances de réussir à amorcer un échange.

Entrer en conversation, prendre l’initiative d’un échange

C’est la disponibilité observée de l’entourage qui encourage un petit à engager un échange. Un enfant parle s’il sait que quelqu’un est disponible pour l’écouter vraiment. L’enseignant est attentif à capter tout signe d’une intention de communication et amorce la conversation si l’enfant vient vers lui, le touche comme pour attirer son attention, le regarde : « Tu voudrais quelque chose ? », « Tu veux me dire quelque chose ? » Le maître des plus petits, profitant de l’exemple de meilleurs parleurs et s’appuyant sur l’intérêt pour les activités proposées, introduit les mots pour interpréter une intention ; il verbalise, commente, félicite, relance l’attention, apporte des jugements. Les commentaires parlés constituent une enveloppe de sécurité destinée à assurer et maintenir le lien.

Il observe le comportement pour percevoir si la communication s’établit par le langage entre enfants dans la classe ou dans d’autres circonstances et lieux de la vie scolaire.

2. Voir au chapitre « Le langage au cœur des apprentissages », la partie « Le rôle de l’enseignant ».

Il valorise toutes les autres modalités d'expression que l'enfant utilise surtout quand le langage fait défaut.

Oser prendre la parole dans le groupe

Pour nombre d'enfants, le silence dans un groupe n'est pas le signe d'une faiblesse des ressources langagières ou de désintérêt; bien que sans parole, certains enfants ne sont pas pour autant étrangers à la situation ou « absents ». Ils ont besoin de ce « silence actif » pour comprendre ce qui se dit ou ce qui se joue dans une situation de communication. L'enseignant doit cependant les solliciter pour les aider à franchir un pas; il ne néglige aucune circonstance car les situations sont différentes et l'une peut ne pas fonctionner alors qu'une autre sera féconde.

Prendre la parole dans le groupe, ce peut être pour un « monologue » ou une interaction avec un autre ou plusieurs autres.

Le monologue

Dans ce dernier, un élève a seul la parole mais ce peut être différent selon qu'il s'agit pour lui de s'exprimer, de diriger un jeu qu'il connaît bien ou de restituer, réciter un texte (comptine, poème) qui a été appris. Selon la personnalité de chacun, l'un est plus aisé que l'autre; l'enseignant s'appuie, pour solliciter l'enfant, sur son point fort qu'il aura repéré dans des échanges plus singuliers. Avec des élèves des classes de moyens ou de grands, il peut, par exemple, quand il voit un enfant habituellement silencieux au sein du groupe se passionner pour une activité et bien réussir là où d'autres tâtonnent, s'installer auprès de lui pour engager l'échange et préparer avec lui ce qu'il va pouvoir en dire aux autres en valorisant ce qu'il peut apporter.

L'interaction

Dans celle-ci, la situation est plus ou moins complexe selon le nombre d'interlocuteurs. Il est plus facile pour un enfant qui a peu d'aisance avec le langage d'échanger avec le maître qui se comporte toujours en interlocuteur cherchant à comprendre et aidant à dire; avec un ou plusieurs autres élèves, l'intercompréhension n'est souvent pas facile si le maître ne joue pas le médiateur par la reformulation. Ceci reste vrai longtemps avec des élèves qui ont de faibles ressources langagières. L'enseignant a un rôle important pour faire aboutir l'échange et conduire chacun à la satisfaction d'avoir osé s'engager dans cette activité compliquée.

Des groupes réduits constitués d'élèves qui n'osent guère parler en groupe, des dispositifs facilitateurs sont nécessaires pour provoquer l'investissement des plus réticents. Ces facilitations tiennent aux sujets proposés pour les échanges :

- des événements qui rompent avec le quotidien;
- des surprises (un objet emballé dont il faut découvrir l'identité par un jeu de questions);

- des jeux, des histoires (quatre ou cinq scènes clés d'une histoire bien connue à remettre en ordre pour raconter l'histoire, par des « négociations »).

L'enseignant peut aider les enfants à préparer leur prise de parole : « en secret », ils peuvent dire préalablement ce qu'ils voudraient transmettre au maître qui les aide à mettre en mots leur message.

Celui-ci veille toujours à garantir l'écoute pour tous; les plus impatients finiront pas accepter d'écouter quand ils auront compris qu'ils seront écoutés à leur tour si chacun respecte la règle.

S'insérer dans un échange collectif

Entrer dans un échange collectif suppose d'avoir quelque chose à dire en relation avec le sujet de l'échange, de demander la parole et, quand la parole est donnée, de s'exprimer, voire de raccorder son propos avec les propos antérieurs qui avaient suscité une réaction. Tout adulte peut rencontrer des difficultés dans cette situation; l'apprentissage dès l'école maternelle n'est que la première étape d'un long parcours. Ces moments d'échange demandent une grande rigueur de gestion :

- donner des règles claires et, au début, peu nombreuses;
 - choisir un sujet d'échange clair pour les élèves et amorcer l'échange par des questions précises;
 - exercer une régulation très active : faire respecter l'écoute, distribuer la parole avec équité, écarter les prises de parole « hors sujet » qui ne disqualifient pas pour autant leurs auteurs (si un élève peu « bavard » prend à ce moment la parole, même « hors sujet », il faudra considérer cet acte comme un signe très prometteur), valoriser les apports et reformuler si nécessaire, expliciter pour donner plus de portée quand le propos est confus (« Romain veut dire que... je pense; est-ce que c'est ça, Romain? »), faire des récapitulations pour relancer l'échange (« alors, tout le monde est d'accord sur cette solution? moi je croyais que... »; « alors, certains pensent que..., d'autres disent que... et quelques-uns...; comment pourrait-on faire pour trouver la bonne réponse? »).
- Pour motiver tous ses élèves pour des échanges collectifs, l'enseignant s'attache à :

- varier les thèmes et les sujets d'échange : on discute autour d'une histoire entendue, après une sortie, pour préparer une séance à la piscine, pour résoudre un conflit; on discute sur ce que l'on a fait ou va faire, sur ce que l'on a trouvé, sur ce que l'on a ressenti;
- faire jouer des rôles variés : tel enfant peu participant peut s'avérer un bon observateur et se trouvera valorisé de rendre compte ensuite; tel autre sera le porte-parole d'un petit groupe qui aura cherché avec lui et l'aura aidé à construire le message à transmettre;
- organiser les conditions de l'échange : par exemple, il veille à ce que les participants à un même atelier soient installés côte à côte quand il s'agit

de faire un bilan d'activité (de courtes pauses dans l'échange collectif pour que ces groupes se concertent peuvent être ménagées en section de grands); il met face à face la rangée de ceux qui ont aimé telle histoire et la rangée de ceux qui n'aiment pas ou pas beaucoup. Toujours, l'enseignant veille à ce que les élèves ne parlent pas seulement pour parler; il ménage des pauses pour que chacun réfléchisse.

Participer à un échange collectif de manière pertinente et efficace

Cet objectif prolonge le précédent et ne sera atteint, en section de grands, que dans les limites des activités propres à l'école maternelle; l'objectif vaut encore dans les classes du second degré, évidemment avec d'autres exigences. Pour rendre l'élève plus performant dans l'échange langagier, l'enseignant introduit, de manière progressive, de nouvelles exigences dans le prolongement des situations évoquées précédemment. Il sera plus rigoureux ou plus strict sur :

- le choix des thèmes d'échanges qui seront plus éloignés de l'univers de référence et plus « scolaires »;
- l'obligation de rester dans le sujet de l'échange; dans une classe de grands, on peut nommer un ou deux observateurs (parmi les « très bavards » qui seront ainsi soumis à un silence de travail) qui interviendront dès qu'il y a débordement;
- le contenu des prises de parole. Il veille à faire respecter quelques règles : on ne répète pas ce qu'un autre a dit ; on place son propos par rapport aux autres en

La répétition, qui signifie souvent que l'idée est intéressante pour l'enfant, doit être dépassée progressivement.

enrichissant, en réagissant (« je suis d'accord avec... parce que... » ; « moi je pense que non parce que... »);

- l'audibilité, qui suppose une maîtrise du débit et de l'articulation, donc de son impatience à dire ou de sa timidité.

Le maître sera attentif à créer des conditions favorables pour des discussions en s'appuyant sur les travaux antérieurs de groupes qui n'auront pas fait la même chose et qui auront un réel motif d'échange : par exemple, après une séance d'activités scientifiques, on met en discussion un sujet que certains ont abordé par la manipulation et l'observation et d'autre part la documentation; après une séance de jeux, on fait dialoguer les joueurs avec les observateurs pour stabiliser des règles qui permettront de mieux jouer; après la lecture d'une histoire, on débat des motifs qui ont pu conduire l'auteur à lui donner tel titre, des raisons de la méchanceté d'un personnage, etc.

Il implique les élèves dans une réflexion sur leur « travail de discussion » : les enfants peuvent périodiquement constater les phénomènes relatifs à la communication (percevoir s'il y a une écoute réelle, si des moqueries ou des répétitions sont apparues, si des enfants coupent la parole, etc.) en les mettant à distance grâce à des enregistrements sonores, à des séances filmées.

Repères pour l'observation et l'évaluation

L'enseignant est constamment en position d'observateur, dans des contextes variés, afin d'éviter toute stigmatisation d'un même enfant. Pour apprécier les progrès des compétences communicationnelles des élèves, il se rend plus sensible aux formes de participation, à la capacité d'entretenir des relations par le langage qu'aux contenus et à la qualité formelle, non que ces dimensions n'aient pas d'importance mais il faut distinguer les registres et objets d'évaluation. Il est sensible aux évolutions à partir des éléments suivants qu'il organise selon le niveau auquel il travaille pour pouvoir prendre des notes rapidement à propos des compétences de chaque élève.

L'élève ose parler

- Il ne le fait que quand il est sollicité dans un cercle restreint voire seulement en tête-à-tête ou dans le groupe classe rassemblé;
- il engage lui-même la conversation avec un pair;
- il engage la conversation avec un adulte.

L'élève parle de plus en plus

Il le fait dans des situations variées.

L'élève sait répondre aux sollicitations de l'adulte

- Il respecte le sujet de conversation;
- il peut tenir un échange au-delà de la première réponse;
- il s'adapte à des enjeux divers (narrer ce qui s'est passé, expliquer, reformuler, etc.).

L'élève régule sa prise de parole

- Il parle de façon réactive et pertinente;
- il ne coupe pas la parole;
- il articule son propos avec des propos antérieurs pour dire son accord ou son désaccord, pour apporter un exemple ou une contradiction, pour compléter; il sait dire « je n'ai pas compris »;
- il sait relever et discuter des problèmes rencontrés dans la vie de la classe et de l'école.

L'élève accepte et respecte les règles des échanges

- Il accepte le temps de parole des autres et respecte des hésitations;
- il sait dire ce qui ne marche pas dans un échange;
- il peut piloter un moment d'échange (type conseil d'élèves).

L'élève utilise les formules de politesse

Il sait utiliser les formules usuelles pour saluer, remercier, s'excuser, demander. Dans la classe, les échanges sont plus ou moins réglés : très encadrés dans certains ateliers et temps collectifs, libres dans les temps et coins réservés à

l'accueil, semi-directifs dans d'autres activités ; ils sont totalement libres et non supervisés durant les récréations ou d'autres moments non scolaires (repas de midi, garderies du matin ou du soir) de la présence des enfants au sein de la maison-école. Ces moments peuvent être d'un grand intérêt pour observer les pratiques de communication de certains enfants peu à l'aise avec le langage dans la classe.

Créer un contexte favorable

Un cadre sécurisant

Les jeunes enfants communiquent tout autant avec leur corps, leurs mimiques, qu'avec la parole dans leur milieu de vie habituel où la connivence facilite l'intercompréhension. L'entrée à l'école implique des changements importants dans leur système de communication. Ils doivent apprendre à être attentifs à ce que disent les adultes lorsque ceux-ci s'adressent à eux mais aussi lorsqu'ils parlent à un groupe ou à la classe réunie. Ils doivent apprendre à exprimer autrement ce qui était compris par des adultes familiers et qui ne l'est plus dans ce nouveau cadre. Ceci peut demander plusieurs semaines, voire plusieurs mois pour certains enfants.

La rupture inévitable – même si elle est moins forte pour ceux qui ont vécu un accueil collectif et/ou dont les parents se comportent sur le plan du langage comme l'enseignant – doit être accompagnée afin qu'elle soit surmontée sans traumatisme. L'accueil est déterminant³ : le tout petit enfant qui franchit pour la première fois la porte de l'école doit percevoir qu'il est attendu et considéré comme une personne à part entière. C'est à cette condition qu'il prendra progressivement toute sa place dans des situations de communication. Il faut qu'il trouve très vite des repères et des réponses en actes et en mots qui lui permettent de comprendre ce qu'il peut et ne peut pas faire, ce qui est attendu de lui.

L'enfant sera d'autant plus à l'aise qu'il aura des preuves d'une confiance réciproque entre l'école et sa famille. L'enseignant et les parents se parlent devant lui, témoin d'échanges qui le concernent ; les aînés sont aussi invités, surtout quand ils ont fréquenté les mêmes lieux et peuvent eux aussi devenir des médiateurs pour initier à ce nouveau statut.

Au jour le jour, l'accueil individualisé de chaque enfant crée chez lui le sentiment d'être reconnu comme personne unique. Il peut alors, persuadé que les adultes savent qu'il est là, se sentir en sécurité, à tous niveaux, affectivement et physiquement, dans ce lieu où, « séparé », il n'est pas tout seul.

Être sécurisé, c'est aussi se situer dans le temps de manière continue : la frise du temps, évolutive et présente en classe, à hauteur des yeux des enfants, permet de se repérer, d'anticiper, de se souvenir...

L'enseignant est, en toutes circonstances, le garant de la loi et le gardien de la sécurité, au sein de la classe et de l'école, y compris pour les temps de récréation.

L'enseignant et tous les adultes qui entourent le jeune élève doivent adopter, de manière cohérente, une attitude ouverte et montrer en permanence qu'ils veulent le comprendre. Ils ont défini, de manière concentrée, leurs niveaux d'exigence et leurs attitudes, vis-à-vis des élèves accueillis.

Le tout petit enfant qui franchit pour la première fois la porte de l'école doit percevoir qu'il est attendu et considéré comme une personne à part entière.

Un milieu de communication

Pour bien fonctionner, sans conflits ni exclusion, la classe est organisée comme un réseau d'échanges ; elle l'est réellement si les élèves se voient, s'entendent et s'ils ont des idées, des avis, des intérêts à partager. Cela requiert des dispositifs matériels adaptés, une vie de classe riche et un climat fait de respect et d'écoute bienveillante.

Ainsi, la disposition des tables et l'organisation du lieu où se déroulent les échanges collectifs, la nature des espaces et l'organisation temporelle de chaque journée doivent être réfléchies dans cette perspective. L'enseignant crée les conditions pour que les élèves voient tous ce dont on parle, soient assis confortablement, sachent pourquoi ils sont réunis et ce que l'on attend d'eux.

Il assure la régulation des échanges pour faire en sorte que la société scolaire puisse fonctionner ; il est attentif à ce que chacun ait sa place, c'est-à-dire bénéficie d'un espace d'action et d'expression. Il pose les limites et fait respecter les règles de vie. L'application de celles-ci par tous et pour tous, garantie par les adultes qui les « parlent », renforce le sentiment de stabilité et sécurité.

L'enseignant sensible au bruit de fond dans la classe régule le niveau sonore ; il sait différencier ce qui relève d'une agitation sonore temporaire et féconde d'un climat bruyant et perturbateur qui traduit une dispersion et sans doute une absence d'intérêt.

Il veille à faire bon usage des « rituels scolaires » au service d'objectifs de communication ; la première condition réside dans le sens qu'ont ces rituels pour les élèves, en particulier ceux du matin qui doivent évoluer au long du cursus en école maternelle. Avec les petits, il faut les centrer sur l'observation et la manipulation d'objets par les enfants ; ces rituels peuvent mobiliser le langage seul avec les grands et font, dans ce cas, davantage

3. Voir le document d'accompagnement *Pour une scolarisation réussie des tout-petits*, CNDP, coll. « École », 2003.

place à la responsabilisation. Dans tous les cas, ils sont limités dans le temps.

Un enseignant « tuteur » de langage

C'est lui qui régule et dynamise la communication, qui veille à ce que les « parleurs » soient de plus en plus nombreux et efficaces dans leur prise de parole. Mais pour communiquer à bon escient, il est essentiel que l'enfant sache ce qu'on attend de lui. À cette fin, l'enseignant veille à expliciter les tâches attendues, en particulier en matière de langage, pour permettre à l'enfant de bien s'installer dans les diverses situations de communication. Il prend l'habitude d'annoncer ce qu'il va faire, ce que les élèves auront à faire, avec des mots simples.

Exemples

« Je vais vous lire une histoire et vous, vous allez m'écouter sans m'interrompre; quand j'aurai fini, vous me direz ce qui vous a plu ou ce qui ne vous a pas plu dans cette histoire. »

« Je vais vous lire un texte qui parle de la coccinelle pour savoir ce qu'elle mange; je m'arrêterai à la fin de chaque paragraphe pour que vous puissiez poser des questions; vous me direz ce que je dois noter pour conserver toutes les informations importantes. »

« Nous allons dire nos idées pour la fête de carnaval; chacun lèvera le doigt pour parler et je donnerai la parole à chacun à tour de rôle. Attention, il faut bien s'écouter parce qu'il faudra qu'on choisisse pour se mettre d'accord. »

L'enseignant qui rend « visibles » les tâches de production ou de compréhension attendues en les annonçant au début de l'échange, rappelle, si nécessaire, les règles en cours d'activité et fait un bilan à la fin : il se montre extrêmement attentif à ce moment de *feed-back* qui valide ou corrige certains comportements. Il faut que les choses soient exprimées pour que, progressivement, chaque élève devienne capable de bien conduire son activité langagière au sein d'un groupe.

De même, face à un enfant qui veut entrer en communication avec lui, l'adulte marque qu'il a bien entendu sa volonté d'entrer en relation, même si le petit n'a pas pour autant toujours les mots pour dire ce qu'il souhaite. Dire à l'enfant qu'on n'a pas compris ce qu'il dit est une marque essentielle de prise en compte, et aide à progresser sur le plan langagier et linguistique si l'adulte fournit alors l'étayage nécessaire (voir le chapitre « Le langage oral »).

L'enseignant prend aussi en compte la dimension émotionnelle et affective de la communication, en vivant avec ses élèves des situations de complicité, de partage culturel. Il peut aussi, intentionnellement, théâtraliser certaines situations : être marionnettiste, participer à un jeu de « faire-semblant », parler avec humour...

Autres « tuteurs » de langage

Les adultes dans l'école

Lors de sa première entrée à l'école maternelle, c'est essentiellement vers l'adulte que le très jeune enfant se tourne pour communiquer; la confiance en l'adulte, qui répond à ses demandes et l'assurance de pouvoir revenir vers celui-ci en cas de problème et d'être écouté aident le tout-petit à accepter de nouveaux interlocuteurs en dehors de sa famille. Parmi eux, à côté de l'enseignant qui a une place privilégiée, l'agent territorial spécialisé en école maternelle (ATSEM) dont bénéficie aujourd'hui la plupart des classes maternelles a un statut particulier; dans certains cas, les assistants d'éducation, auxiliaires de vie scolaires, les animateurs périscolaires... peuvent aussi contribuer à l'encadrement éducatif et intervenir dans le circuit des relations. Le projet d'école précise le rôle de tous ces adultes qui sont auprès des enfants.

Chaque professionnel a sa manière d'entrer en relation, s'adaptant à chaque enfant, mais en restant toujours à l'écoute du groupe. Les postures et les attitudes sont multiples pour engager les échanges verbaux et entrer en communication. Certains s'accroupissent systématiquement, pour être à hauteur de l'enfant; d'autres concrétisent leur accueil en posant la main sur l'épaule de l'enfant, créant à la fois lien et distance : la parole, le regard, le corps sont de fait essentiels.

Les moments de repas, de repos, d'habillage et de déshabillage, de gestion de la propreté... ne sont pas des moments anodins; articulés à de vrais besoins non simulés, ils constituent autant de situations de communication authentiques, permettant d'exprimer des envies, des ressentis, des besoins qui assurent la permanence de la sécurité physique et affective de chaque enfant et favorisent le développement des capacités langagières. Plus encore que l'enseignant, au travers de leur fonction éducative, les ATSEM sont souvent les partenaires privilégiés d'une relation duelle, lors de ces moments de vie quotidienne qui permettent des conversations « naturelles », comparables à celles qui s'instaurent entre un parent et son enfant dans la vie familiale.

Parce que les échanges avec les ATSEM sont aussi, comme tous les moments de parole, des moments d'introduction à la complexité de la langue, une attention toute particulière doit être portée à l'effet miroir de son propre langage. Ceci suppose que l'enseignant ait discuté avec l'ATSEM (ou tout autre intervenant régulier) de ce rôle, clarifié l'importance d'une langue contrôlée, correctement construite et sans « à-peu-près » syntaxique. Ces adultes renforceront par là même la responsabilité de chacun dans une activité propice à la formation langagière de chaque enfant.

Les parents, partenaires essentiels

On a, à plusieurs reprises, insisté sur l'importance des premiers échanges entre le bébé et son entourage, les parents au premier chef. Ceux-ci ne cessent pas d'être les premiers tuteurs de langage de leur enfant du fait qu'il entre à l'école. Comme dans la classe, c'est dans les échanges les plus naturels que s'inscrit l'apprentissage du langage dans la famille; il peut être nécessaire d'en convaincre certains parents. C'est le rôle des enseignants d'évoquer ce sujet avec eux, dès les premières réunions organisées à leur intention et indépendamment de tout problème particulier.

On insistera sur les situations usuelles : on dit ce que l'on fait pendant le bain ou l'habillage, quand on prépare le repas, en rangeant avec l'enfant, etc.; on dit ce que l'on voit quand on se déplace, à pied, en voiture ou dans les transports en commun; on raconte ce que l'on a fait, on parle de ce que l'on va faire.

On expliquera à quel point il est important d'écouter un enfant qui parle et de lui répondre, de lui laisser le temps de dire ce qu'il veut dire, de l'interroger. On incitera à lui lire des histoires ou à en raconter, à chanter avec lui. On convaincra les parents de contribuer au cahier de vie, s'il existe, en leur précisant l'intérêt et les limites de cet instrument de liaison personnalisé entre l'école et la maison.

Pour les parents dont le français n'est pas la langue première, il convient de les rassurer quant à leur rôle et de les encourager à utiliser « leur » langue pour les échanges du quotidien. Quand leur enfant rapporte un livre de l'école et raconte l'histoire qu'il a mémorisée en français (ou tente de le faire), tout en accueillant ces acquis comme une conquête importante, ils peuvent tout à fait commenter dans la langue de la maison, interroger l'enfant sur des détails qu'il aurait oubliés et que suggèrent les images. Il en va de même pour les chansons, comptines, poèmes que l'enfant a mémorisés.

Tirer profit des situations scolaires authentiques

Des situations naturelles

Il n'y a pas à inventer des « leçons de communication » ni même des situations artificielles de communication; le contexte scolaire offre naturellement de nombreuses situations de communication qui ont toutes un intérêt pour faire progresser les élèves et que l'on peut exploiter de manière différente en fonction de leur richesse spécifique. Elles sollicitent la réception, la production, l'interaction, selon des modalités différentes. De la section des petits à celle des grands, elles ne sont pas utilisées de la même manière.

La forme des premières expériences d'interaction qui a permis aux petits de construire leurs acquis initiaux doit inspirer les comportements de l'adulte avec les enfants qui ont peu ou n'ont pas de langage verbal : on recherchera des formats d'échanges où l'attention conjointe peut jouer, où on ritualisera certaines paroles (pour la sieste, pour l'habillage...); on peut utiliser les jeux de réciprocité (à toi, à moi) pour susciter la parole, s'engager dans des jeux ou des activités où adulte et enfant(s) auront des rôles complémentaires qui les obligent à dire, à demander (jeux de construction par exemple). Le grand groupe n'est pas le bon lieu pour initier les premiers échanges.

À partir de la moyenne section, les enfants possèdent un bagage langagier qui leur permet de soutenir des efforts dans les situations d'échanges; ils commencent à se décentrer un peu de leur propre activité et peuvent écouter. L'enseignant doit alors favoriser les échanges entre élèves et en varier les scénarios. Il importe d'observer le comportement des élèves, de détecter leurs habiletés et leurs réussites pour les valoriser afin d'en faire des tremplins pour d'autres prises de parole.

Les tableaux ci-après récapitulent quelques-unes des situations naturelles en soulignant en quoi elles peuvent être intéressantes pour l'amélioration des compétences des élèves ou leur « évaluation » par observation.

Pour les parents dont le français n'est pas la langue première, il convient de les encourager à utiliser « leur » langue pour les échanges du quotidien.

Communication pilotée par l'enseignant

Outre les contenus et les enjeux, le nombre des interlocuteurs constitue une variable importante : si le collectif-classe plus encore que le groupe restreint est le bon cadre pour conduire les élèves à demander la parole, à ne pas couper la parole, à établir des relations entre ce qui a été dit, à se positionner par rapport à cela, à se détacher de son propre point de vue, il ne saurait être le seul dispositif de communication à exploiter, pas même en section de grands.

Nombre d'interlocuteurs	Situations – Fonctions	Attitudes développées et/ou observées
Grand groupe classe	– Régulation de la vie de la classe : <ul style="list-style-type: none"> • rituels⁴; • conversations (raconter, s'informer); • discussions⁵, débats⁶ (règlement de problèmes de vie collective); • consignes de comportement. – Régulation du travail : <ul style="list-style-type: none"> • lancement d'une activité, élaboration d'un projet; • mises en commun (hypothèses, observations, synthèses, etc.); [N.B. – Il faut que les élèves de grande section sachent qu'ils auront à le faire pour « préparer » ce moment.] • mise en forme de références, bilan d'une activité; • consignes de travail. 	– La peur de s'exposer dans un grand groupe. – Les tentatives de monopoliser la parole. – « L'absence » à l'activité du groupe (enfant qui joue avec ses cheveux ou ses lacets, qui tente de distraire ses voisins, etc.). – Le « silence actif ». – L'évolution des formes de participation. – La capacité à « apporter » un sujet de conversation ou de débat. – La capacité à rester dans l'activité, dans le sujet, dans la consigne. – La centration sur soi, qu'elle soit absence d'écoute des autres ou volonté d'imposer son point de vue.
	Imprégnation culturelle : <ul style="list-style-type: none"> – contes; – lectures; – histoires sur images (diapositives, films, etc.); – poèmes et chansons offerts. 	– La capacité d'écoute (durée, qualité). – La sensibilité à la langue (manières de dire), à l'histoire (contenus). – La participation à une expression collective, à une réaction collective (rires, émotion, etc.).
	Mémorisation, restitution, interprétation ⁷ : comptines, poèmes, chants.	– La prise de parole solitaire face au groupe. – Le plaisir ou la réticence à dire ou chanter en chœur. – Le plaisir ou la réticence à l'interprétation (à jouer avec sa voix, avec son corps).
	Jeux avec la langue : <ul style="list-style-type: none"> – à visée de communication (marionnettes, etc.); – à visée de « travail » sur la langue (conscience phonologique, découverte du code, etc.). 	– La participation (voir si le fait de se cacher derrière la marionnette et le travail sur la langue suscitent autant, moins ou plus de participation que des échanges langagiers ordinaires). – Les erreurs.

4. Des exemples sont développés dans les documents 3 et 4 en fin de chapitre.

5. Le « conseil d'enfants », instance de régulation mise en place dans la gestion coopérative de projets, constitue une forme intéressante dès l'école maternelle; voir le site de l'Office central de la coopération à l'école (www.occe.coop).

6. Un exemple est développé dans le document 5 en fin de chapitre.

7. Un exemple est développé dans le document 6 en fin de chapitre.

Groupes restreints (ateliers, jeux auxquels participe l'enseignant)	Apprentissages spécifiques relevant des différents domaines d'activités.	<ul style="list-style-type: none"> – La capacité à se saisir de mots nouveaux, à les réutiliser. – La curiosité. – La capacité à mettre en mots son activité, ses observations, ses idées.
	Jeux de « faire-semblant », jeux de rôles.	<ul style="list-style-type: none"> – La possibilité d'entrer dans un rôle et de s'y tenir en maintenant le discours approprié. – L'usage de formes langagières non habituelles (vouvoiment, niveau de langue, etc.).
Dialogues et échanges singuliers	Visée de valorisation, mise en confiance : <ul style="list-style-type: none"> – temps sociaux; – coins jeux. 	Avec les plus fragiles, vérification de ce qui est compris, ce qui peut être dit (en cas de succès, en faire un point de départ pour amener l'enfant à prendre la parole dans un groupe).
	Visée de renforcement d'acquis.	La reprise de formulations, de vocabulaire.
	Visée d'observation, d'évaluation.	

Communication induite par l'organisation	
L'enseignant pilote cette organisation en s'attachant à créer de la variété mais aussi de la permanence pour que les moins habiles puissent vraiment développer des compétences dans un climat rassurant.	
Situations – Fonctions	Attitudes développées et/ou observées
Dans les coins jeux.	<ul style="list-style-type: none"> – La nature des échanges, quel que soit le partenaire. – La capacité d'adaptation. – Les situations où un enfant a une aisance particulière.
Dans des ateliers.	
Durant les temps sociaux : organisation de la collation.	<ul style="list-style-type: none"> – La politesse. – L'écoute et la prise en compte de l'autre.
Lors de sorties.	<ul style="list-style-type: none"> – Les relations avec des adultes différents, non familiers (usage du vouvoiment, politesse). – La curiosité (questions ou non).
Dans des dispositifs de correspondance : <ul style="list-style-type: none"> – avec les parents; – avec un camarade de la classe absent de manière durable (malade, éloigné); – avec d'autres enfants de l'école; – avec des enfants d'autres écoles. 	<ul style="list-style-type: none"> – La participation. – L'initiative. – La capacité à communiquer avec des absents. – La curiosité ou le goût du partage.

Communication à l'initiative des élèves	
Ce sont d'excellentes circonstances pour observer les progrès, les difficultés, pour sentir les inquiétudes, pour ancrer de la confiance en soi que l'on peut ensuite exploiter dans des moments collectifs plus dirigés.	
Situations – Fonctions	Attitudes développées et/ou observées
Communication tournée vers le maître : – pour obtenir quelque chose ; – pour signaler quelque chose ; – pour rapporter, raconter.	– L'aisance, la fréquence. – L'adaptation du langage au propos. – La politesse. – La volonté de se faire comprendre en disant autrement (quand le maître pose des questions et ne comprend pas). – L'abandon devant toute difficulté de formulation.
Communication tournée vers d'autres adultes : – avec l'ATSEM en classe ; – en récréation ; – vers l'extérieur.	– Le sujet de conversation (varié ou non). – La forme (adaptée, autre qu'avec l'enseignant). – La politesse.
Communication tournée vers les camarades ⁸ : – pour montrer quelque chose que l'on a rapporté de chez soi ; – pour faire partager une idée, une trouvaille.	Qui prend de telles initiatives ?

Des situations particulières

Leur point commun tient à la valorisation de la facette « réception » du langage. Ces situations requièrent une forme d'écoute très concentrée, très attentive. Elles se distinguent par leur finalité puisque dans un cas, il s'agit d'écouter pour le plaisir la lecture d'un conte, d'une histoire, d'un poème, pour travailler sur ce que l'on a entendu et compris (conte, histoire) ou pour retenir à l'identique (une comptine, une chanson), dans l'autre cas, d'écouter pour faire (consignes).

Les communications culturelles

Les situations d'imprégnation culturelle sont des situations d'enseignement. Certaines d'entre elles donnent à la langue et au langage une valeur spécifique puisque c'est la « fonction poétique » qui est alors fortement valorisée, ce qui est peu le cas de la majorité des autres situations.

Les objets culturels qui sont ainsi apportés aux enfants sont de nature à créer des liens avec d'autres interlocuteurs, ce qui conduit à élargir la communauté de communication : aux parents ou aux grands-parents qui connaissent les contes, les histoires, les chansons ou comptines ou qui vont les apprendre, aux autres enfants (frères et sœurs, cousins, camarades des garderies ou des centres de loisirs qui ont appris les mêmes chansons, les mêmes

comptines, qui connaissent les mêmes histoires et peuvent jouer, chanter, échanger).

Ils sont aussi au départ d'une forme de « communication/communion », le groupe ayant vécu la même émotion, le même plaisir partagé des éclats de rire, etc. Ce sont ces formes de plaisir que, plus grands, les enfants apprécieront dans les spectacles qu'ils pourront fréquenter, qu'ils rechercheront en allant au cinéma avec des camarades, toutes situations où il n'y a pas d'interaction sur le moment mais où la dimension du « vivre ensemble l'événement » amplifie son intérêt.

Il n'est pas inintéressant qu'un invité (conteur, chanteur, parent, autre enseignant de l'école, élève plus âgé, etc.) soit celui qui apporte le texte, le chant, des poèmes, etc. L'enseignant, auditeur avec ses élèves, en fera ensuite un motif d'échanges, disant ses impressions, ses appréciations, ce qui l'a ému, déçu, passionné.

Des apprentissages de nature différente sont à envisager car les enfants doivent progressivement apprendre à :

Écouter

La difficulté tient à la concentration sur le langage seul ; aussi, avant de pouvoir les mettre en situation de profiter d'histoires lues sans aucun support visuel, il faudra leur avoir raconté puis lu des histoires en jouant

8. Il convient de ritualiser des moments à cette fin pour que les enfants se préparent à cette communication.

avec une ou des marionnettes ou marottes, en utilisant des accessoires, en montrant les images, etc. L'activité conduite en petit groupe (pour la lecture d'histoires en particulier) précédera l'activité avec toute la classe. L'écoute « gratuite », pour le plaisir, aura précédé l'écoute en vue de retenir.

Intervenir

Là, la difficulté tient à ce qu'il faut différer la prise de parole et donc s'appuyer sur des mots, des images passés pour introduire sa remarque ou sa question.

Mémoriser, jouer les textes

Dans la manière de dire, les enfants découvrent une manière d'objectiver le matériau langage en acte. Un exemple est traité dans le document 6 en fin de chapitre, page 46.

Les consignes

Les consignes constituent un cas particulier des actes de langage directs, c'est-à-dire de ceux qui visent à faire faire, faire obéir. Ils n'appellent pas de répartition mais peuvent susciter des questions, des demandes de précisions.

La difficulté avec les jeunes enfants de l'usage des consignes collectives est qu'ils ne se sentent qu'exceptionnellement concernés, aussi longtemps qu'ils ne sont pas capables de décentration (ils répondent ou obéissent si on s'adresse à eux individuellement) et qu'ils n'ont pas compris le rôle de cet acte de langage particulier. Il importe donc de veiller à la manière de donner la consigne tout autant qu'à son contenu : – avec les plus petits, en ayant bien capté l'attention (par le regard, par le toucher – main sur l'épaule par exemple), il vaut mieux ne donner qu'une consigne à la fois, puis enchaîner quand la tâche a été réalisée; quand les élèves ont un peu d'aisance, la consigne pourra associer deux demandes en les coordonnant par « puis » ou « et après » (plutôt qu'en les subordonnant par « quand »); il faut être clair sur le destinataire, éviter le « on » trop imprécis. Le « tu » associé au prénom ou le « vous » collectif sont préférables; avec les petits, il importe de rester très ancré dans la situation dont l'organisation

même (matériel, regroupements, etc.) éclaire la consigne;

– progressivement, on enchaîne des demandes ou des ordres et on peut évoquer des objets, des lieux, des moments hors du temps et de l'espace où on parle (par exemple : « Ali, quand la récréation sera finie, tu porteras ce message à la directrice; je le pose sur le bureau en attendant »; « Nadia, va chercher le livre sur les volcans que j'ai lu hier, s'il te plaît »);

– en fin de section de grands, des phrases complexes peuvent être utilisées (décomposées éventuellement par reformulation); dans des lieux familiers et avec des objets usuels de la culture de la classe, la consigne verbale doit faire sens seule, sans désignation, sans démonstration systématique; on évoque des situations identiques, on sollicite des rappels mais on évite de trop « mâcher » le travail. On desserre le guidage. Les enfants sont alors devenus des « écoliers »; ils ont acquis les codes du travail scolaire.

La difficulté, même avec des grands, peut tenir à la complexité de la consigne elle-même liée à la complexité de la tâche : le nombre et la relation entre les activités et/ou les objectifs finissent par composer des textes trop difficiles et trop longs pour être retenus. Par exemple, une phrase telle que « Vous collerez les photos quand vous les aurez toutes rangées; numérotez-les pour commencer » qui énonce toutes les composantes de la tâche dans l'ordre inverse de leur réalisation est très difficile à mémoriser.

À l'école maternelle, plus encore que dans les niveaux scolaires ultérieurs, où souvent les élèves peuvent relire les consignes de travail, une attention très particulière doit être portée par le maître à cet acte de langage qu'il banalise trop souvent. Les enseignants – surtout les débutants en école maternelle même s'ils ont de l'expérience par ailleurs – gagnent à rechercher la formulation des consignes au moment de la préparation de la journée de classe, pour qu'elles soient concises et précises.

La difficulté avec les jeunes enfants de l'usage des consignes collectives est qu'ils ne se sentent qu'exceptionnellement concernés.

Document 3 – faire l’appel⁹

Les rituels, quand ils ne sont pas devenus des routines vidées de sens, structurent le temps de la classe, participent à la socialisation et au « vivre ensemble » ; ils sont souvent un important moment de communication.

Le contrôle de la fréquentation qui se matérialise dans l’acte de « faire l’appel » peut être pratiqué de différentes manières dans les différentes sections et au cours de l’année. L’important est que cet « appel » corresponde à quelque chose pour les enfants, qu’ils en comprennent petit à petit les objectifs et le fonctionnement, pour y contribuer activement.

Le moment d’appel ou de contrôle des présents, outre l’aspect réglementaire, a un sens précis : après le temps d’accueil plus individualisé, le regroupement puis le contrôle, le groupe est constitué : il peut commencer son travail ; en quelque sorte, « la séance est ouverte ». Ce moment aide à « faire groupe », il entretient l’attention aux autres : connaître les autres, les nommer (ce qui n’est pas facile pour les plus petits), parler d’eux en leur absence.

Les propositions ci-dessous sont purement illustratives ; elles n’évoquent que les aspects les plus directement liés à la communication, l’appel étant par ailleurs le motif de variations langagières, de lectures, de comptages mentionnés ici mais non développés.

Section de petits	
Déroulement de la situation	Régulations de l’enseignant
<p>Scénario 1 L’enseignant pratique lui-même l’appel : – soit à partir du registre d’appel ; – soit à partir des étiquettes (prénom et photo) accrochées par les enfants sur le tableau préparé à cet effet. Il dit chaque nom et demande une réponse si possible verbale (« oui ; je suis là »).</p> <p>Scénario 2 Chaque enfant prend son étiquette et va l’accrocher sur le tableau prévu à cet effet ; le défilé se fait dans un ordre indiqué au départ et en passant près de l’enseignant qui note la présence, chacun est invité à se signaler à sa façon. Soit les enfants inventent, soit ils reprennent des formules qui ont été introduites par des marionnettes par exemple : « Coucou, c’est... » ; « Bonjour, je suis... »</p>	<p>Les enfants sont assis dans le coin regroupement, l’enseignant également : il invite les enfants à attendre leur tour, à écouter les réponses des autres, à vérifier les manipulations d’étiquettes. L’enseignant commente, rappelant un incident de la veille, s’inquiétant du motif de l’absence quand un enfant revient après avoir manqué la classe, etc. Il dit et fait répéter un prénom mal prononcé. L’enseignant engage de courts échanges pour faire jouer « je » et « tu ». Il évoque des absences qui se prolongent, faisant des hypothèses (« il est sans doute malade ») ou des projections (« il faudra que je demande à sa grande sœur pourquoi elle n’est pas là » ; « Vincent, toi qui habites dans le même immeuble, est-ce que tu sais pourquoi Marc ne vient pas à l’école ? »). L’enseignant conclut toujours ce moment par une formule qui indique l’état du groupe : « Tout le monde est là » ; « Pierre, Ahmed et Maria sont absents. »</p>

9. Pour trois des documents présentés ici, le choix a été fait de montrer comment un même objet peut faire l’objet de traitements différents au fil des sections, au fur et à mesure que les habiletés des élèves s’accroissent ; l’enseignant qui n’a pas les mêmes exigences n’a pas, non plus, le même comportement.

Section de moyens	
Les scénarios antérieurs peuvent être repris en début d'année, en particulier pour créer la connaissance du nom des autres.	
Déroulement de la situation	Régulations de l'enseignant
<p>Scénario 3 L'enseignant varie les questions et attend des réponses en retour : « Martin, es-tu là ? Qu'est-ce qui t'est arrivé hier ? » ; « Où est Martin ? » ; « Rémi, est-il présent ? Qui est à côté de toi Rémi ? Je vais noter tout de suite » ; « Ahmed, dis-moi si Vincent est là » ; « Clara, dis-moi qui sont les enfants assis sur le banc en face du tien » ; « Jules, as-tu vu d'autres camarades que Clara a oubliés ? »</p> <p>Scénario 4 Chacun dit le nom de son voisin de droite dans le coin regroupement ; le maître note et déduit : « Alors, Clara et Marc sont absents ; je n'ai pas entendu leur nom. » On vérifie.</p> <p>Scénario 5 Avec les étiquettes (photo et prénom et nom, puis prénom et nom seuls) affichées des présents supposés, un enfant fait l'appel, pour s'assurer qu'il n'y a pas eu d'erreur ; chacun répond. Un autre enfant dit les noms des étiquettes non accrochées, celles des absents supposés. On vérifie qu'il n'y pas eu oubli.</p>	<p>Suivant les habitudes de la classe et le degré d'autonomie des enfants, l'enseignant les invite à prendre sa place pour tout ou partie du temps de l'appel et leur propose :</p> <ul style="list-style-type: none"> – d'imiter son fonctionnement dans l'immédiateté ; – de s'en détacher et trouver la manière de faire l'appel qui leur convient. <p>Quand un enfant devient meneur de jeu en remplaçant l'enseignant, celui-ci veille à ce que sa parole soit entendue et que les réponses soient sérieuses.</p> <p>L'enseignant s'inquiète des absents ; si l'absence dure, il peut suggérer de chercher comment on pourrait entrer en contact avec l'absent (message, envoi d'un texte, etc.).</p> <p>L'enseignant profite de toutes les occasions pour donner un autre tour à l'appel, en particulier de la présence d'un élève nouveau ou d'un visiteur ; l'accueil est alors une occasion de se présenter individuellement ou de faire présenter l'un par un autre.</p>

Section de grands	
L'enseignant peut reprendre les scénarios antérieurs, surtout en début d'année quand les classes mêlent des élèves qui n'étaient pas ensemble l'année précédente ; il faut que tous les élèves se connaissent par leur nom pour s'en détacher. Le signalement de la présence avec les étiquettes peut être plus complexe (critères de classement liés à l'alphabet : noms ou prénoms étant pris en compte).	
Déroulement de la situation	Régulations de l'enseignant
<p>Scénario 6 L'enseignant fait réaliser l'appel sur le registre par un enfant (cela nécessite d'avoir collé sur le registre une feuille dactylographiée avec les prénoms et les noms pour plus de lisibilité).</p> <p>Scénario 7 On passe par le comptage : un enfant compte les étiquettes des absents supposés (on fait confirmer que ce n'est pas un oubli) ; on détermine sur cette base combien il doit y avoir de présents (recours à la bande numérique si nécessaire) et on compte pour vérifier. On peut faire l'inverse et partir des présents.</p>	<p>Les élèves doivent se connaître mieux et/ou plus vite ; ils ont plus d'aisance. Les échanges vont plus vite ; l'appel ne doit pas créer des pertes de temps inutiles.</p> <p>L'enseignant peut enrichir certaines formes (à partir de l'énoncé des noms sur le cahier d'appel) Instaurer une sorte de « jeu de rôle » en utilisant le vouvoiement :</p> <ul style="list-style-type: none"> « Monsieur Marc Leroux, êtes-vous là ? » ; « Mademoiselle Valentine Duprat, pouvez-vous me dire si vous avez vu mademoiselle Claire Denoix ce matin ? » (l'échange amorcé peut continuer dans ce registre à propos des absents).

Document 4 – accueillir les enfants après la sieste

L'exemple traité concerne une section de petits et tout-petits où de nombreux enfants fréquentent régulièrement l'école l'après-midi.

Dans le cas de classes maternelles à plusieurs sections, la situation la plus commune est que l'enseignant accorde vraiment toute son attention aux enfants des moyenne ou grande sections qui sont dans la classe pendant la sieste des petits. Dès l'arrivée du premier petit levé, un travail en autonomie doit être prévu pour les élèves plus grands dans le prolongement de ce qui vient d'être fait avec eux (exemple : jeux de société pour les grands, arts plastiques pour les moyens) afin que l'enseignant soit complètement disponible pour les premiers réveillés. Dans le cas de décloisonnements au sein de l'école, lorsque l'enseignant de la classe de petits anime un atelier avec des élèves d'autres classes pour un projet spécifique, il sait de combien de temps il dispose avant le début du réveil échelonné; les situations proposées ne réclameront pas sa présence à partir du moment où le premier enfant de section de petits se lève.

Section de petits et tout-petits	
Déroulement de la situation	Régulations de l'enseignant
<p>Lors du départ pour la sieste, les enfants se sont déshabillés et ont rangé leurs vêtements dans des panières étiquetées à leur nom avec une photo. Les panières sont posées sur les bancs afin qu'elles soient parfaitement visibles des enfants quand ils se lèvent. Ils se lèvent les uns après les autres et sont accueillis par l'enseignant dans le coin regroupement.</p>	
<p>Les enfants ne sont pas forcément très réceptifs, encore un peu somnolents. Leur première manière de communiquer est plutôt non verbale : hochement de tête, grognement. Ils ont parfois besoin d'une communication « physique » ; certains viennent s'asseoir près de l'enseignant, se collant à lui, manifestant un besoin de contact. Ils retrouvent leur panière et leurs vêtements. Les questions appellent des réponses qui n'arrivent pas forcément ; l'enfant montre la photo, le pull, répond par oui ou non sans prendre en compte la nature de la question. Ils commencent à s'habiller. Ce moment est plutôt un moment de manipulation sans langage pour l'enfant, sauf s'il n'arrive pas à enfiler ses vêtements.</p>	<p>L'enseignant accueille chaque enfant, lui demande s'il a bien dormi, s'il est bien réveillé (parfois d'une litote, compte tenu de l'apparence de certains enfants). Une réponse verbale (« oui », « non », même plus longue : « oui, j'ai bien dormi ») enclenche une conversation plus longue : « Ton doudou a-t-il bien dormi aussi ? » « Est-ce que tu as vu si Valentine qui dort à côté de toi est réveillée ? » L'enseignant invite l'enfant à aller aux toilettes et à s'habiller. Il le guide dans sa recherche en lui donnant des indices ou bien en lui faisant chercher les indices (suivant le degré de réveil) : « Où as-tu mis ta panière ? Que peux-tu reconnaître sur ta panière ? » ; « Montre-moi la photo qui est sur la panière » ; « Est-ce bien toi sur la photo ? » ; « Ton pull est de quelle couleur aujourd'hui ? » ; « As-tu des baskets ou des bottes ? » L'enseignant verbalise les étapes successives de l'habillage. Il peut demander à l'enfant de l'exprimer lui-même ; il peut lui poser des questions : « Quel vêtement enfiles-tu en premier ? Et après ? »</p>

<p>Il peut demander de l'aide et tendre sans paroles le pantalon qui résiste.</p>	<p>L'enseignant verbalise : « Tu n'y arrives pas, regarde, tu ne l'as pas mis dans le bon sens »...</p>
<p>Des « blagues » possibles vont amorcer d'autres formes de communication. Le maître aura changé la place des paniers, permuté les vêtements à l'intérieur des paniers, fait un nœud à quelques manches, etc. Qui donc a pu faire cette plaisanterie ? Quelques enfants sont déjà levés. Certains ont commencé à s'habiller, d'autres ont fini et se sont précipités vers un des jeux mis en place par l'enseignant ou dans un coin jeu. Quelques-uns restent immobiles sur le banc ; ils ont besoin de plus de temps pour se réveiller complètement ou n'ont simplement pas envie de rentrer dans l'activité tout de suite.</p>	<p>L'enseignant « découvre » également ; il joue la surprise, s'étonne, rit, mais console, rassure l'enfant s'il s'affole, grimace ou commence à pleurer. C'est l'occasion de demander à ceux qui étaient réveillés avant s'ils ont vu quelque chose. Mais l'enseignant peut aussi évoquer des possibles : « C'est le petit lutin, je l'ai vu, il est venu pendant que vous dormiez, mais je n'ai pas pu l'en empêcher, il a fait trop vite » ; ou bien : « C'est peut-être la marionnette qui fait des plaisanteries, elle n'est plus à sa place ; on l'interrogera plus tard... » Il attend des commentaires, des questions, qui viennent... ou ne viennent pas. Il invite l'enfant à trouver une solution (« comment peux-tu faire ? ») et lui propose de l'aider s'il voit son incapacité. L'enseignant a préparé un atelier qui réclame sa présence ; il peut le mettre en route lorsque suffisamment d'enfants sont levés et paraissent actifs.</p>
<p>Plusieurs enfants se lèvent en même temps.</p>	<p>L'enseignant change de langage ; il s'adresse à un groupe plus important. Le « tu » se transforme en « vous » : « vous allez aux toilettes » ; « chacun cherche sa panier »... Mais les enfants ont besoin aussi, surtout lors de ce moment, de relations duelles et il faut revenir au « tu » à un moment où à un autre, pour que chaque enfant se sente accueilli.</p>

Document 5 – résoudre un conflit suite à un incident de cour

Les compétences en cours de développement dans cet exemple relèvent du domaine d'activités « vivre ensemble » (respecter les règles de la vie commune et appliquer dans son comportement vis-à-vis de ses camarades quelques principes de vie collective) et de la maîtrise du langage (participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange; rappeler en se faisant comprendre un événement qui a été vécu collectivement).

L'utilisation d'une situation-problème ou d'un événement perturbateur dans la classe ou dans la cour comme support d'une activité langagière entraîne l'emploi d'un lexique approprié, une verbalisation la plus explicite possible, l'apprentissage de la vie sociale avec l'écoute, la prise en compte de la parole de l'autre, l'entraide, le respect de la différence et l'apprentissage du traitement des informations pour résoudre un problème.

À l'école maternelle, nombreuses sont les situations conflictuelles entre enfants ou groupes d'enfants qu'il convient de mettre en mots, d'explicitier, au travers de temps de communication régulés par les adultes.

Section de petits	
Déroulement de la situation	Régulations de l'enseignant sur le versant communication
<p>Un conflit a éclaté dans la cour de récréation, juste avant le retour en classe, entraînant des agressions verbales, des cris ou des pleurs. En petit groupe, avec les enfants concernés par l'incident, le maître initie l'échange entre les différents protagonistes pour réguler, apaiser, dédramatiser et permettre une réconciliation rapide. Chaque enfant concerné verbalise (tente de verbaliser) ce qui s'est passé.</p>	<p>L'enseignant favorise l'expression de chacun et aide à ce que tout puisse être dit et entendu. Il reformule en veillant au respect de la chronologie des événements. Pour qu'ils aient du sens pour de jeunes enfants, de tels moments de régulation doivent se tenir aussitôt après l'incident, quitte à différer une activité prévue initialement.</p>

Section de moyens	
Déroulement de la situation	Régulations de l'enseignant sur le versant communication
<p>Un conflit a éclaté dans la cour de récréation, juste avant le retour en classe, entraînant des agressions verbales et physiques, des cris et des pleurs. En collectif et dès le retour en classe, avec les enfants concernés par l'incident et les autres enfants du groupe-classe, le maître ouvre une discussion à partir de l'incident. Dans un premier temps, les échanges entre les différents protagonistes permettent d'exposer les faits, la chronologie des événements. Chaque enfant concerné verbalise ce qui s'est passé. Vient ensuite la possibilité pour les autres enfants d'exprimer ce qu'ils ont vu et entendu, leur opinion sur le conflit et d'émettre des hypothèses pour éviter que de tels événements ne se reproduisent.</p>	<p>L'enseignant favorise la confrontation des idées et reformule en veillant au respect de la chronologie des événements. Il permet une communication sereine, dépassionnée, par la mise à distance qu'apporteront des propositions de solutions venant des élèves non impliqués dans l'incident. Il met en relation l'incident avec les règles de vie en vigueur dans la classe et dans l'école et donne alors l'occasion de rappeler la règle au collectif.</p>

Section de grands	
Déroulement de la situation	Régulations de l'enseignant sur le versant communication
<p>Même situation qui donne lieu à discussion; même conduite qu'en section de moyens, mais compléments.</p> <p>L'occasion est donnée aux élèves de reformuler les règles de vie en vigueur dans la classe et dans l'école, concernant le respect des personnes et les solutions pour régler les conflits.</p> <p>Les enfants sont plus tard invités à réinterroger ces règles de vie si besoin est, afin de les modifier ou de les compléter. Les propositions émises pourront faire l'objet d'une communication ultérieure adressée aux autres classes de l'école afin d'améliorer la vie collective lors des temps de récréation.</p>	<p>L'enseignant s'assure de la compréhension des règles de vie par les élèves en leur demandant de les énoncer, si nécessaire avec l'aide d'un support écrit affiché.</p> <p>En différé, afin d'y réfléchir de manière plus approfondie, l'enseignant mettra les élèves en activité sur les propositions à formuler lors d'une nouvelle régulation collective, afin d'améliorer les règles de vie de l'école et de permettre leur application.</p>

Document 6 – dire ensemble des chansons à gestes

Les compétences devant être acquises en fin d'école maternelle concernent tout autant la communication que le domaine artistique des activités vocales et d'écoute.

Les enfants très jeunes entrent d'autant plus vite dans l'activité de chant si les chansons proposées s'accompagnent de gestes particuliers, ritualisés, permettant par la répétition de créer une accroche et d'entraîner chacun dans une dynamique collective.

Même s'ils ne participent pas tous d'emblée par la verbalisation (enfants très jeunes ou pour qui le français n'est pas la langue maternelle), ils auront la possibilité, et rapidement le plaisir, d'entrer en communication par l'activité gestuelle. Cet étayage par la gestuelle fait du langage un objet de jeu et de curiosité qui aide à la mémorisation et permet que chacun puisse participer selon ses propres capacités.

Quelques exemples sont proposés ici, empruntés au répertoire de chants et comptines des écoles maternelles.

Exemple de chanson : *Jeu de mains*

Cette chanson permet d'apprendre à synchroniser gestes et paroles sur un rythme bien précis, à partir d'actions de la vie quotidienne symbolisant les différents moments de la journée d'un écolier. Dans les couplets, chaque action est dite deux fois pour que les enfants aient le temps de réagir. Ils écoutent la première fois puis chantent et miment sur la deuxième fois.

Refrain

Jeu de mains, jeu de vilain
Devinez ce qu'on peut faire
Jeu de mains, jeu de vilain
Avec ses deux mains

2

On peut faire des marionnettes
On peut faire des moulinets
On peut faire des grosses lunettes
On peut faire un beau chapeau

1

On peut se gratter la tête
On peut se brosser les dents
On peut se frotter le ventre
On peut se frapper les cuisses

3

On peut se frotter les yeux
On peut se dire au revoir
On peut faire un oreiller
On peut faire aussi bravo

Paroles et musique : A. et J.-M. Versin,
Les Chansons de la marmotte, vol. 1, « Le baldaoué ».

Autres exemples

Le clown

J'ai un gros nez rouge
Des traits sous les yeux
Un chapeau qui bouge
Un air malicieux
Des grandes savates
Un grand pantalon
Et quand ça me gratte
Je saute au plafond
Enroulez le fil
Enroulez le fil
Déroulez le fil
Et tire et tire
Et tape et tape

L'éléphant

Regardez là-haut
Ce qui monte au plafond
Cette grosse bête
Qui roule à bicyclette
C'est un éléphant
Mais oui évidemment
Avec une queue derrière
Et une trompe devant

75 chansons, comptines et jeux de doigts,
Édition Enfance et musique.

Section de tout-petits et petits	
Déroulement de la situation	Régulations de l'enseignant sur le versant communication
L'enseignant est l'animateur de la situation, le meneur de jeu qui chante et illustre par ses gestes le déroulement de chaque chanson. En reprise collective, il propose de n'effectuer que les gestes et incite alors chacun à chanter « dans sa tête » l'ensemble de chaque chanson (en établissant une progression par rapport à la longueur des textes choisis).	Il s'autorise à s'adresser plus particulièrement à ceux qui ne participent pas ou peu, en effectuant les gestes devant eux ou avec eux tout en animant l'ensemble du groupe-classe. Le doigt sur la bouche, l'enseignant invite dans un premier temps à ne plus faire que les gestes.

Section de moyens	
Déroulement de la situation	Régulations de l'enseignant sur le versant communication
L'enseignant demeure l'animateur de la situation, le meneur de jeu qui chante et illustre par ses gestes le déroulement de chaque chanson. En reprise collective, il propose de n'effectuer que les gestes. Il propose ensuite de supprimer une à une les paroles des phrases successives en ne conservant que les gestes à chaque reprise de la chanson, pour aboutir au final à ne plus faire que les gestes.	Dans un premier temps, il accompagne de manière expressive par sa voix les « reprises » de paroles à chaque nouvelle phrase. Il laisse ensuite l'initiative des « attaques de phrases » au groupe-classe.

Section de grands	
Déroulement de la situation	Régulations de l'enseignant sur le versant communication
L'enseignant, toujours animateur de la situation de départ, installe les démarches proposées aux enfants de petite et moyenne sections et permet, dès que les chansons sont mémorisées et les accompagnements gestuels intégrés, que les enfants à tour de rôle, puissent animer eux-mêmes le groupe-classe. Il devient de fait observateur de la situation. On peut aussi imaginer de créer de nouveaux couplets ou d'ajouter de nouveaux éléments aux chansons proposées.	Il induit l'envie de piloter l'animation en confiant d'abord le rôle de chef de chœur à l'un de ceux qui aura parfaitement mémorisé les paroles, l'air et la gestuelle accompagnant chaque chanson. Il favorise ensuite le fait que chacun puisse s'essayer progressivement au rôle d'animateur du groupe, avec une chanson ou une comptine qu'il choisit.

L e langage oral

L'école maternelle a la responsabilité d'accompagner les enfants vers la maîtrise du maniement du langage oral nécessaire à la réalisation d'une scolarité élémentaire réussie. Ce niveau de langage dit « d'évocation » a des caractéristiques qui l'apparentent à l'écrit et qui le différencient du premier langage que tout enfant acquiert au contact de sa communauté linguistique et qui permet les échanges utiles de la vie quotidienne.

L'école maternelle, parce qu'elle accueille des enfants très jeunes, les aide à intégrer ce premier langage, à le perfectionner ; sur cette base et en créant des conditions adéquates, elle leur permet d'acquérir le langage dit d'évocation. Ces langages fonctionnent dans des contextes de communication qui ont des caractéristiques différentes mais il ne faudrait pas se représenter une sorte de dichotomie caricaturale. Le langage d'action, dit « en situation », et le langage décontextualisé coexistent le plus souvent dans une même situation ; c'est l'activité conduite qui mobilise plutôt l'un ou plutôt l'autre, à des niveaux de perfectionnement variables.

Langage en situation

Quand on parle de langage en situation, on fait référence à un langage factuel, qui accompagne une situation vécue par les interlocuteurs qui échangent ;

une partie du sens échappe au discours sans dommage pour la compréhension parce qu'il est porté par la situation elle-même. Cette caractéristique devient manifeste si on transcrit ce langage sans noter les repères du réel auquel il réfère. Ainsi, imaginons une scène dans laquelle on entendrait : « Tu as vu celui-là, comme il va vite » ; dans l'échange, il est très probable que les locuteurs se comprennent, mais un tiers extérieur, lecteur de ce propos ou auditeur sans référence visuelle, ne peut se donner aucune représentation sûre. On parle souvent de « connivence » pour qualifier ce contexte par opposition à la distance qui caractérise le langage d'évocation et tout langage décontextualisé.

Le langage en situation fait directement suite aux premiers face-à-face dans lesquels s'enracinent les formats des échanges verbaux. Quand il n'y

a pas de dysfonctionnement dans le proche environnement d'un bébé, ce qui est le cas le plus fréquent, l'enfant « est parlé » bien avant de parler ; on lui prête des besoins, des désagréments ou du bien-être en le lui signifiant à la deuxième personne et on apporte une réponse ou une solution en se positionnant en première personne : « Tu as faim, je prépare ton biberon », « Tu es content, tu me fais un joli sourire, tu me fais plaisir. » Quand le bébé grandit, l'échange s'élargit aux premiers jeux et aux manipulations des premiers jouets qui sont désignés dans la situation.

L'adulte qui conduit ces premiers échanges installe l'enfant dans une sorte de scène énonciative à partir de laquelle tout peut être dit : avec le « tu » et le « je », des tiers peuvent être évoqués, désignés par leur nom et par les pronoms « il » ou « elle ». « Je » et « tu » comme « ici », comme « maintenant » sont des signes linguistiques très particuliers, vides, puisqu'ils prennent signification uniquement quand ils sont employés. Certains enfants emploient parfois le « tu » pour parler d'eux-mêmes puisque c'est ainsi qu'ils sont désignés dans le dialogue ; le passage au « je » n'est d'ailleurs pas immédiat quand l'enfant commence à parler car il lui faut comprendre sa place pour se poser en première personne dans l'échange. Cette réciprocité bien installée du « tu » et du « je » est indispensable pour envisager l'accès au deuxième niveau de langage ; elle reflète l'acquisition d'une forme de symbolisation : « je », c'est celui qui parle, « tu » c'est l'interlocuteur, peu importe qui parle. La compréhension du « je » reste d'ailleurs difficile un certain temps dans les récits entendus. Retenons que l'école maternelle, pour les plus petits de ses élèves qui ne parlent pas encore, doit se soucier de créer les conditions pour qu'ils deviennent ainsi des interlocuteurs capables de parler à la première personne et de prendre position dans une scène qui cadre échange et évocation.

Le langage d'évocation

La première évocation se fait de manière rudimentaire. Dès que l'enfant accole deux mots, bien ou mal prononcés, c'est le plus souvent pour évoquer l'absence ; sinon un mot et un geste suffisent pour se faire comprendre en situation : « lolo », l'intonation et un geste de pointage feront comprendre aux

Retenons que l'école maternelle, pour les plus petits de ses élèves qui ne parlent pas encore, doit se soucier de créer les conditions pour qu'ils deviennent ainsi des interlocuteurs capables de parler à la première personne et de prendre position dans une scène qui cadre échange et évocation.

familiers que tel petit veut la peluche qu'il nomme « lolo » ; « maman pati » est la forme minimale pour dire l'absence ou l'éloignement de la mère à l'interlocuteur présent. L'activité d'évocation commence donc bien avant que le rappel d'un événement ou la conduite d'un récit soient possibles ; elle en est la condition puisque pour tenir un discours sur une réalité passée ou attendue, pour créer une histoire c'est-à-dire une fiction cohérente, il faut pouvoir prendre de la distance, réorganiser la scène pour nommer les protagonistes et décrire l'environnement si c'est nécessaire, positionner les choses, les personnes et les faits dans le temps.

Ce sont toujours là les trois variables qu'il faut rendre claires pour l'interlocuteur à qui on destine le langage dit d'évocation : les personnes (noms et pronoms), le temps et l'espace.

Le langage d'évocation renvoie pour l'essentiel à la mise en récit ; l'école en fait un usage abondant, que ce soit sous forme de rappel d'événements, d'histoires ou de « comptes rendus » d'activités, d'expériences, de sorties... Ce dernier cas se complexifie quand le compte rendu apporte aussi une explication ; il s'agit toujours alors du langage décontextualisé, c'est-à-dire du « dit » qui est décroché du « faire » même si la structure habituelle du récit n'est pas la bonne forme¹. Avec le langage d'évocation, l'enfant accède à la langue du raconté, proche de notre écrit, c'est-à-dire assez explicite pour être compréhensible en tout temps et en tout lieu. Le langage d'évocation comme le texte écrit donne accès aux événements, à une compréhension du monde uniquement par les mots ; on saisit d'autant mieux l'importance de sa maîtrise quand on réalise que l'école élémentaire, même si elle ancre les acquisitions dans des manipulations, dans des expériences, instruit par les discours, fait tenir le monde et les explications du monde dans des textes.

Des compétences à construire

Alors qu'en section de petits (*a fortiori* de tout-petits) le langage est le produit de la situation, la compréhension résultant de tous les indices *hic et nunc*, en section de grands, le langage doit pouvoir être (même si ce n'est pas constant) la source de la situation d'apprentissage ; la compréhension doit naître du seul langage. C'est aussi vrai de la compréhension des histoires, qui doit pouvoir se passer de l'appoint d'illustrations, que de la compréhension des consignes, qui ne doit pas recourir à la démonstration, au moins pour des acti-

tivités scolaires relativement courantes. C'est donc une évolution très importante qui est attendue.

Le parcours d'apprentissage, dans lequel le langage d'action, en situation, est premier et fondateur, se subdivise ensuite en deux :

– il faut perfectionner ce premier langage, c'est-à-dire l'enrichir du point de vue lexical et syntaxique mais aussi le diversifier dans ses fonctions ; les enfants doivent être capables de dire ce qu'ils font ou ce que fait un camarade ;

– il faut construire le second langage, langage décontextualisé, langage d'évocation. L'accès au langage décontextualisé est travaillé dans les situations où des actes de langage à distance de l'action sont sollicités, où des discours distancés sont nécessaires. Les enfants produiront le langage attendu, d'abord sur la base d'un vécu passé, enchaînant quelques moments ou événements, avant de construire de vrais récits.

Cette production suppose des « modèles » : outre ceux que le maître fournit en conduisant lui-même certains rappels d'événements,

ils sont essentiellement apportés par les histoires lues par l'enseignant. L'imitation, qui peut fonctionner, ne suffirait pas : c'est le rôle de l'école maternelle, particulièrement dans les sections de moyens et de grands, que de conduire une activité, de plus en plus consciente pour l'enfant, d'élaboration d'un discours précis et structuré pour se faire bien comprendre.

L'enseignant fait varier les paramètres qui règlent l'organisation des situations :

– évolution des objectifs visés et des attentes en fonction du développement de chaque enfant : attentif d'abord à ce que chacun parle, il engage ensuite vers la parole maîtrisée ; soucieux d'abord de la quantité des productions orales, il s'attache ensuite à la qualité syntaxique, lexicale, phonologique et métalinguistique ; il conduit les enfants du langage sur l'action en section de petits au langage sur la langue en section de grands ;

– évolution des situations : exploitant tous les moments de vie et d'activité pour ancrer le langage de manière fonctionnelle, il cible progressivement des apprentissages langagiers particuliers dans les divers domaines d'activités et fait évoluer en particulier la distance par rapport au référent ; il introduit des activités programmées avec des intentions d'apprentissage précises et met en place des situations d'entraînement pouvant prendre la forme de petits exercices avec les plus grands ;

– évolution du niveau de guidance et d'étayage : il opère progressivement une sorte de « resserrage » du dialogue pédagogique, pour passer de l'étayage d'ordre socioaffectif favorisant la confiance nécessaire

C'est le rôle de l'école maternelle que de conduire une activité, de plus en plus consciente pour l'enfant, d'élaboration d'un discours précis et structuré pour se faire bien comprendre.

1. Voir *Découvrir le monde à l'école maternelle, le vivant, la matière, les objets*, CNDP, 2005, coll. « Textes de référence - École », pages 15 à 18.

aux premières prises de parole à des exigences didactiques de nature à favoriser réflexion et prise de conscience.

Une organisation propice aux échanges

Le rôle de l'enseignant évolue de la section de petits où, en gardant le caractère souple et global nécessaire à l'accueil de jeunes enfants, le maître incite surtout à prendre la parole et à communiquer, aux classes de moyens et de grands où il se fixe des objectifs de plus en plus précis sur le plan des acquisitions linguistiques. Le maître, interlocuteur attentif et compétent, apporte au moment opportun l'aide à un novice pour lui permettre de conquérir un nouveau savoir et de réussir une tâche qui aurait été, sans l'adulte, au-delà de ses possibilités.

Des attitudes favorables de l'enseignant

Un certain nombre d'attitudes favorables aux prises de parole et au perfectionnement du langage peuvent être mises en évidence; elles sont ici résumées, sans que la liste soit exhaustive :

Pour la mise en œuvre du langage en situation

– Activité conjointe : les actions sont entreprises conjointement par l'enfant et l'adulte. L'enseignant accompagne les activités et leur donne du sens. Il s'appuie sur la réalité qui entoure l'enfant, parle de ce qui est en train de se faire, commente ce qu'il fait, ce que fait l'enfant. Il est attentif, disponible, sécurisant, il manifeste le plaisir d'être avec l'enfant et de faire avec lui.

– Attention conjointe : l'enseignant manifeste l'intérêt qu'il porte lui-même à la tâche. Il canalise l'attention et la motivation de l'enfant sur la tâche.

– Échanges : le maître encourage à la prise de parole par un regard bienveillant; il valorise les tâtonnements et les tentatives. Il encourage les échanges entre enfants quand il est avec un petit groupe, attirant l'attention de l'un sur ce que fait l'autre. Il tente de décrypter l'expression de l'enfant si elle est peu compréhensible, reformule, précise des mots. Il fait répéter sans insister si l'enfant n'est pas coopérant. Il se place physiquement en position d'interlocuteur, face à l'enfant, face à son regard, à sa hauteur; il regarde l'enfant avec qui il converse. Il laisse le temps, accepte les silences.

– Langage propre : l'enseignant ralentit son rythme d'élocution. Il hausse la tonalité de sa voix avec les tout-petits. Il joue de l'expressivité de la voix, accentue les intonations. Il intervient de manière non verbale : gestes, mimiques, actions, postures. Il choisit le lexique et la syntaxe de façon à être compris.

Pour la production du langage d'évocation

Le maître déplace l'intérêt des histoires personnelles vers le vécu collectif. Il renvoie à une expérience passée ou à venir (rappel, projet...). Il élabore des supports pour aider à la restructuration des événements passés (photos, dessins); la restitution se fait d'abord avec le maître sur le support, puis seul avec le support, puis de mémoire.

Il conçoit des traces qui permettront la mise à distance : cahier de vie, correspondance écrite, courrier électronique, vidéo.

Il maintient et guide l'attention : il aide l'enfant à éviter les dispersions et à se focaliser sur la tâche dont il rappelle les exigences.

Il stimule verbalement et rectifie les tentatives de l'enfant. Il valide ses réalisations.

Il va jusqu'à formater des situations stables et régulières dans le matériel, le dispositif, le déroulement de l'activité. La clarté et l'évidence des situations permettent à l'élève de se rappeler et de faire des liens entre les moments déjà vécus. Peu à peu, à l'intérieur de ce cadre, le maître complexifie les situations et introduit des modifications : complexité des événements, temps qui sépare les événements du moment où l'on en parle, caractère collectif ou individuel...

Il organise des échanges avec des destinataires extérieurs : famille, correspondants, autres classes de l'école. Il ouvre le champ de la parole personnelle pour exprimer ses sentiments, ses interprétations, ses peurs. Il règle l'attention sur ce qui se dit, car le monde est maintenant représenté par des mots.

Il gère la discipline des échanges selon des règles qu'il explicite ou rappelle, invite à l'écoute. Il donne la parole à celui qui a l'intention de parler; il règle les tours de parole; il sollicite celui qui n'est pas intervenu. Il reprend les positions des uns et des autres pour baliser l'échange.

Une classe organisée en ateliers

Les ateliers

En ateliers, les enfants sont regroupés, soit pour travailler individuellement et échanger entre eux, soit pour réaliser ensemble une même tâche.

Dans le but de créer le plus grand nombre d'échanges langagiers personnalisés, l'organisation de la classe en ateliers semble à privilégier. Ce dispositif paraît essentiel pour que l'enseignant puisse observer, échanger, comprendre et aider chacun dans la construction des compétences spécifiques aux cinq domaines d'activités.

Dès la petite section, le maître choisit avec soin les activités que ses élèves peuvent mener seuls en atelier après les avoir observés pendant les premières semaines. En effet, à l'intérieur d'une même classe, en

fonction des expériences personnelles de chacun (fréquentation d'une structure collective avant la scolarisation, jeux ou situations déjà vécus dans le milieu familial), les points d'appui seront différents. Les activités à proposer dans les ateliers où les enfants sont « en autonomie » sont celles que le maître a d'abord dirigées et pratiquées avec eux : s'il a joué dans le coin poupées ou le coin garage, à la table des puzzles, les enfants ont appris avec lui comment s'investir dans l'activité qui leur est offerte.

En moyenne et grande sections, le maître, par la connaissance qu'il a des activités ou jeux conduits en petite ou moyenne sections, pourra construire des ateliers autonomes en maintenant la motivation des élèves. Les activités demandées alors doivent être connues ou cadrées par le matériel et la consigne de manière stricte.

Au début, les enfants solliciteront parfois l'adulte et viendront regarder ce qu'il fait, écouter ce qu'il dit. Ils percevront l'intérêt de ce fonctionnement si les règles du jeu sont précisées lors des regroupements et systématiquement rappelées ; il doit être clair pour tous que chacun participera à un atelier avec le maître. Dès la section de petits, il est possible de montrer la liste de répartition journalière, bien que la construction des repères temporels ne soit pas aboutie. Tant que chaque élève n'aura pas participé au moins une fois à l'atelier avec le maître, il se demandera quand ce sera son tour.

Le langage oral dans toutes les situations

Si le langage doit accompagner, soutenir, réguler les actions mises en œuvre en classe, il convient cependant de se garder d'une confusion : parler, échanger, ce n'est pas emplir l'espace et le temps de bavardages. Pour l'enfant, parler à tout propos, à tout moment, parler plus fort que les autres, c'est souvent céder à une forme d'impulsivité, parler pour parler sans intention de communiquer véritablement. Le souci de développer le langage ne doit pas conduire au remplissage de l'espace sonore ; les enfants doivent être éduqués à faire la différence entre les actes langagiers totalement libres de la cour de récréation ou de certains moments ludiques et « le parler pour travailler » qui se réfléchit et suppose donc du silence.

Avant la section des moyens

Pour les plus jeunes enfants, il s'agit de comprendre et de se faire comprendre dans des situations où les échanges sont en lien avec l'action ou l'événement en cours : le référent est présent, on parle de ce qui est en train de se vivre, de ce qu'on fait, ici et maintenant, dans le contexte de l'action, et « pour de vrai ». C'est

parce qu'il ose parler que l'enfant va apprendre à parler avec un adulte attentif, en interaction individuelle, puis avec des pairs dans le groupe, en réponse ou en sollicitation. La parole est une conquête qui suppose une prise de risque, celui de n'être pas compris, d'être ridicule, inintéressant ou de déclencher une réaction émotionnelle inconnue.

Des échanges personnalisés

L'interaction langagière individualisée peut être posée comme clef de l'apprentissage et du développement langagier de l'élève. Au cours de ces moments repérés et organisés, l'adulte accompagne verbalement les situations, commente les actions ou converse avec l'enfant. Il offre des formulations langagières qui vont l'aider dans son apprentissage du langage en situation. Il a plus de repères sur le langage de l'enfant et le comprend mieux quand ils échangent au cours d'un événement qu'ils vivent ensemble. Ses énoncés ont un ancrage fort dans la situation, il joue de l'expressivité de la voix, recourt aux signes non verbaux de la communication.

Prendre en compte les intérêts des élèves facilite les échanges langagiers : plus les référents choisis par le maître font écho à un quotidien, à un vécu des enfants, plus leur participation sera forte. Ainsi, certaines situations ou thèmes leur permettent de se sentir concernés ; l'environnement proche, la famille, l'animal de compagnie, le « doudou », mais aussi toute une gamme de jeux : les jeux de transvasement (vider, remplir), les jeux d'eau, les jeux de construction (monter, empiler, faire tomber), les déplacements (la poussette, le jeu du déménageur), les jeux tactiles et visuels.

Pour les très jeunes enfants, lorsqu'il y a action ou engagement corporel, la mise en mots, le recours à la parole n'est pas forcément nécessaire. L'action n'a pas toujours besoin de l'encodage des mots, de la mise en signes pour trouver son sens. Le recours aux mots s'avère utile quand il y a problème ou écart par rapport à l'implicite partagé ; le « non » du désaccord, de l'opposition, peut marquer une position spécifique qui est l'expression d'un sujet démarqué du groupe. C'est pourquoi les coins de jeu installés dans les classes de petits jouent un rôle important pour les interactions langagières qu'ils favorisent, en particulier pour l'usage du « je ». Le langage a aussi une place importante pour rassurer ; ainsi, par des échanges langagiers personnalisés, en se référant aux supports qu'il aura constitués, le maître « parlera » les moments de la journée (sieste, repas, départ le soir) qui peuvent préoccuper ou questionner l'enfant. En commentant de manière vivante ces moments particuliers, il aide l'enfant à se les approprier, à leur donner du sens, à se rassurer.

Les enfants doivent être éduqués à faire la différence entre les actes langagiers totalement libres de la cour de récréation et « le parler pour travailler » qui se réfléchit et suppose donc du silence.

Créer pour chaque enfant de nombreux échanges verbaux

L'essentiel des acquisitions passe par la participation de chaque enfant à des échanges langagiers ayant un sens pour lui, afin qu'il ait envie de s'y investir. Dans les sections de petits et tout-petits, en fonction de l'expérience individuelle des enfants, un équilibre est à trouver entre l'observation, l'écoute du jeune enfant qui s'exprime peu et l'accompagnement avec des mots de l'action en cours. Moins l'enfant ose parler, plus l'adulte a tendance à envahir l'espace des échanges; il convient de veiller à ne pas saturer l'activité et à introduire souvent des invitations pour que la parole de l'enfant ou des enfants avec lesquels le maître se trouve puisse s'installer.

Le langage en situation est initié et soutenu par l'enseignant qui met l'action en mots et répond par des mots à toute sollicitation des enfants, même non verbale. Le maître formule les consignes ou rappelle des règles, commente la situation, explicite ce qu'il est en train de faire ou ce que fait l'enfant. Il invite à des commentaires en cours d'action, relance et soutient l'action par un jeu de questions/réponses ou de reprises. Il désigne des objets auxquels il attribue des qualificatifs, nomme les actions, attire l'attention sur un changement spatial, explique des relations entre les objets et les actions.

Il questionne en prenant appui sur ce que fait l'enfant. Il invite les enfants à se parler; dans des situations de jeu, quand tel enfant tente d'obtenir tel objet par la force, il l'incite à le demander et aide éventuellement celui qui est sollicité à justifier un refus.

Le langage en situation est initié et soutenu par l'enseignant qui met l'action en mots et répond par des mots à toute sollicitation des enfants, même non verbale.

Pour accompagner la progression du langage en situation, il appartient aux enseignants de saisir des contextes dans le déroulement de la journée d'école, de favoriser des occasions de parler dans les moments les moins scolaires (habillage, passage aux toilettes, etc.), dans des situations de jeu et des activités plus structurées

dont les visées d'apprentissage sont explicites. La relation duelle, d'interlocution sur des référents familiers au fil des différentes activités est essentielle, à condition que ces interactions s'appuient sur un contexte précis, fonctionnel.

Des usages variés du langage

Le langage en situation dans les échanges avec les jeunes enfants ne se limite pas à de la transmission d'informations. Il mobilise de manière naturelle différentes fonctions et il importe que l'adulte conforte, par ses réponses, le recours aux mots pour satisfaire les besoins de communication qui s'expriment alors : – le petit enfant manifeste souvent des demandes d'attention, de reconnaissance, d'approbation, que ce soit par un regard interrogatif, par le fait de tirer la manche et de pointer quelque chose qu'il a fait, par des signes verbaux (« coucou », « é là »...); y

répondre de manière personnalisée, c'est l'encourager à persévérer dans le circuit des échanges;

– il emploie les mots qu'il possède pour exprimer ses désirs (« à moi », « moi veux »...), ce qui est un pas vers l'usage instrumental du langage après les passages à l'acte et la prise de force; il convient alors de l'aider à formuler en lui proposant la bonne forme : « Tu veux la pelle pour verser le sable dans le verre, tu la demandes à Ludovic; tu lui dis gentiment : "Ludovic, prête-moi la pelle s'il te plaît" »;

– de même, il commence à utiliser le langage dans sa fonction de régulation (« fais pas ça », « non pas ça ») et il appartient alors à l'enseignant de reformuler vis-à-vis de celui qui parle et pour l'interlocuteur; – les questionnements sont nombreux aussi et demandent toujours une réponse : « c'est quoi? », « comment ça s'appelle? »; la réponse ayant été donnée, le maître peut s'assurer par un questionnement ultérieur que le mot a été intégré (« tu veux bien me donner un XXX s'il te plaît »).

Enfin, même si aucun enfant n'intervient dans ce registre, le maître ne se privera pas d'utiliser le langage des comparaisons : « c'est comme... », « on dirait... », formes verbales qui s'appuient sur des représentations qui activent la fonction symbolique et ouvrent la voie au langage d'évocation.

Utiliser des objets médiateurs

Avec les tout-petits, l'introduction d'une marionnette dans la classe dès le début de l'année permet bien souvent aux plus timides de s'engager dans une relation de communication verbale ou non verbale avec l'adulte ou avec un pair. Dans un premier temps, c'est l'enseignant qui prête sa voix à la marionnette qui est alors médiatrice dans des échanges ludiques. Elle conduit la communication, raconte une histoire, propose une activité, s'adresse nominativement à chaque enfant, pose des questions simples dans l'attente patiente d'une prise de parole de ceux qui n'osent pas encore le faire. Elle s'étonne, dit sa joie ou sa tristesse, sa fatigue ou son enthousiasme.

Lorsque l'adulte prête sa voix à la marionnette devant le groupe, la marionnette apporte des surprises en classe: un nouveau jeu, une comptine, une histoire, un secret, une lettre, un objet extraordinaire...; il lui est arrivé une histoire incroyable qu'elle raconte aux enfants; elle a fait une bêtise et dit « je ne l'ai pas fait exprès... », ce qui permet d'engager une discussion sur les bêtises dans la cour de récréation. Son utilisation quotidienne conduit les enfants à entrer dans le jeu symbolique. Progressivement, certains s'en saisissent et, dans une relation de complicité, imitent l'adulte. Ils engagent des monologues, prêtant à leur tour leur voix à la marionnette, seuls dans un des coins de la classe. Ils la mettent en scène en reproduisant des situations connues ou en inventant d'autres. De petits scénarios différents sont créés

par quelques enfants qui jouent ensemble avec une puis plusieurs marionnettes.

Lorsque l'enfant joue seul avec elle, c'est souvent pour se rassurer, se consoler; il la garde près de lui pour oser être avec les autres enfants, dans la classe ou dans la cour, pour s'endormir à la sieste; elle fait office de miroir pour l'enfant; elle lui raconte des histoires.

En sections de moyens et de grands

Pour certains enfants, soit très jeunes, soit de milieux non francophones, soit qui ont très peu fréquenté l'école antérieurement, le langage en situation (en français) n'est pas très assuré au début de la section des moyens. Les mots sont peu précis, les échanges très courts et les formes assez stéréotypées; l'enseignant doit y être attentif de façon à intervenir dans un registre simple et adapté avec ceux qui en ont besoin.

Rechercher un enrichissement du langage en situation

Durant les deux dernières années en école maternelle, le langage en situation doit s'enrichir à divers points de vue : lexical (variété, précision, début de structuration du lexique utilisé), syntaxique (phrases plus complexes, questionnements variés, etc.) et pragmatique (enjeux et formes adaptées). Le petit enfant fait très tôt, on l'a vu plus haut, l'expérience des diverses fonctions du langage; en sections de moyens et de grands, les élèves vont élargir encore l'exploration de ces fonctions langagières jusqu'à mettre en œuvre la fonction métalinguistique².

Dans ce domaine « méta », en fin d'école maternelle, les acquis des élèves se manifestent aussi bien par rapport au langage (« elle parle comme un bébé »), par rapport à la langue (« on dit pas j'ai entendu »), par rapport à l'activité de discours (« j'ai dit un message au téléphone de ma maman ») ou par rapport à la connaissance (un début de connaissance) du fonctionnement de la langue (« pour écrire un mot tout seul, je cherche des mots qui ont des morceaux pareils »). Quand des élèves produisent des propos de cette nature, c'est le signe qu'ils ont acquis de la distance avec l'usage de la langue et du langage, qu'ils ont des connaissances implicites.

Mettre à profit les occasions offertes par les domaines d'activités et les jeux

Le langage en situation se déploie et se perfectionne dans les divers domaines d'activités inscrits au programme qui offrent la possibilité de découvrir des champs lexicaux extrêmement divers de façon naturelle mais toujours en relation avec le vécu et les intérêts de jeunes enfants. Ces domaines permettent de développer de manière non artificielle des activités langagières à visées diverses : décrire, rendre compte, expliquer, justifier, faire faire, comparer, questionner, exprimer un point de vue ou une préférence, imaginer...

Il importe que le maître, lorsqu'il prévoit une séquence d'activités, se donne un objectif en matière de langage en plus de l'objectif spécifique au domaine d'activité; il conviendrait que, dans une même période, la programmation dans les divers domaines joue à la fois sur la variété et sur la coordination des objectifs langagiers possibles : par exemple, en section de grands, si le langage oral est particulièrement travaillé en relation avec les jeux collectifs (donner des consignes, observer et analyser des stratégies, etc.), on visera davantage un objectif lié à la lecture dans la découverte du monde (recherche de documents et lectures pour comprendre des déconvenues dans des expériences de jardinage) et un objectif lié à l'écriture dans le domaine « vivre ensemble » (élaborer et écrire des informations et des recommandations pour que les autres élèves de l'école respectent les plantations dans le jardin de l'école).

Les tableaux ci-après proposent, sans exhaustivité³, un certain nombre d'illustrations, qui témoignent que les activités peuvent apporter un lexique diversifié du point de vue thématique aussi bien que du point de vue formel (noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) et que les actes de langage obligent à des constructions variées et riches selon que l'on se contente de nommer ou que l'on s'oblige à des justifications ou des explications qui supposent une décentration, des mises en relation complexes.

Les situations auxquelles renvoient ces propositions sont plus ou moins complexes, et donc plus ou moins faciles à traiter par les enfants, selon l'organisation que l'on choisit et le rôle que joue l'enseignant.

Il importe que le maître, lorsqu'il prévoit une séquence d'activités, se donne un objectif en matière de langage en plus de l'objectif spécifique au domaine d'activité.

2. La fonction métalinguistique se manifeste quand le locuteur prend la langue qu'il utilise comme objet de description; il utilise la langue pour parler de la langue.

3. Les documents d'accompagnement des programmes déjà publiés par le CNDP dans la collection « École » (devenue « Textes de référence ») qui apportent tous des éléments relatifs au langage sont des sources d'information complémentaires. Voir en particulier *La Sensibilité, l'Imagination, la Création; Découvrir le monde à l'école maternelle. Le vivant, la matière, les objets; Mathématiques. École primaire.*

Agir dans le monde	
Nommer/désigner	<ul style="list-style-type: none"> – Nommer le matériel utilisé : éléments des parcours, petit matériel, accessoires de danse... – Désigner les actions motrices (verbes et noms ; adverbes) et les actions relatives au transport et au rangement du matériel. – Nommer les postures et les gestes. – Situer dans l'espace : positions, positions relatives ; lieux précis (la cible...). – Situer dans le temps : expression de la durée, de la succession, de la simultanéité.
Décrire	<ul style="list-style-type: none"> – Décrire des aménagements (l'organisation de la salle), une organisation collective (pour un relais, une ronde...). – Dire les manières de... (« je lance avec le bras plié ») ; les causes de... (« la poutre était trop haute alors j'ai pas pu sauter ») ; les conséquences de... (« je saute haut... donc je gagne ») ; le but (« je cours vite pour gagner »).
Comparer	<ul style="list-style-type: none"> – Comparer des manières de faire : « il faut se mettre tout au bout de la table pour mieux sauter » ; « tu dois allonger plus le bras pour mieux lancer... » – Comparer des quantités : mesures de longueur, de hauteur, de durée ; points d'une performance.
Donner des ordres, des consignes	<ul style="list-style-type: none"> – Animer un jeu. – Aider les autres enfants en donnant des indications pour un passage difficile d'un parcours.

Découvrir le monde	
Nommer/désigner	<ul style="list-style-type: none"> – Désigner le matériel utilisé ; donner des caractéristiques. – Dire les actions (verbes et noms ; adverbes) ; nommer les gestes et le vocabulaire précis lié aux notions étudiées relatives au domaine sensoriel, à la matière, au monde vivant, au monde des objets, à l'espace, au temps, aux formes et grandeurs, aux quantités et aux nombres.
Décrire	<ul style="list-style-type: none"> – Décrire des procédures : montage et démontage d'objets, réalisation de puzzles... – Décrire des « scénarios » (exemples : se laver les mains, se brosser les dents).
Comparer	<ul style="list-style-type: none"> – Comparer des quantités (situations de recettes, de fabrication), des tailles, etc. – Établir des classements, des catégorisations, des sériations (définition de critères préalables).
Donner des ordres, des consignes	<ul style="list-style-type: none"> – Donner des conseils de fabrication... – Élaborer une fiche technique.

La sensibilité, l'imagination, la création	
Nommer/désigner	<ul style="list-style-type: none"> – Nommer le matériel et les matériaux, leurs caractéristiques. – Nommer les actions et leurs résultats. – Nommer les effets produits.
Décrire	<ul style="list-style-type: none"> – Décrire une image, une sculpture, un édifice (composants, positions relatives, etc.). – Décrire des procédures pour réaliser tel effet (sonore ou visuel).
Comparer	<ul style="list-style-type: none"> – Comparer des productions sous divers aspects : couleur, technique, thème, etc. – Qualifier des nuances (couleurs, sons). – Caractériser des voix.
Donner des ordres, des consignes	<ul style="list-style-type: none"> – Pouvoir redire les consignes de l'enseignant ou de l'intervenant extérieur. – Aider les autres dans l'emploi d'un outil, d'une matière, d'un médium.

Jeux ⁴	
Nommer/désigner	<ul style="list-style-type: none"> – Nommer/désigner les divers éléments d'un jeu. – Nommer/désigner les différentes actions (utiliser les verbes...). – Nommer/désigner les joueurs, les rôles. – Qualifier l'attitude d'un joueur : mauvais perdant ou beau joueur...
Décrire	<ul style="list-style-type: none"> – Décrire les rôles des joueurs (« Anne est la maman, Ahmed est le papa, Riwan est le petit garçon... »). – Décrire les différentes étapes du jeu; décrire les différents moments d'une construction. – Décrire la stratégie employée (« je commence par...; ensuite, je... »).
Comparer	<ul style="list-style-type: none"> – Comparer les différents éléments des jeux : longueurs, couleurs, images. – Donner les caractéristiques de jeux différents et les comparer (exemples : plusieurs jeux de construction). – Comparer les stratégies de plusieurs joueurs (exemple : dans une course de construction avec des legos...).
Donner des ordres, des consignes	<ul style="list-style-type: none"> – Redire les consignes des jeux. – Inventer d'autres règles, d'autres consignes. – Demander des éléments précis (exemple : jeu de marchand). – Conseiller les autres dans leurs stratégies. – Préciser le rôle de chacun.

L'acquisition du lexique

La compréhension d'énoncés hors contexte suppose la maîtrise d'un lexique précis et abondant; cette même maîtrise autorise aussi la production d'un discours riche. Le temps de l'école maternelle correspond, dans le développement de l'enfant, à une période d'explosion lexicale (voir le chapitre « Le langage au cœur des apprentissages »); il importe que ce temps soit mis à profit pour aider tous les enfants à élargir leur capital lexical.

Pour le petit enfant, acquérir des mots, c'est mettre en correspondance des unités du langage avec des objets ou des personnes (noms), des actions (verbes et noms), des propriétés ou qualités des objets et des actions (adjectifs, adverbes) même si l'enfant perçoit son environnement et a des connaissances à son sujet avant l'apparition des premiers mots. Une des difficultés de cette acquisition tient au fait que le mot s'applique à une « classe » d'objets et non à telle entité – ce qui rend impossible la mémorisation par association – sauf pour les noms propres dans la très grande majorité des cas (le même prénom porté par plusieurs enfants dans une classe de petits n'est pas toujours une situation facile à vivre pour les enfants concernés).

L'acquisition est facilitée par la fréquence des mots, par leur caractère saillant (le maître met en relief tel mot nouveau dans une phrase, le redit en montrant l'objet, l'explicite). Elle est facilitée aussi par leur transparence

morphologique, les enfants étant sensibles aux parentés jusqu'à établir d'ailleurs de faux liens et produire des dérivés selon des règles abusivement généralisées. Ainsi « manger » et « mangeable » seront vite liés, comme « boire » et « buvable », mais ceci peut susciter des créations de mots sur le même modèle (« marchable » par exemple).

Elle est également facilitée et enrichie si les mots sont associés à des schémas d'événements assez prototypiques, à des représentations organisées de séquences d'actions répétitives (exemples : le bain, le repas, plus tard la séance de piscine, l'emprunt de livres à la bibliothèque, etc.).

En conséquence, on ne saurait négliger toutes les occasions de revenir sur des découvertes lexicales faites en situation, dans l'activité fonctionnelle, pour les convertir en acquisitions plus sûres grâce à la « manipulation », la réutilisation dans des situations différentes de jeux (de loto, de *memory*, de kim, de devinettes, de portraits, d'intrus, de classement) ou de lecture (documentaires). Ce lexique peut très utilement être repris comme base dans le travail qui est conduit sur les syllabes et les phonèmes.

On ne se privera pas des ressources des jeux du faire-semblant pour faire utiliser et réutiliser tous les mots des scènes quotidiennes : le bain de la poupée à l'école avec le déshabillage et l'habillage, le repas au coin cuisine ou le goûter, etc.

Les tâches de catégorisation (selon des critères sémantiques, associatifs, etc.) aident à la mémorisation.

4. Jeux dans les coins jeux prévus à cet effet (imitation, invention); jeux de construction, puzzles; jeux de société.

Ainsi, élaborer et enrichir régulièrement l’imagier des mots de la classe (en y faisant figurer les noms des animaux, des plantes, des jeux, des ustensiles, du matériel scolaire...), des classements thématiques, permet l’exploration régulière de champs lexicaux variés et l’acquisition d’un vocabulaire spécifique. On peut aussi envisager la constitution de dictionnaires de la classe, de boîtes à trésors, d’un musée de la classe, de murs d’images, transformables en fonction de thèmes abordés, pour induire une utilisation des mots associés à des objets (ou à leur représentation) eux-mêmes liés à la vie de la classe.

En section de grands, l’activité de tris et classements de mots peut trouver des prolongements dans la copie et l’encodage (mots de la même famille) pour garder trace d’activités. Avec les grands, on ne négligera pas les activités de transformation (au pluriel, au féminin), les classements de « petits mots » (signifiant la causalité, l’opposition, les rapports de temps, les rapports spatiaux, la coordination).

La pratique du langage décontextualisé

Créer des conditions de production facilitatrices

Ce qui est visé, c’est que chaque élève prenne en charge son énonciation, qu’il devienne de plus en plus explicite, qu’il soit capable de prendre en compte ce que sait ou ne sait pas son interlocuteur et qu’il sache interpréter dans un contexte de communication le langage qui lui est adressé.

L’enfant qui raconte adopte une prosodie tout à fait particulière associée à une gestualité également spécifique à ces moments ; il juxtapose des souvenirs

En fin de grande section, on attend que chaque élève soit capable de construire un discours cohérent à tout point de vue, structuré et sans ambiguïté quant aux référents.

sans se soucier vraiment de la trame chronologique qu’il tisse avec des « et puis », « et après » ; les personnes qu’il évoque sont désignées par « il » et « elle » sans grand souci de préciser davantage. En fin de grande section, on attend que chaque élève soit capable de construire un discours cohérent à tout point de vue, structuré et sans ambiguïté quant aux référents.

C’est le maître qui fait préciser et progresser le propos par des questions, des reprises et reformulations. Il intègre dans une formulation cohérente, sans être trop

savante car elle doit pouvoir être reprise par l’enfant, des propos décousus. L’étayage apporté, par des questions, des mots inducteurs, vise à faire préciser les entités dont veut parler l’enfant, à faire ordonner les événements dans le temps et dans l’espace, à faire clarifier les relations entre les protagonistes mis en scène.

Rappeler verbalement les activités qui viennent de se dérouler

L’une des meilleures entrées dans cet apprentissage est le rappel de ce qui vient de se passer dans la classe ; il s’appuie sur le développement d’une pédagogie de projet qui crée de l’événement et donne une place aux enfants.

La récapitulation sous la forme d’une liste (énumération chronologique) constitue une base pour agencer un discours construit : le maître peut dans un premier temps rappeler, en ordonnant avec des liens explicites, l’ensemble des éléments sur la base de l’énumération. Il peut aussi laisser cette tâche à ceux des élèves qui le peuvent, sur la base des acquis déjà présents, souvent ancrés dans des pratiques familiales qui font un usage quotidien de ce type de discours.

Le maître fait varier la complexité des situations, en jouant sur le temps qui sépare le moment où elles ont eu lieu du moment où elles sont évoquées, en modulant le dispositif, individuel ou collectif, petit groupe, classe entière de la verbalisation sollicitée. Ce peut être le récit d’un événement qui s’est déroulé à l’accueil, le compte rendu ou le bilan d’une activité, la relation d’un incident qui s’est déroulé dans un coin de jeu. Cela peut être aussi l’évocation et le récit d’une visite ou d’un spectacle vu par la classe, le rappel de la chronologie des événements passés en son absence pour mettre au courant un camarade qui revient après une maladie ou le rappel des activités à poursuivre pour informer un visiteur occasionnel de la classe afin qu’il comprenne l’activité du jour, etc.

L’évocation d’un événement connu du seul enfant qui prend la parole, qui raconte sans support de représentation (objet, image, dessin...) un événement personnel vécu hors de l’école reste extrêmement difficile et peut être considéré comme un objectif à atteindre en fin d’école maternelle.

Le rôle de l’enseignant consiste à demander l’explicitation nécessaire, à s’étonner lorsque la compréhension n’est pas possible, à relancer l’effort de l’enfant. Par le biais d’interactions et de reformulations dans un langage plus approprié, il transforme les essais qui ne parviennent pas à trouver leur forme adéquate. Il enrichit et précise les énoncés, construit les articulations et les structures logiques.

Cette phase de travail à partir du vécu commun est très importante car elle oblige les enfants à produire un langage décontextualisé ; il peut subsister une part d’implicite entre les acteurs de la situation quand ils parlent d’une scène partagée. La difficulté est allégée d’une certaine manière car l’enfant peut encore faire jouer le « je », le « tu » (qui s’adresse à l’enseignant ou un camarade dans le travail collectif) et des référents partagés quant aux personnages (« Pierre », « Marie »). En revanche, pour situer l’action et se mettre d’accord, il est indispensable de poser le cadre dans le temps et dans l’espace, ce qui conduit à traiter deux variables essentielles, comme dans un récit réel.

Cette étape peut être prolongée par une activité plus complexe : passer de cette première narration à un texte destiné à des personnes qui n'ont pas partagé ce vécu.

Exemple

Après avoir rappelé le déroulement d'une sortie vécue collectivement pour fixer les souvenirs, avec les étapes et les détails qu'il importe de garder en mémoire, on peut passer à une autre tâche : raconter la sortie pour accompagner un « reportage-photos » qui sera exposé dans l'espace dédié à la communication avec les parents. Alors, il faut dépasser le « je » et le « tu » pour construire un texte, nommer les acteurs.

Un exemple de ce travail progressif est donné dans le document 9 en fin de chapitre.

S'appuyer sur des substituts des situations

Le support d'images, de dessins, de photographies, de représentations ou témoignages visuels des événements vécus est efficace lorsque l'on aborde des événements plus complexes à raconter. Les images facilitent la restructuration collective des représentations mémorisées. L'enseignant incite les élèves à parler sur ces images, et à propos de ce qu'elles représentent ou évoquent. On peut aussi faire dessiner ce qui a été vécu, mettre en ordre les différents dessins produits, combler les lacunes, puis, à ce moment seulement, faire construire un récit ordonné qui sera enregistré au magnétophone comme bande-son de la séquence d'images.

Les images détachées du vécu servent aussi de supports à un langage d'évocation qui fait basculer vers la construction de récits.

Images substituts de situations	
Types d'images	Caractéristiques et exploitation des images
Photographies prises en classe	Les événements ou les situations ont été vécus par le groupe. Tout le monde en a conservé un souvenir. On utilise le langage d'évocation mais on peut rester dans l'implicite d'une situation partagée.
Photographies personnelles (prises en famille, hors de l'école)	Ces supports motivent l'utilisation d'un langage d'évocation très descriptif et plus explicite; des éléments affectifs ou émotionnels peuvent rendre l'expression plus difficile. L'enfant n'en parle devant toute la classe que s'il le choisit mais il peut en parler avec le maître ou un petit groupe.
Photographies documentaires	Dans ces représentations d'éléments ou de milieux pas forcément connus des enfants (images du monde vivant, de paysages, d'objets techniques...), l'enfant prélève des informations qui sont renvoyées à son expérience; des hypothèses sont formulées, validées ou invalidées par l'enseignant, discutées entre enfants.
Affiches, images publicitaires, images de revues	Ces images portent un message fortement marqué socialement et culturellement. Elles ont des visées explicites : surprendre, émouvoir, convaincre. Ce sont des « trompe-l'œil ». Les enfants découvrent les relations qui existent entre les éléments iconiques (dessins, images, photographies, logos...) et les éléments linguistiques (par exemple, une affiche avec la photographie tramée d'un donjon et le logo du département, le nom d'une ville et une date). L'enseignant peut favoriser les tris et les collections.
Illustrations des albums, images séquentielles et imagiers	Elles ont une dimension fortement narrative et servent de points d'appui pour la mise en mémoire. Elles ont un rapport au texte (redondantes, complémentaires ou distancées). La série d'images séquentielles crée la signification, aide à la construction de la trame narrative, des concepts de succession, de simultanéité, de postériorité ou d'antériorité.

Types d'images	Caractéristiques et exploitation des images
Œuvres d'art et reproductions (photographies, cartes, affiches, timbres...)	C'est un support fortement marqué par l'imaginaire et l'esthétisme. Elles offrent une vision particulière du monde intérieur ou réel. Elles permettent une prise de distance et une symbolisation esthétique. L'enfant établit des rapprochements, constate des différences et des ressemblances. Il peut collectionner ces images en exprimant les critères de son choix, ce qu'il perçoit, ce qu'elles expriment, ce qu'il ressent, ce qu'elles évoquent pour lui.
Dessins et productions plastiques	Les dessins sont la trace d'un cheminement créatif personnel qui a valeur de témoignage et de mémoire d'une recherche. Le dessin est l'occasion de donner forme à une émotion, une idée, un monde. Il raconte.

Communiquer avec l'extérieur

La communication avec des interlocuteurs externes à la classe conduit à une décentration plus forte et réellement motivée. La correspondance et les échanges entre des écoles facilitent la mise en mots d'une réalité construite et transmise à des interlocuteurs et destinataires familiers mais absents : préparation d'envois de documents, messages et textes enregistrés sur cassettes, réalisation de petits films... Elle peut être favorisée par le moyen de l'Internet qui facilite des échanges d'images (fixes ou animées) et de messages écrits dont l'enseignant est le lecteur. Les débats sur la signification des énoncés reçus et entendus permettent des interactions identiques à celles qui ont lieu lors des activités de production : formulation d'hypothèses, demande de compléments d'information, élaboration de réponses en écho... Pour chaque enfant considéré individuellement, la famille reste un interlocuteur privilégié, présent à son esprit quoique physiquement absent. La mise en mémoire et l'exploitation d'éléments ou d'événements prélevés dans son environnement de vie sont facilités par les livres de vie ou les cahiers de vie individuels (qui s'ajoutent aux albums collectifs de classe lorsque ceux-ci existent). C'est un moyen de tisser des liens entre l'école et les familles, en suscitant pour l'enfant des occasions de parler avec ses parents de sa vie à l'école grâce aux témoignages collectés et collés dans le cahier. Lorsque l'on choisit cet outil de liaison, les activités de langage autour du cahier de vie sont inscrites à l'emploi du temps de la classe. Chaque enfant sait qu'il pourra à son tour présenter son cahier à la classe ou à un groupe plus restreint. Les conditions d'écoute sont installées; le cahier est ouvert à la page choisie par l'enfant. Les thèmes à propos desquels on échange sont liés aux centres d'intérêt personnels, aux préoccupations du moment, les fêtes d'anniversaire, les sorties familiales, la maladie, la dent tombée, le spectacle vu... Le fait d'avoir déposé dans le cahier

la trace de l'événement (photographie, carte reçue, ticket, affichette, boîte du médicament...) constitue une première mémoire à partir de laquelle l'évocation orale est facilitée. Ce que raconte un enfant évoque des événements similaires pour les autres. C'est l'occasion pour eux de réagir et de compléter l'évocation. La communication est régulée par l'enseignant. Son écoute attentive est une attention aux personnalités; elle favorise l'expression de l'identité narrative des élèves et soutient les efforts de verbalisations à partir de la prise en compte du désir de parler. Exister par soi, avec la reconnaissance des autres et l'acceptation de ce que l'on est, permet aux élèves en difficulté d'entrer dans la construction des apprentissages.

Utiliser les domaines d'activités et les jeux

La dynamique pédagogique de la classe, si elle fonctionne sur la base de projets dans lesquels on implique réellement les élèves, regorge de moments où l'évocation est naturelle : soit pour rappeler ce qui a été fait (pour se lancer dans une suite, pour faire un bilan oral, pour en laisser trace dans le cahier de vie de la classe, etc.), soit pour envisager ensemble ce que l'on va faire, comment, pourquoi, avec qui (programmation d'une fête, d'un spectacle, d'un voyage, d'une visite, avec leurs différentes étapes).

Les tableaux ci-après présentent quelques-uns des actes de langage qui peuvent être mis en œuvre spontanément, et surtout exercés à des fins de perfectionnement. Les dessins et représentations sont intégrés car lorsqu'ils proposent des séquences de scènes successives, des évolutions, des processus et leurs étapes, une forme de narrativité sous-tend l'activité de celui qui les produit, favorise et soutient la mise en mots.

Agir dans le monde	
Expliquer/justifier	<ul style="list-style-type: none"> – Expliquer les règles d’une activité ou d’un jeu. – Justifier les décisions de l’« arbitre ». – Justifier des comportements : réactions émotives (« j’ai eu peur sur le pont de singe alors j’ai... ») ou affectives (déception de perdre, joie de gagner).
Interpréter	<ul style="list-style-type: none"> – Mettre en mots comme spectateur ce que d’autres expriment corporellement (dans des jeux de mime, d’expression corporelle, d’ombres chinoises), ce que l’on en comprend. – Évoquer un ressenti en recherchant des comparaisons (« j’ai dansé comme une princesse »).
Dessiner/représenter	Représenter un parcours, une organisation de l’espace, les phases d’une action particulière (par exemple, pour accompagner l’explication par écrit d’un jeu).
Raconter/relater	<ul style="list-style-type: none"> – Raconter une séance, un jeu ou un moment particulier. – Constituer un carnet de bord des séances de piscine (à la patinoire, etc.). – Constituer le livret individuel des « premières fois » (« la première fois que j’ai marché sur la poutre, que j’ai grimpé jusqu’en haut de l’espalier, que j’ai mis la tête sous l’eau », etc.).
Anticiper	<ul style="list-style-type: none"> – Prévoir l’organisation de la salle de jeu, d’un atelier, d’un dispositif de relais, d’un parcours (dans la salle de jeu, à la piscine). – Élaborer un projet : prévoir les activités, les organiser chronologiquement, décider qui fera quoi.

Découvrir le monde	
Expliquer/justifier	<ul style="list-style-type: none"> – Justifier des précautions d’hygiène et de sécurité. – Expliquer certains comportements relatifs au respect de l’environnement, à la protection de la nature. – Justifier l’usage d’un étalon pour mesurer en situation fonctionnelle (technologie, bricolage...).
Interpréter	« Faire des hypothèses » sur la raison de faits observés, sur le déroulement de certains phénomènes.
Dessiner/représenter	<ul style="list-style-type: none"> – Choisir des dessins, des signes et les organiser pour représenter des observations successives. – Élaborer des schémas de montage, d’outils techniques.
Raconter/relater	<ul style="list-style-type: none"> – Relater une expérience (jardinage, élevage...) en mettant en évidence les liens de cause à effet. – Raconter une fabrication : en technologie, en cuisine.
Anticiper	<ul style="list-style-type: none"> – Préparer des sorties et visites (plan du déplacement, questions à poser en s’initiant au vouvoiement, informations à recueillir, précautions à prendre pour la sécurité, etc.). – Prévoir des procédures d’actions, des résultats dans des expériences technologiques ou scientifiques.

La sensibilité, l’imagination, la création	
Expliquer/justifier	<ul style="list-style-type: none"> – Expliquer des manières de faire (utilisation efficace du matériel...). – Justifier un choix, une préférence.
Interpréter	<ul style="list-style-type: none"> – Dire ce qu’évoquent des productions de la classe, des reproductions d’œuvres d’art, des musiques. – Trier parmi des reproductions d’œuvres celles qui évoquent tel sentiment, tel événement.
Dessiner/représenter	<ul style="list-style-type: none"> – Dessiner et construire des masques pour jouer une histoire entendue. – Dessiner et/ou peindre à la manière de...

Raconter/relater	– Relater les différentes étapes de... – Raconter la visite au musée.
Anticiper	Élaborer un projet : prévoir matériel et matériaux, anticiper sur le produit fini.

Jeux	
Expliquer/justifier	– Expliquer le fonctionnement de toutes les pièces d'un jeu. – Distribuer et expliquer le rôle de chacun. – Expliquer et justifier le choix d'une stratégie. – Expliquer le déroulement du jeu (exemples : le passage ordonné d'un joueur à l'autre dans un jeu de l'oie, le droit à rejouer, l'obligation de passer son tour...).
Interpréter	– Interpréter les règles du jeu à son avantage ou pas. – Savoir les exprimer autrement. – Jouer sur un thème (jeu de rôle).
Dessiner/représenter	– Dessiner d'autres situations pour un jeu de société dans la logique de ce qui existe; transposer la structure dans un autre univers (exemple : jeu de l'oie). – Représenter un réseau de routes avec panneaux, obstacles, pour le coin garage.
Raconter/relater	– Raconter les différentes phases d'un jeu. – Relater les différents épisodes d'une construction. – Raconter comment est arrivé un « accident ».
Anticiper	– Anticiper l'action d'un joueur. – Prévoir les réactions de certains enfants (jeu de kim, de <i>memory</i> , de loto...).

Deux formes fréquentes de textes méritent une attention particulière parce qu'elles constituent des formes d'évocation, au sens où le langage est totalement décontextualisé, sans être pour autant des récits : le compte rendu (voir « Raconter/relater » dans les tableaux ci-dessus) et l'explication dans les domaines scientifiques et technologiques

Le compte rendu suppose une organisation rigoureuse du temps et une recherche d'objectivité dans les faits rapportés, dans les liaisons chronologiques et causales. Il est intéressant de ritualiser cette pratique au moins sur une ou deux périodes de l'année scolaire en section de grands en accompagnement de projets qui s'y prêtent (classe de découverte; sortie scolaire avec nuitée; activités de fabrication; préparation et réalisation d'une sortie pour visiter la caserne des pompiers ou d'une fête; compte rendu d'un spectacle de danse...). Il importe que le compte rendu ait un ou des destinataires. Quant à l'explication dans les domaines scientifiques et technologiques, elle conduit à généraliser un propos sur la base d'expériences ou d'observations, à effacer toute référence de contextualisation: des raisons expliquent les faits ou les phénomènes indépendants des personnes, du moment et du lieu. Le moment de confrontation des arguments est un des moyens privilégiés d'accès à la compréhension. C'est difficile mais les élèves parviennent à produire des textes de cette nature quand ils ont été mis en situation de chercher, d'échanger, d'essayer, de vérifier, c'est-à-dire quand un travail de fond a nourri leur pensée. Le document d'accompagnement⁵

5. *Découvrir le monde à l'école maternelle, op. cit.*

relatif à ce domaine d'activités apporte des éclairages sur les manières de conduire les activités en intégrant les échanges oraux et les écrits, ainsi que des exemples concrets recueillis à des moments différents de la scolarité en école maternelle.

Les récits, les « histoires »

Le récit est une forme particulière du langage d'évocation, d'une certaine manière sa forme de référence. Le récit est une forme discursive, orale ou écrite, qui organise des événements selon un enchaînement causal; comprendre un récit, c'est comprendre les liens entre des états ou des épisodes, comprendre des transformations. Le récit peut concerner aussi bien le réel (on donne un sens à sa vie, à ses expériences en en faisant le récit) que la fiction.

Pour les enfants, les contes dits ou la lecture d'histoires permettent d'aller plus loin dans le pouvoir de représentation du langage en proposant l'exploration des territoires imaginaires. C'est en quelque sorte le troisième territoire du langage d'évocation, l'imaginaire, qui n'est ni le rappel du passé, ni la projection dans un futur à organiser.

La trame narrative est progressivement saisie par les enfants qui s'initient à l'utilisation du langage d'évocation tant dans la phase de réception (imprégnation par des modèles) qu'en restituant des passages de l'histoire avec ou sans l'aide de l'adulte.

Le travail sur les récits sera détaillé dans les deux chapitres suivants.

Document 7 – faire évoluer des jeux de la petite à la grande section

En petite section

Dans une classe de petite section, l'enseignant remarque que les enfants jouent plutôt aux déménageurs dans le coin cuisine. Il décide alors de reprendre cette situation en EPS et choisit de développer des jeux avec les enfants dans le coin cuisine. Il s'installe dans le coin avec eux et assure la mise en place d'un scénario où il va être la maman ou le papa cuisinant un repas, le dégustant. Dans ce jeu du faire-semblant, l'adulte verbalise ce qu'il fait (préparation d'une recette), ce qu'il ressent (température d'un plat, trop chaud ou pas assez ; goût de certains mets, trop salé, pas assez sucré) et échange avec les enfants ; il accueille aussi leurs initiatives.

Progressivement, les enfants construisent eux-mêmes leurs propres scénarios, voire reprennent partiellement ou complètement celui initié par le maître.

Pour que cette situation permette aux enfants d'enrichir leur activité langagière, l'enseignant doit aussi penser à son évolution tout au long de deux périodes. Quand il verra les enfants désertir ce coin, il pourra créer dans cet espace un coin marchand. Cette modification sera annoncée aux enfants et le maître devra développer un nouveau scénario introduisant le marchand et le client. Il pourra employer le vouvoiement pour que cette situation soit réaliste ; il est important que les objets à acheter fassent envie aux enfants, qu'ils disposent d'un porte-monnaie pour compter des « sous » et qu'ils puissent être marchands à leur tour. Les enfants peuvent décider des objets qui seront à acheter.

En moyenne section

Dans une classe de moyenne section, cette situation familière, ludique, peut contribuer à la prise de conscience de l'équipotence de deux collections dans une situation d'échange. En effet, l'enseignant s'appuie sur la connaissance du scénario du jeu de la marchande développée en petite section mais indique aux enfants qu'il a choisi de transformer ce jeu pour qu'ils apprennent à échanger. Pour pouvoir acheter, ils devront donner une pièce pour chaque objet. Ils seront tour à tour marchand ou client. Quand chaque enfant a dépensé toutes ses pièces, l'enseignant l'invite à redonner les objets en échange des pièces. L'enseignant s'assure ainsi de la compréhension « une pièce pour un objet ». L'enseignant invite les enfants à verbaliser leurs actions.

Dans un second temps, l'enseignant peut proposer aux enfants de remplir une feuille de commande. Chacun dispose d'un nombre de sous dans son porte-monnaie et d'une fiche-commande comportant les objets et la quantité demandée. Cet écrit spécifique « bon de commande » devra être expliqué par l'adulte aux enfants. Ils devront percevoir la fonctionnalité de ce tableau et le mettre en lien avec ce qu'ils veulent acheter. L'enseignant pourra aider les enfants dans la rédaction de leur bon de commande ainsi que pour la préparation des sous nécessaires au paiement de la commande. Dans cette situation, la réponse n'est pas disponible d'emblée, nécessite une anticipation sur l'action à réaliser.

Dans un troisième temps, les enfants seront invités à comprendre aussi une commande en jouant le marchand qui prépare les commandes effectuées par ses pairs. Il devra vérifier si la commande correspond à « l'argent » disponible. Le marchand devra expliquer pourquoi il peut ou ne peut pas répondre à la commande (trop ou pas assez de sous). L'enseignant pourra soutenir l'enfant dans ses explications, il pourra proposer plusieurs essais, mais aussi des ajustements.

En grande section

Dans une classe de grande section, l'enseignant s'assurera de la connaissance du scénario de la marchande ; il pourra reprendre si nécessaire les activités de moyenne section et complexifier les échanges en donnant des valeurs différentes aux objets à acheter.

Document 8 – jouer avec un même jeu de construction à tous les niveaux

Section de petits	Section de moyens – deux situations		Section de grands
Situations			
Découvrir les différents éléments du jeu (briques de construction de différentes couleurs et tailles).	Construire une maison (sit. 1).	– Construire une maison (sit. 2). – Demander à l’adulte, « marchand de legos », les pièces nécessaires.	Construire une rue avec des maisons.
Objectifs langagiers			
– Nommer les différents éléments. – Caractériser la taille, la couleur, les alvéoles.	– Expliquer la stratégie de construction : l’ordre, la manière d’élaborer... – Nommer les parties de la maison. – Les caractériser. – Les comparer.	– Anticiper la réalisation de la maison. – Définir son projet. – Exprimer des demandes successives. – Caractériser et nommer les éléments nécessaires.	– Prendre en compte l’avis de l’autre. – Discuter avec lui. – Prendre des décisions. – Expliquer.
Matériel			
Jeu comprenant de nombreuses briques.	Un kit de briques pour chacun comprenant les mêmes pièces.	Le maître, distributeur des briques sur demande.	Maisons préalablement fabriquées lors de séances antérieures.
Consigne de départ			
Pas de consigne stricte; découverte assez libre du matériel.	Vous allez construire chacun une maison pour le bonhomme lego avec une porte et une fenêtre.	Même consigne. Je serai le marchand de matériel et vous viendrez chercher ce qu’il vous faut pour construire. Vous me demanderez exactement ce qu’il vous faut.	Il faut que vous organisiez ensemble une rue avec toutes les maisons construites par chacun.
Relances – langage du maître			
– Sollicitation. – Reprise. – Questionnement. – Interprétation. – Encouragement.	– Questionnement. – Sollicitation. – Commentaire. – Expression. – Interprétation.	– Questionnement. – Réponse. – Interprétation. – Commentaire.	– Questionnement sur les choix. – Questionnement sur les stratégies.

Section de petits	Section de moyens – deux situations		Section de grands
Complexification lexicale introduite par le maître à défaut d'emploi par les enfants			
<ul style="list-style-type: none"> – Noms des couleurs. – Expressions relatives à la taille (long, court...). – Nombres (jusqu'à 6). – Utilisation de « moins » et « plus ». – Verbes d'action : poser, ranger, faire un tas, mettre en tas, taper, empiler, encastrier, choisir, serrer. – Lexique spatial : à côté. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reprise du lexique de la petite section. – Noms des parties d'une maison. – Adjectifs caractérisant la maison. – Lexique spatial : sur, sous, à côté, au-dessus, au-dessous, entre... – Verbes d'action : monter, enlever, poser, agrandir, placer, écarter... – Utilisation de comparatifs : plus court... – Lexique temporel : après, avant, puis après. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reprise du lexique de la petite section. – Utilisation de conjonctions : pour. – Formules de politesse s'il te plaît, s'il vous plaît, merci, pourriez-vous, peux-tu... 	<ul style="list-style-type: none"> – Reprise du lexique des sections antérieures. – Conjonctions : parce que, puisque, pourquoi, comment, de quelle manière, car. – Verbes d'action : inverser, ajuster, aligner.
Complexification syntaxiques			
<ul style="list-style-type: none"> Phrases simples au présent : un mot, un nom + un verbe, un sujet + un verbe + un complément. 	<ul style="list-style-type: none"> – Utilisation du pronom « je ». – Phrases au présent mais complexifiées (plusieurs propositions). – Phrases interrogatives. 	<ul style="list-style-type: none"> – Emploi du futur. – Questions (formes variées) et réponses en adéquation. 	<ul style="list-style-type: none"> – Dialogues avec enchaînements fluides. – Phrases variées.
Autres canaux de communication			
<ul style="list-style-type: none"> – Montrer l'objet. – Imiter la longueur, le côté « petit ». 	<ul style="list-style-type: none"> Imiter le geste. 	<ul style="list-style-type: none"> – Interroger des yeux. – Montrer avec les yeux, avec la main. – Mimer. 	<ul style="list-style-type: none"> – Admirer. – S'étonner. – Exprimer une réserve en faisant la moue.

Document 9 – à propos d’une sortie racontée aux parents

Une sortie dans le quartier a été l’occasion de faire un reportage photographique. L’exemple qui suit n’est développé que sur trois photos.

Le tableau rend compte de trois étapes du travail en section de grands :

– Les photos prises au cours de la sortie sont affichées, les élèves invités à les regarder au moment de l’accueil : la découverte génère des commentaires, des remémorations, des questions. Les enfants engagent une conversation et impliquent l’enseignante.

– Un travail est amorcé pour raconter la sortie à partir des photos ; la classe est scindée en deux groupes qui traiteront, chacun, la moitié des photos. Dans cette phase où on essaie de se recentrer sur le « récit » de la sortie résumé aux quelques étapes saisies par les photos, il est encore difficile d’échapper à la description, de se décentrer de ce que l’on a vécu ; on se parle, on est encore entre soi. Il va falloir sortir de la dynamique d’une conversation pour raconter à d’autres qui ne savent pas, les informer. Le passage à l’écrit, quand on a fréquenté des écrits antérieurement, va favoriser une prise de distance.

– Chaque photo doit recevoir une légende ; le texte doit être court et dire juste le plus important pour que les parents qui verront le reportage-photos comprennent ce qui est montré. Le travail est conduit avec des groupes de cinq enfants qui traitent chacun deux photos, en dictée à l’adulte (voir chapitre suivant). La discussion collective a permis de décider que le reportage serait signé « La classe des grands ».

La découverte du quartier		
Découvrir les photos prises pendant la promenade autour de l’école	Étape intermédiaire : raconter la sortie	Légender les photos pour l’exposition
<ul style="list-style-type: none"> – Regarde maîtresse, on est tous là. – Les mamans tiennent des enfants par la main. – Et toi aussi [à la maîtresse] tu tiens la main de Pierre et d’Ahmed. – Tu es belle Angelina avec tes bottes rouge brillant. – On est devant la porte de l’école. – La directrice, elle était là ; elle nous a dit au revoir. – Tu as pris ton appareil photo autour du cou [à la maîtresse]. – Tu as vu, je te donne la main, Paul. – Oui, mais tu me serrais trop fort. – Moi, je suis derrière, on me voit pas. – C’est bientôt ma maison. – C’est qui qui a pris la photo ? 	<ul style="list-style-type: none"> – Tous les enfants sont là avec des mamans et la maîtresse. – Devant l’école. – Les mamans tiennent les enfants par la main et la maîtresse tient la main de Pierre et d’Ahmed. – On voit la directrice ; elle nous dit au revoir. – La maîtresse a mis son appareil photo autour de son cou. – Achille, il donne la main à Paul. – On ne voit pas Amélie. – Bientôt on va passer devant la maison d’Achille. 	<ul style="list-style-type: none"> – Notre classe sort de l’école. Elle va faire le tour du quartier.

Découvrir les photos prises pendant la promenade autour de l'école	Étape intermédiaire : raconter la sortie	Légender les photos pour l'exposition
<ul style="list-style-type: none"> - Oh vous avez vu, y'a le drapeau. - Des fois y'a des mariages. - Et nous, vous avez vu, on est comme au mariage. - Et la maîtresse elle est où, je la vois pas. - Elle est en train de prendre la photo, elle est devant. - On est tous sur les marches, on n'est pas tous pareils : y en a des grands, et y en a des petits. - Oui mais la maîtresse elle a dit qu'il fallait être tous sur des marches, plus haut et plus bas. - Parce que y'avait pas assez de place pour tout le monde sur une marche. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le drapeau est accroché à la mairie. - C'est là où il y a des mariages. - On est installé comme au mariage. - Y'a des petits et des grands. - C'est parce que la maîtresse voulait que tous les enfants soient sur les marches. Et y'avait pas assez de place pour tout le monde. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nous sommes sur les marches de la mairie, c'est la maîtresse qui prend la photo.
<ul style="list-style-type: none"> - Regardez, c'est là où j'habite. - Oui, on est passé devant. - Tu habites où ? - Et ben là. - Mais je vois pas. - Mais si je t'ai montré. - Alors c'est où ? - C'est là où y'a les rideaux rouges. - C'est un peu haut, dis. - Moi j'ai compté les étages, y en a quatre. - Non cinq. - On compte ? - Y'a quatre étages. - Et la maison elle est toute orange. 	<ul style="list-style-type: none"> - On est tous devant chez Achille. - Il habite là, tout en haut. - Il nous a montré. - Il nous a dit qu'il y avait des rideaux rouges. - Paul a trouvé sa fenêtre. - La maîtresse nous a fait compter les étages, y'en a quatre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Achille nous montre sa maison. C'est celle qui a des rideaux rouges.

L a familiarisation avec l'écrit

Pour le petit enfant, l'écrit existe comme objet visuel du monde. L'école maternelle favorise la compréhension de sa nature spécifique; elle provoque la rencontre avec des « supports d'écrits » variés, avec des textes qui ont des finalités et des formes différentes. Ce faisant, elle construit chez les élèves des attitudes de « chercheurs de sens », les premiers savoirs sur les univers de lecture et les premières compétences en matière de production d'écrits.

La découverte de la double facette de l'écrit

C'est la familiarité avec une activité ostensiblement mise en scène par le maître qui conduit les enfants à saisir que la suite des signes qu'ils voient comme des formes graphiques organisées (lignes, pavés, etc.) correspond à du langage, qu'il s'agisse de messages ou d'histoires.

La nature de l'écrit

Les élèves découvrent dans un premier temps que l'écrit est une trace qui peut être convertie en langage oral : qu'il s'agisse de mots affichés – les prénoms qui marquent une place, signalent une propriété ou une production, les étiquettes qui indiquent la classe ou la nature du lieu – ou de messages qu'il faut transmettre aux parents, les signes peuvent être décodés, le maître en donne la preuve en permanence.

Le maître doit s'appliquer à ne rien modifier des textes dès les premières lectures destinées aux petits, pour leur faire entendre cette exacte identité de l'écrit.

Dans un sens ou dans l'autre, soit que le maître dise ce qui est écrit, soit qu'il écrive pour laisser la trace de ce qui a été dit, les enfants comprennent d'abord qu'un va-et-vient est possible entre l'oral et l'écrit. Cette prise de conscience s'effectue en général entre trois et quatre ans, dans ce qui correspond à la section des petits. Les enfants ayant préalablement accédé à la fonction symbolique, ils peuvent admettre que quelque chose est un équivalent d'autre chose sans comprendre, dans un premier temps, la nature du rapport entre les deux entités.

Deux expériences font entrer les élèves dans une première compréhension de ce rapport : la lecture réitérée de petites histoires ou des mêmes textes, la transcription du langage produit. Dans l'un et l'autre cas, ils prennent

conscience de la permanence des signes, parce que les textes lus demeurent identiques de lecture en lecture, parce qu'il y a une exacte correspondance entre ce qui est dit et ce qui est écrit. Cette expérience est particulièrement marquante quand c'est le langage de l'enfant qui est transcrit par le maître ou un autre adulte coopérant; cette offre peut lui être faite pour laisser un commentaire sur un dessin ou sous une photographie collés dans le cahier de vie et destinés à marquer une « première fois » importante. Pour beaucoup d'enfants ce passage à l'écrit confère un statut particulier à leurs mots; il leur permet de se percevoir comme sujets produisant du langage, en donnant une matérialité à ce qui demeurait pour eux une forme d'expression intégrée à leur vie, comme la gestualité, et dont ils n'avaient pas perçu la nature particulière. Ils demandent et redemandent une oralisation de cette trace comme pour se convaincre de cette stabilité définitive, allant parfois en chercher la preuve dans la lecture par un tiers qui n'a pas assisté à la première scène. Sans se tromper sur ce qui est fait alors (l'enfant ne produit pas encore du « langage écrit »), le maître ne doit manquer aucune occasion de manifester ainsi la permanence du texte. De même, il doit s'appliquer à ne rien modifier des textes dès les premières lectures destinées aux petits, pour leur faire entendre cette exacte identité de l'écrit. Lire, c'est respecter le texte; raconter, c'est être autorisé à modifier l'histoire sans la dénaturer, pour s'adapter aux possibilités de compréhension de l'auditoire. Aussi est-ce important que les mêmes livres soient lus par des personnes différentes pour faire percevoir que si la voix change, les paroles sont exactement les mêmes; il est bien que les parents, grands-parents ou grands frères réitèrent à la maison la lecture des livres entendus à l'école et empruntés.

Cette découverte de la nature de l'écrit conduit les élèves à prendre conscience qu'il y a un message, un sens, dans tout écrit; sur cet acquis, peuvent se déployer toutes les activités liées à la compréhension.

Le code qui permet de lire et d'écrire

C'est sur la base de cette première compréhension d'une permanence propre à l'écrit que la seconde conquête qui conduit au seuil de la lecture peut être faite. Les ressemblances à l'oral et à l'écrit, les dits du maître sur son activité d'écriture permettent aux

enfants de comprendre que les rapports entre oral et écrit sont régis par un code. Dès le début de la grande section, certains savent attribuer des valeurs sonores à des lettres ou assemblages de lettres (le *di* des jours de la semaine, le *ma* de maman, Marie et madame, etc.); ils commencent à faire correspondre des formes écrites aux mots qu'ils veulent transcrire, allant jusqu'à produire une écriture alphabétique. Pour la majorité des enfants, ces découvertes sont propres à la section de grands, des décalages dans un sens ou dans l'autre pouvant être observés. Quand les enfants ont compris la nature de ce lien, ils sont sur le chemin de la lecture autonome car ils vont pouvoir avancer dans la maîtrise de la technique du décodage.

Ainsi, à l'école maternelle, de manière parallèle et/ou liée, plusieurs apprentissages s'installent : ceux qui fondent des attitudes réfléchies de lecteur, ceux qui concernent la compréhension des textes, ceux qui fixent les premiers acquis en matière de code.

Les acquisitions attendues en fin d'école maternelle

La familiarisation avec l'écrit durant le cursus maternel conduit à quelques compétences sensibles en préparation aux apprentissages de l'école élémentaire. Les élèves doivent ainsi acquérir la capacité à s'orienter dans l'univers des écrits, c'est-à-dire à connaître les fonctions des supports les plus fréquents. En fin d'école maternelle, tout n'est pas acquis; les premiers savoirs s'affineront au cycle suivant quand les élèves auront accédé à la lecture autonome. On ne vise pas une exhaustivité des connaissances sur les écrits de la vie familiale, scolaire ou culturelle, mais les élèves devraient pouvoir :

- nommer correctement des écrits usuels dans leur milieu (supports et objets à lire) et les écrits usuels de la classe;
- repérer un même « écrit » sur des supports différents : un message publicitaire peut se trouver dans un journal ou un magazine, sur une affiche... ; on peut trouver des recettes de cuisine dans des journaux, dans des livres spécifiques, sur Internet;
- donner des exemples de textes que l'on peut trouver dans des écrits familiers dans leur univers; l'intérêt de cette connaissance est qu'elle permet de faire des hypothèses sur les textes à lire et sur les lieux où chercher quand on est en quête d'une information.

Nourris de textes divers dont ils se sont approprié le sens grâce aux échanges pilotés par le maître, ils deviennent capables de :

- raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les albums ou dans les contes découverts en classe;
- évoquer, à propos de quelques grandes expériences humaines, un texte lu ou raconté par le maître;
- reformuler dans leurs propres mots un passage lu par l'enseignant.

Ils construisent progressivement des habiletés pour produire des textes écrits, c'est-à-dire pour concevoir un propos qui ait une progression et une cohérence et pour le mettre en mots. L'activité décisive dans ce domaine est la dictée à l'adulte. En fin d'école maternelle, les élèves doivent être capables de :

- dicter individuellement un texte à un adulte en contrôlant la vitesse du débit et en demandant des rappels pour modifier ses énoncés;
- dans une dictée collective à l'adulte, restaurer la structure syntaxique d'une phrase non grammaticale, proposer une amélioration de la cohésion du texte (pronominalisation, connexion entre deux phrases, restauration de l'homogénéité temporelle...).

La suite de ce chapitre traitera du premier aspect (fonctions des écrits) et du troisième (production de textes); les éléments relatifs à la lecture, abordés dans le chapitre précédent en relation avec le langage d'évocation, seront développés dans le chapitre suivant, centré sur la littérature de jeunesse.

Les textes en situation

Les différents domaines d'activités permettent de diversifier les écrits dont l'enseignant organise la découverte. Il ne s'agit en effet surtout pas de transmettre des connaissances de manière formelle mais plutôt de créer les conditions de recours aux écrits dans leur diversité, que ce soit en réception (lecture) ou en production (écriture), et d'explicitier la nature et l'usage de ces écrits en mettant des mots sur les pratiques.

La diversité des écrits

Dès l'école maternelle, les enfants rencontrent des écrits dont ils vont progressivement découvrir la fonction et le fonctionnement, d'abord parce que le maître y a recours et en donne lecture, ensuite en en faisant une exploration avec leurs propres moyens.

Faire découvrir les fonctions différentes des écrits

Les écrits que l'on manipule à l'école peuvent être classés en trois grandes catégories :

- les écrits littéraires se présentent essentiellement sous forme de livres, parfois sous des formes multimédias, leur caractéristique commune tient à ce qu'ils font pénétrer dans un univers de fiction ou jouent de la fonction poétique du langage. Dans le premier cas, ils permettent aux élèves de s'initier à des textes longs, de penser ou rêver sur des histoires, de s'identifier à des personnages, de découvrir des vies dans lesquelles ils se projettent, des héros auxquels ils s'identifient et des amis virtuels. Bien choisis, ils ouvrent à la réflexion sur des thèmes variés et forts et à la découverte de soi. Dans le second cas, ils introduisent à un usage du langage et de la langue certainement non opératoire dans la réalité,

souvent créatif et affranchi des normes courantes d'expression, parfois ludique. Il sera traité de ces écrits dans le chapitre suivant ;

– les écrits documentaires visent à faire apprendre dans tous les domaines, complétant des connaissances, instruisant sur un objet ignoré ; ils apportent une information attestée, organisée sous des formes variées selon que l'on utilise des fiches, des livres ou des outils multimédias eux-mêmes très différents : volume spécifique consacré à un objet précis (exemples : le corps humain, la mare), ouvrage à visée plus large regroupant des connaissances sur un univers thématique (exemples : les animaux de la jungle, les couleurs) ou encyclopédie qui, elle, rassemble un vaste ensemble de références selon un ordre alphabétique ou un classement thématique. Ils

ont leur place dans tous les moments consacrés à la découverte du monde mais aussi en relation avec toute activité, dès qu'un enfant questionne ;

– les écrits fonctionnels ou d'usage, qui ont pour fonction dominante de faciliter l'organisation pratique. À l'école comme dans la vie courante, ils sont abondants et divers, se présentant sous une très grande variété de supports, combinant un écrit plus ou moins fourni avec des illustrations diverses. L'écrit lui-même peut se présenter sous forme de textes mais aussi de mots seuls, de listes, en tableau, etc. L'encadré ci-après en présente plusieurs qui sont soit propres au milieu scolaire, soit des écrits de la vie courante utilisables dans les situations scolaires, régulièrement ou (très) occasionnellement.

Écrits fonctionnels ou d'usage		
Fonction	Types d'écrits	Exemples d'écrits que les élèves peuvent « utiliser » en classe
Faire faire	Écrits propres au milieu scolaire	Règles de vie, règles de rangement, consignes.
	Écrits de la vie courante	Lois et règlements, panneaux routiers, règles de jeux, notices (montage d'un objet, utilisation d'un produit), recettes, ordonnances du médecin, etc.
Soutenir la mémoire/ pallier l'oubli	Écrits propres au milieu scolaire	Dictionnaires, imagiers, abécédaires, répertoires, affiches didactiques, listes diverses, fiches individuelles de renseignements, résumés des livres lus en classe, brouillons, etc.
	Écrits de la vie courante	Dictionnaires, répertoires, carnets d'adresses, « pense-bêtes », plan sommaire pour se rendre quelque part, etc.
Informer/influencer le comportement	Écrits propres au milieu scolaire	Étiquettes, affiches relatives à la vie de l'école (horaires, menus de la cantine, jours où il n'y a pas classe...), notices de présentation des livres de la bibliothèque.
	Écrits de la vie courante	Étiquettes (noms de boutiques ou de marques, rangements domestiques, etc.), courriers, journaux, magazines, horaires, tarifs, notices d'utilisation, emballages (produits alimentaires, ménagers, culturels, etc.), catalogues, prospectus publicitaires, affiches, etc.
Permettre un repérage dans le temps et l'espace	Écrits propres au milieu scolaire	Calendriers, journal de bord de la classe ou cahier de vie collectif ¹ , signalétique des salles (et de la circulation) dans l'école, plan de l'école et plan d'évacuation.
	Écrits de la vie courante	Calendriers, horaires, agendas, cartes, plans, signalétique de l'espace urbain (noms des rues, des villes, des stations de métro ou de bus), etc.

1. Ces documents sont très intéressants pour parler des moments forts de la vie collective avec les parents en visite dans la classe ou pour informer des élèves après une absence ; leur existence engage dans des productions régulières de textes plutôt courts.

Fonction	Types d'écrits	Exemples d'écrits que les élèves peuvent « utiliser » en classe
Attester de quelque chose	Écrits propres au milieu scolaire	Registre matricule, registre d'appel, certificat de scolarité, livret scolaire (ou autres formes de restitution d'une évaluation), carte d'emprunt à la bibliothèque.
	Écrits de la vie courante	Carte d'identité, passeport, diplômes, certificats divers, etc.), carnet de santé, relevés bancaires, tickets de caisse, billets d'entrée pour spectacles, billets de train ou de bus, etc.
Permettre des échanges par équivalence de « valeur »	Écrits propres au milieu scolaire	Parfois, tickets pour la cantine.
	Écrits de la vie courante	Billets de banque, bons de réduction, bons d'achat, tickets-restaurant, « faux billets » de certains jeux.

Initier à la variété des supports, aider à prendre des repères

À la grande variété des usages s'ajoute la complexité des supports : la stricte correspondance entre une forme et une fonction faciliterait le repérage mais c'est très loin d'être le cas. Il serait réducteur et trompeur, d'habituer les élèves de l'école maternelle à des stéréotypes. Le même objet en apparence peut renvoyer à des fonctions et des pratiques variées. Il y a des supports que l'on peut dire simples, dont la forme ne trompe pas sur la fonction : par exemple, une recette de cuisine, une notice de montage, une carte routière, une fiche horaire, un ticket de caisse.

Mais certains supports matériels, en apparence identiques, peuvent avoir des usages très différents. Ainsi, ce qui se présente comme une « affiche » peut porter un règlement auquel on doit se conformer, une publicité, l'annonce d'un événement ; un « journal » peut n'être qu'un recueil de publicités, etc. Les élèves doivent pouvoir prendre des indices dans le « contenu » lui-même pour mieux identifier à quoi il sert et savoir tirer des conséquences de la lecture que le maître peut donner de certains éléments.

Enfin, il y a des supports composites, le même objet comportant des écrits variés qui ont des fonctions différentes : c'est le cas des journaux et des magazines, d'objets de la vie courante tels que le carnet de santé ou le calendrier, d'objets en usage à l'école tels que le cahier de liaison avec la maison.

Le livre, écrit particulier bien identifié dans sa forme par les enfants jeunes mais à découvrir comme objet culturel complexe, plus ou moins présent dans la vie familiale, doit être familier pour tous à la fin de l'école maternelle ; l'enseignant veille à le faire différencier de certains magazines, même si cela n'est pas évident pour de jeunes enfants quand on ne considère que sa couverture. Le mot « livre » dans certains milieux est utilisé pour désigner tout objet comportant de l'écrit sur plusieurs pages numérotées,

aussi bien le magazine de télévision qu'un véritable livre. Pour devenir capable de faire la différence, un enfant doit avoir compris que le livre porte une continuité, que le récit ou le propos ont une dynamique et une cohérence ; c'est là un acquis culturel important pour un élève d'école maternelle.

Quand le recours au livre est quotidien pour raconter, dire, expliquer, démontrer ou prouver ce qu'on avance, grâce aux échanges auxquels les lectures ont donné lieu, les élèves acquièrent des postures de lecteur pertinentes, eu égard à la variété des ouvrages présentés, qu'il sera nécessaire de développer au cycle suivant lorsqu'ils seront amenés à lire eux-mêmes. Ces expériences de lecture en classe sont de nature à susciter curiosité par rapport aux livres, désir d'en découvrir de nouveaux, choix de plus en plus réfléchis et envie d'engager les apprentissages.

Programmer le travail au long de l'école maternelle

Dans ce domaine, les principes de progression conduisent de la lecture exclusivement (lecture du maître bien sûr avec des petits) vers la production d'écrits qui pousse à explorer plus finement les textes, et donc à mieux organiser les catégories dans lesquelles ils se répartissent.

Les activités qui favorisent cette construction ne doivent en aucune manière avoir un caractère artificiel ; il ne s'agit pas de faire un tri de textes pour lui-même. Les écrits sont d'abord manipulés, découverts, explorés, nommés dans des situations où ils ont un intérêt, une utilité. La rencontre occasionnelle ne suffit pas ; ce sont des fréquentations répétées et la stabilité des scénarios où elles s'insèrent qui permettent de repérer des régularités. Ainsi, les fiches de recettes utilisées pour préparer les collations et gâteaux d'anniversaire

La rencontre occasionnelle ne suffit pas ; ce sont des fréquentations répétées et la stabilité des scénarios où elles s'insèrent qui permettent de repérer des régularités.

sont classées dans le coin cuisine, les fiches techniques utilisées ou fabriquées enrichissent le coin bricolage, les règles du jeu accompagnent les jeux de société, l'affichage propose des calendriers divers pour repérer des événements différents ; ce sont les utilisations répétées qui conduisent aux apprentissages.

Dans un contexte de classe et d'école où on donne de la valeur à tout ce qui est écrit, une situation très fonctionnelle est celle du rangement, en fin de journée ou en fin de semaine :

– ainsi, en sections de moyens et de grands, pendant une période significative, peut-on soigneusement conserver tous les écrits auxquels on a eu recours dans la journée, en prévoyant une manière à cet effet ; tous les jours ou deux fois par semaine, un groupe de deux ou trois élèves est désigné pour faire le tri et le rangement approprié, ce qui suppose que des dispositifs adéquats soient prévus, outre le coin livres (classeurs avec transparents pour les textes des comptines ou chansons, enveloppes, chemises, cahiers où on colle des tickets divers selon leur fonction, bacs ou présentoirs, etc.). Ce groupe fait une présentation de son travail à la classe (ou à une partie de la classe en faisant en sorte que chaque élève soit concerné plusieurs fois) en expliquant les critères, en nommant les objets ; les auditeurs valident, critiquent, corrigent. On est parfois obligé d'ouvrir un nouveau « recueil » car on découvre quelque chose de neuf pour la classe. Cette pratique oblige à mettre en mot ce que l'on fait et à se donner des critères explicites. Ce travail peut être poursuivi par l'enseignant et la classe le reprend quelques semaines plus tard ;

– sur cette base, les élèves deviennent capables de trouver aisément ce dont ils ont besoin pour mener à bien un projet : chanter telle chanson, copier un mot ou retrouver un référent en grande section... ;

– sur cette base encore, en section de grands, on peut aller plus loin et « analyser », dans un moment d'échanges autour d'un recueil de textes ou une manière de livres, les écrits que l'on a collectés ; le projet d'écriture est une bonne occasion d'explorer, pour savoir comment on va faire. On détermine alors les constantes et les différences entre des exemples différents du « type de texte » que l'on doit produire. On distingue bien alors les « contenus » et leurs agencements, les premiers étant identiques et les seconds plus variables pour un même type d'écrits ;

– le rangement de la bibliothèque ou du coin livres est une occasion du même ordre ; on peut stabiliser certains critères puis en changer, surtout quand les premiers ne satisfont plus, par exemple passer de critères thématiques à des critères de genres, voire au critère alphabétique, ce qui oblige à distinguer le nom de l'auteur. Les élèves vont progressivement s'approprier les premières règles de respect du livre, de rangement et d'accès à des codes et, surtout, se repérer dans le monde des livres : les critères visibles sur la couverture du livre,

repérer les caractères propres à chaque exemplaire. La fréquentation de lieux différents (coin livres de la classe, BCD de l'école ou d'une école voisine, bibliothèque municipale ou bibliothèque de prêt itinérante) conduit à approfondir les modes de repérage, à les transférer ou à les renouveler totalement.

L'univers des écrits sera bien exploré si ces activités sont régulièrement proposées avec des objectifs de découverte, puis d'acquisition, clairs.

La pratique des écrits en situation

Le travail à conduire sur les écrits doit rendre les enfants capables :

– d'identifier la fonction d'un écrit, liée à cet âge aux raisons que l'on peut avoir de l'utiliser : le « c'est pour... » à partir d'un écrit précis, le « pour..., je cherche... » traduisent l'acquisition attendue ;

– de commencer à comprendre le fonctionnement de quelques formes prototypiques (récits, textes prescriptifs, textes explicatifs). L'association de la lecture et de la production d'écrits est la solution la plus efficace pour attirer l'attention des enfants sur le fonctionnement des textes : « faire comme... » suppose d'avoir éclairci les principes de construction (organisation du texte, temps, énonciation) sans que cela passe par une explicitation totale, et encore moins par une leçon. Tous les domaines d'activités peuvent donner matière à des lectures et à de la production d'écrits. L'enseignant veille à intégrer la découverte d'objets culturels ou d'écrits du quotidien au cœur des projets qu'il conduit ; il valorise les propositions spontanées des enfants de recourir à l'écrit même si c'est pour constater que l'offre n'était pas pertinente. On essaie alors d'analyser pourquoi on n'a pas pu aboutir.

L'aménagement de la classe doit favoriser cette pratique quotidienne des écrits ; dans le coin livres de chaque classe, on trouve – outre les livres lus par le maître que les enfants doivent pouvoir reprendre pour se redire les histoires, approfondir l'observation d'illustrations – des livres et autres supports en rapport direct avec des activités en cours de la classe. L'intérêt peut être suscité par la valorisation de quelques éléments très pertinents sur une table réservée à cet usage ou un chevalet. En section de grands, une « boîte aux lettres » relevée tous les jours au même moment peut aussi permettre d'activer la communication par l'écrit, les parents plaçant là les réponses aux messages de la classe quand ils ont une valeur collective, le directeur y glissant les courriers internes à l'école, les enfants de la classe pouvant y déposer eux-mêmes des messages pour leurs camarades (surprise, annonce d'un événement, devinette...), les élèves d'autres classes également (nouvelle, question, proposition, récrimination...).

Le tableau ci-après propose quelques exemples à titre indicatif, les listes n'étant pas closes.

Types d'écrits pouvant être utilisés		
Domaine	Lire (supports papier ou numériques)	Écrire
Langage	<ul style="list-style-type: none"> - Histoires. - Poèmes. - Abécédaires. - Magazine auquel la classe est abonnée. - Journal quand une information a frappé les enfants. - Fiches d'emprunt à la bibliothèque. 	<ul style="list-style-type: none"> - Journal de la classe. - Textes à la manière de... - Résumés des livres lus en classe pour le cahier des histoires collectif ou les cahiers individuels. - Création d'abécédaires (personnages des histoires lues; prénoms de la classe ou de l'école; parties du corps humain; bestiaire ou herbier farfelus d'un pays imaginaire...). - Fiches d'emprunt à la bibliothèque.
Vivre ensemble	<ul style="list-style-type: none"> - Règles de vie. - Informations sur la vie de l'école (affichettes dans les parties communes, notes internes). 	<ul style="list-style-type: none"> - Règles relatives à certaines activités de la classe. - Liste des responsabilités et des enfants qui les assument.
Agir dans le monde	<ul style="list-style-type: none"> - Règles de certains jeux. - Plan et messages d'un jeu de piste dans l'école ou dans son environnement immédiat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Liste des vêtements et/ou matériel nécessaires pour une activité peu habituelle. - Message aux parents pour informer d'un cycle d'activités particulier. - Textes, légendes, etc. pour album personnel ou de classe (suivi de certaines séquences inhabituelles : piscine, patinoire, etc.). - Messages pour un jeu de piste.
Découvrir le monde ²	<ul style="list-style-type: none"> - Fiches ou ouvrages documentaires. - Notices techniques. - Recettes. - Calendriers divers. - Plan du quartier, du secteur dans lequel se déroulera une sortie. - Catalogues de graines en vue de semis; emballages de graines. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comptes rendus d'activités. - Reportage sur une sortie (photos et textes). - Fiches techniques. - Message aux parents ou aux grands-parents pour demander de l'aide, du matériel, etc., pour jardiner. - Imagiers, jeux de lotos ou autres pour réactiver le vocabulaire.
Sensibilité, imagination, création	<ul style="list-style-type: none"> - Textes des comptines et chansons. - Liste de titres (pour choisir). - Programme d'un spectacle musical en vue de la participation. - Titres des œuvres écoutées ou observées. - Livres d'art. 	<ul style="list-style-type: none"> - Suite de textes à la manière de... (comptines, chansons) ou création. - Catalogue d'une exposition réalisée par la classe (titres des productions). - Compte rendu d'une sortie culturelle : valorisation des aspects subjectifs et sensibles. - Carnet de bord d'un projet artistique et culturel avec images et textes.
Organisation de la vie scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Calendriers. - Emploi du temps de la classe. - Liste des élèves pour l'appel, pour le travail en ateliers, qui restent à la garderie ou à la cantine, etc. - Informations de tous ordres pour préparer une sortie. - Menus de la cantine. - Tickets de caisse après achats pour la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Listes diverses. - « Cartes d'identité » individuelles en vue d'une sortie. - Commande pour la collation. - Album photos légendé de la classe. - Lettre pour remercier...
Liaison école/famille	<ul style="list-style-type: none"> - Cahier de vie individuel ou collectif et/ou cahier de liaison. - Messages des parents. 	<ul style="list-style-type: none"> Cahier de vie (légendes de dessins et/ou photographies, etc.) et/ou cahier de liaison (messages).

2. Le document d'accompagnement relatif à la découverte du monde propose de nombreuses références et pistes de travail. Voir *Découvrir le monde à l'école maternelle*, op. cit.

Les premiers ouvrages documentaires : quelques repères

La lecture documentaire s'exerce à l'école maternelle presque autant sur les œuvres de fiction que sur les albums dits documentaires. Ce sont les usages différents du livre, sa mise en situation dans un contexte de découverte du monde qui aident à structurer le questionnement et à y apporter des réponses. Les ouvrages cités ci-dessous – qui ne constituent que quelques exemples³ – permettent d'initier les élèves aux différents genres de la culture écrite dans les domaines principaux du savoir.

La découverte du monde à travers les images et les textes

À propos de la découverte du vivant – sujet qui passionne les enfants – et de l'approche de la notion de cycle végétal, les élèves dès la petite section s'approprient le double scénario de *Dix Petites Graines* de Ruth Brown (Gallimard Jeunesse), album à compter et documentaire sur le développement d'une graine de tournesol. De même dès la moyenne section, le non moins célèbre *Toujours rien* de Christian Voltz (Le Rouergue) constitue le point de départ d'expérimentations à propos de la germination de la graine de M. Louis. On pourrait citer pour le même projet « Le potiron de madame Potier » et « Où vont les trucs de pissenlit quand le vent les emporte ? » d'Yvan Pommaux dans *Dix Histoires instructives* (Le Sorbier, « Lola »). Les critères de classification des êtres vivants peuvent être suggérés par la lecture et le tri des nombreux ouvrages relatifs aux animaux et aux plantes. Deux albums offrent des points de départ à cette activité : *Zoo logique* de Joëlle Jolivet (Seuil Jeunesse) et *Mais où est donc Ornicaire ?* de Gérald Stehr et Willi Glasauer (L'école des loisirs, « Archimède »).

D'autres critères vont apparaître dès la lecture des titres des albums : *J'explore la mare* ou *J'explore la haie*, *J'explore le chêne...* *J'observe les maisons des insectes*, *J'observe les animaux dans la nuit*, *J'observe les poissons*, *J'observe la jungle...* de Claude Delafosse (tous, Gallimard Jeunesse, « Mes premières découvertes »), *Animaux de la ferme* (Milan, « Mes premiers docs »). Le but est d'éprouver la validité des critères, de passer de critères subjectifs tels que « les animaux qui font peur » à des critères liés aux pratiques sociales – animaux domestiques et de compagnie, animaux sauvages – avant d'accéder, plus tard, à des critères d'identification proprement scientifiques liés aux acquisitions concernant les régimes alimentaires ou les modes de reproduction. La circulation dans ces différents types d'ouvrages (monographies sur un animal ou présentation d'un groupe d'animaux présentant des caractéristiques communes) favorise la catégorisation.

Quelques monographies remarquables et des lectures en réseau mettent en relation, pour un même animal, plusieurs manières d'en parler et des images différentes pour décrire et/ou expliquer son comportement. On peut donner pour exemples :

– *Un jour une vache* de Malachy Doyle (Gautier Languereau) et *La Vache* (Gallimard Jeunesse, « Mes premières découvertes »);

– *La Grenouille* (PEMF, « Photimages ») et *La Grenouille*, (Milan, « À 4 pattes »);

– *Je suis une coccinelle* de Daibaro Okamoto et Toraji Ishibe (L'école des loisirs, « Archimède »), *La Coccinelle terreur des pucerons* (Milan, « Patte à patte ») et *La Coccinelle* (Gallimard Jeunesse, « Mes premières découvertes »);

– *Dytik, l'ogre de la mare* de Catherine Fauroux et Patricia Legendre (L'école des loisirs, « Archimède ») et *J'explore la mare* (Gallimard Jeunesse, « Mes premières découvertes »).

La découverte du corps passe aussi par les images que la culture en donne; divers moyens offrent la possibilité de voir le corps humain autrement, du dehors au dedans, de la description à des tentatives d'explication de son fonctionnement. Formuler des questions, se donner les moyens d'y répondre, comprendre et évaluer d'autres réponses à ces questions sont des démarches accessibles dès la maternelle. Sur le thème « qu'y a-t-il à l'intérieur de notre corps ? », on lira *Les Lunettes à voir le squelette* de Renaud Chabrier et Gérald Stehr (L'école des loisirs, « Archimède ») et/ou *J'observe le corps humain* (Gallimard Jeunesse, « Mes premières découvertes »). À propos de la grande question « comment on fait les bébés ? », on cherchera des réponses dans *J'attends un petit frère* de Marianne Vilcoq (L'école des loisirs), *La Vie de bébé* de Agnès Vanderwiele (Nathan Jeunesse, « Questions réponses. 3-6 ans »), *Tu vas naître* de Sheila Kitzinger et Lennart Nilsson (Seuil Jeunesse).

Le temps et l'espace : le rôle de l'image

Les modes de représentation des espaces et du temps varient sur le plan esthétique en fonction des genres qu'ils servent, mais certaines caractéristiques sont communes :

– la symbolique des saisons (couleurs, motifs stéréotypés), de l'alternance jour/nuit (lune pour signe de la nuit);

– les modes de représentation : la Terre représentée entièrement ou partiellement, les représentations en coupe (ce qui se passe dans le sol, à l'intérieur de...), des vues aériennes, des zooms (c'est le cas de *La Nature du plus près au plus loin* de René Mettler chez Gallimard Jeunesse), des planches-paysages qui varient au fil du temps ou qui représentent des milieux écologiques (comme *Mille lieux naturels* de

3. Les ouvrages intitulés *Livres et apprentissages à l'école* (éditions 1999 et 2003) apportent des références complémentaires (Savoir-Lire/CNDP).

François Crozat chez Milan, « Docs hors collection »), les images séquentielles pour représenter un développement, un processus, un mouvement ;
 – des débordements hors cadre pour figurer une taille anormale, un comportement de fuite... ;
 – des transparents, des fenêtres, autant de dispositifs scéniques qui n'ont pas la même signification (devant/derrrière; dessus/en coupe, avant/après...) à l'intérieur d'un même livre : on peut s'appuyer sur les collections « Mes premières découvertes » chez Gallimard Jeunesse ou « Kididoc » chez Nathan Jeunesse ;
 – des détournages de l'image isolant le sujet de son milieu comme dans la collection « Mes premiers docs » chez Milan.

Tous ces dispositifs de mise en images demandent à être explicités et mis en relation avec le texte, sous peine de voir l'élève picorer sans créer de liens logiques et chronologiques entre les éléments qu'il perçoit, sans possibilité de situer le sujet dans le contexte, par exemple la taille de l'animal vu partiellement ou isolément, présenté seul ou en relation avec d'autres repères.

Plusieurs usages pour les livres à compter

Ce genre d'albums est souvent polyphonique : livre à compter, il raconte aussi une histoire comme *La petite chèvre qui savait compter jusqu'à dix* de Alf Proysen et Akiko Hayashi (L'école des loisirs) ou met en scène des connaissances comme dans *Le Point d'eau* de Graeme Base (Gallimard Jeunesse) ou *Dix Petites Graines* de Ruth Brown (Gallimard Jeunesse).

Dans ce domaine, on pourra aussi utiliser *Tout compte fait* de Florence Guiraud (Seuil Jeunesse), *Et le petit dit...* de Jean Maubille (Pastel), *Dix petits amis déménagent* de Mitsumasa Anno (L'école des loisirs), *Comptes tout ronds petit boulier à plumes* de Olivier Douzou (Le Rouergue), *Dix Petits Doigts* de Didier Mounié et Anne Letuffe (Le Rouergue), *Les Dix Petits Harengs* de Wolf Erlbruch (La joie de lire), *Du chat... à la souris* de John A. Rowe (Nord-Sud).

Les imagiers : découpages et ordonnancement du monde

L'imagier consiste en une collection d'images souvent thématiques auxquelles est parfois associée une collection de mots censés les désigner. Lire un imagier, c'est interroger la mise en images, les choix techniques, les relations qu'elles entretiennent entre elles et avec le réel, et la mise en mots du monde.

Les activités proposées aux élèves visent à découvrir la polysémie de l'image et la permanence de l'écrit qui l'accompagne (travailler avec caches...) ou à faire parler les imagiers « muets » pour penser le monde :

- *Image y es-tu ?* de Pierre Elie Ferrier (Gallimard jeunesse) ;
- *Regarde bien* (et autres titres), photographies de Tana Hoban (Kaléidoscope) ;
- *Zinz'imagier* de Jean-Loup Craipeau, Gérard Gréverant et Serge Bloch (Nathan Jeunesse) ;

- *Le Musée des animaux*, choix de reproduction de tableaux de Caroline Desnoëtte (Réunion des musées nationaux) ;
- *Tout un monde* (et autres titres) de Antonin Louchard et Katy Couprie (Thierry Magnier) qui proposent différentes techniques et une règle d'enchaînement des images selon le principe de l'association d'idées ;
- *L'Imagier de Haydé*, en référence aux albums du même auteur, d'Haydé Ardalán (La Joie de lire) ;
- *Les Petits Bonheurs du pré* de Pascale Estellon, Marianne Maury et Anne Weiss (Milan).

Les abécédaires : un genre proliférant

L'abécédaire symbolise l'entrée dans l'écrit ; il propose un ordonnancement formel des objets du monde selon la règle alphabétique. Son usage à l'école maternelle participe à la construction d'un autre rapport au monde dans lequel le régime de la lettre prime sur d'autres critères de rangement.

L'abécédaire peut être lié à l'apprentissage de l'écrit ; en référence à son ancêtre, le manuel de lecture, l'abécédaire à destination des « encore non-lecteurs » joue des rapports phonie/graphie. On peut citer *Le Grand Voyage d'Adèle et Zorba* de Gilles Eduar (Albin Michel jeunesse), *ABC des animaux animés* d'Olivier Jung et Jean-Yves Mesguich (Flammarion, « Père Castor »), *L'Alphabet farfelu* de Marie-Pierre Schneegans et Jean Molla (Grasset Jeunesse) et, à partir de la section de grands, *Le Livre de lettres* de Marion Bataille (Thierry Magnier).

Les élèves pourront lire en réseau ces albums et découvrir les mots vedettes fréquemment associés à telle ou telle lettre (z de zèbre...) et découvrir le principe de l'écriture codée du bestiaire avec *Animaux* de Paul Cox (Seuil Jeunesse).

La relation entre le texte et l'image est parfois très polysémique comme dans *L'Abécédire* de A. Serres et Olivier Tallec (Rue du monde) ; elle constitue alors, de fait, un terrain de recherche très ouvert. L'abécédaire est le résultat de jeux d'écriture comme dans *Alphabeti Alphabeti* de Joël Sadeler et Claire Nadaud (Lo Pais d'enfance/Le Rocher), *Le Zèle d'Alfred* d'Olivier Douzou (Le Rouergue). Le genre poétique emprunte parfois la forme abécédaire, en particulier, dans les bestiaires non illustrés comme dans *Alphabètes* de C. Ber (Lo Pais d'enfance/Le Rocher) ou *Les Zanimots* de Didier Godart (Le dé bleu, « Le farfadet bleu »).

L'abécédaire peut ne jouer que sur la forme de la lettre ; il en va ainsi de *ABC* de Pittau et Gervais (Seuil jeunesse) et *Alphabetville* de Stephen Johnson (Circonflexe, « Aux couleurs du monde »), qui se situent du côté des arts visuels et non plus en relation avec le processus de lecture qui établit un rapport non motivé entre le signifiant et le signifié.

Les arts graphiques et arts visuels

L'image, les productions graphiques orientent l'activité interprétative du lecteur. En cela, il peut être intéressant

de les observer plus finement sans qu'elles deviennent tout coup prétexte à exercices graphiques. Un album comme *Gribouillis gribouillons* de A. Louchard (Seuil) permet de comprendre la fonction de symbolisation de l'activité graphique. Dans *Ça va pas* de Charlotte Légault (Le Rouergue), la spirale représente le tourment de l'héroïne; dans d'autres albums, ce signe graphique prendra de nouvelles significations.

Dans certains albums, l'activité graphique fait partie de l'histoire : c'est le cas dans *Les Couleurs de la pluie* de Jeanette Winter (Gallimard Jeunesse), *La petite fille qui marchait sur les lignes* de Christine Beigle et Alain Korkos (Møtus) ou *Le Mien et le Tien* de Peter Geibler et Almud Kunert (Milan).

La couleur est un élément à interpréter dans *Pays sages* d'Éric Battut (Bilboquet). L'attention aux couleurs est parfois centrale dans l'activité interprétative comme pour *Une histoire de caméléon* de Léo Lionni (L'école des loisirs), *Jules et la Pirogue* de Jérôme Ruillier (Gallimard Jeunesse), *Le Magicien des couleurs* de Arnold Lobel (L'école des loisirs) ou *Couleur couleurs : le livre jeu des couleurs* de Kveta Pacoská (Seuil Jeunesse).

La production d'écrits

La production d'écrits est une situation d'énonciation qui présente des particularités par rapport aux situations langagières vécues par l'enfant jusqu'alors. Pouvoir dire quelque chose à quelqu'un qui n'est pas présent (le destinataire de l'écrit) et se faire comprendre suppose de donner suffisamment d'éléments pour rendre explicite le message. En ce sens, le langage à produire en vue d'un écrit s'apparente au langage d'évocation dont on a traité au chapitre « Le langage oral ». Mais produire un « langage écrivable » requiert davantage encore, donc des compétences entièrement nouvelles.

Écrire en situation

Sans être exhaustif, le tableau inséré en page 71 propose un nombre important d'exemples de situations qui appellent naturellement l'écriture dès la section des petits. Les habiletés des enfants, très limitées au départ et encore insuffisantes pour produire de manière autonome des écrits en section de grands obligent le maître à se faire le secrétaire des élèves. Cette activité peut prendre deux formes très différentes qu'il faut savoir situer :

- le maître est en situation de faire produire un texte qui a les caractéristiques d'un texte écrit et de le mettre lui-même sur le papier, soit de manière manuscrite, soit par le biais de l'ordinateur et du traitement de texte.

C'est la situation de dictée à l'adulte qui, bien et régulièrement conduite, est d'une grande portée pour la formation des enfants; la dictée à l'adulte est un moyen pour faire produire des textes à des enfants qui

ne savent pas encore écrire seuls. Elle doit leur permettre de comprendre que le langage que l'on produit peut s'écrire, s'il obéit à certaines contraintes. Elle rend visible le passage du langage oral vers les signes de l'écrit quand l'adulte aide à franchir ce passage en interagissant avec celui qui dicte, en l'aidant à reformuler, en relisant;

- le maître note les propos exacts tenus par un enfant pour les « figer »; c'est une valorisation de la parole individuelle, une marque de soi comme auteur, une aide à l'objectivation du langage pour l'enfant, la marque d'un intérêt pour cette forme écrite quand l'enfant demande : « Maîtresse, tu peux écrire sur mon dessin : ... » S'il est important de faire droit à ces demandes avec les petits et de le faire en prenant soin d'écrire correctement, très vite cela devient insuffisant car le propos ainsi inscrit reste de l'oral graphié; il serait contre-productif d'entretenir les élèves dans l'illusion qu'écrire, c'est pratiquer ce type d'activité. L'enseignant veille à créer, puis entretenir, l'habitude de recourir à l'écrit de manière « pensée ». Pour ce faire avec les plus jeunes, en section de moyens (guère avant), on n'abordera pas d'emblée l'écriture des histoires inventées ou le compte rendu de la sortie; l'écriture de listes, de messages (aux parents, à un camarade malade, à la directrice absente pour obtenir une autorisation, etc.), de légendes pour des dessins ou des photographies, de « bulles » pour des bandes dessinées met en situation de produire des écrits courts en procédant avec rigueur : que veut-on dire? Comment va-t-on le dire pour que tous ceux qui auront à le lire le comprennent? Comment va-t-on ranger les mots de la liste?

Des formes plus longues sont progressivement abordées : résumés d'histoires lues pour en garder trace dans le cahier collectif ou individuel, messages un peu plus longs... Une fois l'accord trouvé sur le contenu, un enfant, ou des enfants se relayant, en font dictée au maître. Mais ce n'est là, encore, qu'une propédeutique à l'activité véritable dite de « dictée à l'adulte ».

La dictée à l'adulte

Écrire une suite de phrases – légendes sous des images, des photos, des croquis, des schémas – permet de garder une trace par écrit sans pour cela que l'enfant soit en situation d'élaboration d'un texte cohérent, difficulté ultime à laquelle les élèves d'école maternelle doivent être confrontés car ils peuvent s'y affronter avec des chances de succès.

Produire du langage « écrivable » exige une décentration pour anticiper ce dont le lecteur a besoin pour comprendre et une distanciation par rapport à ses propres dires pour les réajuster, les corriger.

Le rôle du maître est déterminant dans cette activité conjointe avec l'élève. Pour entrer dans le dispositif de dictée de textes à l'adulte, il faut que l'enfant commence à maîtriser le langage oral d'évocation, qu'il soit capable de comprendre des récits complets, lus

La dictée à l'adulte permet de comprendre que le langage que l'on produit peut s'écrire, s'il obéit à certaines contraintes. Elle rend visible le passage du langage oral vers les signes de l'écrit.

plusieurs fois par le maître, et qu'il commence à rappeler oralement un récit bien connu.

Ce qui est encore difficile, même pour un enfant très avancé en matière de maîtrise du langage, c'est la dissociation qu'il doit opérer pour, à la fois, se mobiliser sur le contenu qui a de l'importance pour lui et se rendre attentif aux moyens linguistiques qui permettent de bien transmettre ce contenu ; il faut que le maître conduise avec subtilité l'activité pour que cette double focalisation soit possible.

Seule la fréquence, qui conduit à la familiarité avec la tâche, permet à l'enfant de progresser dans la maîtrise de l'écrit dont il est ici question.

Les conditions favorables

L'enseignant veille à l'authenticité des situations et des projets d'écriture : il doit y avoir un véritable destinataire, un lecteur identifié, une fonction précise à cet écrit. Il choisit pour commencer des messages ou des lettres à des destinataires connus mais éloignés ; plus tard, on pourra produire des écrits documentaires, des fiches techniques, des règles du jeu..., ou inventer des histoires.

L'organisation pédagogique la plus favorable est une organisation en ateliers telle qu'elle a été définie antérieurement (voir le chapitre « Le langage oral ») ; elle rend le maître disponible pour conduire l'activité. La dictée collective à l'adulte semble un leurre : ce sont en effet les paroleurs les plus habiles qui produiront le texte tandis que les autres, au mieux, écouteront, au pire s'ennuieront. La dictée individuelle ne semble être possible que de façon exceptionnelle, pour un enfant qui présenterait des difficultés particulières. La dictée à l'adulte avec deux enfants serait idéale, un de chaque côté du maître pour voir les mots s'inscrire comme celui qui écrit, qui est toujours relecteur ; avec un groupe de quatre ou cinq enfants, c'est raisonnable et concevable dans une classe travaillant régulièrement en ateliers.

Des groupes homogènes constitués d'élèves aux compétences langagières assez proches favorisent une participation active de chacun et une meilleure interaction avec le maître. Toutefois, une organisation en groupes hétérogènes peut permettre aux enfants moins performants de comprendre l'activité en jeu. Une régularité de l'activité est indispensable ; une séance par semaine serait une excellente mesure, à défaut, deux toutes les trois semaines au moins en section de grands. Le maître choisit un espace de la classe où il aura pris soin d'afficher les écrits connus des élèves afin qu'ils puissent y chercher des aides. Avec un groupe de quatre ou cinq élèves, il a besoin d'un support vertical de grand format visible de tous et lui permettant d'écrire lisiblement en cursive dans une seule couleur. Les enfants doivent être installés tous face à la feuille.

Les étapes de la production d'écrit

Le découpage de l'activité de production d'écrits en étapes n'a d'autre finalité que de faire mieux percevoir

les nombreuses procédures en jeu. Il faut un temps pour dire, un temps pour écrire sous dictée, un temps pour relire et un temps de correction et de validation.

Construction du canevas

Il s'agit d'une activité de production langagière orale qui va permettre la clarification du projet d'écriture. Le maître conduit les élèves à se représenter le destinataire absent : à qui s'adresse cet écrit ? Qu'avons-nous à lui dire et pour quoi faire ? Comment organiser cet écrit ? Ces échanges oraux conduisent à l'élaboration d'une trame écrite. Cet écrit au brouillon est un aide-mémoire, un point d'appui pour la mise en mots. Par exemple, pour une lettre, on définira le destinataire et l'objet précis du courrier. Pour une histoire inventée, on définira les personnages, leurs caractéristiques, les lieux et les événements. Le groupe s'étant mis d'accord, on ne changera plus de scénario.

Mise en mots et écriture du texte dicté

Au moment de commencer la dictée du texte, le maître affiche tous les éléments préparatoires déjà élaborés en groupe-classe : pense-bêtes, canevas, éléments de connaissances du monde. Le maître aide les enfants à énoncer de l'écrit en sollicitant des reformulations. Il écrit de manière cursive sous la dictée des élèves, tout en les conduisant par son questionnement à transformer leur oral en écrit, sans en changer le sens. Comme il ne convertit pas automatiquement les énoncés dictés, il y a un moment essentiel à ne pas manquer, celui de l'élaboration/négociation du texte à écrire. Le maître respecte les formulations mais n'écrit pas d'énoncés impossibles. Il intervient pour susciter des reformulations acceptables.

Il y a les modifications indispensables qui concernent les formes orales telles que « il était une fois un lutin i dormait et puis et puis le monsieur il a réveillé le lutin » ou encore « qui c'est qui a fait ça ? ». Ces énoncés sont à transformer avant l'écriture. En fonction des compétences de l'élève et pour lui permettre de comprendre les modifications nécessaires, le maître, dans un premier temps, demande à l'enfant : « Tu as dit..., ça va ? Est-ce que je l'écris comme ça ? » Si l'enfant maintient sa formulation, dans un deuxième temps, le maître propose une alternative en mentionnant bien que la forme langagière écrite nécessite un changement : « Écoute bien, tu as dit "le monsieur il a réveillé le lutin" ; il y a une manière de le dire et une manière de l'écrire. Qu'est-ce que j'écris ? » Si l'enfant maintient sa proposition, dans une troisième et dernière étape, le maître lui donne l'énoncé « écrivable » en lui précisant : « Je vais écrire "le monsieur a réveillé le lutin". » Il peut aussi demander l'aide du groupe.

Il y a aussi des modifications à éviter : celles qui introduiraient un niveau de langue soutenu, inapproprié.

Le maître aide les enfants à énoncer de l'écrit en sollicitant des reformulations. Il écrit de manière cursive sous la dictée des élèves, tout en les conduisant par son questionnement à transformer leur oral en écrit, sans en changer le sens.

Le maître, pensant qu'un enrichissement de l'énoncé est possible, finit par transformer totalement ce que disent les enfants, alors que c'est acceptable à l'écrit. Par exemple, le message : « On voudrait des vieilles chemises pour la peinture, s'il vous plaît », est réécrit : « Nous souhaiterions de vieux vêtements pour la peinture. » Alors, les enfants ne reconnaissent plus leur énoncé; la valeur de la dictée à l'adulte est annulée. Respecter le plus possible les formulations des élèves, c'est éviter de trop normer leur énoncé par rapport à la langue écrite idéale à une période où il faut graduer l'avancée.

Dans le cours de la dictée à l'adulte, le maître répond aux questions des élèves qui sont autant d'indicateurs de leur réflexion sur l'activité d'écriture; il favorise ainsi des conduites métalinguistiques.

Exemple

É. – ont, c'est pas comme ça.

M. – Qu'est ce qui n'est pas comme ça ?

É. – Eh ben ont c'est juste un n avec un o.

M. – Ah oui, c'est le on qui est dans ton prénom, quand tu écris Simon. Mais là quand j'écris les enfants ont joué, je dois l'écrire o, n, t.

L'adulte formule une hypothèse sur les dires de l'enfant (emprunt au prénom) et lui indique la bonne forme sans expliquer ce qui ne pourrait encore être compris. Le maître commente de plus en plus son activité de scripteur à mesure que l'intérêt des enfants s'éveille. Pour parler du langage avec exactitude, il emploie quelques termes exacts soigneusement choisis : histoire, début, fin, mais également phrase, mot, lettre, ligne, et quelques expressions moins techniques mais exprimant le rôle d'un mot, par exemple « les mots qui permettent d'accrocher ensemble les morceaux d'une histoire ». Le maître essaie de faire repérer aux enfants les marques de ponctuation les plus importantes : le point par exemple (« Maintenant la phrase est finie, je mets un point »), les guillemets (« là, c'est le garçon qui parle, pour que ça se voit sur la feuille, je mets des guillemets, comme ça »). Ce sera une incitation à aller chercher, dans un album connu, comment on voit qu'un personnage parle.

Le maître commente la gestion de l'espace-page par rapport à ce qu'il écrit : par exemple « je suis arrivé en bas de la page, qu'est-ce que je fais pour continuer ? » ou bien lorsqu'on décide d'ajouter quelque chose dans le cours du texte, le maître demande simplement : « Où est-ce que j'écris ce qu'on va ajouter ? »

Lecture et relecture

Pour réguler la production, la lecture et la relecture du texte produit jouent un rôle important et doivent être conduites par le maître à différents moments. En cours d'écriture, il énonce à voix haute ce qu'il écrit, au fur et à mesure qu'apparaissent les mots ou groupes de mots. Il dit ce qu'il est train d'écrire. L'emploi du verbe « écrire » par l'adulte est nécessaire pour clarifier l'ac-

tivité. Ce repère permet aussi à l'enfant de s'ajuster à la vitesse d'écriture de l'adulte, et il découvre ainsi de façon inconsciente les différents segments de la phrase. On observe progressivement que l'enfant opère des pauses dans son énoncé pour laisser le temps à l'adulte d'écrire. On peut aussi voir, dans le cas d'une pratique régulière de la dictée à l'adulte, l'élaboration d'une grammaire intuitive, les segments dictés correspondant à des unités syntagmatiques de la phrase écrite.

Au cours de sa mise en mots, l'enfant peut hésiter, chercher une idée, une formulation. Parfois la relecture de l'énoncé déjà écrit peut lui permet de continuer. L'adulte peut proposer une relecture en cas de répétition d'un mot dans une phrase ou un problème de coréférence qui gêne la compréhension.

Chaque fois que l'adulte vient d'écrire une partie du texte, il le relit entièrement aux enfants. Ils entendent le texte lu d'une seule traite et ainsi perçoivent mieux l'enchaînement des énoncés entre eux, la cohérence du texte. La relecture complète du début du texte est aussi nécessaire quand on travaille en épisodes sur une production longue afin que les élèves se souviennent du texte déjà produit, et se réinscrivent dans la suite logique; c'est une aide essentielle pour poursuivre l'activité. De plus, cette relecture permet de valoriser une des caractéristiques de l'écrit, sa permanence. La trace produite lors de la dernière séance est restée la même. Le document 10 en fin de chapitre, apporte une illustration de cette démarche dans une section de moyens en fin d'année scolaire.

Lire/écrire avec les TIC

Ce sujet mériterait d'amples développements qui ne sont pas à propos ici. On se limitera à quelques considérations et suggestions.

Les programmes rappellent de manière explicite et au travers d'exemples concrets à propos de l'écriture que les nouvelles technologies de l'information ont leur place à l'école maternelle. Il est indéniable que la présence de ces machines dans les classes favorise un enrichissement et une approche complémentaire de celles qui sont habituellement proposées, en ce qui concerne l'entrée dans le monde de l'écrit. Outils au service des apprentissages, les TIC sont à envisager comme des moyens de découvrir, produire, communiquer, expérimenter, simuler, s'entraîner et permettent de développer une pédagogie différenciée soucieuse du parcours et des itinéraires de chaque élève; en rendant l'erreur provisoire, l'ordinateur offre la possibilité de multiplier les essais, ce qui est très utile avec les élèves manquant de confiance en eux.

Atout pédagogique supplémentaire, les TIC ne remplacent en aucun cas ce qui existe déjà. Il faut veiller à les utiliser dans un répertoire étendu pour éviter la saturation des élèves et à ne les utiliser que lorsqu'elles représentent l'outil le plus approprié pour la tâche donnée.

Lire et écrire avec l'ordinateur

L'enfant qui utilise un logiciel met nécessairement en œuvre un certain nombre de compétences liées à la maîtrise de l'outil (par exemple, savoir utiliser une souris, savoir saisir des caractères sur un clavier...). Ces compétences peuvent être identifiées et repérées. Pour autant, il ne faut pas les considérer comme préalables et requérant un apprentissage spécifique. À titre d'exemple, apprendre à utiliser la souris n'est pas un objectif pertinent en soi; l'expérience montre que les enfants apprivoisent très vite cet objet par l'utilisation directe de logiciels de dessin ou de jeu par exemple. Avec l'ordinateur (comme d'ailleurs avec la machine à écrire), l'habileté graphique n'est pas un préalable à l'acte d'écriture. Grâce à l'ordinateur, les productions atteignent un niveau de netteté dans la mise en page et de lisibilité qu'il est impossible d'obtenir avec une main d'enfant d'école maternelle. Le résultat visible sans délai rend le travail de l'élève plus gratifiant.

Mais une des difficultés sur lesquelles on bute tient à ce que les lettres des touches du clavier sont en majuscules. Il convient donc de mettre en place des tables de correspondance de l'écriture des lettres en majuscule et en minuscule. Associée à l'apprentissage de l'écriture manuscrite, cette approche conduit à fixer le nom des lettres avec leur graphie, autrement qu'avec la « comptine » de l'alphabet, d'autant que le clavier a son ordre propre.

Des activités de « copie » entraînent à reconnaître et mémoriser les lettres :

- le modèle peut être écrit en variant les positions du support (sur le mur, le tableau, à hauteur d'écran, sur une fiche près de l'élève);
- il peut être dicté par un autre élève qui épelle;
- il peut être mémorisé, le mot étant d'abord découvert puis caché;
- il peut être trouvé dans un imagier ou tout autre outil multimédia.

En ce qui concerne la production d'écrits, l'utilisation d'un traitement de texte adapté est possible dès l'école maternelle. Les textes produits en dictée à l'adulte peuvent être saisis par le maître sur ordinateur avec un traitement de texte ordinaire et donner lieu à des copies partielles ou totales (en section de grands) en vue d'un projet personnel ou dans le cadre d'une réalisation collective (journal de classe ou de l'école par exemple). Le blanc (l'espace), les majuscules et les minuscules, le maigre et le gras, la ponctuation, le paragraphe, le titre, sont des réalités typographiques qui aident à saisir la signification d'un texte. Les remarques sur le code portent sur la reconnaissance de formes stables, la variété ou la variation des formes (prénom écrit en cursive ou en script, en minuscules ou en capitales). L'ordinateur permet d'associer textes et images ou dessins numérisés pour confectionner un journal, un album, un imagier, etc. Au cours de l'utilisation, l'impression de quelques saisies d'écran permet de garder une trace écrite et constitue un bon support pour un cahier de liaison avec la famille.

Au-delà des activités citées ici, on peut utilement consulter une banque d'usages en ligne, par exemple à l'adresse suivante :

<http://bd.educnet.education.fr/urtic/primitice>

À la main, à la machine

Des chercheurs attirent notre attention sur les modifications induites par l'usage du clavier, compte tenu des relations entre la motricité et la représentation cérébrale du langage écrit. L'écriture manuscrite semble contribuer à une meilleure mémorisation des lettres, associée au mouvement qui permet de les former. Il convient en effet de bien se représenter à quel point la motricité varie selon que l'on écrit à la main ou à la machine, de divers points de vue : le rôle des deux mains, les mouvements fondamentalement différents (translations et rotations dans un cas, frappés toujours de même nature dans l'autre cas), le rapport entre le mouvement et la forme de la lettre, le rapport entre la durée du geste et la production de la lettre, la mobilisation du regard (sur le produit pour l'expert ou sur le clavier pour le novice dans un cas, embrassant – et donc contrôlant – le produit, le geste et l'outil dans l'écriture manuelle), etc.

En aucune manière, l'usage du clavier et celui de l'ordinateur ne sauraient remplacer l'apprentissage de l'élaboration manuelle de l'écriture (qui sera développé au chapitre « Des activités graphiques aux activités d'écriture »). Sauf bien sûr dans des cas de handicaps particuliers où la motricité manuelle est trop déficiente pour que l'enfant soit confronté à cet apprentissage.

Les dispositifs favorables

Le dispositif pédagogique

Il est souvent plus intéressant de faire travailler les élèves à deux ou trois. C'est au cours des échanges entre pairs que les procédures implicites se révèlent et que de réels apprentissages se mettent en place. Les acquisitions de compétences techniques, simples ou complexes, se réa-

lisent aussi dans l'action observée chez les pairs, par imitation, par imprégnation progressive, par répétition. Certains, bien qu'observateurs, sont actifs; ils peuvent proposer, conseiller (par exemple, choisir une lettre à saisir, une touche à presser...).

Les plus expérimentés aident les débutants qui les observent, les interactions devant l'écran sont multiples et diverses. Des élèves sont de plus en plus utilisateurs

de l'outil informatique à l'extérieur de l'école et, de ce fait, peuvent jouer le rôle de tuteurs. Il convient alors (peut-être encore plus que dans d'autres situations) de bien préciser que le rôle du tuteur est bien de faire faire et non de faire à la place; c'est un exercice exigeant et frustrant, il faut donc veiller à alterner les rôles à l'intérieur du binôme. Il sera en outre important de prévoir des temps d'échanges préalables et postérieurs aux activités pour expliciter les tâches et faire émerger les réussites et les stratégies de résolution.

L'implantation du matériel

Deux cas se présentent :

- un à plusieurs ordinateurs dans la classe : c'est l'option à privilégier car elle permet une utilisation de l'outil informatique intégrée dans de multiples activités et dans l'organisation en ateliers de la classe;
- un regroupement d'ordinateurs dans une salle : ce choix possible, souvent motivé par la nécessité de partager les ressources au niveau de l'école, ne doit pas conduire à mettre en œuvre des séances qui s'apparentent à des « leçons hebdomadaires » et risquent d'être artificielles (« on va faire de l'ordinateur » disent les élèves); ces moments sont par ailleurs difficiles à piloter avec tous les élèves.

L'utilisation de l'atelier informatique souvent présent dans les écoles élémentaires peut s'inscrire dans le cadre d'une liaison grande section-cours préparatoire. Quant aux autres outils, on ne saurait passer sous silence l'intérêt de l'appareil photo numérique : c'est un support de stockage peu onéreux qui permet une réelle utilisation par les élèves, avec visualisation rapide des prises de vues. Des activités langagières riches peuvent être générées à partir des photos (commentaires, remise en ordre, écriture collective de commentaires pour le journal de vie de classe) comme on l'a indiqué à plusieurs reprises.

Le vidéoprojecteur permet des activités de lecture d'images et de textes en « grand groupe » grâce à la visualisation collective de manière souvent plus riche que le rétroprojecteur.

L'inscription dans l'emploi du temps

L'accueil peut être un moment privilégié, permettant une utilisation autonome par chaque élève au fur et à mesure des arrivées, pour signaler sa présence par l'écriture de son prénom sur le clavier par exemple ou pour une activité plus substantielle; des tours de rôle peuvent être prévus afin d'éviter la compétition pour se saisir de l'appareil.

Les ateliers permettent de proposer des activités quotidiennes en lien avec des objectifs précis (lecture, écriture, dessin...) dans le projet de la classe. Des activités ponctuelles ou régulières en lien avec le projet d'écriture de chaque élève sont aisées à mettre en place avec des ordinateurs dans la classe.

Enfin, dans le cadre d'un décloisonnement, l'animation d'un pôle informatique peut être prise en charge par un enseignant, un assistant d'éducation...

Des logiciels éducatifs

De nombreux logiciels éducatifs peuvent prendre place dans l'apprentissage du langage à l'école maternelle. Afin de permettre à tous les élèves de repérer le moment devant l'ordinateur comme un temps d'apprentissage, il est nécessaire d'être prudent sur les produits ludo-éducatifs que certains enfants utilisent déjà en dehors du contexte scolaire, avec des contraintes souvent éloignées de celles de l'école.

La dimension multimédia de l'outil informatique est précieuse pour tout ce qui est imprégnation de vocabulaire. On peut, entre autres proposer les imagiers électroniques, *Lecthème cycle 2* (outil RIP, c'est-à-dire reconnu d'intérêt pédagogique⁴), les histoires interactives (*Max et Marie font les courses*, *Tivola Interactive* par exemple), les magazines multimédias. En ce qui concerne le traitement de texte, il convient d'être vigilant quant aux logiciels proposés à des enfants de maternelle pour lesquels un grand nombre de fonctions ne présentent pas d'intérêt et rendent quasi impossible une utilisation réellement autonome par des petits. L'utilisation d'un logiciel bureautique professionnel (*Open Office*, *Word...*) nécessite d'alléger la barre de menu (affichage). En revanche, ce type d'outil propose une correction orthographique qui peut être une aide précieuse. Il existe par ailleurs des logiciels de traitement de texte, plus simples, plus adaptés à des élèves de maternelle tels que *Abiword* chez Source Gear Corp (logiciel de traitement de texte léger et efficace), *La Machine à écrire* chez Anne Scolé (traitement de texte simplifié qui permet aux enfants d'écrire avec les trois polices : majuscule scripte, minuscule scripte et cursive et de passer de l'une à l'autre très facilement), *Écrivons* chez Pierre Noguier (traitement de textes simplifié pour les élèves de cycle 2).

Au-delà du traitement de texte, certains produits proposent des activités de nature à aider l'enfant à maîtriser le clavier : *Le Tip-tap des lettres* (Scoleduc) ou *Marions les lettres* (The Games Factory).

Certains programmes utilisent pleinement la valeur ajoutée du multimédia et proposent aux élèves de saisir un mot entendu en s'aidant éventuellement d'une image et/ou d'un texte d'accompagnement (*J'écoute puis j'écris* chez Pragma TICE). D'autres logiciels permettent une activité de lecteur débutant pour les élèves de cycle 2 : *Moi je sais lire* (Club Pom logiciels), *Lectra* (Brun Villani), *1 000 Mots* (Éducampa). Ces outils travaillent souvent sur la relation phonème/graphème. Enfin il existe des activités en ligne (Internet) qui peuvent s'intégrer dans les apprentissages langagiers à l'école maternelle.

4. La liste des produits reconnus d'intérêt pédagogique est accessible à l'adresse suivante : www.educnet.education.fr/res/liste.htm

Document 10 – une dictée à l'adulte : inventer et écrire une longue histoire

Ce document est extrait du livret qui accompagnait la cassette diffusée en 1999 par le ministère de l'Éducation nationale auprès des inspecteurs et des formateurs sous le titre *Parole, langage et apprentissages à l'école maternelle*. Il gagne à être lu en complément du moment de vidéo correspondant mais, tel quel, il illustre la démarche de dictée à l'adulte.

La scène se déroule dans une école située en milieu défavorisé, au mois de mai. On est en moyenne section. Alors que les enfants ont déjà travaillé depuis pratiquement un mois à cette histoire, dans la séquence présentée, ils en dictent un passage et reviennent alors sur la planification des événements (ordre), sur la trame narrative (enchaînement causal et place d'un élément manquant), avant et pendant la dictée.

Les étapes de travail qui ont précédé le moment filmé sont les suivantes :

- proposition par l'enseignante d'inventer une nouvelle aventure de Boucle d'or, histoire que l'on écrira, qu'on éditera dans un livre et qu'on lira aux grands frères, aux grandes sœurs, aux parents, aux maîtresses de l'école. Le choix de *Boucle d'or* vient de l'intérêt des enfants pour cette histoire et du fait que la connaissance du caractère du personnage les aidera dans leur conception d'aventures ;

- en collectif, choix du début, de la fin, de l'événement central et prise en note par la maîtresse sous forme de schéma ;

- discussions successives en collectif sur les différents épisodes. On remarque alors que toute la culture des récits de fiction des enfants est mobilisée, mêlée à leurs expériences récentes : Boucle d'or fera du toboggan et il se trouve qu'ils viennent d'en avoir un dans l'école, elle sera sauvée grâce à un stratagème emprunté à *Petite Poule rousse et le Renard rusé* (le sac coupé), le loup subira une punition proche de celle qu'il a dans *Les Trois Petits Cochons* (puni par le feu), l'histoire finira par la formule de *La Chasse à l'ours* (« enfin sauvée ! ») ;

- un groupe d'enfants choisis par l'enseignante a commencé la dictée du début du texte en se référant au schéma. Ce sont quelques enfants très participants et d'autres, au contraire, très en retrait. Il s'agissait de rendre cette première séance exemplaire pour que tous les enfants comprennent bien ce qui leur est demandé. Chaque soir, les enfants « dicteurs », aidés par la maîtresse, ont relu ce qui était écrit pour le groupe-classe ;

- devant la difficulté de la dictée d'événements successifs, on a procédé à un jeu dramatique en mimant l'histoire ;

- trois autres groupes ont pris le relais d'écriture avant la séance filmée.

Dans cette étape, il s'agit de la production de la suite du texte déjà bien avancé. La maîtresse choisit les participants, ici, tous des enfants dont elle s'est occupée particulièrement au cours de l'année afin de les aider à entrer dans le discours oral et à s'intéresser aux histoires.

Dès l'annonce du travail par la maîtresse, les enfants commencent à raconter leur histoire (« et après... et après... »). Ils la connaissent bien et complètement. Ceci est très important car c'est une condition pour pouvoir la dicter. Les enfants ne s'appuient pas sur les images pour dicter ensuite. Ici, la dictée est une activité langagière autonome et les dessins ne sont que des recours lorsqu'on ne sait plus où on en est. Le schéma n'est rien d'autre qu'un pense-bête. C'est d'ailleurs pour cela que schéma et texte sont sur deux feuilles différentes.

On commence par une relecture du début du texte déjà produit. Celui-ci est affiché et l'enseignante suit du doigt pour bien matérialiser le lien entre chaîne orale et chaîne écrite. On remarque alors que les enfants accompagnent cette lecture en regardant le texte et en le récitant pratiquement par cœur : les enfants tiennent beaucoup à ce texte qui est leur langage et ils aiment le dire.

À partir de là, la séquence compte sept moments.

Moment 1	
<p>La maîtresse demande où on s'était arrêté la dernière fois, mais Kevin pointe le bas de la première feuille (le blanc de la feuille) et non la fin de l'écriture.</p> <p>Maîtresse – Où on en est dans notre histoire si on regarde sur les dessins ?</p> <p>Kevin – Là. [Il pointe le dessin de la petite fille sur le toboggan.]</p>	<p>Ce passage est un des très nombreux exemples de comportement qui permettent à l'enseignante de procéder à une évaluation très fine des représentations des enfants, au sujet des histoires et au sujet de l'écrit. Cette situation de rappel, en petits groupes, rend les enfants comme « transparents » dans leurs procédures et leurs représentations, tant ils sont impliqués dans la tâche.</p>

Moment 2 – Ajout sur le schéma	
<p>L'enseignante ajoute un dessin manquant au schéma : le loup fatigué dort à côté du sac dans lequel est enfermée Boucle d'or. Et Jessica demande « Pourquoi tu fais pas Boucle d'or dedans ? », d'où la précision concernant le dessin du sac. Un autre ajout va avoir lieu.</p> <p>M – Qu'est-ce qu'elle dit Boucle d'or quand elle est enfermée dans le sac ? Julien – Au secours ! au secours maman ! M – Au secours ! au secours maman ! c'est une bonne idée ça Julien... Julien – Et on a oublié qu'i di dit ouille ouille le loup ! <i>[La maîtresse écrit « ouille ouille ouille ».]</i> Jessica – Pourquoi t'as fait des ronds ? M – Parce que ouille ça commence par un rond et comme j'ai mis trois fois ouille, j'ai mis trois ronds, et les ronds c'est des « O », ouille, ouille, ouille.</p>	<p>On voit ici une belle activité langagière de Julien et un questionnement de Jessica qui permet à l'enseignante une remarque d'ordre métalinguistique sur l'écriture.</p>
Moment 3 – Dictée	
<p>M <i>[écrit et parle en même temps]</i> – La maman / cherchait / la / petite / fille / partout... attends Laura, on va essayer que les autres parlent aussi. / Kevin qu'est-ce qu'on dit maintenant ? Kevin : Parce que Boucle d'or elle est dans le sac mais le loup i dort. M – Le loup dort ! il a raison Kevin... M – Mais pourquoi il dort le loup ? Enfant – Parce que il est fatigué. Edwige – Il a poussé la petite fille avec le sac après il a dit ouille ouille ouille je suis fatigué après il a dit j'ai très faim. M – Oui alors Edwige on y va / le loup ... Kevin – ... l'est / fa / ti / gué.</p>	<p>Lorsqu'un enfant propose un énoncé, l'adulte reprend et écrit en ralentissant le débit oral pour accompagner l'écriture. On voit ici que certains enfants seulement commencent à dicter.</p>
Moment 4 – Relecture et remarque de l'enseignante sur une formulation orale inadaptée	
<p>M – Edwige j'ai besoin de toi, écoute bien / quand on écrit est-ce que l'on dit « la petite fille elle était dans le sac » ou « la petite fille était dans le sac » ? Edwige : Était dans le sac. M – On dit « la petite fille était dans le sac ». Et tout à l'heure là on a écrit comme quand on parle alors je vais retirer ce mot-là, « elle ». <i>[Elle barre « elle ».]</i></p>	<p>À la relecture, l'enseignante met en évidence les énoncés qui ne sont pas possibles à l'écrit.</p>
Moment 5 – Relecture et remarque d'un enfant au sujet d'un passage manquant	
<p>Jessica – T'as oublié que / que le / le / que la petite fille reconnaît pas le loup / parce que le loup il était caché dans le sable. M – Je ne l'ai pas dit parce qu'on ne l'a pas écrit mais si tu veux plus tard on pourra l'écrire, tu as raison mais là je ne l'ai pas écrit alors je ne pouvais pas le dire, mais tu as raison on va garder cette idée-là, on va pas l'oublier.</p>	<p>Il se trouve que Jessica tenait à cet ajout depuis le début de la séance : pour elle, on a oublié de préciser que le loup étant caché dans le sable, en bas du toboggan, la petite fille est sans crainte. Il est vrai que l'écriture permet de lever l'ambiguïté du texte existant.</p>

Moment 6 – Ajout du passage manquant	
<p>La maîtresse demande où il faut faire l'ajout et elle pense à l'endroit du texte, mais les enfants proposent de l'écrire à la fin du texte. Pour eux c'est un problème matériel et non énonciatif : c'est là où il y a de la place sur le papier que l'on peut écrire. La maîtresse relit alors pour montrer que ça ne va pas à la suite, dans le discours. Elle demande ensuite aux enfants : « C'est quand dans notre histoire que la petite fille ne voit pas le loup ? »</p> <p>La question mentionnant l'endroit dans l'histoire, Edwige montre l'endroit sur le schéma.</p> <p>Il y a ensuite relecture de la totalité du texte, nouvelle demande des enfants pour l'écriture dans le blanc du texte, proposition de l'enseignante de l'écrire en bas de la feuille et écriture sous la dictée :</p> <p>« Elle n'avait pas vu le loup / parce que / le loup / était / caché / dans / le / sable. »</p> <p>L'enseignante découpe la feuille et un enfant demande si on donnera ce morceau de feuille aux parents. Un autre dit « faut que tu le colles ». C'est l'enseignante qui ajoute le passage à l'endroit choisi.</p>	
Moment 7 – Relecture	
Cette relecture sert de vérification.	

Texte obtenu : *Boucle d'or et le loup*

Il était une fois une petite fille aux cheveux bouclés qui s'appelait Boucle d'or. Elle n'écoutait pas sa maman, elle voulait aller faire du toboggan dans les bois. Et sa maman disait non, elle n'était pas du tout d'accord. Boucle d'or sauta par la fenêtre de sa chambre et alla dans les bois. Sa maman ne savait pas que Boucle d'or était partie dans les bois parce qu'elle ne l'avait pas vue, elle faisait de la couture, buvait du café et regardait la télé.

Le loup était caché dans les bois, derrière un arbre. Le loup voulait manger la petite fille. Boucle d'or était à côté du toboggan, elle n'avait pas vu le loup parce que le loup était caché dans le sable. Elle monta sur l'échelle du toboggan. Le loup mit un sac en bas du toboggan. Après la petite fille glissa dans le sac et le loup ferma le sac avec un grand élastique.

La petite fille était dans le sac. Le loup voulait l'emmener dans sa maison pour la manger. La maman cherchait la petite fille partout. Le loup était fatigué parce qu'il avait porté le sac. Il se coucha et s'endormit.

La petite fille cria :

– Maman !

La maman dit :

– Où es-tu Boucle d'or ?

– Je suis dans les bois à côté du loup, au secours !, dit Boucle d'or, fais attention au loup si tu me cherches !

La maman suivit la voix de Boucle d'or. Elle la retrouva, alla sur la pointe des pieds et brûla la queue du loup. Le loup se réveilla et dit :

– Ouille ouille ouille !!!

Il avait mal à sa queue. Il partit en courant dans l'eau d'une rivière. Pendant ce temps, la maman de Boucle d'or coupa le sac avec ses ciseaux de couture. Après, elles coururent très vite pour que le loup ne les rattrape pas. Elles fermèrent la porte à clef et dirent : « Enfin sauvées ! »

Une première culture littéraire

« Une culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des œuvres. Elle suppose une mémoire des textes, mais aussi de leur langue, une capacité à retrouver, chaque fois qu'on lit, les résonances qui relient les œuvres entre elles. Elle est un réseau de références autour desquelles s'agrègent les nouvelles lectures¹. »

Ainsi débute le document d'application relatif à la littérature au cycle des approfondissements. La fréquentation des œuvres a commencé avant l'école pour certains enfants ; l'action de l'école maternelle est capitale pour que tous les élèves s'approprient, avant de savoir lire, les formes langagières et les activités cognitives que suscite la lecture, pour qu'ils se constituent une bibliothèque mentale de scénarios et d'images, de personnages, de systèmes de personnages qui se ressemblent, pour qu'ils éprouvent des émotions, du plaisir à écouter le rythme et les sonorités de la langue à travers la voix du maître qui lit et relit, pour qu'ils découvrent le monde à travers des textes qui leur donnent à partager des modes de pensée et des points de vue variés.

Pourquoi la littérature de jeunesse ?

Les ouvrages de jeunesse de type documentaire dont il a été question dans le chapitre précédent initient les élèves à l'univers des descriptions et des explications du monde ; ils proposent des textes précis riches d'un vocabulaire spécifique. Les illustrations sont le plus souvent dans le même registre : elles décrivent et expliquent en usant de techniques variées (dessins, schémas, photographies).

Avec la littérature de jeunesse, c'est à un autre univers culturel que les enfants sont introduits, celui du récit et de la fiction, même si d'autres formes enrichissent cet ensemble. Le livre de jeunesse dans toutes ses formes et sa variété est un objet culturel nécessaire au développement de l'enfant et aux apprentissages de l'élève à l'école maternelle.

1. *Littérature, cycle 3*, CNDP, coll. « École », page 5.

Un intérêt triple

Nourrir l'imaginaire enfantin

La littérature de jeunesse mobilise et enrichit l'imaginaire enfantin – cette capacité à produire des images mentales – de deux manières : par la forme (le récit) et par l'univers créé (la fiction). La forme du récit, sa structure, certaines formules (« il était une fois » ; « dans un pays lointain » ; « il y a bien longtemps ») touchent les enfants, avant même l'âge de l'école maternelle et mettent en mouvement des pensées, une vie intérieure. La répétition des lectures joue une grande importance en créant une sorte de « sécurité ». Les enfants observent que l'on ne répète pas de la même façon des textes à portée documentaire et sentent le statut particulier des récits de fiction. Tout petits, ils perçoivent la différence avec le langage en situation, avec le langage qui décrit le réel. Ils savent que le texte de l'histoire est à écouter, qu'il ne constitue pas une introduction à l'action.

L'univers des histoires éclaire le réel à travers la fiction : beaucoup de textes interrogent l'histoire, la société, les problèmes de l'enfance. Les héros, souvent des enfants, ressemblent à leurs lecteurs et, comme eux, sont confrontés à des problèmes complexes (la violence, la famille, la différence, la solitude, la rivalité...) qu'ils analysent, résolvent parfois, mais qu'ils problématisent toujours. Par des décalages, les histoires conduisent les enfants à se représenter non seulement ce que les choses sont mais ce qu'elles peuvent, pourraient, auraient pu être, et même ce qu'ils ne voudraient surtout jamais voir arriver.

Mais les héros sont aussi des personnages déroutants, amusants, originaux, pris dans des histoires farfelues. Une œuvre de littérature enfantine doit stimuler l'imagination de l'enfant et, en ce sens, elle prolonge le jeu. Les dessins foisonnent de détails, de références avec des couleurs choisies. L'image n'y est pas un ornement destiné à « faire joli », ni une illustration redondante par rapport au texte qu'elle accompagne ; elle existe en soi comme un support du sens, provoquant une interprétation distanciée qui souvent aide à la compréhension. En explorant la complémentarité et l'écart entre le texte et l'image, on perçoit le caractère composite de l'album, tant au plan esthétique qu'interprétatif, qui en fait une œuvre littéraire.

Faire découvrir un usage particulier de la langue

La langue distingue également cet univers du documentaire ; c'est celle du récit (le plus souvent) avec des temps adaptés, des structures travaillées, parfois itératives, des formules choisies. Les auteurs s'y reconnaissent parfois par leur forme d'inventivité, par les mots qu'ils créent et que certains enfants prennent plaisir à « collectionner ».

La langue des classiques et des bons ouvrages contemporains est intéressante en ce qu'elle abandonne la dimension utilitaire du langage du quotidien ; elle ne recherche pas les formes compliquées mais ne refuse pas des élaborations un peu complexes. Elle expose à des modèles de langue écrite à la fois accessibles et attirants par leur caractère un peu savant ; la lecture à haute voix du maître qui sait bien restituer la musique des récits rend compréhensible l'histoire, même si chaque mot, chaque formule, isolément, ne serait pas compris. Les lectures à haute voix doivent rendre toute la saveur de la langue de l'histoire, sans dramatisation caricaturale mais de manière expressive ; les jeux de voix (ton, hauteur...), le rythme de la diction (celui de la respiration) doivent traduire une forme de « plaisir de bouche ».

Une instrumentalisation de ces textes serait inopportune : la littérature de jeunesse n'est pas un prétexte aux approches syntaxiques ou phonologiques.

Faire découvrir le patrimoine

La littérature de jeunesse introduit aussi les plus petits dans un patrimoine très large. Elle crée des liens inter-générationnels, parce qu'elle présente aux enfants des histoires qu'ont lues et relues leurs parents et leurs grands-parents. Les contes traditionnels, les classiques de l'enfance connaissent des récréations et les créations les plus récentes empruntent aux contes des structures ou des archétypes.

Elle permet aux enfants venus d'ailleurs de retrouver des contes et des mythes liés à leurs origines qui côtoient ceux du monde occidental européen ; les personnages, les univers recréés par l'illustration, des noms ou des formules sont familiers à leurs proches.

Les visées culturelles à l'école maternelle

La présence de la littérature de jeunesse à l'école maternelle ne doit pas conduire à un travail formel précoce ; il est important de ne pas assujettir trop vite le rapport au littéraire à des formes scolaires d'explication, voire de contrôle systématique de la compréhension.

Les enjeux de l'usage du livre à l'école maternelle sont bien sûr cognitifs mais aussi sociaux et culturels. Il s'agit de :

– faire découvrir les livres et des pratiques autour du livre : tourner les pages et lire, observer, raconter à son tour ; pour d'autres, articuler les usages privés et

les usages scolaires, les expériences familiales de lecture et les expériences dans d'autres communautés que la classe, comme la bibliothèque ;

– développer des expériences singulières et construire un rapport personnel positif au langage écrit (curiosité, désir) et aux mondes qu'il évoque ;

– familiariser avec les pratiques langagières propres au domaine culturel de référence ;

– entrer dans la culture de l'écrit, ses pratiques, ses modes de pensée ; le langage écrit devient un instrument de la pensée ;

– à travers les œuvres, appréhender le sens de la vie en découvrant des valeurs et leurs conséquences dans les comportements, des désirs, des croyances.

La lecture et les livres sont intégrés dans un contexte qui leur donne sens si on sait tenir compte des compétences des enfants auxquels ils s'adressent par l'intermédiaire de l'adulte qui lit, de leur maturité affective aussi. Il faut favoriser des rencontres nombreuses et diversifiées, mais aussi organiser des « retrouvailles » régulières, ce qui suppose que l'environnement puisse susciter des rendez-vous choisis par les enfants ; les livres doivent, autant que les jeux et jouets, pouvoir bénéficier d'un investissement spontané, d'un libre choix.

Des objectifs et des livres pour les atteindre

Cette ressource à disposition libre ne suffit pas : l'enseignant doit aussi piloter les conditions de l'acculturation, en organisant les parcours de découverte des lectures, en créant des relations entre des livres. Au-delà de l'acculturation, ce sont des apprentissages qu'il recherche et dont il organise les moments de manière adaptée aux besoins de chacun.

Rendre chaque enfant familier de l'espace du livre

Pour les tout-petits et ceux auxquels cette expérience a manqué, dont l'indifférence aux livres et les comportements inadaptés peuvent attirer l'attention, c'est la pratique du livre qu'il faut faire découvrir, au sens le plus concret du terme : tenir l'ouvrage à l'endroit, tourner les pages dans le bon sens, parcourir l'espace de gauche à droite et de haut en bas, etc.

La phase de découverte suppose la relation duelle ou le très petit groupe aussi souvent que possible, car il faut bien cadrer l'attention, orienter le regard quand on s'arrête sur une page, sur une image. Les livres pour tout-petits recourent à des dispositifs favorables pour retenir l'attention du lecteur sur une page : des couleurs vives et contrastées organisées, une composition qui guide le lecteur vers l'élément central (par exemple, la série des *Papik* d'Alain Le Saux chez Hatier), des formes d'animation et,

en particulier, celles qui mobilisent l'interactivité et sollicitent assez vite l'anticipation parce qu'elles renvoient à des expériences réelles. On peut citer, par exemple, la série des *Petit Ours brun* de Danièle Bour (Bayard/Pomme d'Api), *Qui te regarde ?* de Carla Dijs (Albin Michel Jeunesse) ou *Coucou ! caché dans le jardin* de Nathalie Pautrat (Le Sablier). Mais ce qui fait le livre, c'est la succession des pages et l'unité du propos. Le saut de page constitue pour certains enfants non initiés un problème, même si la voix de l'enseignant organise la continuité, par la lecture ou le commentaire. Certains ouvrages pour les plus petits facilitent cette compréhension en établissant une relation entre le geste de tourner la page et la progression dans l'histoire : affaires d'empilement comme dans *Album* de Christian Bruel et Nicole Claveloux (Être), de construction/déconstruction comme *Va-t-en, grand monstre vert* de Ed Emberly (Kaléidoscope), de composition progressive d'une scène complexe ou d'avancées dans une exploration spatiale, etc.

Le saut de page constitue pour certains enfants non initiés un problème, même si la voix de l'enseignant organise la continuité, par la lecture ou le commentaire.

La logique d'ensemble du livre, l'unité du propos, se conçoit le plus souvent dans la découverte de la fin ; la clôture donne une issue à la progression, éclaire le titre. Ainsi, une proposition du type « On recommence ? » sollicite le goût de la répétition et le bonheur de l'anticipation du plaisir terminal, une chute inattendue (qui va motiver de nombreuses relectures car il ne faut pas précipiter la résolution de certaines énigmes).

Enfin, parce que c'est une source de difficultés, il convient d'être attentif à la place qui est faite à l'enfant dans l'histoire : est-il le « je » du texte, le « tu » ? Quand un enfant est à l'aise avec un livre qui ne sollicite plus directement cet accompagnement, il a acquis une compétence qui permet des explorations dans la plus grande complexité.

Les enfants qui n'ont guère fréquenté les livres, voire pas du tout, avant l'école, peuvent néanmoins connaître l'univers de fiction par les dessins animés ou les petits films d'animation vus à la télévision, qui n'ont pas l'épaisseur des albums mais qui leur ont raconté des histoires, qui les ont fait rêver, rire ou pleurer... Ces histoires sont parfois adaptées de contes ou de textes devenus classiques et ils auront plaisir à les retrouver en classe ; c'est le cas du *Petit Chaperon rouge* ou des *Trois Petits cochons* dont existent plusieurs versions en images. Avec des élèves de moyenne ou grande section, des approches comparatives, du livre au dessin animé ou inversement, sont intéressantes (trame du récit, décors et costumes, représentation physique des « personnages », etc.).

Initier aux codes de l'album

L'usage spécifique de l'album nécessite d'associer le texte et l'image pour construire des significations.

Dans une analyse préalable, le maître doit identifier le type d'interaction texte/image (illustration redondante, complémentarité, décalage ou contrepoint) afin d'en éprouver la complexité et d'en déduire des modalités de présentation aux élèves (lecture du texte seul, masque sur quelques images ou parties d'images...). Avec les plus jeunes, la lecture complète – texte et image – permet de construire une première représentation, étayée par les modalités intonatives et les désignations par pointage des différentes parties de l'image en correspondance avec le texte, effectuées par le maître. Les relectures du maître, interrompues alors par les verbalisations des élèves (reformulations, commentaires, anticipations ou citations...), font évoluer les premières représentations, exercent l'attention fine et les mises en relation (logique, chronologique), développent la mémoire verbale et la compréhension de l'album, instituant de fait l'élève comme lecteur interprète.

Faire entrer dans les mondes fictionnels

Organiser la rencontre avec des personnages

L'image de l'album offre une première représentation de la notion de personnage. L'élève doit comprendre que, bien qu'il soit reproduit (presque à l'identique mais aussi avec des modifications) sur chaque page, le personnage est unique et que c'est à travers ses actions que le lecteur construit l'histoire. De même, dans le texte, la qualité de la compréhension de l'album dépend de l'attention que l'élève porte au nom du personnage et à ses différentes désignations, à leur mise en relation avec les détails de l'image.

Des parcours de lecture peuvent être envisagés afin de construire ces premières compétences dès la section des tout-petits :

- en proposant aux élèves plusieurs albums mettant en scène un même type de personnage : *Sacha, Mimile, Fanfan* de Grégoire Solotareff (*L'école des loisirs*) et *Histoire d'un chat, Histoire d'un crocodile, Histoire d'un éléphant* du même auteur-illustrateur. Dans ces albums, on retrouve le chat, le crocodile et l'éléphant comme personnages, mais dans la première collection, ils ont un nom, dans l'autre non : ce ne sont pas les mêmes histoires ni les mêmes personnages. L'activité peut conduire à réaliser une première galerie de personnages en images que chaque élève pourra désigner et retrouver dans la bibliothèque de la classe. Cette collection se complétera au fil des lectures au cours de l'année ;

- en organisant des parcours avec les séries : de nombreux éditeurs proposent des collections dans lesquelles le lecteur retrouve un même personnage. Bien choisie, une série devient un support de lecture et de productions langagières remarquable, surtout si l'on évite les récits « plats », se voulant trop à la portée

du jeune enfant. Voici quelques héros recommandables pour les plus petits : *Bob* d'Alex Sanders (L'école des loisirs, « Loulou et compagnie »), *Tromboline et Foulbazar* de Claude Ponti (L'école des loisirs), mais aussi *Popo* de Kimiko, *Maxou* de Nadja, *Zaza*, *Norbert ou Rosie* de Anton Krings, *Zou* de Michel Gay (L'école des loisirs), *Pomelo* de Ramona Badescu et Benjamin Chaud (Albin Michel Jeunesse). Sûrement parce que ces personnages sont des animaux anthropomorphisés, les jeunes enfants s'identifient facilement, vivent par procuration leurs aventures. Ils partagent leurs émotions, leurs sentiments (la peur...), leurs états d'âme (l'ennui), mettent des mots sur des événements de la vie familiale ou sociale (le jeu, les interdits, les disputes...), les expériences de découverte du monde (faire du vélo, peindre, passer des vacances à la mer...). Avec *Lili Bobo* d'Élisabeth Brami et Christine Davenier (Seuil), les jeunes lecteurs rencontrent une héroïne enfant. Dans les différents titres mettant en scène « une petite princesse » de leur âge, Tony Ross transpose à travers des événements quotidiens les relations avec les adultes, le désir de grandir, de prendre le pouvoir sur les choses : *Je veux mon p'tit pot* (Seuil Jeunesse), *Je ne veux pas aller au lit* (Gallimard Jeunesse), *Je ne veux pas me laver les mains* ou *Je veux grandir* (Gallimard Jeunesse, « Folio Benjamin »)...

On pourra très vite distinguer ce que vit le personnage des expériences évoquées par les élèves, et inventer d'autres situations avec les propositions des élèves après avoir lu *Rosie à l'école* ou *L'Accident de Lili Bobo* par exemple.

Ce type d'album facilite le passage d'un domaine d'expression à un autre : de l'expression verbale au jeu dramatique, à la manipulation de marottes et à l'expression corporelle, pour exprimer des émotions, au dessin et aux activités langagières orales et écrites (dictée à l'adulte) pour s'engager comme auteur dans la culture écrite.

En section de petits ou de moyens, on peut composer un parcours pour faire apprécier les multiples facettes du personnage. Par exemple, le personnage du chat est parfois une transposition d'un être humain mais il est aussi un personnage animal dans d'autres albums, comme dans la série des *Milton* de Haydé Ardan (La Joie de lire) ou dans celle des *Tigrou* de Charlotte Voake (Gallimard Jeunesse) ou encore dans *Bel Œil* de Abe Birnbaum (Gallimard Jeunesse). Cette lecture en réseau est propice aux comparaisons des personnages – chats, de leurs modes de vie, de leurs expériences de chat à travers des narrations différentes, dans le texte comme dans l'image (personnage narrateur ou narrateur extérieur, images en noir et blanc, aquarelles ou crayonnés, structuration de l'espace-temps lié aux saisons et au rapport dedans/dehors, etc.).

On peut aussi prévoir des expériences de lecture où le personnage est un objet : *Petit bateau*, *Petit hélicoptère*, *Petite chaussure* et autres titres de Michel Gay (L'école des loisirs), *Pinpon tut tut* de Michel Gay et

Alain Broutin (L'école des loisirs), dans lesquels les personnages sont les véhicules du manège qui font une escapade nocturne. Dans *Ubu* de Jérôme Ruillier (Bilboquet), les personnages sont des ronds de couleur rappelant de célèbres devanciers.

Faire fréquenter des personnages archétypaux, faire construire des systèmes de personnages

Dès la section de petits, à partir du jeu « Loup y es-tu ? » et des différentes versions et variantes en albums de Charlotte Mollet (Didier Jeunesse), Sylvie Auzary Luton (Kaléidoscope), le *Je m'habille et je te croque* de Bénédicte Guettier (L'école des loisirs), les élèves découvrent le loup comme personnage dévorant. Très tôt, ils apprécient le décalage dans *Loup* d'Olivier Douzou (Le Rouergue) : le loup menaçant dévore une carotte...

La lecture des classiques (*Les Trois Petits Cochons*, *Le Petit Chaperon rouge*) dans des formes albums adaptées aux plus jeunes construit la représentation du système de personnages (loup/cochons, loup/enfant) à la base de nombreux scénarios, de citations et d'allusions dans le texte comme dans l'image de nombreux albums : *Les Trois Pourceaux* de Coline Promeprat (Didier Jeunesse), *Le Petit Chaperon rouge* de Jacob et Wilhelm Grimm et Frédérick Mansot (Magnard), *Le Petit Chaperon rouge* d'Éric Battut (Mijade).

Citons à titre d'exemples de systèmes de personnages qui peuvent être explorés de la section des moyens à celle des grands :

– l'ogre, personnage dévorant archétypal : *L'Ogre Baborco* de Muriel Bloch et Andrée Prigent (Didier Jeunesse); *Les Trois Souhais du petit dîner* de Ales Sanders (L'école des loisirs); à partir de la section de grands, *Le Géant de Zéralda* de Tomi Ungerer (L'école des loisirs); *Le Déjeuner de la petite ogresse* d'Anaïs Vaugelade (L'école des loisirs); *Le Petit Poucet* de Charles Perrault et Clotilde Perrin (Nathan jeunesse); *Hansel et Gretel* de Jacob et Wilhelm Grimm et Monique Félix (Grasset Jeunesse) qui rencontrent une sorcière ogresse...

– le personnage du renard et les animaux qu'il est censé dévorer : *Poucet le poussin* de Sally Hobson (Pastel) et autres versions : *Poule Plumette* de Paul Galdone (Circonflexe), *Poussin Câlin* de Michael Foreman (Syros).

– la figure du « vilain pas beau » en section de grands : *Le Vilain Petit Canard* de Hans-Christian Andersen et Delphine Grenier (Didier Jeunesse), *Poussin noir* de Rascal (Pastel);

– les relations familiales (rôles de père, de mère vis-à-vis d'un petit) : on peut donner à lire plusieurs versions de *Boucle d'or et les Trois Ours* de Steven Guarnaccia (Seuil Jeunesse), *Pas de violon pour les sorcières* de Catherine Fogel et Joëlle Jolivet (Seuil Jeunesse), des albums dans lesquels la figure maternelle est décalée ou amplifiée comme

La lecture des classiques dans des formes albums adaptées aux plus jeunes construit la représentation du système de personnages (loup/cochons, loup/enfant) à la base de nombreux scénarios et d'allusions dans le texte comme dans l'image.

dans *Je veux être une maman tout de suite* de Cousseau (L'école des loisirs), *Pétronille et ses 120 Petits* de Claude Ponti (L'école des loisirs), *Le papa qui avait dix enfants* de Bénédicte Guettier (Casterman).

Amener à comprendre les pensées d'autrui, à apprendre à en parler

Les expériences de lecture associées aux expériences du monde construisent des attentes portant sur les actions des personnages, leurs réactions aux autres ou au contexte. Dès trois ans, les enfants sont capables de comprendre la plupart des états émotionnels. Vers cinq ou six ans, ils peuvent commencer à comprendre les conduites de ruse, le mensonge chez autrui. L'enjeu de cette compétence à parler des pensées d'autrui ou de ses propres pensées et à percevoir l'intentionnalité est capital pour le développement social et culturel des jeunes enfants; la compétence s'exerce par exemple dans les situations de lecture à propos des personnages du récit, suite aux sollicitations du maître qui incite à formuler les états mentaux des personnages. Ainsi, les histoires racontées, reformulées, commentées seront sources d'acquisitions dans le champ du vocabulaire des émotions mais aussi dans celui des modalisations et constructions syntaxiques complexes associées aux états mentaux.

On peut citer quelques exemples de scénarios qui sont sources d'expression d'états mentaux :

- le départ de la mère, l'attente, le retour, dans *Bébés chouettes* de Martin Waddell (L'école des loisirs) dès la section de petits; autre attente, chez le médecin celle-là, dans *Le Cinquième* de Norman Junge et Ernst Jandl (L'école des loisirs) à lire plutôt avec des grands;
- des histoires d'amour, malicieuses dans *Amoureux* de Émile Jadoul (Casterman) avec les petits, ou surprenantes dans *La Promesse* de Jeanne Willis et Tony Ross (Gallimard Jeunesse) où un têtard est amoureux d'une chenille et *Pou-poule* de Loufane (Kaléidoscope) où Pou-poule est amoureuse d'un renard;
- des histoires de dispute avec une issue

heureuse avec *Grand-mère Sucre, grand-père Chocolat* de Gigi Bigot et Josse Goffin (Bayard Jeunesse, « Belles histoires ») dès la section de petits;

- une histoire souvent partagée par les jeunes lecteurs, de plaisir et d'interdits, avec *Le Faramineux Pouce de Paul* de Marie-Agnès Gaudrat et Tony Ross (Bayard Jeunesse, « Belles histoires »);

- les scènes de l'endormissement et les récits symbolisant la peur avec des sections de petits et de moyens : *Bonne nuit ma cocotte* de Émile Jadoul (L'école des loisirs), *Scratch scratch dip clapote* de Kitty Crowther (Pastel), *Du bruit sous le lit* de J.-M. Mathis (Thierry Magnier);
- des récits de rêve en section de grands : *Max et les Maximonstres* ou *Cuisine de nuit* de Maurice Sendak

(L'école des loisirs), *Je ne suis pas une souris* de Mario Ramos (Pastel), *Raoul* de John A. Rowe (Nord-Sud);

- la tension dramatique, comme dans *Chhhht !* de Peter Utton et Sally Grindley (Pastel) en section de petits, livre animé où le lecteur soulève les rabats pour vérifier que personne ne va réveiller le géant;

- le décalage par rapport aux attentes, la fantaisie : *La Promenade de Flaubert* de Antonin Louchard (Thierry Magnier) en section de petits : le vent souffle et démonte le corps de Flaubert, sa femme tente de le reconstituer, mais elle le remonte à l'envers et le vent souffle toujours...;

- la prise de conscience de la différence avec *Un petit frère pas comme les autres*, un album autour de la trisomie, de Marie-Hélène Delval et Susan Varley (Bayard Jeunesse, « Belles histoires ») à partir de la section de grands.

Faire découvrir le patrimoine

Les livres-jeux

D'autres scénarios réjouissent les jeunes lecteurs parce qu'ils sont proches de leur rapport au monde et proposent de rejouer sur le plan langagier et symbolique des situations prototypiques, des jeux de l'enfance : c'est une bonne base pour l'enrôlement du lecteur dans la fiction. On peut évoquer, par exemple, ce qui relève :

- du montré/caché, scénario que les auteurs jeunesse ont su exploiter pour les tout-petits : *Toc toc toc* de Corinne Chalmeau, livre cédérom (Albin Michel), le monde construit par le multimédia étant parfaitement adapté à une première initiation ou *1, 2, 3 qui est là?* de Sophie de Greef (Pastel) dans lequel le lecteur, en même temps que les trois cochons, essaie de deviner qui habite dans la maison;

- du jeu d'empilement (badaboum) : *Alboum* (déjà cité) où l'empilement est visuel, dans le texte et dans l'image, et discursif (les énoncés s'empilent jusqu'au badaboum);

- des relations adulte-enfant à travers jeux de nourrices et jeux de langages. Les éditeurs proposent des livres « multimédias » (le texte peut être dit, chanté et porté par les images), des premiers livres très pertinents pour enrôler les jeunes élèves dans l'activité, construire une attention conjointe.

Il faut également citer les albums qui font revivre le patrimoine des comptines :

- par exemple, la collection « Pirouette » chez Didier Jeunesse, à travers des mises en images contemporaines suscitant l'activité interprétative et la verbalisation avec *Bateau sur l'eau, Les Petits Poissons dans l'eau, Une poule sur un mur, Meunier tu dors*;

- mais aussi, chez Casterman : *Pirouette cacahuète, Savez-vous planter les choux* ou chez Thierry Magnier, *La p'tite bête qui monte*;

- *Chaussettes* de Lynda Corazza (Le Rouergue) qui s'appuie sur le virelangue bien connu ou *Oh la vache !* de Katy Couprie et Antonin Louchard (Thierry Magnier) qui propose un jeu visuel et langagier sur

toutes sortes de vaches de fantaisie : vache à pois, vache à bonbons, vache à lait...

Il y a ceux qui proposent d'autres jeux et jeux de langage. Les livres-devinettes permettent des jeux de langage transférables dans d'autres contextes de la classe. L'enjeu langagier et cognitif est partagé ; le jeune lecteur qui se l'approprie peut ensuite le faire vivre à autrui... On aura recours à *Qui suis-je ?* d'Aurélie Lanchais et Alain Crozon (Seuil jeunesse), *Qu'est-ce qui roule ?*, *Qu'est-ce qui vole ?*, *Qu'est-ce que c'est ?*, *Qui habite ici ?*, *Qui suis-je : un animal, quel animal ?* de Pierre-Marie Valat et Christian Broutin (Gallimard Jeunesse, « Papillon »).

Enfin, on ne saurait oublier les récits patrimoniaux et classiques de l'enfance, traditionnellement proposés à l'école maternelle (*Roule galette* par exemple), souvent liés à des événements festifs ou à un traitement thématique ; il n'est pas sûr que ces coïncidences soient essentielles pour faire apprécier l'histoire aux élèves, même petits. Le thème et la structure narrative sont suffisamment forts pour susciter intérêt et attention conjointe, d'autant plus que le maître aura pris soin de retenir plusieurs versions illustrées de l'histoire en suscitant curiosité et désir de connaître ces nouveaux livres, par exemple avec *Le Bonhomme en pain d'épices* de John A. Rowe (Nord-Sud), *Le Bonhomme de pain d'épice* de Jim Aylesworth et Barbara McClintock (Circonflexe).

Les livres de contes

Les contes constituent le patrimoine des traditions orales, à forte valeur symbolique ; ils abordent les problématiques existentielles, proposent un système de valeurs sur lesquelles s'édifient les relations sociales. L'art du conteur, pour les faire revivre, réside dans la façon de dire l'histoire, dans le rituel proposé pour créer un espace et un temps dédiés au conte. Pour favoriser la concentration, l'écoute et le plaisir de participer à cet échange, l'enseignant veille à ce que l'installation soit confortable, autour de lui, dans un espace consacré à l'activité, calme, silencieux, où chacun se sente à l'aise. Avant de commencer à raconter l'histoire, il propose un signal d'écoute, dit une formule qui instaure le silence et attire les regards, se rapproche physiquement des enfants réunis, les rassemble en les suivant tous des yeux en laissant un court silence. D'une narration à l'autre, les versions successives peuvent présenter des différences dans la forme mais la trame du récit demeure. L'enfant au fil des écoutes mémorise des passages, des expressions et progresse dans la capacité à restituer quelques phrases, un court dialogue.

Pour élargir la gamme des exemples, on peut citer quelques titres de récits :

– avec randonnées : *La Moufle* de Diane Barbara (Actes Sud junior), *Le Bonnet rouge* de John A. Rowe et Brigitte Weninger (Nord-Sud), *Nicky et les Animaux de l'hiver* de Jan Brett (Gautier Languereau), *La Petite*

Poule rousse de Paul Galdone (Circonflexe), *Le Gros Navet* de Alekseï Tolstoï (Flammarion, « Père Castor »), *Quel radis dis-donc !* de Praline Gay-Para et Andrée Prigent (Didier jeunesse), *Le Navet* de Rascal et Isabelle Chatellard (L'école des loisirs) à partir de la section de petits ; *Les Musiciens de la ville de Brême* de Jacob et Wilhelm Grimm (Flammarion, « Père Castor ») à partir de la section de grands ;

– illustrant la ruse : *La Soupe aux cailloux* de Jon J. Muth (Circonflexe), *Une soupe au caillou* de Anaïs Vaugelade (L'école des loisirs), *La Soupe au caillou* de Tony Bonning et Sally Hobson (Milan), à partir de la section de grands ;

– proposant des personnages dévorants : *Les Trois Pourceaux* de Coline Promeprat (Didier Jeunesse), *Le Loup et les Sept Petits Chevreaux* de Grimm et Bernadette (Nord-Sud), *L'Ogresse et les Sept Chevreaux* de Praline Gay-Para et Martine Bourre (Didier Jeunesse, « À petits petons »), *Le Loup et la Mésange* de Muriel Bloch (Didier jeunesse, « À petits petons ») à partir de la section de moyens ; *Pierre et le Loup* de Serge Prokofiev et Gérard Philippe, livre-cédé-audio (Thierry Magnier) à partir de la section de petits ;

– sur l'endormissement et le réveil : *Blanche-Neige* de Jacob et Wilhelm Grimm et Éric Battut (Didier jeunesse), *La Belle au Bois dormant* de Jacob et Wilhelm Grimm et Felix Hauffmann (Circonflexe, « Aux couleurs du temps ») à partir de la section de grands ;

– mettant en scène le plus petit, le plus malin : *Poucette* de Hans-Christian Andersen illustré par Lisbeth Zwerger (Nord-Sud) ou Marie-José Banroques (Flammarion, « Père Castor »), *Tom Pouce* de Jacob et Wilhelm Grimm et Bénédicte Nemo (Flammarion, « Père Castor »), à partir de la section de moyens ; *Le Petit Poucet* de Charles Perrault et Clotilde Perrin (Nathan jeunesse) à partir de la section de grands ;

– avec métamorphoses : *Le Prince Grenouille* de Jacob et Wilhelm Grimm et Binette Schroeder (Nord-Sud), à partir de la section de grands ;

– développant un mythe : *L'Arche de Noé* de Lisbeth Zwerger (Nord-Sud) à partir de la section de petits ;

– fables : *Le Corbeau et le Renard*, *La grenouille qui voulait se faire aussi grosse que le bœuf*, *Le Lièvre et la Tortue* de La Fontaine à partir de la section de grands ;

– contes étiologiques : *Pourquoi les libellules ont le corps si long ?*, conte zairois de S. Sénégas (Kaléidoscope), *365 Contes des pourquoi et des comment ?* (Gallimard, « Giboulées ») à partir de la section de grands.

L'art du conteur réside dans la façon de dire l'histoire, dans le rituel proposé pour créer un espace et un temps dédiés au conte.

Entrer dans les mondes poétiques

Le corpus des textes proposés à l'écoute des jeunes enfants s'est amplement renouvelé. Un certain nombre d'albums, de recueils, d'anthologies illustrées ne sont plus uniquement réservés à la sélection d'un poème lu par le maître mais peuvent être livrés sans risque à

l'investigation et à la perspicacité des plus jeunes lecteurs. On peut citer la collection « Petits Géants » chez Rue du monde et les anthologies comme *Il pleut des poèmes*, *anthologie de poèmes minuscules* (Rue du monde), les albums florilèges de Gautier Languereau, la collection « Enfance et poésie » chez Gallimard, *Le Paul Fort* et *Florilège - anthologie de la poésie française pour petits et grands* dans la collection « Dada » chez Mango...

Les critères de choix des livres

L'offre éditoriale, les actions de promotion de la part des différents professionnels ne suffisent pas à rendre le livre de jeunesse familier ou à engendrer des bénéfices symboliques pour tous les élèves. On ne peut pas imaginer que l'école maternelle confie au hasard des rencontres le choix des livres qu'elle propose à ses jeunes élèves. Il y faut une orientation, un mouvement, de la progressivité afin de susciter adhésion, enthousiasme, désir de connaître, de redire, de reformuler, de « lire » soi-même, de la part de tous les élèves, depuis la classe des tout-petits.

Le premier contact avec les livres devrait être organisé pour les plus petits avant que n'existe un intérêt pour le récit, c'est-à-dire avant même leur arrivée à l'école.

L'analyse des besoins, sous-tendue par une réflexion sur les objectifs d'apprentissage et les finalités culturelles assignées à la fréquentation assidue du livre, conduit à une liste de critères généraux, que ce soit pour l'acquisition de livres pour l'école ou pour des emprunts; ainsi, on veillera :

- au caractère résistant des ouvrages, permettant les manipulations nombreuses nécessaires pour les relectures du texte et de l'image;
- à la qualité de l'illustration et à la nature stimulante des relations texte/image;
- à la variété des périodes de création : livres du patrimoine, classiques de la littérature de jeunesse, variété des auteurs et des genres (du prototype au détournement);
- à la présence des personnages archétypaux, permettant la compréhension des rôles les plus fréquents de ces personnages;
- à la possibilité de rencontre avec les mythes, les récits fondateurs;
- à la variété des constructions narratives : récits linéaires, randonnées, contes, récits enchâssés, textes avec insertion de dialogues...;
- à la variété des modes d'énonciation : avec ou sans narrateur, écriture en « je »;
- à la possibilité de faire fréquenter la diversité langagière, la variation, l'invention;
- à la continuité des références : il est intéressant qu'une école maternelle ait des ouvrages pour bébés et pour les « plus grands ».

L'attention aux plus petits conduit à leur réserver des livres particuliers : le premier contact avec les livres devrait être organisé pour eux avant que n'existe un intérêt pour le récit, c'est-à-dire avant même leur arrivée à l'école. Pour nombre d'enfants pourtant, l'école

doit compenser cette absence d'expérience précoce du livre. Elle doit donc disposer de livres dans lesquels la narrativité n'est pas au premier plan : plus proche de la comptine, le texte doit présenter une forme de musicalité que la voix de l'adulte médiateur valorise, il doit favoriser les jeux de langage. Les images simples, lisibles, doivent aussi permettre les jeux visuels. Quant aux premiers récits, ceux qui retiennent l'attention et l'intérêt sont ceux qui présentent rapidement le héros et qui en maintiennent la présence très nettement, ceux dans lesquels l'entrée en action est rapide. Les histoires de randonnée sont prisées des petits.

Les activités pour apprendre

Les rencontres avec les albums sont quotidiennes; il faut inscrire dans une logique de tissage et d'échanges le rapport au « littéraire » afin d'éviter qu'un album vienne effacer le précédent, qu'il y ait seulement accumulation due au hasard, à l'improvisation, au coup de cœur, à la fête ou à la saison, sans perspective claire quant aux apprentissages.

Créer les conditions favorables

L'élève de l'école maternelle acquiert progressivement des compétences qu'il devra mettre en œuvre tout au long de sa scolarité et de sa vie de lecteur, avec quelques différences majeures quant au contexte de mobilisation de ces compétences : les livres sont adaptés et le jeune enfant n'accède pas de manière autonome au texte qui lui est donné par l'adulte (ce qui, certes, facilite certaines activités mentales mais le prive aussi de ressources, car il ne peut simplement revenir en arrière et il dépend du rythme de l'adulte).

Lire beaucoup et souvent

Des livres doivent être constamment présents à portée des élèves afin qu'ils soient manipulés, « lus » seuls ou entre élèves, ou relus à la demande par le maître. Ceci ne remet pas en cause l'intérêt d'une bibliothèque d'école. Les livres, à portée de main, peuvent être regardés, explorés, empruntés, faire l'objet d'échanges entre élèves et éventuellement avec d'autres adultes.

La place des lectures littéraires doit être prévue à l'emploi du temps, avec des moments quotidiens, presque ritualisés, à des heures différentes selon la fonction que doit avoir la lecture ou l'histoire racontée, plaisir offert (ce peut être la fin de journée) ou support d'un réel travail.

Cela ne doit pas empêcher que l'enseignant s'autorise, de manière impromptue, des lectures délibérément occasionnelles, répondant à un événement (apport d'un album en classe, demande d'un enfant évoquant un album, sollicitant sa lecture) et permette des lectures solitaires dans le coin réservé ou des temps de lectures dialogues dans le même coin.

Aménager les conditions de réception des textes

Plus les enfants sont petits, plus proche doit être l'adulte dans la relation au livre ; ces « lectures douillettes » (enfants presque blottis) sont indispensables pour faire entrer dans les conduites et postures qui permettent ensuite un travail plus socialisé propre au contexte scolaire. Avec les tout-petits, la lecture se fait en tout petit groupe mais on peut raconter avec un groupe plus grand.

Le mélange des âges n'est pas à exclure, en particulier pour les moments de lecture offerte; la BCD quand elle existe est le cadre pertinent pour les organiser.

Avec les enfants de tous les âges, les conditions matérielles de confort (être bien assis dans un lieu agréable) favorisent l'écoute.

Varier les médiateurs

D'autres adultes, de grands élèves peuvent entrer dans le cercle des médiateurs de lecture, contribuant ainsi à élargir la gamme des modèles de lecteurs :
– l'école doit impliquer les familles dans cet accompagnement de l'entrée dans les écrits ; lors de la réunion de début d'année, les parents sont informés et invités à lire systématiquement le livre choisi par l'enfant dans la semaine, à le rapporter le jour dit, à ne pas le perdre ni le détériorer. Il est possible de leur faire prendre conscience de l'importance des livres dans la culture de l'enfant et de leur rappeler l'existence des bibliothèques municipales gratuites pour la plupart. Ils peuvent être associés dans la classe à la lecture : en venant écouter, en venant présenter un ouvrage qu'ils ont aimé, en participant à l'accueil du matin dans la bibliothèque de l'école où ils peuvent lire un livre à un petit groupe d'enfants, dans la classe, dans le coin livres où ils peuvent lire un album à leur enfant, mais aussi à ses camarades ;

– des médiateurs volontaires peuvent être des invités réguliers pour la BCD, voire pour la classe ; une personne disponible ouvrira la BCD de l'école pendant la récréation, un fonctionnement rigoureux étant mis en place ; il va de soi qu'il est organisé une communication avec chaque intervenant afin que chaque action s'inscrive dans le projet de l'enseignant ;

– des « grands élèves » peuvent se voir reconnaître un rôle dans le cadre de projets précis mis en place par les maîtres de chaque classe : des élèves de sections de grands peuvent raconter une histoire ou « jouer un album » (jeu théâtral, ombres chinoises) devant des classes de petits. Des élèves de classes élémentaires peuvent lire un album ou animer des ateliers de fabrication d'histoires, puis de livres (suivant le niveau des enfants) ; les élèves de maternelle peuvent leur passer des commandes (relectures, histoires de...). Des élèves de collège peuvent de même venir lire un livre (plus ou moins court) par épisode ; les grands frères ou grandes sœurs valorisent ainsi leur statut. Ce peut être très important pour des familles dont le français n'est pas la langue maternelle.

Lire, relire : une présentation réfléchie

Pour engager un travail en matière de compréhension, comme il en sera question dans le paragraphe suivant, pour installer des formes de travail qui seront ensuite affinées et complexifiées, l'enseignant veille au choix des livres et des histoires :

– le texte n'est pas trop difficile, ni trop long : le narrateur, le ou les personnages et l'ancrage (espace et temps) sont clairs ; le niveau de langue est accessible sans être simpliste ;

– les illustrations sont elles aussi accessibles ; la complexité éventuelle doit conduire à un travail spécifique ;

– l'intrigue est relativement linéaire (liens de causalité entre épisodes, succession ou simultanéité explicites, étapes claires) et l'univers de référence accessible ;

– les acquis culturels présumés sont vérifiés avant la lecture.

Pour les petits et les plus grands, fragiles ou en délicatesse avec la langue, il est préférable de travailler avec des ouvrages dans lesquels tout ce qui est nécessaire à la compréhension est accessible dans le texte. Dès que les enfants sont devenus familiers des livres et des histoires, il est important de travailler sur des textes consistants – à la portée des enfants bien sûr – que l'on ne tente pas d'épuiser en une seule visite.

La base de tout consiste dans une première compréhension, qui suppose écoute, concentration, attention conjointe ; l'amélioration de cette compréhension passe par des répétitions qui articulent ou dissocient écoute et observation des images, lecture et commentaires, moments partagés et exploration solitaire du livre, etc.

Plusieurs formes d'entrée dans l'histoire peuvent être envisagées :

– on peut choisir de raconter ou de lire, de raconter puis de lire la même histoire ;

– on choisit la lecture *in extenso* de textes et d'images ou du texte seul (ou des images seules), selon la nature du rapport texte/image afin de construire une première signification. Avec des moyens ou des grands, si le texte est long et complexe, le découpage doit être réfléchi (coupures qui stimulent interrogations et attentes, unité du texte lu en une fois...);

– pendant la lecture, on évite les ruptures du fil de l'histoire, on n'introduit pas de distracteurs (en particulier, on évite de montrer des images ne correspondant pas à l'épisode) ;

– la première lecture peut être orientée par une question (par exemple, pourquoi tel titre ?) ; les relectures peuvent se faire en fonction de l'obstacle repéré par le maître après cette première lecture.

Il convient de noter ce qui est passé inaperçu, ce qui n'a pas été interrogé, pour provoquer un retour là-dessus en jouant sur la relation entre ouvrages, en accentuant le phénomène que l'on veut traiter.

Pour les petits et ceux qui sont fragiles ou en délicatesse avec la langue, il est préférable de travailler avec des ouvrages dans lesquels tout ce qui est nécessaire à la compréhension est accessible dans le texte.

Raconter, lire

Raconter n'est pas un exercice facile : il réclame de s'être approprié le texte, d'en avoir assimilé la chronologie et les différents effets. Il suppose une mise en mots fluide.

Quand on raconte, on a les yeux libérés de tout support, présents à l'auditoire, captant les regards. Cette présence réelle qui se traduit dans une gestualité mesurée, dans des modulations de la voix, dans des pauses marquées ou des accélérations du débit appelle une participation en retour, une interaction. Raconter est du côté de l'oralité. Les contes sont issus de la tradition orale ; les conteurs faisaient autrefois vibrer leur public lors des veillées ; il n'est pas impossible à l'école de recréer des moments de cette nature.

La lecture « colle » au texte de l'auteur, qui a voulu certaines tournures de phrases, un certain déroulement, des dialogues à tel ou tel endroit. Bien sûr, le lecteur interprète le texte, joue avec le rythme, la mélodie des mots d'une façon toute personnelle mais, fidèle au texte, il restitue un événement de langage, chaque livre étant unique par la mise en mots, le travail sur la langue, l'organisation textuelle.

La lecture à haute voix mobilise le regard du lecteur sur les pages du texte ; lecteur et auditeurs sont en quelque sorte séparés, le lecteur en tête-à-tête avec le texte matérialisé et les auditeurs seuls avec les mots qu'ils entendent. Il y a de la distance, de l'isolement, de l'intériorité.

Les jeunes enfants ne peuvent pas d'emblée vivre la séparation induite par l'absence de regard sur eux ; on raconte d'abord à des tout-petits puis, quand on lit, on commence par des « lectures douillettes », le toucher garantissant la sécurité. Quand des enfants peuvent être sevrés des liens du regard, on peut envisager de « travailler » avec eux, en groupe, à partir de lectures.

Des échanges pour approfondir la compréhension

La compréhension est facilitée par des commentaires, par des questions qui conduisent à établir des relations non faites spontanément, parfois par les réactions des camarades : des appréciations (« il est gentil ce loup »), un rire, une question (« pourquoi l'ours a grogné ? »...), mais ces réactions peuvent aussi égayer. Cette intersubjectivité qui s'exprime dans des attitudes, des mimiques autant que des mots chez les plus petits, constitue une forme de vécu proprement scolaire qui place d'emblée la lecture sous le signe d'un partage possible.

La médiation du maître est dans tous les cas tout à fait essentielle. L'enseignant entretient le questionnement, aménage l'espace de parole des interprétations, donc suscite des débats, favorise et étaye l'émergence des représentations ; il met en voix, aide à mettre en scène et en espace.

Travailler la compréhension

Ce travail s'élabore dans les échanges ; il vaut pour tous les textes, les plus courts avec les petits et, bien sûr, les textes longs narratifs.

Agir avant la lecture

L'enseignant veille à faciliter la compréhension avant la lecture :

– en fournissant des aides aux enfants fragiles : il peut raconter, résumer, présenter avec des marionnettes, montrer quelques images en donnant quelques éléments clés ; ce peut être l'objet d'un atelier avant l'entrée collective dans le livre ;

– en faisant mobiliser des connaissances antérieures sur l'univers de référence pour favoriser des liens, sur des histoires connues du même auteur ou de la même collection ;

– en suscitant des hypothèses, des interrogations à partir du titre, des noms de personnages, en montrant deux ou trois images ;

– en mobilisant l'anticipation : dès les premiers livres, on peut donner à « deviner » ce que la page suivante va révéler. Progressivement, l'attente va se déplacer vers des éléments de plus grande complexité : anticiper sur la page suivante en s'appuyant sur la chronologie des événements et en s'aidant de la connaissance implicite de la structure de la trame narrative, imaginer la suite de l'histoire à partir de l'ensemble des éléments donnés au début du récit quand il s'agit d'une première lecture.

Il aide à approfondir la compréhension :

– en faisant se confronter les représentations et en les justifiant ;

– en analysant les illustrations et en les interprétant ;

– en suscitant des confrontations à partir de questions larges mobilisant des points de vue sur des personnages, sur l'histoire ;

– en sollicitant quelques élèves pour jouer l'histoire (rôles muets ou parlés) et en demandant une critique aux autres ;

– en demandant à chacun de faire le dessin d'un épisode qui l'a intéressé puis sa présentation aux autres ; on peut recomposer l'histoire avec les dessins jugés les meilleurs et compléter (y compris avec les photocopies² d'épisodes non dessinés) ;

– en demandant aux moins participatifs de recomposer l'histoire en s'aidant des images du livre dans

2. Sur l'usage des photocopies en classe, on se reportera à la circulaire n° 2005-164 du 19 octobre 2005 publiée au *BOEN* n° 39 du 27 octobre 2005.

l'ordre ou d'images photocopiées (noir et blanc) à réordonner;

– en demandant, par petits groupes, de combler les trous d'un texte lu en remplaçant quelques mots clés par de pseudo-mots;

– en demandant le choix du résumé le plus juste parmi trois possibles.

Confronter les points de vue

L'enseignant organise les échanges pour stimuler des débats d'interprétation, c'est-à-dire la confrontation des points de vue; pour cela, il pose une question stimulante qui lance les échanges, il fait réfléchir en soulignant accords et désaccords, il fait expliciter les raisons que les uns et les autres ont de penser ce qu'ils pensent; il aide à faire des liens avec d'autres livres, avec le vécu ou le connu des enfants; il porte la contradiction en s'appuyant sur un élément non perçu par eux. S'il fait se détacher du livre, il y ramène également.

L'objectif n'est surtout pas de conduire les élèves à des explications de texte, ni même à un début d'explicitation des formes textuelles, toutefois le repérage de certains organisateurs des textes peut être encouragé : par exemple, la valeur d'une expression comme « tout à coup ». Une des manières de percevoir si les élèves en ont assimilé la valeur est justement de leur demander de continuer l'histoire après un « tout à coup » sur lequel on arrête la lecture.

S'assurer de la compréhension

L'enseignant se donne les moyens de vérifier la compréhension autrement qu'en questionnant :

– en sollicitant la reformulation, dans un temps privilégié de relation duelle, dans un petit groupe et, avec les plus grands, à certains moments, en collectif; cette activité peut se faire livre ouvert ou livre fermé, en donnant un libre accès au livre pour choisir le moment préféré de l'histoire, pour le resituer dans l'histoire, etc.; elle peut être très guidée par le maître (qui structure la trame chronologique par exemple);

– en donnant à la reformulation une valeur fonctionnelle :

- rappeler le début de l'histoire : ce peut être à partir des images montrées par le maître que l'on regarde d'abord sans rien dire mais en se racontant l'histoire dans sa tête avant d'en parler avec les autres; ce peut être aussi sans support pour le groupe, sauf pour un enfant qui, avec le maître, suit sur le livre et devient garant de l'histoire,

- avant de continuer la lecture, résumer la partie de l'histoire qui se trouve avant le marque-page en s'aidant de quelques dessins que l'on aura fait (ou de cartes, d'indices autres, par exemple, des éléments d'images décalqués par le maître, etc.);

– en sollicitant des résumés : par exemple, en fin de séance, on construit un résumé que le maître note et qui aidera à se rappeler le lendemain;

– en faisant jouer les histoires : le jeu (jeu dramatique, marionnettes, éventuellement mime) révèle des interprétations erronées. Il suppose une bonne connaissance préalable de l'histoire, c'est-à-dire plusieurs lectures collectives, commentaires et échanges. Le texte improvisé de l'enfant se nourrit de ce qu'il connaît des personnages, de leur motivation, de la problématique de l'histoire; le jeu conduit à réutiliser les formules clés, de passer du style indirect au style direct, de donner la parole à un personnage qui ne l'a pas, de mettre en jeu le corps pour exprimer une émotion, pour affiner les nuances du langage, pour restituer la cohérence de la trame narrative, de travailler la voix...;

– en faisant transposer les histoires, par exemple en faisant réaliser une maquette que les élèves animent de petits personnages pour identifier les lieux et les temps (le livre servant de recours pour départager ceux qui ont des désaccords);

– en invitant à un prolongement dans une production en dictée à l'adulte : suite du récit quand la fin est ouverte, dialogues à imaginer entre les personnages de manière à travailler sur l'implicite, récits complétant des blancs du texte...

Créer les conditions d'une mémoire des textes

Des activités plus ou moins ludiques aident à mettre les textes en mémoire, après avoir donné plusieurs lectures; cela vaut pour les textes de l'année et ceux des années antérieures :

– le maître lit un extrait de texte (aucun indice visible, le texte étant donné sur papier blanc) et les élèves doivent l'attribuer au livre d'où il est issu, voire situer ce passage dans le livre;

– dans un résumé mêlant deux ou trois histoires, les élèves doivent détecter les histoires-sources, corriger pour proposer au moins un résumé correct;

– on joue aux devinettes à partir du portrait d'un personnage, de la description d'un lieu, etc.; il faut retrouver le livre (devinettes proposées par le maître ou des élèves);

– l'enseignant isole un événement, une action qu'il nomme ou désigne à l'aide d'une illustration et demande à un groupe d'élèves de rappeler, après entente, de quoi il s'agit, à un autre ce qui avait précédé, à un troisième ce qui suit et à un quatrième de valider l'ensemble (les rôles étant bien sûr tournants);

– les grands peuvent être invités à faire des présentations de livres aux moyens.

Pour soutenir la mémoire, les élèves doivent pouvoir demander des relectures, emprunter des ouvrages; on sera alors attentif à leur capacité de désigner les livres par leur titre, les personnages par leur nom... C'est une forme de culture qui se construit.

L'équipe pédagogique s'entend pour construire dans la durée un parcours d'albums et organise la conservation de traces par les enfants (carnet, cahier ou classeur

individuel). Cela qui n'exclut pas un classeur pour la classe conservant les photocopies des couvertures des albums lus associées au résumé de l'histoire et à des « appréciations » (« j'ai aimé... » ; « je n'ai pas du tout aimé... » ; « ce qui est drôle, c'est... » ; « le livre me rappelle... »), un affichage (titres, résumés, silhouettes de personnages, illustrations d'un moment clé), etc. Les élèves s'impliqueront dans de telles constructions si elles sont valorisées, par exemple auprès de parents invités à venir voir et lire, auprès d'« anciens grands » partis au cours préparatoire et revenus en visite.

En fin d'année, on peut envisager un diaporama qui sera présenté par les enfants aux parents, aux élèves d'une autre classe ; ce peut être un support d'échanges avec des « correspondants » que l'on reçoit.

Pour le « cahier de littérature », la présentation varie selon la section :

- tant que les enfants ne sont pas capables d'écrire, la photocopie de la couverture, réduite, peut être nécessaire ;
- en section de moyens, le titre de l'ouvrage, le nom de l'auteur et l'éditeur peuvent être photocopiés et illustrés par les enfants ; un court texte produit en dictée à l'adulte peut être ajouté ;
- en section de grands : les enfants peuvent eux-mêmes écrire le titre de l'album et l'illustrer, voire copier un court texte.

Un univers particulier – les comptines et la poésie

Comptines et poésie étant rassemblées ici, on doit d'emblée souligner :

- leur parenté : ce sont des formes courtes, le plus souvent, qui n'appellent pas une compréhension rationnelle ; elles abordent des thèmes fondamentaux avec une forme particulière de symbolisation ;
- les différences de fonction qu'on leur assigne à l'école. Les comptines se prêtent à des jeux que la poésie ne permet pas. Elles peuvent servir de supports à des activités de manipulation linguistiques qu'il serait tout à fait inopportun d'entreprendre avec des poèmes. Alors que des cahiers (ou autres formes de conservation des textes appris ou fréquentés et aimés) de comptines et de poèmes sont nécessaires, il faut sans doute différencier les deux afin que les enfants construisent plus aisément la différence.

Les comptines

Des textes à dire ou à chanter pour jouer

Les premières « histoires » que l'on dit aux tout-petits sont les comptines et les jeux de doigts. À l'origine, une comptine est une formule parlée ou chantée, servant à départager, à désigner celui à qui sera attribué un rôle particulier dans un jeu. Avec sa construction

rythmée, elle fait alterner de courtes séquences, qui ont souvent un caractère narratif qui fait sens, et des sortes de refrain où l'élément poétique et ludique du langage domine. C'est une sorte de langage-musique, intermédiaire entre les jeux vocaux des tout-petits, les expressions ancrées dans le corps et la gestualité (l'agir) et des expressions plus élaborées (le penser). Son rythme verbal, son registre court, ses rimes favorisent la mémorisation. Elle donne envie de bouger, sauter, danser. L'enfant la répète par plaisir avec les autres, puis seul.

Certaines comptines sont chantées ; la mélodie les habille davantage, elles deviennent un air connu. Mais elles se différencient de la chanson (qui, elle, se rapproche de la poésie) par la forme, l'absence d'alternance couplet/refrain.

Certaines comptines utilisent des procédés de style, comme par exemple les enchaînements, type d'organisation qui plaît beaucoup aux enfants et qu'ils retrouvent dans les contes à randonnées.

Leurs fonctions en classe

On peut bien sûr choisir une comptine pour les jeux avec la voix parlée et chantée (intonation, intensité, hauteur, durée, rythme), pour le développement de manière ludique de la précision gestuelle (dissociation ou coordination des gestes des mains, des doigts) et pour le pur plaisir de jouer avec les mots et les sons en répétant et en inventant. Ce sont là les premiers usages et les seuls pertinents avec les petits. On peut aussi s'en servir pour l'entraînement de la mémoire ; ce sont des aide-mémoire efficaces pour apprendre la suite des nombres ou des lettres, des jours de la semaine, le nom des doigts de la main, etc.

Mais un autre intérêt des comptines et des formulettes apparentées réside dans le fait qu'elles favorisent une approche ludique de la langue qui prépare, de manière implicite, le travail de structuration et les traitements réflexifs sur la langue. Jouer avec la langue consiste alors à ne pas tant s'occuper du sens de ce qui est dit, du comique de ce qui est dit, que de la forme.

Aussi, outre l'appropriation de séquences rythmiques et les jeux corporels, on peut oser instrumentaliser les comptines au service d'apprentissages linguistiques de divers ordres :

- l'amélioration de la prononciation et de l'articulation, par exemple dans des suites de consonnes de type /br/ ou /kr/. Les virelangues jouent sur les difficultés articulatoires par répétition de sons identiques ; ils constituent un support ludique et stimulant pour « délier la langue » (« Six gros escargots grelottent et ont la grippe / Trois tristes tortues sur trois toits gris / Trois gros rats gris dans trois trous creux ») ;
- l'appropriation des réalités sonores de la langue : bien avant de repérer des phonèmes, il faut favoriser la découverte de ressemblances sonores « concrètes », dans les rimes et les assonances, qui ne sont pas évidentes pour des jeunes enfants (le chapitre suivant développe

ce sujet). La comptine par son caractère rythmé et sa drôlerie permet cette prise de conscience. L'organisation rythmique des rimes aide au traitement cognitif du langage. Ces activités servent à faire entendre à l'enfant que, dans le flux de parole, il y a des coupures, des oppositions. Quand une comptine reprend tous les jours de la semaine, il faut que l'enfant repère qu'on produit une segmentation sur le « di ». Un grand nombre de comptines et formulettes jouant sur les allitérations (répétition ou opposition de voyelles, de syllabes) nourrissent les jeux sur les sonorités (« Ton tas de riz / Tenta le rat / Le rat tenté / Le riz tâta »); – l'imprégnation de règles linguistiques et de modèles syntaxiques : on répète des modèles de phrases, affirmatives, négatives, interrogatives, exclamatives, injonctives; les dialogues conduisent à des reformulations (« Mon chapeau a quatre bosses / Quatre bosses à mon chapeau »); – l'appropriation de la face écrite de la langue : l'exploration visuelle du texte écrit de la comptine, qui est par ailleurs connue par cœur, facilite la découverte de correspondances entre l'oral et l'écrit; – le développement de l'imaginaire et de la créativité : en jouant avec les sonorités, l'enfant manipule les mots, invente, improvise, stimule son imagination, sans souci de réalisme.

La poésie

Des textes à entendre

La poésie se situe tout autant du côté de l'art que de la maîtrise de la langue; elle appelle une forme d'attention esthétique, c'est-à-dire une expérience cognitive particulière qui vaut par la satisfaction qu'elle peut procurer, qui est finalisée par la recherche de cette satisfaction, sans avoir à se justifier immédiatement dans des mots.

À l'école maternelle, plus encore qu'aux niveaux ultérieurs de la scolarité, la poésie ne requiert pas l'explication sur un mode logique et rationnel. Elle mobilise des formes de pensée analogiques qui ne désarçonnent pas les jeunes enfants; en ce sens, elle contribue de manière très puissante à enrichir leur capacité à former, trouver des images. L'enfant de quatre ans qui dit « Je l'aime un grand soleil, ma mami » pour signifier qu'il aime beaucoup sa grand-mère n'est pas un poète mais « entend » les formes poétiques qu'on lui offre (ou, peut-être, s'exprime-t-il ainsi parce qu'il a déjà une culture particulière de la langue).

La poésie fait prendre conscience aux enfants que l'emploi des mots ne se plie pas seulement au projet de communiquer, qu'il peut aussi se prêter à des manipulations de modelage qui donnent à la matière verbale un rythme, des formes sonores remarquables.

C'est la voix qui, naturellement, porte les textes, la lecture ou la restitution de mémoire par l'enseignant. Cette seconde modalité, qui suppose une diction travaillée mais pas « surjouée », constitue pour les enfants une expérience particulière. Comme le fait de raconter, la diction de mémoire libère le regard et donne de la présence au texte; comme dans la lecture, la « réplique » fidèle du texte lui donne une valeur particulière en tant que forme que son auteur a voulue ainsi.

Le choix des poèmes dits en classe doit respecter la diversité de la poésie. Un texte n'a pas besoin d'être motivé par un thème de travail ou le contenu du projet en cours mais rien ne l'exclut non plus. L'enseignant peut offrir des textes qu'il aime particulièrement, adaptés à l'âge de ses élèves (ce qui ne signifie aucunement qu'il faille se limiter à des mièvreries) et saura alors transmettre. Il peut aussi jouer sur des séries quand un texte a séduit les enfants, ou au contraire sur des contrastes. Quand ils reçoivent régulièrement des poèmes dits par le maître, les enfants apprennent l'écoute exigeante que requiert la poésie.

Des textes à conserver

Progressivement, mais pas avant la section de moyens, il peut être demandé aux enfants de redire une formule, un vers, une phrase qu'ils ont « captés », qui leur parlent. Ils peuvent mémoriser cette bribe de texte, puis davantage, voire un texte entier. Il s'agit alors de mettre en mémoire des séquences de langue qui sortent des routines langagières, la poésie donnant aux mots « des environs mémorables » ainsi que le dit Jacques Roubaud, lui-même poète. Il faut le faire alors dans le respect de la rythmique du texte et ne pas se contenter d'une répétition machinale qui neutralise la valeur de la poésie, ni rechercher un jeu de type saynète qui la dénature.

Dans le cahier de poèmes qui devrait suivre chaque enfant au long de sa scolarité en école maternelle (et même au-delà), des textes sont conservés : peut-être pas tous ceux qui ont été entendus mais ceux qui ont fait l'objet d'une mémorisation totale ou partielle, et ceux que chaque enfant choisit de garder. Les parties du texte auxquelles l'enfant s'est attaché sont valorisées d'une manière particulière, par un surlignage ou une copie manuscrite (par l'enseignant ou un proche dans la famille).

L'enseignant veille à demander des évocations régulières des textes appris, quand un thème ou une remarque sur une forme langagière s'y prête, ou simplement en parcourant le cahier de poèmes avec un petit groupe d'enfants.

La poésie donne aux mots des « environs mémorables ».

La construction du principe alphabétique

La compétence de lecteur repose sur un faisceau de composantes et sur la capacité à mettre en œuvre des stratégies diverses et complémentaires pour construire le sens des textes. La conscience phonologique et la compréhension du principe alphabétique sont deux composantes de l'ensemble, tout à fait essentielles, même si elles ne sont ni les seules, ni les premières habiletés cognitives à travailler. Aussi importantes soient-elles, elles doivent simplement prendre leur juste place dans l'ensemble des apprentissages prévus par les programmes de l'école maternelle.

Des apprentissages fondateurs

Les enjeux didactiques

Mettre les élèves en situation de réussir au cours préparatoire

Il est aujourd'hui communément admis que dans le processus d'apprentissage de la langue écrite, les connaissances sur les types d'écrits et leurs usages sociaux restent insuffisantes à l'entrée au cours préparatoire, si elles ne s'accompagnent pas d'une familiarisation minimale avec le principe alphabétique, c'est-à-dire avec une première compréhension du fonctionnement des relations entre oral et écrit propre à un système alphabétique.

Dès la fin du premier trimestre du cours préparatoire, on peut observer deux catégories d'élèves. Un premier groupe, ayant compris l'économie générale du système alphabétique français, est capable de se servir de cette compréhension pour s'engager dans la lecture de mots nouveaux alors même que les connaissances grapho-phonémiques sont encore peu assurées; ces enfants surprennent ainsi les enseignants par leur capacité à anticiper les apprentissages des progressions annuelles inscrites dans les manuels. Une deuxième catégorie d'élèves, n'ayant pas compris ce système alphabétique, poursuivant de façon laborieuse l'apprentissage de la lecture en s'efforçant au mieux de mémoriser les nouveaux mots, est capable parfois de les reconnaître dans les textes de la classe mais incapable de décoder des mots non abordés et non « travaillés » dans le contexte scolaire. De nombreuses études illustrent le caractère inégali-

taire d'une action pédagogique de l'école maternelle qui ne propose pas assez, et de façon méthodique, des activités susceptibles de construire une première conscience des réalités formelles de la langue orale et de la langue écrite (conscience phonologique, prise de conscience du système alphabétique de la langue écrite). À la fin de l'école maternelle, il n'est cependant pas attendu des élèves qu'ils maîtrisent l'ensemble du code alphabétique, c'est-à-dire toutes les correspondances qui matérialisent le principe alphabétique dans la langue française.

Prendre la langue comme objet d'investigation et d'analyse

La difficulté tient à ce que les enfants ont une tendance spontanée à considérer la langue comme un vecteur de communication, visant à transmettre des significations (codage de la réalité, codage des pensées et des états mentaux). Ainsi, de nombreux élèves sont capables d'identifier le critère de catégorisation d'une série de mots et de trouver de nouveaux mots à partir de ce même critère quand il s'agit d'isoler un critère sémantique, mais n'y parviennent pas avec un critère phonologique.

La langue est un outil social multiforme avec des usages divers qui varient selon les appartenances socio-culturelles. Alors que pour certains jeunes élèves la langue familiale est uniquement fonctionnelle et n'a aucune existence explicite, d'autres élèves ont déjà un rapport à la langue distancié, « cultivé ». Ceux-ci savent très tôt se servir de ce matériau langagier pour exprimer des points de vue et des sentiments, goûtent les formes humoristiques du langage et sont capables – sans pouvoir encore expliciter ce qu'ils font (connaissances en acte) – de jouer avec le langage, de généraliser des règles de fonctionnement à partir des régularités constatées. Ceux-ci ont acquis une posture intellectuelle que l'école maternelle doit faire construire à tous les élèves. En fin d'école maternelle, ils doivent considérer la langue aussi comme un matériau à modeler (quand ils produisent de l'écrit et modifient pour cela leur parler spontané – voir le chapitre précédent), à interroger et à « décortiquer » (quand ils veulent écrire un mot par exemple – voir la dernière partie de ce chapitre). L'oral et l'écrit sont alors devenus des objets de connaissance qu'ils vont pouvoir continuer à explorer.

Comprendre le principe alphabétique de la langue suppose l'acquisition d'une nouvelle attitude comparable, sous certains aspects, à celle d'un chercheur travaillant sur un matériau langagier brut pour déduire les règles ou les invariants de son fonctionnement. Cette attitude suppose de se décentrer, de s'abstraire de la fonction première de la langue pour se centrer sur les éléments formels (éléments sonores, graphiques, textuels...).

Les principes pédagogiques

De la rigueur mais des conditions adaptées à de jeunes enfants

L'approche de cette complexité formelle doit faire l'objet d'un travail méthodique planifié qui n'exclut pas la dimension ludique et ne vise pas à l'exhaustivité des éléments constitutifs du code alphabétique. Les situations pédagogiques à visée poétique (plaisir d'écouter et de jouer avec les mots), les activités artistiques dans le domaine musical (attention portée aux éléments sonores) offrent autant de situations diversifiées sollicitant chez le jeune enfant des capacités cognitives essentielles pouvant ensuite faciliter l'accès à la complexité de la langue française écrite. Mais des activités régulières plus spécialisées ont également leur place à l'école maternelle dès lors qu'elles sont inscrites dans un scénario pédagogique susceptible de recueillir l'adhésion et de susciter la mobilisation des jeunes élèves.

L'atelier pédagogique organisé pour quelques élèves sous la direction de l'enseignant doit être encouragé; il facilite la phase de découverte d'une nouvelle situation nécessitant un accompagnement. Dans un second temps, lorsque les compétences sollicitées commencent à être maîtrisées par les élèves, la mise en place d'un atelier en « autonomie » permet soit le renforcement de la compétence dans des situations diversifiées, soit l'utilisation de cette compétence en totale autonomie. Par exemple, les élèves pourront pratiquer un jeu de l'oie dans lequel les parcours proposés sollicitent des habiletés phonologiques ou syllabiques.

Une complémentarité des activités sur l'oral et avec l'écrit

L'écriture spontanée d'un enfant de grande section est un indicateur pertinent du niveau de compréhension du principe alphabétique. On constate des écarts importants dans les formes de représentations de la langue écrite, allant des simples traces graphiques dessinées jusqu'à la production de lettres renvoyant à une réalité sonore conforme (écriture alphabétique).

Alors que les activités de lecture induisent plus spontanément le recours à des processus d'identification des mots fréquents (jours de la semaine, prénoms de la classe...) par simple reconnaissance (voie directe¹), les activités d'écriture sollicitent une approche plus analytique passant souvent par le rappel des connaissances grapho-phonologiques.

Ainsi, toutes les situations pouvant susciter l'écriture spontanée seront mises en place dès la moyenne section; des invitations à essayer d'écrire seront régulièrement proposées. Le document 11, page 103, illustre ce que les élèves peuvent proposer quand ils sont ainsi sollicités.

La découverte du code

L'acquisition de notre système d'écriture alphabétique nécessite la mise en rapport de la forme orale des mots avec leur forme écrite. L'enfant, pour apprendre à lire et à écrire, doit comprendre le fonctionnement du système qui code les sons de l'oral. Il faut qu'il prenne conscience que les mots qu'il entend sont composés d'éléments (syllabes, phonèmes²) qui peuvent être isolés à l'oral puis il doit découvrir que ces segments oraux sont représentés à l'écrit par des lettres ou suites de lettres et enfin apprendre les correspondances propres à notre langue.

L'accès à la conscience phonologique

Le terme de « conscience phonologique » désigne la conscience de la structure segmentable de la parole qui aboutit à la conscience des phonèmes et à leur discrimination fine; elle se traduit dans la capacité à identifier les composants phonologiques de la langue et à pratiquer des opérations sur ces composants (localiser, enlever, substituer, inverser, ajouter, combiner, etc.).

Des jeux spontanés aux activités réflexives

Les compétences attendues en fin d'école maternelle dans ce domaine (être capable de rythmer un texte en scandant les syllabes orales, de reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés, de produire des assonances ou des rimes) mettent bien en évidence les deux réalités sonores qui doivent être travaillées : la syllabe et le phonème, en limitant les attentes relatives aux constituants les plus fins de la langue (trente-six phonèmes) qui sont difficilement perceptibles pour le jeune enfant et restent inégalement accessibles pour des enfants de grande section.

1. Voie directe : voir les programmes d'enseignement pour l'école primaire (cycle 2) et les deux livrets *Lire au CP* (CNDP, 2003 et 2004).

2. La syllabe, phénomène oral en relation avec la physiologie de la parole, est un groupe de sons prononcés en une seule émission de voix; elle comporte obligatoirement une voyelle et, le plus souvent, une ou plusieurs consonnes; les consonnes ne peuvent constituer seules des syllabes (elles « sonnent avec » une voyelle, d'où leur nom) alors que les voyelles le peuvent. Les phonèmes, sont les unités distinctives minimales sur le plan sonore. On en compte trente-six en français. Les phonèmes sont en quelque sorte des abstractions et ne sont donc pas des « sons » au sens propre du terme. On s'autorisera ici l'usage des deux mots, en recommandant surtout de ne pas utiliser le mot « phonème » avec les élèves, l'approximation du mot « son » suffisant pour l'usage pédagogique.

Découverte sonore par l'enfant

- À trois ou quatre ans, pour l'enfant, l'intuition des rimes est possible, mais le repérage n'est pas conscient;
- à quatre ou cinq ans, apparaissent l'identification et la segmentation en syllabes orales;
- à six ans environ, les premiers signes d'une conscience phonique apparaissent chez les enfants exposés au contact de l'écrit.

On constate d'importants décalages temporels d'un enfant à l'autre dans l'analyse de la chaîne parlée et la découverte de la face sonore de la langue. Même si les programmes 2002 demandent de s'intéresser aux constituants les plus petits, ils excluent les exercices d'épellation phonétique trop difficiles même en section de grands.

Pour amener l'élève à détacher son attention de la signification et l'attirer vers la réalité phonique du langage, l'enseignant s'appuie sur les activités favorites des jeunes enfants : chanter, jouer avec les organes phonateurs, vivre corporellement comptines et chants.

Dès la petite section, les chants et comptines sont répétés et mémorisés; la prosodie pour les comptines, la mélodie et le rythme pour les chants facilitent la mémorisation. L'accompagnement du corps – frappés des pieds ou des mains, balancements – rappelle le plaisir de la toute petite enfance. Peu à peu, l'accompagnement corporel est doublé ou remplacé par une activité instrumentale (avec des objets ou des instruments de musique) pour marquer les rythmes de ces textes ou d'autres textes dits par le maître.

L'enfant, dès qu'il a acquis un peu d'aisance avec la parole, peut associer dire et frapper; progressivement, il va savoir marquer le rythme oralement et le faire varier. Les rondes et les jeux dansés aident à la structuration de ses mouvements; il passe d'un rythme spontané et naturel à un rythme conscient, de mieux en mieux maîtrisé. Il peut, par exemple, « jouer au robot » qui ne sait que parler de manière saccadée en égrenant les syllabes.

L'enseignant organise des jeux d'écoute, de reconnaissance, de répétition de rythmes variés. Simultanément, la perception s'aiguisé pour un meilleur traitement de l'information auditive par des jeux avec les bruits divers, les sons des instruments, les voix : des jeux de comparaison, d'appariement, de localisation entraînent l'attention et la capacité à discriminer.

En moyenne et grande sections, tout énoncé peut devenir prétexte à des jeux vocaux : on produit, on écoute, on répète, on imite, on continue, on transforme prénoms, comptines, textes courts, mots isolés... On joue sur la forme orale des mots, en allongeant une syllabe, en modifiant sa hauteur

ou son intensité, on s'essaie à diverses intonations pour marquer ses sentiments, on articule de manière exagérée. Ces jeux phoniques, proches des jeux poétiques ou des jeux de langage, réactivent une compétence que les enfants ont utilisée de manière non consciente quand ils apprenaient à parler; à ce moment, ils accroissent la conscience de la matérialité de la langue.

La fréquence de ces moments (courts et quotidiens), l'explicitation de leur objectif, la clarté des consignes et du vocabulaire de travail du maître amènent peu à peu les élèves à dépasser le plaisir de dire, de jouer, de chanter ensemble pour se centrer sur l'apprentissage, la reconnaissance et la production des sonorités de la langue. L'enseignant vérifie la participation de tous à ses activités sur la langue, certains éprouvant de manière durable de la difficulté à se décentrer vis-à-vis de la signification pour s'intéresser à des aspects plus linguistiques.

Procéder de manière progressive

Segmenter l'oral en syllabes

L'unité que les enfants parviennent le mieux à isoler est la syllabe orale : ce groupe de sons qui se prononcent en une seule émission de voix est une réalité articulatoire naturelle. La syllabe apparaît comme l'unité privilégiée dont va se servir l'enfant pour commencer à développer sa conscience phonologique. L'émergence d'une conscience syllabique se fait à partir de l'exercice du langage oral; l'enfant peut isoler explicitement cette unité sans avoir été scolarisé, bien avant l'apprentissage systématique de la lecture. C'est pourquoi on peut attendre que tous les élèves réussissent cette segmentation à la fin de l'école maternelle et reconnaissent les syllabes constitutives d'un mot.

La syllabe a une existence physique : on peut frapper le nombre de syllabes, on peut sauter en les nommant, on peut les associer à un geste (objet que l'on pose, figure que l'on colorie, symboles que l'on trace, etc.). Ce repérage est possible dès la moyenne section, mais c'est en grande section que la syllabe est véritablement identifiée :

- là on va dénombrer les syllabes des prénoms et de tout mot familier;
- comparer et classer les mots selon le nombre de syllabes;
- repérer la longueur des mots à l'oral (nombre de syllabes). On va explicitement faire repérer que des mots courts du point de vue phonologique peuvent représenter un objet de grande taille (train et bicyclette, lion et coccinelle...), faire rechercher des mots courts désignant des entités physiquement importantes et des mots longs désignant des réalités de petite taille (activité complexe qui sera facilitée si un thème est donné : animaux, objets de la classe, instruments de musique...);

– représenter graphiquement la structure syllabique sonore des mots... Les difficultés varient avec la morphologie et la longueur des mots.

Jouer avec les syllabes, les manipuler consciemment

L'unité syllabique simple constituée d'une consonne et d'une voyelle est la plus fréquente, la plus facilement isolable. Elle constitue la structure de base sur laquelle s'exerce la première sensibilité phonologique de l'enfant. La conscience syllabique est alors liée à la capacité de repérer une syllabe à l'intérieur d'un mot. Des virelangues, des jeux de langage (jeux de rimes, mots-valises, mots tordus...), l'accentuation de la prosodie, invitent l'enfant à répéter et à repérer des régularités, puis à les localiser (début, fin, intérieur des énoncés). La conscience de la syllabe finale est assez facile à installer chez les jeunes enfants : comptines, poèmes mettent souvent en évidence la syllabe finale des mots.

Les manipulations possibles sur les syllabes pour accroître l'habileté sont nombreuses :

- les inverser : « thibaut » devient « boti », « lionel » devient « nellio » (c'est plus difficile parce que les syllabes sont plus complexes);
- en éliminer une ou deux : selon la position de la syllabe, c'est plus ou moins facile; on peut jouer sur ce que l'on obtient, mot existant ou non (exemple : « Quelles syllabes faut-il enlever dans “caroline”, dans “vincent”, dans “dimanche”, pour trouver un mot qui existe? »);
- en fusionner deux ou trois, et dire si on connaît le mot ainsi produit, s'il existe (ce que l'enseignant confirme ou non).

Conduire le même type de travail sur les phonèmes

La syllabe elle-même peut être divisée en unités plus petites : l'attaque et la rime. L'attaque est la consonne ou le groupe de consonnes initial de la syllabe, la rime est constituée de l'ensemble des phonèmes qui suivent.

Quand l'enfant est sensible aux similitudes sonores, qu'il est capable de segmenter la parole en mots et les mots en syllabes, on peut envisager la découverte du phonème. La difficulté d'appréhension du phonème vient du fait qu'il n'est que rarement perçu de façon isolée (c'est le cas de quelques sons-voyelles), mais le plus souvent articulé à d'autres phonèmes pour former une syllabe.

Les activités de nature à aider les élèves ne peuvent être proposées dans un ordre indifférent :

- répéter : c'est l'activité la plus facile puisqu'elle ne nécessite qu'une focalisation sur le flux sonore entendu;
- repérer « ce qu'on entend tout le temps » dans le matériau sonore donné par le maître (critère phonologique d'une série de mots); donner des mots qui satisfont à ce critère; exclure des mots qui ne peuvent appartenir à la série; isoler ce critère;

– discriminer des sons proches, ce qui suppose que les mots proposés soient soigneusement choisis;

– manipuler les unités sonores : supprimer, ajouter, changer de place; substituer (par exemple, continuer une série que l'enseignant amorce : loulou, toutou, zouzou);

– trouver tout seul, en production, un mot où on entend une unité donnée; on sait que trouver tout seul un mot où on entend un phonème consonantique est difficile pour des élèves d'école maternelle. On veillera dans ces moments à repérer les élèves qui confondent des sons proches (particulièrement avec les paires *p-b*, *t-d*, *k-g*, *f-v*, *s-z*, *j-ch*, *m-n*) et à souligner pour eux les écarts, en insistant sur la différence, le son étant accentué avec force, ce qui n'est pas aisé (par exemple, alors que la recherche concerne le son /s/, un enfant dit « oiseau »; le maître demande un avis aux autres et reprend, en insistant sur l'écart entre « oiseau » et « oiseau », pour essayer de faire entendre la différence, et il conclut en expliquant que ce n'est pas le même mot);

– coder la place d'un son.

Avec des élèves qui ont peu d'aisance avec la langue, des images aident considérablement à trouver des mots; c'est un tremplin pour des premières réussites avant de se détacher de tout support. On n'utilise pas l'écriture des mots quand on pratique ces « jeux ». À l'école maternelle, ces activités se réalisent essentiellement dans des jeux de langage; pour les élèves, le plaisir de jouer avec les mots doit demeurer un vecteur de motivation. En effet, si ces activités doivent être fréquentes (quotidiennes et courtes), elles ne doivent pas devenir des exercices rebutants. Pratiquées en grand et en petit groupes, les règles en sont claires, construites avec un vocabulaire de travail explicite utilisant les termes les plus justes tout en étant accessibles, syllabe, rime, son... (Il est évident que l'on évite le mot « phonème » avec les élèves et avec les parents quand on explique.)

Le dispositif doit être structuré, précis et répétitif, pour faciliter des habitudes de traitement de l'oral. On aide les élèves à en comprendre les objectifs en les expliquant clairement; les apprentissages attendus au-delà du caractère ludique de ces moments doivent être identifiés.

La découverte des relations entre l'oral et l'écrit

La conceptualisation du passage de l'oral à l'écrit est l'aboutissement d'un long parcours non linéaire, fait d'appropriations successives.

Utiliser le prénom comme repère privilégié

En petite section, dessins, écritures, graphismes, pictogrammes, symboles, signes ne sont le plus souvent pas différenciés. Peu à peu, la différence entre dessin et écriture se fait, quand les enfants comprennent que certaines traces se distinguent des autres et

portent un sens, toujours le même, même s'ils sont incapables de les reproduire : le prénom³ rencontré sur les porte-manteaux ou en accompagnement de la photo, ce mot utilisé pour repérer la présence ou signer les productions, participe à cette différenciation. Les enfants identifient que ce marquage a toujours recours aux mêmes signes, limités, permanents, alignés, et un peu normés bien avant de reconnaître la valeur conventionnelle du code alphabétique. Ils admettent cet alignement unique et permanent, de signes pour les représenter ; ils semblent le reconnaître globalement même si chacun ne privilégie que quelques indices : la longueur, un point sur un I, un accent, la majuscule du début, une graphie particulière comme le X ou le H, la dernière lettre, le trait d'union... Rien n'autorise à penser que les enfants prélèvent les mêmes indices, et des indices pertinents, même s'ils ont le même prénom. Pour construire une acculturation relative au fonctionnement du système (comme on le fait dans l'univers des textes et des histoires), l'enseignant, quand il écrit le prénom d'un enfant devant lui pour personnaliser une trace ou signer un dessin, commente ce qu'il écrit : décomposant le prénom en syllabes, isolant la syllabe qu'il écrit, énonçant le nom de la lettre et sa valeur sonore, commentant la forme des tracés ; il explique le rôle de la lettre majuscule du début. Il n'attend pas de mémorisation mais vise à construire une familiarité avec ce qu'est notre système d'écriture : c'est une grande découverte pour les enfants de percevoir que ce qui se dit peut être écrit élément par élément, découverte qu'ils ne sont pas d'emblée prêts à s'approprier.

Établir les correspondances entre mot oral et mot écrit

La prise de conscience de la segmentation de l'écrit en mots séparés les uns des autres, segmentation qui ne correspond pas au découpage de l'oral, est une étape essentielle dans l'appréhension de l'écrit. L'objectif n'est pas en soi de faire retenir des mots mais de faire construire le principe de correspondance.

Les comptines et les chants qui rythment la vie à l'école maternelle se révèlent d'intéressants supports pour faire jouer de façon précise la correspondance entre chaîne parlée et chaîne écrite. La comptine permet, comme tout texte connu par cœur des enfants, de découvrir la nature de l'écrit en montrant que la chaîne orale se transforme en une succession de mots ; elle a l'avantage de sa brièveté, de sa forme (réurrence de mots ou de formules).

Dès la petite section, le maître, en montrant de la main les mots d'un texte qu'il lit à haute voix, renforce la liaison entre les mots écrits et les unités correspondantes de la chaîne orale. Après l'apprentissage et la mémorisation du texte de la comptine, balayer du

doigt le message écrit en lui associant le contenu sonore constitue une mise en relation de l'oral et de l'écrit. Ce mime de la lecture amène les élèves à faire des remarques et des liens entre ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent. La fréquence de cette pseudo-lecture aide à prendre conscience que l'orientation de l'écrit dans l'espace représente le flux de la parole aussi bien au niveau du texte qu'au niveau du mot ; il ne s'agit pas de convertir cette approche en leçon.

Quand le texte sans image de chaque chanson ou comptine est conservé dans un fichier collectif, un véritable traitement de l'écrit peut être induit en demandant aux enfants de choisir la comptine qu'ils désirent dire ou entendre. Pour la reconnaître, les enfants ne pourront prélever des indices que sur les caractéristiques de l'écrit : longueur du texte, mise en page, typographie, ponctuation... pour les plus jeunes, au niveau des mots, onomatopées, lettres pour les plus grands. Le recours à l'image ou au dessin freine le traitement visuel de l'écrit et retarde les remarques sur les répétitions, les ritournelles, la mise en ligne, la ponctuation mais aussi la récurrence de certains mots.

En provoquant des comparaisons entre la quantité d'oral entendu et la quantité d'écrit vu, en faisant remarquer la longueur phonologique du texte dit ou entendu et la longueur occupée par l'écrit sur la feuille, on permet aux enfants de juger plus précisément la correspondance entre la chaîne orale et la chaîne écrite. Quand l'élève cherche une comptine ou une chanson, on peut l'aider à anticiper (« cherche une chanson très courte que tu aimes bien » ; « cherche la plus longue ») et justifier son choix : « C'est une chanson courte, qui ne dure pas longtemps ; elle ne tient pas beaucoup de place sur la feuille... »

Ces comparaisons entre longueur du texte écrit et durée du texte entendu représentent une première étape dans la mise en correspondance des deux codes. Quand des enfants font des remarques sur les analogies et les différences entre des titres de livres appartenant à une même série et comportant des mots (le nom du héros de la série par exemple) ou expressions identiques, ils ont avancé dans cette mise en correspondance.

Plus tard, en section de grands, pouvoir dire où est tel ou tel mot d'une phrase écrite qu'on vient de lire, ralentir le débit de l'oral pour l'ajuster au geste d'écriture lors de la dictée à l'adulte témoignent de l'émergence de cette compétence. On aide l'enfant à faire ce nouveau pas en écrivant devant lui et en disant à haute voix et en commentant ce qu'on écrit. L'écriture cursive, le traitement de texte et le clavier de l'ordinateur, l'imprimerie, en donnant une unité aux mots, isolent les unités de la langue écrite et leur donnent une individualité, favorisant ce repérage de la relation entre mot oral et mot écrit.

3. S'agissant des prénoms étrangers, il convient d'être prudent pour tout ce qui est travail sur des aspects phonologiques ; l'oreille des enfants est habituée à entendre ce mot si particulier dans la langue maternelle. La francisation de la prononciation modifie ce contour sonore. Il vaut mieux alors choisir d'autres mots familiers comme supports et ce, bien sûr, pour tous les élèves de la classe. Le prénom sera valorisé à l'écrit.

Organiser la découverte des rapports lettre(s)/son

Quand les enfants ont compris que le mot est constitué d'éléments sonores segmentables (syllabes, rimes, attaques éventuellement), quand la rencontre régulière avec des écrits a fait apparaître le découpage en mots séparés par des espaces graphiques blancs, quand dans les productions spontanées, des formes conventionnelles, normées, reconnaissables, remplacent les pseudo-lettres et autres symboles, l'attention peut se porter sur le repérage des unités plus petites, les lettres, dans leur rapport avec les sons.

De nombreux travaux montrent l'importance de la connaissance des lettres de l'alphabet pour l'apprentissage de la lecture; le nom permet de leur donner une identité. L'apprentissage doit donc commencer précocement: la graphie en lettres capitales permet de mieux prendre conscience de leur individualité. Dès le plus jeune âge, il est recommandé d'identifier chaque lettre par ses trois composantes: son nom, sa valeur sonore et son tracé. Les lettres doivent être reconnues grâce à leurs caractères, indépendamment de la place qu'elles occupent dans l'alphabet. L'alphabet, comme la comptine numérique, n'est qu'une aide pour associer oral et écrit et mémoriser le nom de la lettre.

Le prénom reste le support privilégié pour mettre en évidence la permanence des lettres et de leur alignement de gauche à droite. L'appel des présents avec la comparaison de prénoms, comportant parfois des graphèmes complexes, ne les rebute pas: « Audrey ça commence pareil qu'Olivier, mais on ne voit pas de O. » Les mots familiers: jours de la semaine, mots ou groupes de mots qui reviennent souvent dans les activités de la classe, mots utilisés dans les projets de la classe, titres des livres lus et connus, noms des héros des récits, répertoires d'actions plastiques ou motrices, consignes, tous les mots dont le sens est contextualisé et connu, deviennent des supports de réflexion et permettent de comparer, d'isoler, de mettre en relations unités sonores et unités graphiques.

Toutes les activités d'écriture (voir le chapitre suivant), en permettant d'individualiser les lettres, fournissent un support important pour la construction du principe alphabétique: copie verbalisée d'un mot en lettres capitales pour les plus jeunes, en lettres cursives dès

que c'est possible, description d'un mot écrit, comparaison de deux mots écrits, utilisation des mots ou des fragments de mots référents affichés ou classés.

Dès la moyenne section et encore davantage en grande section, les tentatives d'écriture doivent être encouragées et provoquées, car c'est dans les activités d'écriture que les enfants sont obligés de s'interroger sur les composantes de l'écrit et ce qui distingue les mots entre eux. Résoudre des problèmes d'écriture dans le cadre des projets de la classe devient une activité régulière et un dispositif efficace pour l'encodage du sonore. Les conflits et explicitations qui s'ensuivent permettent en effet d'isoler des unités de plus en plus fines à l'intérieur des mots, de les traduire par des signes écrits et favorisent une remise en question de représentations souvent trop simples. La mémorisation et la reconnaissance globale des mots écrits dans la classe apparaissent alors comme des procédés peu fiables et insuffisants.

Ces situations qui posent un problème au futur lecteur, permettent de situer où en est l'enfant dans sa conceptualisation de l'écrit et de vérifier la justesse des hypothèses qu'il formule sur les correspondances entre les sons et les lettres. L'élève de grande section doit pouvoir écrire un mot simple en se servant des matériaux qui ont été progressivement constitués dans la vie de la classe.

L'étayage et la collaboration de l'adulte apparaissent essentiels dans ce long cheminement. Son appréciation sur les productions est alors importante. Il incite l'enfant à expliquer ses procédures d'encodage, exprime l'écart entre la production normée et la transcription tâtonnée: il ne faut pas oublier que l'objectif est de le faire parvenir à une écriture alphabétique, combinant phonie et graphie.

L'environnement créé en classe fournit aussi des repères et des ressources importantes pour toutes ces activités; les aides fournies doivent être cohérentes et bien pensées: graphie des mots et phrases-référents, absence de déterminants, classement des aides par catégories, lieu de mise à disposition, apprentissage d'une méthodologie d'utilisation, évolution et continuité à l'école élémentaire.

Toutes les activités d'écriture, en permettant d'individualiser les lettres, fournissent un support important pour la construction du principe alphabétique.

Alphabet et abécédaire

L'alphabet est la liste de toutes les lettres servant à transcrire les sons de la langue et énumérées selon un ordre conventionnel. C'est un outil indispensable de l'enseignement de la lecture et de l'écriture puisque les lettres permettent le codage de la parole à l'intérieur d'une langue.

Symbole d'une appartenance culturelle et transmise très facilement sous forme d'une comptine, la suite ordonnée et mémorisée de l'alphabet aide à prononcer correctement le nom des lettres. L'intérêt n'est pas de les réciter dans l'ordre; l'objectif est d'identifier chaque lettre, de les reconnaître visuellement, de les nommer et de bien les prononcer. Les programmes 2002 rappellent que cet apprentissage est capital pour la lecture. Faire correspondre les différentes graphies d'une même lettre et découvrir les équivalences entre les polices et les familles de caractères obligent à utiliser régulièrement dans la classe des alphabets différents.

Un abécédaire est un livre abondamment illustré qui ordonne la réalité du monde selon l'ordre alphabétique, en associant une représentation imagée (dessin, photographie...), des entités prises souvent dans un même thème (animaux de la ferme, métiers...), à leur nom. Cette fonction référentielle en fait plutôt un outil pour développer le lexique puisqu'il permet de nommer et de désigner des objets. Les mots sont rangés à partir de leur première lettre et les vingt-six lettres de l'alphabet y sont déclinées. L'abécédaire servait autrefois à transmettre les premiers rudiments d'enseignement de la lecture et de l'écriture ; il est resté le symbole de l'alphabétisation, mais il ne constitue pas un outil d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les présentations souvent très originales des mots en font aujourd'hui plutôt un genre littéraire proche de l'imagier, du documentaire ou du livre d'art et de poésie (voir le chapitre précédent).

Les pratiques d'encodage

Encourager les essais d'écriture

Faire droit à l'envie d'écrire

Pour les enfants, l'écrit est un objet de curiosité, d'intérêt et d'étonnement. Très tôt, ils demandent des explications et ils s'engagent volontiers dans des activités ardues d'écriture. Quand ils reconnaissent les mots, quand ils découvrent des analogies rapprochant ces mots (« maman, Marion, mars, mardi »), quand ils font des remarques sur les relations entre chaîne sonore et chaîne écrite, ils tentent souvent d'écrire leurs premières productions ; en moyenne section, les enfants ont envie d'écrire et s'exercent spontanément.

L'enseignant, en s'appuyant toujours sur un contexte langagier signifiant, encourage ces premières tentatives : il ménage régulièrement, au cours de sa journée de classe, des moments où les enfants pourront écrire comme ils savent, quelles que soient les erreurs qu'ils commettent, et ainsi apprendre à résoudre à leur manière des problèmes d'écriture. Permettre aux élèves de produire de l'écrit avant d'avoir acquis la norme orthographique, même si les productions ne répondent pas à nos critères habituels de lisibilité, stimule des interrogations sur le fonctionnement de l'écrit et, en même temps, renseigne sur leurs savoirs et leurs représentations. Les activités graphiques et les exercices de copie fournissent un matériel important pour la construction du principe alphabétique, à condition qu'il fasse l'objet d'une explicitation. En copiant un mot (en capitales d'imprimerie pour les plus jeunes et en lettres cursives dès que c'est possible), en décrivant un mot écrit, en utilisant le nom des lettres pour distinguer ce qui différencie deux mots, les enfants se dotent de connaissances importantes qu'ils peuvent réinvestir dans les moments où ils tentent de trouver la manière d'écrire un mot qui n'est plus présent devant eux. À cet égard, la reconnaissance de mots écrits sur des étiquettes est un exercice très insuffisant ; elle n'est d'ailleurs pas du tout à valoriser.

Susciter des essais d'écriture

Lorsqu'un enfant tente de produire des mots écrits, il « invente » des systèmes d'écriture. Il est important alors de lui laisser le temps des tâtonnements dont il a besoin pour construire sa connaissance du principe alphabétique. L'écriture tâtonnée, ou écriture inventée pour certains psycholinguistes, est un moyen au service de cette construction : l'enfant seul ou avec l'aide d'un groupe de camarades essaie d'écrire un message, en s'aidant des affichages présents dans la classe et des textes lus antérieurement pour les mots qu'il a déjà rencontrés. Pour les mots inconnus sous leur forme écrite, il fait des hypothèses procédant par décomposition (en unités syllabiques ou infrasyllabiques) et mise en rapport entre ce qu'il entend et les graphies possibles qu'il infère de ce qu'il sait déjà ou de ce qu'il trouve par analogie.

En posant des problèmes d'écriture, en permettant à l'enfant d'oser, d'essayer, de se tromper et de recommencer, en stimulant les échanges entre élèves sur les procédures adoptées, on favorise un cheminement personnel, des premières traces vers une écriture normée. C'est en les voyant écrire que l'enseignant perçoit si les enfants ont conscience de l'organisation de l'espace, de la séparation du discours en mots (unités spécifiques de l'écrit), de l'importance de l'ordre des mots, de la présence de tous les mots, de leur compréhension des relations entre sons et graphies. Il peut également se rendre compte de leurs compétences et de leurs difficultés à former les lettres et proposer une réflexion ou des étayages appropriés. Le document 12 en fin de chapitre propose des productions d'élèves de grande section pour exemples de ce dont les enfants sont capables.

Penser une organisation qui favorise les essais individuels

Dès la section des moyens, l'organisation de la classe (espaces et matériel) doit réserver une place spécifique à l'activité d'écriture en créant des conditions favorables du point de vue des outils et des supports, mais aussi des modèles et des références.

Un espace pour les activités d'écriture

Les activités de nature à favoriser l'entrée dans l'écrit demandent un lieu permanent, bien identifié, différent de l'espace-graphisme. On y trouve des supports variés destinés à recevoir de l'écrit (feuilles de papier, enveloppes, fiches cartonnées, carnets, ardoises...), des outils scripteurs réservés à l'écriture (crayons graphite, stylos...), des gommes et des effaceurs, un ou plusieurs ordinateurs, des lettres magnétiques, des lettres mobiles, des jeux de lettres, une imprimerie (telle qu'en proposent plusieurs éditeurs de matériel scolaire)...

On y trouve aussi des aides, des recours pour écrire, tous élaborés collectivement ou présentés à tous. Ces référents, textes ou mots écrits sans déterminant et en lettres capitales – progressivement, les autres graphies viendront en complément au verso – sont souvent accompagnés d'illustrations pour faciliter leur reconnaissance :

- des documents authentiques, imprimés et manuscrits : lettres, affiches, emballages, recettes, photocopies de couvertures d'albums connus, comptines... classés dans des fichiers;
- de courts récits de la vie de la classe desquels ils pourront extraire mots ou groupes de mots,
- des panneaux de référence : prénoms, jours de la semaine, mois de l'année;
- des formules ou tournures répétitives rencontrées dans les récits et albums;
- des fiches reprenant les mots familiers des enfants ou rencontrés dans les projets depuis la petite section : noms des héros des récits, liste des ingrédients des recettes, inventaire des gestes plastiques, répertoire des actions motrices...;
- des boîtes ou des tiroirs contenant des mots collectés avec les élèves et triés avec eux, selon divers critères : les mots du jardinage (après une activité de cette nature dans le domaine « découverte du monde »), les mots qui font peur (après un travail systématique relatif aux mots des histoires qui ont été lues en classe), etc.;
- des étiquettes manipulables portant les mots connus;
- des imagiers thématiques;
- des alphabets.

Ces références se constituent au cours des trois années de l'école maternelle ; elles sont ancrées dans la vie affective des élèves et portent un sens pour eux. Leur usage fait l'objet d'un apprentissage méthodique ; leur reconnaissance et leur mémorisation doivent être réactivées par des rencontres fréquentes. Ces documents de référence, écrits par l'adulte, se distinguent des autres affichages par leur contenu permanent et leur présentation structurée.

Ce faisant, il ne s'agit pas de laisser croire que lire, c'est mémoriser le plus grand nombre de mots. L'objectif est de construire des objets qui serviront de recours opératoire. Progressivement, les élèves doivent

apprendre à s'y reporter pour chercher un mot ou une phrase à écrire et rapprocher des mots dans lesquels ils ont perçu des similitudes.

Écrire : une activité spontanée, une activité accompagnée

Quand et où écrire ?

Quand les élèves ont un projet d'écriture individuel, ils fréquentent cet espace librement (par exemple, au moment de l'accueil). L'adulte veille à ce que les productions soient conservées puisqu'il reprend les écrits avec leur auteur et procède à une réécriture normée.

Par ailleurs, très régulièrement, l'enseignant organise et guide ce moment de production d'écrit pour répondre au besoin d'un projet, sous forme d'ateliers d'écriture. Ces ateliers peuvent être proposés soit aux volontaires qui ont un projet (lié au cahier de vie, au carnet de lecture ou à un album personnel), soit aux autres enfants en leur donnant une tâche inscrite de manière fonctionnelle dans la vie de la classe (légènder des photographies relatives à une sortie ou une activité inhabituelle, légènder des dessins pour l'album de l'animal de la classe, etc.), tâche modulée selon ce que le maître sait des capacités de chacun (écriture d'un mot, d'un message plus ou moins long).

Comment écrire ?

L'activité se déroule alors selon un schéma récurrent, tel que chaque élève puisse bien se représenter ce qui est attendu de lui :

- une phase de recherche où chacun écrit selon ses idées et ses possibilités, en un premier jet, en faisant appel aux référents et aux modèles ou en inventant ;
- une phase de présentation où chacun lit son écrit à l'enseignant et, s'il le souhaite, aux autres enfants prenant part à l'atelier ;
- une phase d'aide où l'enseignant conduit l'enfant à expliciter ses procédures, tente d'induire des corrections, valorise les efforts et les bonnes pistes ;
- une phase de mise au point où l'enseignant écrit au-dessous des tentatives de l'élève le texte orthographiquement normé.

Dans ces productions, le maître prélève des informations sur le cheminement de chaque élève. À titre de repères, quelques éléments peuvent être notés :

- avant la deuxième moitié de la section des moyens, la plupart des enfants reproduisent l'écriture manuscrite par des tracés en vagues, en dents de scie ou en cycloïdes ; d'autres tracent des signes sociaux : chiffres, pseudo-lettres, essentiellement lettres de leur prénom, manifestant ainsi la volonté d'utiliser un code (voir le document 11 en fin de chapitre) ;
- en fin de section de moyens et en section de grands, pour encoder l'oral, certains enfants utilisent des signes sociaux sans valeur sonore ; d'autres s'appuient sur l'écoute de l'oral et cherchent à coder les répétitions,

les régularités, les sons vocaliques repérés (AI pour « ami », OOA pour « chocolat »...). D'autres encore s'appuient sur la longueur du mot et sur le nombre de syllabes dénombrées (KOA pour « chocolat »). Ils utilisent la valeur sonore des signes (CADO pour « cadeau ») avant d'utiliser au cours préparatoire les bons graphèmes pour encoder les phonèmes.

Ces productions permettent des évaluations diagnostiques fines des acquis des enfants. Ainsi, on peut déterminer le stade précis de leur représentation du système écrit, leur capacité à entendre ou non les éléments phonologiques qui constituent le mot, l'utilisation du nom des lettres pour coder des sons (exemple : M pour aime), leur capacité à proposer un signe graphique pour une unité phonologique, leur capacité à produire une écriture phonétiquement plausible pour un mot régulier. Il faut admettre que chacun progresse à son rythme, sans être soumis à une programmation rigoureuse.

Les repères donnés ne doivent pas être pris comme des normes.

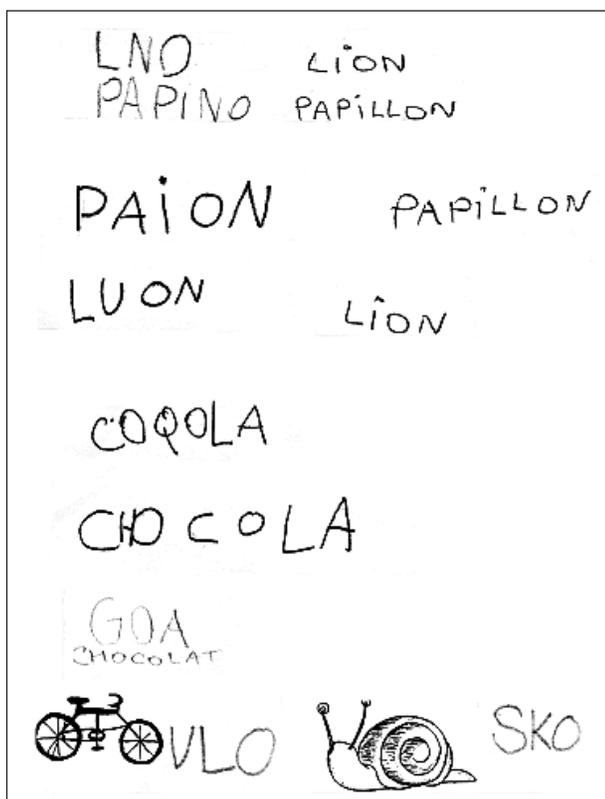
Le rôle de l'enseignant

L'attitude du maître est déterminante. Un climat de confiance doit s'être installé préalablement. Pour que les élèves s'investissent, la conviction du maître doit s'afficher : « Tu écris comme tu sais, avec ce que tu connais. »

Il rappelle qu'on s'aide des savoirs et savoir-faire qu'on possède. Encourager une démarche d'essais et d'erreurs est une preuve de tolérance et encourage les initiatives. Le maître n'attend pas une production correcte par rapport à la norme orthographique et renonce, dans ces séquences dédiées à la conquête du code, à une production graphique parfaite (l'usage des capitales d'imprimerie paraît à ce moment-là plus pertinent). Il sollicite l'explicitation des stratégies, il écoute les propositions, valorise les découvertes. Il provoque des renvois réflexifs qui permettront des prises de conscience. En toute situation, il se veut une aide et un soutien, face à des situations particulières, les réponses ci-après peuvent être apportées.

Exemple de situations	
Attitudes d'élèves	Réponses de l'enseignant
L'élève se bloque : « Je ne sais pas écrire », « Je ne connais pas les lettres. »	– Sécuriser, rassurer : « C'est normal, je suis là pour t'aider », « Je sais que tu connais déjà des choses, j'aimerais beaucoup le voir. » – Amener l'enfant à prendre des risques : « Écris un morceau du mot, cherche un mot que tu connais déjà qui ressemble. »
L'élève manque de confiance, copie sur la production du voisin sans savoir ce qu'il écrit.	Proposer des situations d'écriture qui utiliseront des mots connus ou fortement repérables ou des structures de phrases de textes lus.
L'élève n'utilise pas, ou mal, les référents.	Le mettre en relation directe avec les référents de la classe par des questions en l'amenant à faire les démarches de recherche : « Où peux-tu trouver ce mot ? »
L'élève oublie ce qu'il veut écrire.	Lui faire reformuler ce qu'il veut écrire, avant et pendant même la phase de production : « Tu te rappelles ce que tu veux écrire ? Redis-le moi. »
L'élève est si lent qu'il lui faut trop de temps pour « s'y mettre ».	Écrire pour lui le début de la phrase ou une phrase à trous qu'il complétera.
L'habileté graphique de l'élève est si déficiente qu'elle ne lui permet pas d'être disponible pour l'organisation et la réalisation du texte.	Lui proposer l'ordinateur (avec des logiciels de traitement de texte...) ou une imprimerie.
L'élève sollicite sans arrêt l'aide de l'enseignant.	Chercher à connaître les causes de cette dépendance, qui renverront certainement aux problèmes déjà évoqués.

Document 11 – essais d'écriture de mots



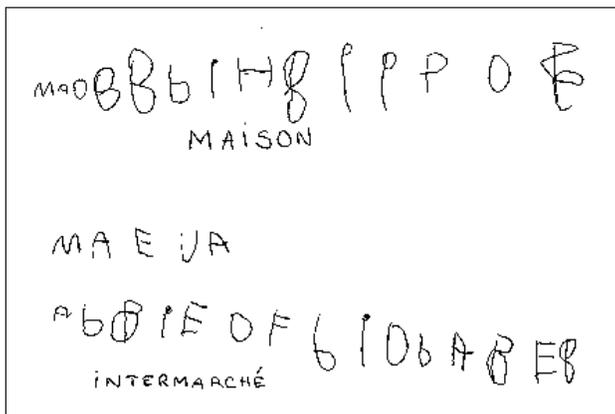
Les essais ci-contre ont été produits par des élèves de grande section. On peut y percevoir des représentations du système de la langue plus ou moins avancées :

- parfois les lettres codent des syllabes, quand le nom de la lettre équivaut de manière sonore à la syllabe (V pour le « vé » de « vélo » ; SK pour « esca » de « escargot ») ;
- les sons ne sont pas tous encodés (dans SKRO pour « escargot » : il manque le son « G ») ;
- les graphèmes complexes sont parfois identifiés mais mal recopiés (NO pour « on ») ;
- des erreurs montrent que tous les indices ne sont pas encore assez fins (C pour « ch » de « chocolat ») et que les indices varient selon les enfants (le K ou le Q pour le « c » de « chocolat »).

Néanmoins, ces essais témoignent d'acquis très substantiels.



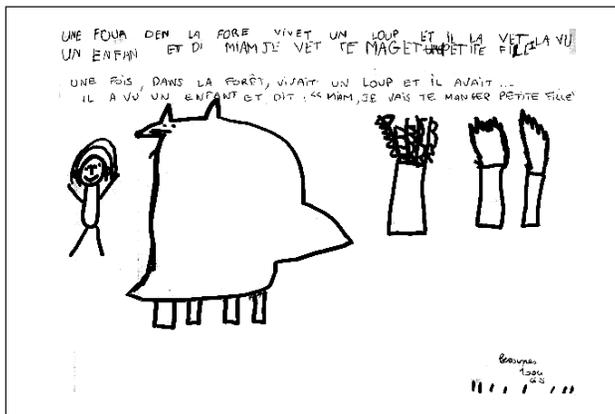
Document 12 – essais d'écriture de textes



Les essais ci-contre proviennent de la même petite élève d'une section de moyens. Lettres ou pseudo-lettres sont juxtaposées, semblables pour plusieurs d'entre elles d'un mot à l'autre. Écrire, c'est tracer des lettres : tel semble être l'état de la représentation à l'œuvre à ce moment-là.



Le texte ci-contre révèle un enfant très avancé dans sa compréhension du système alphabétique et dans sa connaissance du code. Il semble très attaché au lien oral/écrit et s'appuie vraisemblablement sur une forme de syllabation systématique de l'oral sans recourir à la copie de mots; la formule « Il était une fois » aurait en effet pu être copiée dans un album.



Le texte ci-contre est celui d'un enfant également très avancé dans sa conception du code; il systématise certains éléments (le son /e/ est écrit ET), travaille sur le lien oral/écrit également sans recourir aux mots sûrement vus de nombreuses fois (dans « enfant » par exemple). On notera que dans ces deux essais, l'écriture adoptée est constituée de capitales d'imprimerie.



Le texte ci-contre montre comment une petite fille se débrouille avec ce qu'elle connaît bien, son prénom Maurine, pour écrire « mort » : elle code « maur » en retirant -ine à « Maurine », ce qui est la preuve d'une fine habileté. La difficulté du mot « pleure » lui résiste : les deux consonnes initiales, articulées ensemble qui plus est, sont difficiles à percevoir.

D

es activités graphiques aux activités d'écriture

Les activités dont traite ce chapitre concernent ce que l'on appelle de manière très générale le « graphisme ». Fortement lié à la dimension affective, que ce soit désir de laisser une trace ou volonté d'exprimer quelque chose ou de s'adresser à quelqu'un, il permet aux enfants d'acquérir des habiletés multiples qui s'exercent dans des domaines d'activités différents, celui du langage et celui des arts visuels.

Une même gestualité pour des finalités différentes

Dessin, activités graphiques, écriture

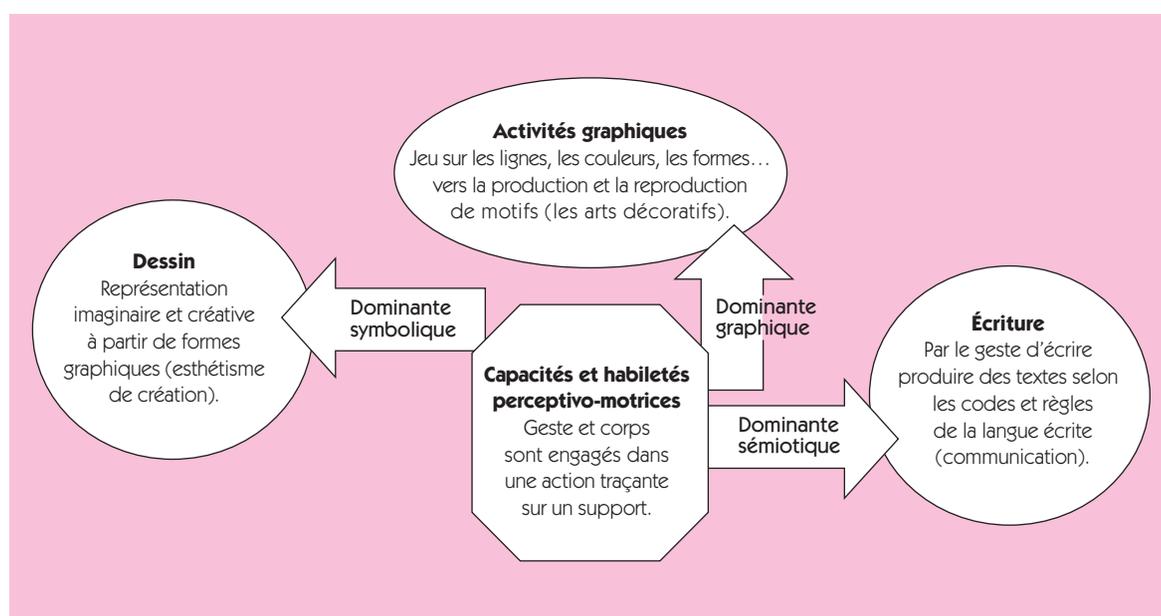
Les trois domaines s'articulent et peuvent se combiner dans les productions des élèves ; au début, lettres et images ou dessins peuvent partager le même espace graphique et n'avoir pourtant aucun rapport de nature signifiante ou fonctionnelle. Leurs

finalités sont à distinguer clairement, de sorte que les situations d'apprentissage soient bien spécifiées.

Le dessin mobilise la gestualité dans une intention de représentation et d'expression ; le jeune enfant l'utilise de manière privilégiée au service de son désir naturel d'imaginer et de donner forme. L'école développe et enrichit cette activité¹.

Les activités graphiques proposées sous forme de jeux aident le jeune enfant à construire des habiletés perceptives et motrices, à développer des compétences utiles pour la maîtrise du geste de l'écriture cursive. Cependant, elles ne constituent pas des activités préparatoires au sens strict car il n'y a pas de continuité directe avec l'écriture.

Le geste d'écrire a pour visée la production de sens ; quand l'enfant écrit, il doit prendre conscience qu'il reproduit des formes de graphismes arbitraires qui s'organisent selon les règles de l'espace de la page et ceux du système de codage propre à la langue écrite. Il utilise une gestualité formée et normée pour communiquer ; celle-ci nécessite une certaine maturité neurologique.



1. Le document d'accompagnement relatif à la sensibilité, l'imagination, la création développe cet aspect-là. Voir *La Sensibilité, l'Imagination, la Création*, op. cit.

Les composantes motrices du geste graphique

La dimension corporelle, l'expérience du mouvement et de la coordination des gestes progressivement segmentés et rythmés, sont fondamentales dans les activités graphiques. Le développement et l'enrichissement du geste graphique résultent des apports de l'environnement et du processus de maturation qui explique que la motricité fine nécessaire à l'écriture ne s'installe qu'en fin d'école maternelle.

En grandissant, l'enfant maîtrise progressivement les gestes et les mouvements des différentes parties de son corps, il affine sa perception et sa capacité d'analyse visuelle. Les mouvements et les gestes mettent d'abord en jeu une motricité globale. Pour peu que l'adulte qui l'accompagne soit attentif et l'interroge, l'enfant fait des rapprochements entre son geste et ce qu'il perçoit des effets produits sur une surface investie. À partir du moment où il prend conscience de sa capacité à influencer et à contrôler sa trace, il va la faire évoluer, en cherchant à coordonner et à ajuster ses gestes. Il perçoit et vérifie les effets de sa gestualité sur les tracés.

La tenue de l'outil est d'abord maladroite, souvent à pleine main. Les gestes sont amples, les tracés réalisés pour le plaisir d'explorer une surface et de créer des formes aléatoires. Vers trois ans, apparaît la double rotation, sens positif et négatif dans un mouvement continu, qui permet d'aller du contrôle de l'ampleur à celui de la courbure. Progressivement, vers quatre ans, la mobilisation des segments les plus utiles du bras permet la maîtrise du poignet, puis des doigts qui se « spécialisent ». À partir de cinq ou six ans, l'enfant a appris à manipuler plus finement les outils courants. Il est capable de les tenir alors en pince entre trois doigts, comme un adulte, à condition que l'enseignant ait guidé la saisie, rectifié si besoin les mauvaises prises et aidé la mise en place de positions du corps confortables et efficaces.

Les activités graphiques

Leur nature, leurs contenus

On pourrait les appeler « activités décoratives à dominante graphique ». En sollicitant et en développant la perception et la motricité, elles apprennent aux élèves à reproduire des formes graphiques. Avec l'acquisition des gestes (mouvements, déplacements et combinaison), ce sont aussi des comportements qui se construisent : analyser une forme, la comparer à d'autres, la mettre en mémoire pour la reproduire et l'automatiser, ajuster son geste pour obtenir plus d'efficacité et de vitesse de tracé, soutenir son attention pour achever le travail.

Les modèles de formes sont choisis de manière privilégiée dans des répertoires culturels existants ou repérés dans des motifs observés dans l'environnement selon leurs qualités graphiques (animation de surfaces au moyen de jeux de lignes, de points et de formes). Dans certaines aires géographiques et pour des raisons diverses, dans certaines cultures méditerranéennes par exemple, l'expression décorative ne recourt pas à la figuration mais elle exploite les variations de motifs ou de couleurs, déclinés ou répétés sur des surfaces. Les activités graphiques sont l'occasion de découvrir et d'exploiter la diversité et la richesse de ces cultures décoratives.

Ces activités doivent être proposées et conduites quotidiennement. C'est à cette condition que les compétences s'affirment et se diversifient, ainsi que les attitudes ; l'enfant se comporte comme un chercheur, un explorateur, un créateur de formes. L'enseignant veille au choix des outils et des supports proposés, pour en varier la qualité et le format, ainsi que pour élargir la palette des gestes. Cette question est importante parce qu'elle conditionne l'intérêt et la portée de ces activités ; les tracés des brins d'herbe sous l'escargot ou des gouttes de pluie sur le parapluie réalisés au feutre (même quand la pointe est encore en bon état) ne sont pas les plus riches d'apprentissages.

Des situations variées

Dans des situations de découverte active, l'enseignant aide l'enfant à s'approprier progressivement des surfaces, à jouer sur la répétition, l'alternance, les rythmes et éventuellement les variations et détournements, sur les effets de symétrie. Il lui permet de passer d'une activité spontanée à une activité intentionnelle qui réponde à ses désirs de jouer et de créer mais qui peut aussi correspondre aux exigences d'une situation de production définie en commun : l'exploitation d'un répertoire d'œuvres d'artistes collectées sur les manières de représenter graphiquement l'arbre ou un projet de décoration pour un spectacle par exemple. Il propose des supports dont la dimension culturelle permet d'enrichir la capacité d'observer et la connaissance des élèves : œuvres ethniques, motifs sur tissus, broderies, poteries, mosaïques... Des liens peuvent être recherchés avec les cultures d'origine des élèves de la classe. Les possibilités sont nombreuses :

- motifs photographiés dans l'environnement : volutes de portail, lignes naturelles d'un tronc d'arbre image à la photocopieuse d'une branche de résineux... ;
- photographies d'artistes : les photographies de l'ouvrage *La Terre vue du ciel*² sont un bon exemple de la mise en évidence des lignes d'organisation d'un paysage ;
- motifs empruntés aux œuvres d'artistes, ornements vestimentaires ou papier peint chez Matisse ou

2. Yann Artus-Bertrand, *La Terre vue du ciel*, La Martinière, 2002.

Klimt, figuration rythmée chez Klee, éléments d'illustrations dans des ouvrages de littérature de jeunesse ; – motifs sélectionnés et isolés dans les productions des élèves pouvant servir de point de départ à une activité. Les situations peuvent être libres dans un atelier permanent d'activités autonomes dont le matériel est renouvelé régulièrement au cours de l'année. Un répertoire de formes élaboré à partir des trouvailles de la classe est alors mis à la disposition des élèves. Il peut s'enrichir des collections d'images et d'œuvres sélectionnées pour leur qualité graphique ; un jeu des sept familles graphiques peut être fabriqué³.

Des situations d'apprentissage sont aussi introduites par l'enseignant ; elles visent à l'appropriation d'habiletés graphiques précises par des agencements de lignes, de formes à partir d'un modèle donné (par exemple, rechercher sur un tableau de Klee deux motifs et les reproduire sur une bande de papier en utilisant les craies grasses de couleur). Les capacités exercées peuvent être réinvesties dans des exercices

individuels de reproduction de motifs et de décoration sur des fiches préparées par l'enseignant.

En cours de réalisation, l'enseignant guide ses élèves avec des mots, amène à observer et à identifier des formes, les incite à rechercher et s'approprier des formes nouvelles, à générer des motifs plus inédits ou personnels. Il valorise et encourage les tentatives. Il associe les enfants à la description des gestes, à l'énoncé de procédures d'exécution ; cette activité de verbalisation leur fournit des instruments pour penser l'action. La ligne, par exemple devient plus qu'un simple tracé statique : elle se courbe, s'enroule, se brise, éclate, se tord, s'allège, s'affine, s'épaissit... Pour ce faire, la tenue de l'outil, le rythme d'exécution, le choix de la trajectoire ont leur importance. L'enseignant conduit les enfants à prendre conscience de leurs gestes, des éléments de leur corps qui sont en jeu, de la façon dont ils tiennent leurs outils, en relation avec les tracés qu'ils produisent. Les confrontations entre diverses productions permettent de prendre la mesure des inventions et des effets ou du sens produits.

Latéralisation

C'est au cours des activités graphiques que l'enseignant observe si l'élève est gaucher ou droitier. Sur la base d'hésitations naturelles, l'enjeu est de permettre l'émergence de cette composante importante, d'engager l'enfant à ressentir et repérer ce qui lui convient le mieux. L'enseignant incite à essayer autrement, avec l'autre main, et aide à prendre conscience des résultats obtenus en fonction de la main mobilisée.

La latéralisation se met en place entre trois et six ans ; il n'est pas anormal que la préférence manuelle ne soit pas totalement fixée à six ans.

Il y aurait environ 10 % de gauchers en Occident ; la proportion est un peu plus grande chez les garçons que chez les filles.

Des principes de progressivité

Chez les petits

C'est d'abord l'aisance gestuelle qui est recherchée : occuper une surface, limiter puis préciser son geste dans l'espace, contrôler le mouvement, percevoir la trace et commencer à organiser des tracés en passant de l'aléatoire à l'intentionnel, saisir et manipuler divers instruments traceurs.

Au début de l'année, la priorité est donnée à la découverte et à l'expérimentation commentées dans des situations variées ; c'est l'occasion pour l'enseignant de nommer et décrire les gestes, de décrire et de comparer les formes identifiables.

Les enfants s'exercent à laisser des traces diverses, créer des empreintes, chercher des rythmes avec des outils divers : la main, le pied, les objets à qualité graphique (jeux, jouets, écrous, bouchons, capsules, peignes, éponges taillées, feuilles nervurées, tampons prêts à l'emploi ou fabriqués), les pochoirs, les brosses, les rouleaux...

En cours d'année, l'enseignant introduit une palette d'outils scripteurs de bonne qualité qui vont aider le développement de la maturité manuelle : crayons de gros calibres, craies, pastels, feutres à large biseau. Ils sont choisis pour être facilement saisis et manipulés par les enfants selon leurs capacités observées et adaptés à la tâche demandée ; trop d'enfants peinent à couvrir de grandes surfaces avec des feutres dont la pointe fine et écrasée ne laisse qu'une pâle et incertaine empreinte graphique.

En moyenne section

Il s'agit pour les élèves de parvenir à contrôler la trace, d'orienter le geste pour produire des formes plus nettement définies et géométriques, et pour les reproduire : le point, le rond, la ligne droite horizontale, verticale et oblique, la ligne courbe, la ligne enroulée. À partir d'un répertoire de référence, les activités évoluent vers la composition et l'organisation spatiale ; l'espace graphique se construit par les différents agencements de formes et de lignes, les

3. Lignes droites, lignes brisées, lignes sinueuses, arceaux, spirales, boucles, ronds.

rythmes d'exécution varient. Des consignes sont introduites : entourer, relier des éléments, suivre des formes, contourner... L'espace graphique est exploré dans sa dimension, son orientation et ses frontières. Pour aider les enfants à ajuster leurs tracés, il faut proposer aussi des plans verticaux, tableaux, piste graphique (rouleau de papier accroché ou posé sur le sol). Les pochettes transparentes dans lesquelles on glisse des modèles cartonnés avec repères peuvent guider les essais.

En grande section

Les élèves sont amenés à utiliser des formes selon une intention en variant les organisations spatiales : remplissage d'espaces délimités, rayonnement à partir d'un point ou de plusieurs points. Il s'agit de développer leur capacité à respecter un rythme, une trajectoire, une frontière en enchaînant les gestes selon une orientation donnée. L'exploitation des richesses de l'environnement et des contextes culturels les aide dans la reproduction et l'organisation d'éléments perçus pour répéter, agrandir, réduire, détourner, reproduire en symétrie, continuer un motif sélectionné.

Progressivement, il convient d'aider les enfants à tenir et à manipuler les outils proposés, à moduler la pression exercée, de manière continue ou discontinue, à ajuster le geste pour investir la surface selon des mouvements linéaires ou circulaires, à passer

d'un format à l'autre et à s'adapter aux contraintes de formats originaux, à observer les résultats et les effets en fonction des qualités du médium utilisé (gouache, encres, peinture décolorante...), en fonction des caractéristiques physiques du support (lisse, ondulé, transparent, absorbant, mou...).

Pour exercer le regard des enfants, on peut développer les répertoires de signes graphiques, les collections d'images choisies parce qu'elles présentent des analogies observées avec des productions (illustrations des albums, œuvres d'artistes, publicités, photocopies et photographies faites à l'école).

À ce niveau, les échanges peuvent devenir précis et techniques sur les procédures et leurs résultats comparés, les comparaisons de formes, l'explicitation des agencements et combinaisons de formes, l'anticipation du geste à partir d'un modèle complexe nouveau (où commencer ? comment s'y prendre pour... ?).

À tous les niveaux, il faut laisser aux enfants des temps d'entraînement et à partir du milieu de la section de moyens, commencer à exiger du soin, du « fini », au moins dans certaines productions.

Une évaluation des progrès des élèves est nécessaire pour mettre en évidence les acquis en liaison avec les activités proposées ; des prises d'indices sont faites plusieurs fois dans l'année, au moins deux fois en petite section, trois fois en moyenne et grande sections.

Progressivité dans les activités graphiques		
Petite section	Moyenne section	Grande section
<ul style="list-style-type: none"> - Tenir les outils de manière adaptée. - Laisser une trace en occupant un espace. - Reproduire une forme simple. - Limiter et orienter le geste en fonction de la surface. - Respecter une consigne. 	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir utiliser les crayons, les feutres fins. - Reproduire des formes données : lignes droites, courbes, enroulées. - Reproduire des formes avec changements de direction. - Entourer, relier des éléments, étendre, contourner. 	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir utiliser les stylos à bille, surligneurs, stylos à plume (plumes). - Suivre une trajectoire donnée (respecter une direction, freiner, stopper, revenir en arrière, changer de sens de rotation...) dans un espace délimité. - Modifier des formes, enrichir un motif. - Reproduire un rythme. - Aller au bout d'une commande ou d'un projet, soigner la qualité de la réalisation.
Lien avec l'écriture : écrire son prénom en capitales d'imprimerie.		Lien avec l'écriture : écrire au moins son prénom en écriture cursive.

L'écriture, l'acquisition d'un geste normé

L'écriture est une activité graphique centrée sur le langage, la combinaison codée d'un système de signes. Par l'organisation de données linguistiques,

sa fonction est de conserver (garder trace de paroles, de pensées) et de communiquer (pour soi ou d'autres). La capacité d'enchaînement et d'automatisation du geste doit être travaillée dès l'école maternelle pour espérer installer avant la fin de l'école élémentaire l'écriture naturelle et fluide qui fait tellement défaut à nombre d'écoliers. Ce n'est certainement pas en

complétant des tracés stéréotypés ou en repassant sur des lignes tracées en pointillés sur des fiches préparées à cet effet que cet apprentissage se construit. Il s'élabore en prenant appui sur une gestualité maîtrisée au cours d'activités complémentaires, il se précise en grande section grâce à l'installation d'habitudes. La réussite de cet apprentissage repose sur une bonne coordination motrice, un contrôle visuel et un équilibre psychologique satisfaisant.

Les exigences de l'écriture

Apprendre à écrire, c'est apprendre un geste contrôlé visuellement sur un espace maîtrisé. L'écriture correspond à la coordination d'un mouvement de translation et de mouvements de rotation, la coordination entre ces deux types de mouvement se réalisant grâce à l'appui que constitue l'avant-bras. Elle met en jeu une spécialisation des segments du bras, l'épaule, l'avant-bras, le poignet, la main et les doigts. Les conditions motrices de l'écriture sont rassemblées quand le double sens de rotation, le freinage dans le déroulement du mouvement cursif et l'équilibre du mouvement sont acquis. La convergence des aspects moteurs et des aspects visuels permet l'établissement des différents contrôles : le contrôle kinesthésique et le contrôle visuel qui permet le guidage.

Mais au-delà de cette composante motrice fort importante, d'autres dimensions sont impliquées dans l'écriture et son apprentissage :

- psychologiques : le geste d'écriture imprime ce que la main traduit de la personnalité et de la motivation à écrire de celui qui écrit ;
- émotionnelles : l'acte d'écrire peut, en certaines circonstances, procurer un réel plaisir lié au geste d'écriture, à l'utilisation de supports et d'outils variés. L'apprenti-scripteur doit, après avoir positivement vécu les activités graphiques, s'inscrire avec implication dans un apprentissage plus normé qui le libérera progressivement des premiers efforts techniques consentis. L'enfant sait qu'il apprend à bien écrire et comprend que des étapes sont indispensables pour parvenir à une belle écriture, surtout si on lui a fait découvrir le plaisir du travail bien fait ;
- cognitives : écrire nécessite de raisonner (la gestion de l'espace par exemple), de réfléchir, de mémoriser des formes en les anticipant mentalement, de s'organiser (matériel) et de se rappeler les conditions à réunir pour parvenir à une belle écriture ;
- stratégiques : l'élève sait à quoi sert l'activité d'écriture et peut ainsi mobiliser les stratégies adaptées ;
- langagières : apprendre à écrire, c'est avoir appris à mettre en mots les tracés ;
- sémantiques : l'élève sait ce qu'il écrit. Les signes tracés sont des éléments linguistiques repérés (lettres, mots, ponctuation...);
- ergonomiques : pour bien écrire, des conditions matérielles doivent être réunies (lumière, support

dégagé pour écrire, surface appropriée...) ainsi que des positions et postures adéquates (bonne hauteur de table, placement de la feuille, distance tête/support, avant-bras bien placé et stable, jambes placées et stables et tenue de crayon en pince) ;

– technologiques : les supports et outils utilisés doivent être adaptés à la tâche et être en parfait état (crayons taillés).

Des précautions pour installer des automatismes

S'adapter aux capacités des enfants

L'écriture nécessite des apprentissages rigoureux et systématiques, qui supposent une motivation. On apprend à écrire pour pouvoir se servir de ce qu'on sait. Ces apprentissages seront d'autant mieux acceptés s'ils permettent de réaliser des communications authentiques avec des interlocuteurs à qui on a quelque chose à raconter ; l'apprentissage du geste d'écriture s'inscrit dans un projet global de la classe où écrire a du sens.

La pédagogie de l'écriture est individualisée. Ce travail individualisé nécessite une organisation en ateliers, avec des règles de fonctionnement précises. L'apprentissage de l'écriture exige une activité conduite et guidée par l'enseignant qui se réalise dans des conditions aménagées. La séance d'écriture concerne, à chaque fois, un très petit groupe d'élèves que l'enseignant peut voir écrire en permanence, à qui il peut demander de verbaliser le tracé.

Avant de penser à installer des automatismes, il faut tenir compte de la maturation de chacun qui se marque dans ses productions ; l'enseignant propose les activités relativement contraignantes de l'apprentissage de l'écriture à des enfants qui peuvent réussir, sinon il leur propose les activités qui continuent à les préparer. Il s'est donc assuré que l'enfant à qui il demande d'écrire :

- maîtrise des gestes fins, contrôle amplitude et direction ;
- reconnaît et reproduit des formes ;
- reconnaît et respecte des tracés et des trajectoires ;
- respecte des proportions et des rythmes ;
- peut s'orienter dans l'espace, prendre et respecter des repères visuels (un point en haut à gauche de la page pour les plus jeunes, une ligne puis le guidage entre deux lignes) ;
- peut prendre et respecter l'alignement gauche/droite, haut/bas (gestion de la page).

Il s'attache à ce que chacun prenne conscience de l'attitude et de la posture d'écriture, la préparation du corps et du matériel participant à la préparation du geste mental de concentration. Il veille en particulier à :

L'écriture et les apprentissages qu'elle nécessite seront d'autant mieux acceptés s'ils permettent de réaliser des communications authentiques avec des interlocuteurs à qui on a quelque chose à raconter.

- une assise confortable sur du mobilier adapté pour une bonne posture;
- la tenue correcte de l'outil;
- la décontraction du corps et du bras et la concentration dans les segments mobiles du corps;
- la libération du haut du corps;
- l'appui sur le poignet.

Dès que l'enfant s'apprête à écrire, les exigences doivent être rappelées : posture, tenue du crayon, exigences qui pourront progressivement ne plus être explicites, mais seulement évoquées (par exemple, « chacun se prépare pour pouvoir bien écrire ») quand le maître a l'assurance que l'enfant les a intériorisées et peut les appliquer.

Guider et observer les gestes

L'enseignant écrit devant les élèves et commente, il donne le point de départ de son geste et dit le mouvement et le résultat du mouvement⁴. Le modèle statique sur le tableau ou sur la feuille, à propos duquel l'enfant n'a aucune information, ni sur les gestes qui ont permis de le tracer, ni sur le sens du parcours, ne le renseigne pas sur la conduite gestuelle attendue. La main de l'adulte peut guider pour amorcer, pour placer le bon geste, le bon sens de la trajectoire de la lettre. C'est une aide pour le démarrage et pour donner confiance.

Le maître qui écrit devant les élèves doit :

- s'assurer qu'il est bien vu de chacun; il se met de trois-quarts, par rapport au tableau;
- faire en sorte que le support utilisé permette « d'accrocher » l'écriture. Les tableaux blancs effaçables ou les tableaux métalliques dérapent : ils ne sont pas recommandés pour ce niveau;
- ralentir très volontairement sa vitesse d'écriture pour laisser le temps aux enfants de voir naître l'écriture et d'anticiper sur le tracé. Toutes choses égales par ailleurs, c'est comme avec le premier

Le maître se donne en permanence les moyens de voir l'élève en train d'écrire, surtout dans les phases d'apprentissage.

langage oral : tout est plus lent et plus explicite, les nuances plus soulignées;

- utiliser des lignes que les enfants retrouvent dans les mêmes proportions sur leur cahier ou feuille individuelle.

Le maître se donne en permanence les moyens de voir l'élève en train d'écrire, surtout dans les phases d'apprentissage. Examiner uniquement les productions achevées des élèves ne renseigne pas sur le processus d'écriture (sens des tracés, tenue du crayon, posture).

L'esquisse d'une progression

L'intérêt d'une progression doit être bien compris : elle permet que l'élève aborde les difficultés de manière

raisonnée et raisonnable et qu'il fixe de manière structurée des gestes d'écriture communs à une même famille de lettres. De mauvais automatismes sont très difficiles à corriger; c'est donc bien la qualité qu'il faut, dès le début, privilégier et non la quantité.

L'écriture des lettres

L'intérêt de l'apprentissage de l'écriture des lettres isolées pourrait paraître douteux car copier en écriture cursive, compétence exigible en fin d'école maternelle, ce n'est justement pas écrire lettre à lettre. Néanmoins, compte tenu de l'importance de l'unité-lettre telle qu'on l'a vu dans le chapitre précédent, de l'importance de la connaissance de l'alphabet, on postule que l'écriture des lettres est utile à une meilleure discrimination de leurs traits distinctifs, à une bonne appropriation de la forme et à l'acquisition de gestes précis qui ne seront pas négligés dans la copie de mots ou de phrases.

Principe de progression

Le parti pris est de regrouper les lettres selon leur similitude graphique et surtout pas dans l'ordre alphabétique (qui, lui, sera fixé avec des comptines). On peut suggérer les repères suivants :

- pour l'écriture en capitales d'imprimerie sur laquelle on ne passera pas trop de temps : les lettres droites (L, E, F, T, I, H), les obliques (A, V, N, M), les ovales (O, C, Q, G, S), les obliques plus complexes (X, Y, Z, K, W), les lettres combinant des formes droites et arrondis (P, R, B, D, U J); les chiffres droits (1, 7, 4), ovales (0, 6, 8, 9) et combinés (2, 3, 5); l'écriture en capitales d'imprimerie est la moins compliquée pour l'élève car elle mobilise très peu de formes de base (traits droits et ronds);
- pour l'écriture en minuscules, on se limitera aux formes utilisées dans l'écriture cursive : la famille des boucles vers le haut (b, e, f, h, k, l), celle des coupes (u, t, i), celle des ronds (c, o, a, d, q), puis les plus difficiles avec des « ponts » (m, n, p), les boucles vers le bas ou jambages (j, y, g) et les boucles combinées (s, x, r, z) et autres formes (v, w).

Le regroupement tel qu'indiqué ici ne présuppose surtout pas que les lettres d'une même « famille » soient traitées en une fois.

Rôle du maître

Le maître précise la lettre étudiée, dans le cadre de la progression. Il la trace devant les élèves en verbalisant le geste, le sens, les levés de main, toutes les étapes explicitement; il le fait et dit plusieurs fois. Il est essentiel que l'enfant soit le témoin de lettres formées, sous ses yeux, de manière stable. L'écriture sur des réglures pour le maître et les élèves est plus pertinente d'emblée, car les repères de taille, de proportion sont concrétisés. L'enseignant peut aussi demander :

4. C'est une exigence de même nature que celle qui prévaut pour le code alphabétique, vue au chapitre précédent : nommer la lettre et dire le son qu'elle code; ici, nommer le geste et dire la lettre qu'il trace.

– à un élève de verbaliser le tracé d'une lettre : les autres élèves observent et analysent ;
– aux élèves, devenus experts, de repérer les défauts dans des lettres très volontairement mal tracées. Une synthèse orale doit permettre, à l'issue de ces analyses, de verbaliser à nouveau l'essentiel du mode d'emploi de l'écriture de la lettre étudiée. Il est bon alors de montrer les conséquences d'une lettre mal tracée : c'est l'enseignant qui dit, puisque les élèves

(en général) ne savent pas lire encore, que le « a » mal tracé peut se confondre avec un « o », le « m » avec le « n » et que les mots sont alors transformés. Les élèves s'essaient autant qu'ils le veulent sur des supports divers mais appropriés (ardoise, papier/crayon) ; ces essais doivent être très nombreux pour permettre à chacun de s'approprier un geste juste réalisé avec aisance. L'enfant peut écrire entre deux lignes à la fin de l'école maternelle.

Précautions pour apprendre à écrire à un gaucher

L'enfant droitier et l'enfant gaucher ne font pas les mêmes mouvements : le premier tire l'outil scripteur dans le sens de l'écriture, le second le pousse. Les gestes et les appuis de l'enfant gaucher sont différents ; son bras est moins libre dans ses déplacements vers la droite que celui du droitier, la main a tendance à prendre en charge à la fois l'aspect cursif et l'aspect calligraphique de l'écriture. Il doit être assis de préférence à gauche d'un droitier. Afin d'éviter le balayage et le masquage par la main de ce qui vient d'être écrit, on peut lui proposer d'incliner la feuille vers la droite ; le bras légèrement en avant du corps peut entraîner alors la main. Le modèle est placé à droite de manière à ce qu'il puisse l'observer pendant qu'il écrit.

L'enseignant encourage l'élève gaucher à rechercher la position la plus favorable pour concilier confort et lisibilité, à adapter la tenue de l'instrument scripteur (une pince plus haute peut être essayée) et à utiliser, pour commencer l'apprentissage, l'outil avec lequel il est le plus à l'aise. L'important est d'aider l'enfant gaucher à trouver le meilleur système de compensation.

La copie de mots et de phrases

En section de grands, la copie de mots ou de phrases peut commencer quand l'entraînement a déjà porté sur plusieurs familles de lettres, même si les tracés de toutes les lettres ne sont pas totalement acquis. C'est en effet l'écriture cursive qui est recherchée car elle permet d'écrire vite et bien (lisiblement, avec des frontières de mots très nettes).

La démarche peut être reprise comme précédemment. La difficulté majeure réside alors dans les attaches entre lettres ; il convient de retenir les liens qui réduisent les levers de crayon. C'est un facteur de fluidité de l'écriture, donc, à terme, de rapidité.

On acceptera que les majuscules à introduire soient écrites en capitales d'imprimerie. Les enseignants du cycle des apprentissages fondamentaux décideront du sort à réserver aux majuscules cursives en CE1. Elles pourront être introduites et apprises si l'équipe le juge indispensable.

L'écriture cursive est réservée à des situations contrôlables par le maître qui vérifie ainsi la progression de chaque enfant, au niveau du sens des tracés, des formes des lettres et de leurs ligatures. Progressivement, la mise en page est à travailler.

Le modèle d'écriture, présenté en début de ligne pour les droitiers et en fin de ligne pour les gauchers, n'est pas productif si son tracé n'a pas été préalablement fixé par oral. Un modèle silencieux se dénature très vite. Les pointillés sont à éviter. On vise l'aisance et la précision du geste en diminuant progressivement les réglures. Le prénom est un des premiers mots à travailler pour chacun mais la longueur et les différences de difficulté rendent la tâche très inégale ; l'enseignant veille à ne

dévaloriser ni ceux qui font face à des exercices difficiles (Xavier, Abdelhatif, Joséphine), ni les prénoms. Le choix des mots sur lesquels on fait porter les exercices, puis des phrases, tient compte des difficultés intrinsèques d'écriture ; ce sont toujours des mots et phrases en situation fonctionnelle. À la sortie de l'école maternelle, chaque élève doit savoir copier une courte phrase (une ligne) en ayant une tenue correcte de l'instrument.

Des éléments à observer dans les gestes et les tracés

On a plusieurs fois souligné l'importance de l'observation que l'enseignant effectue quand les élèves sont en train d'écrire. Il n'est pas inutile de préciser à quoi il doit se rendre attentif :

– la position d'abord : on a décrit la position souhaitable ; il s'agit tout autant de rechercher ce qui est le plus favorable à l'acte d'écrire que d'aider les élèves à se tenir bien afin d'éviter des problèmes de dos ;

– les tracés comme processus de production de l'écrit : il convient de s'attacher à la trajectoire (bon point de départ et orientation correcte), à la continuité du geste, à la pression (la crispation est un signe à comprendre), à la vitesse (trop grande avec incapacité à freiner ou au contraire trop lente, non modulée) ;

– les traces : l'ordonnement sur la ligne et dans la page, le respect de la forme des lettres, les dimensions et proportions relatives, les ruptures inappropriées. L'enseignant repère des erreurs fréquentes qui font l'objet d'un premier travail : il explicite les liens entre le geste (in)adéquat et la forme (in)correcte. Il tient la main, il dit le geste pour tel enfant précisément qui en a besoin.

De manière plus globale, le maître observe les attitudes de ses élèves en train d'écrire. Il note s'il y a des tremblements inhabituels, des contractions exagérées, des signes de fatigue, des signes d'énerverment (et ce qui les produit). Il est attentif aux mouvements parasites (on parle de « syncinésies ») qui signifient en général qu'un effort trop important est demandé à celui qui les produit (exigences motrices trop élevées par rapport à la maturité, durée trop longue de l'exercice). Dans ce registre, on peut observer des mouvements de la tête non requis par l'activité, des torsions de la boucle avec la langue tirée, des mimiques, des contractions ou agitations du bras qui n'écrit pas, des mouvements de jambes.

Les traces de l'apprentissage

En grande section, la mise en place d'un cahier d'écriture personnel aide les élèves à s'approprier les bons réflexes pour écrire. Son introduction se fait de manière différenciée, quand l'enseignant a pu évaluer que l'enfant est prêt.

Le carnet personnel (fabriqué par l'école à partir d'un choix de papiers divers de bonne qualité) permet à l'enfant de laisser des traces plus spontanées de ses recherches, de ses tentatives. C'est une mémoire de son cheminement et de ses découvertes, qu'il peut prendre à tout moment, au moment de l'accueil, quand il a terminé une activité. On y trouve à la fois des dessins, des tentatives d'écriture, des graphismes, quelquefois des souvenirs collés, dont le graphisme des lettres a inspiré une petite composition. Ce carnet a une fonction assez intime mais qui rend compte d'un réel travail d'appropriation, une fonction que devrait avoir le cahier des essais à l'école élémentaire. On peut choisir une autre option et penser ce carnet comme le carnet d'expériences en sciences; il sera alors organisé de telle façon qu'il comporte à la fois ces expériences spontanées et des productions suggérées, et des activités plus normées d'écriture.

L'affichage, des fiches-mémoires de formes permettent de conserver des modèles de formes rencontrées; c'est une réserve toujours à disposition qui s'enrichit toute l'année (voir le chapitre précédent).

L'écriture, une aventure humaine à découvrir – des repères culturels

L'écriture, c'est aussi une évolution, donc une histoire, celle d'un langage humain. Des premières traces jusqu'à la maîtrise d'un instrument de communication élaboré se dessine une évolution qui peut faire l'objet d'un premier aperçu dès l'école maternelle, dans un projet liant écriture, lecture documentaire et arts graphiques. L'art pariétal fournit de nombreuses traces des premières tentatives (Lascaux, Altamira). Les peintures rupestres qui montrent des représentations figuratives, mais aussi des signes comme des ovales, des triangles, des cercles forment une sorte d'écriture symbolique. L'art des cavernes laisse place à des objets sculptés qui portent des signes pouvant indiquer l'appartenance ou la provenance. Quelque quatre mille ans avant Jésus-Christ, les Sumériens et les Égyptiens développent les systèmes d'écriture qui utilisent les symboles visuels, les pictogrammes, les hiéroglyphes pour communiquer. Ces écritures graphiques évolueront et deviendront de plus en plus symboliques. Elles donneront naissance aux alphabets qui sont aujourd'hui familiers. À partir du Moyen Âge, les vitraux des églises sont de véritables bandes dessinées. On voit aussi se développer des écrits sociaux, les premières enseignes d'auberges, de selliers... Les progrès techniques, les inventions ne vont cesser de transformer les moyens d'écrire et de diffuser.

Quelques repères qui témoignent des évolutions et de la diversité des tracés :

- Les premières signatures : « main » (grotte de Gargas), les chevaux (grotte de Lascaux), la signature (empreinte digitale).
- Les premières écritures : l'écriture cunéiforme des Sumériens, les hiéroglyphes des Égyptiens, la pierre de Rosette, l'image d'un scribe accroupi, les Chinois, les Incas.
- Les premiers alphabets : phénicien, alphabet d'Ugarit (en Syrie), grec, étrusque ; une stèle romaine.
- L'écriture sacrée et les enluminures : une page d'un psautier enluminé du Moyen Âge.
- L'introduction des caractères mobiles de l'imprimerie : une page de l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert, une page de journal imprimé.
- Les illustrations et la presse jeunesse : une page des *Pieds Nickelés*, de *Bibi Fricotin*.
- L'écrit sur écran : jeu avec des polices de caractères sur l'écran de l'ordinateur, utilisation d'une palette graphique.
- Les lettres dans l'art : calligrammes, lettrisme, hypergraphie ; un calligramme d'Apollinaire (« La mandoline » par exemple), un tableau de Penck, un tableau de Magritte, un tableau d'Adami.
- Les écritures étrangères : caractères chinois, *kanji* japonais, calligraphie arabe ; dans ce domaine, il faut exploiter ce qui est lié à la culture d'origine des élèves ou de leurs familles.

D es besoins éducatifs particuliers

Ce chapitre traite de deux thèmes abordés par les programmes pour l'école maternelle : les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français et les enfants qui ont des difficultés avec le langage, qu'il s'agisse de retards ou de troubles spécifiques.

La scolarisation à l'école maternelle concerne aussi aujourd'hui des enfants qui ont d'autres formes de besoins particuliers en matière de langage (enfants malentendants ou sourds) ou de communication (enfants autistes ou atteints de troubles envahissants du développement). Ces problématiques sont très particulières et touchent nettement moins d'enfants ; elles appellent des développements techniques d'une nature et d'une ampleur qui dépassent le cadre de ce document.

Les enfants non francophones

La problématique linguistique

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

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 ce que nous appelons le « langage d'évocation » (voir le chapitre « Le langage 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.

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 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.

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 non francophones 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 non francophones pour leur permettre d'apprendre vite le français. Souvent, ils ne comprennent pas non plus les parents et ne peuvent donc pas parler avec eux de l'enfant accueilli.

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

Ils ont beaucoup de choses en commun avec leurs camarades francophones, et des choses 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 a 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. S'ils ont entendu du français (environnement, télévision), souvent ils n'ont pas bénéficié d'un discours adressé à eux individuellement dans cette langue qui n'est donc pas pour eux une langue d'échanges ; la situation est très différente si les enfants ont fréquenté des dispositifs d'accueil en milieu francophone.

Les enfants qui arrivent en France en cours de scolarisation

Ce qui peut faire obstacle au moment de les accueillir à l'école maternelle n'est pas seulement 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 des petits, n'est pas pensée comme par les familles françaises : 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, et parfois leurs parents aussi qui n'ont jamais été scolarisés.

Même avec un accueil bienveillant, il ne peut leur être épargné d'avoir à faire des découvertes qui remettent en cause les fondements de la communication qu'ils ont déjà construits : 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 familiarité avec des jeux, des jouets et des objets culturels (livres, outils d'écriture, matériel de peinture ou autre par exemple), mais aussi avec des manières de faire dans les actes de la vie quotidienne (sieste, repas).

Des principes et des pistes

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. 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, l'accueil est préparé, si possible, 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 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 règles scolaires (régularité, soin, interdits, possibilités...) sont dites à l'enfant et à la famille – y compris avec l'aide d'un médiateur linguistique à l'arrivée et pour quelques rendez-vous dans l'année.

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 », il 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. Pour les situations de rencontre avec l'écrit, les moments de lecture sont préparés (voir au chapitre « Une première culture littéraire » la partie : « Préparation de la compréhension »); les textes sont lus et relus, la mise en mémoire étant plus délicate et plus lente.

Veiller à la dimension sonore du langage

Le français a des caractéristiques sonores nouvelles pour l'enfant qui arrive¹ (phonologie, prosodie, rythme, accentuation); 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 est plus important que l'enfant acquière vite des conduites discursives diversifiées, mais 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.

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 de 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.

Il accorde cinq minutes par jour à un échange particulier avec chaque enfant non francophone de la classe, dans 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.

Faire une place aux diverses langues maternelles dans la classe

Ce parti pris est une forme de valorisation des cultures d'origine qui rassure les enfants sur le statut de leur langue, mais il a aussi 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 à l'apprentissage : les comparaisons entre langues, même à un niveau accessible en maternelle, aident à l'analyse.

Aussi, l'enseignant adopte-t-il 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 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 faire (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.

1. 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.

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 et/ou des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED).

Les difficultés ou les troubles spécifiques du langage

L'enseignant n'est pas en priorité centré sur les difficultés : son rôle premier 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 ; alors il se donne les moyens d'affiner les observations.

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 aspects du développement.

L'observation, première forme d'évaluation en classe

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. Les repères donnés dans le premier chapitre (documents 1 et 2) doivent permettre de préciser cette observation.

Il existe des questionnaires, élaborés par des orthophonistes ou autres spécialistes du développement du langage, qui précisent les zones d'interrogation. Le tableau ci-après résume et rassemble des éléments sur lesquels on peut inviter à la vigilance, 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.

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.

Indicateurs de vigilance (enfants normalement scolarisés)	
Enfants de 3 à 4 ans	<p>Premiers indicateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les enfants ne paraissent pas comprendre. – Ils ne posent pas de questions et ne donnent que peu de signes d'intérêt. – Ils n'utilisent que des mots phrases et montrent peu ou pas d'évolution dans le courant de l'année. – Ils n'utilisent pas le « je », ni le « tu ». – Ils ne sont pas intelligibles, ne disent pas de mots reconnaissables. <p>Pour compléter, on essaiera de voir si :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ces enfants réagissent aux bruits, à la musique. – Le volume de leur voix est normal. – Ils cherchent à communiquer par d'autres moyens que le langage (mimiques, gestualité mais aussi formes agressives : coups de pied, morsures, griffures...). – Ils regardent leur interlocuteur. – Ils essaient de dire des comptines, de chanter ; ils prennent du plaisir dans les moments dédiés à ces activités même s'ils ne participent pas activement.

<p>Enfants de 4 à 5 ans</p>	<p>Premiers indicateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les enfants comprennent moins bien qu'ils ne parlent. - Ils produisent des phrases sans verbes. - Ils ne parlent qu'en situation. - Ils n'utilisent pas le « je » ni les autres pronoms sujets usuels. - Ils cherchent fréquemment leurs mots ; leur vocabulaire est réduit à des noms. - Ils sont peu intelligibles (articulation). - Ils évoluent peu ou pas malgré un guidage et une aide de l'enseignant. <p>Observations complémentaires : les mêmes que précédemment, en particulier pour ce qui est de la communication.</p>
<p>Enfants de 5 à 6 ans</p>	<p>Premiers indicateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les enfants comprennent mal ou difficilement (ils ont besoin de reformulations, de simplifications). - Ils sont peu intelligibles ou déforment des mots de manière importante et régulière. - Ils ne remplacent pas un nom par « il » / « elle » quand ils racontent. - Ils ne produisent pas de formes conjuguées pour exprimer le futur ou le passé. - Ils produisent essentiellement des énoncés réduits (inférieurs à quatre mots) ou des phrases longues mais agrammaticales. - Ils ne parviennent pas à raconter. - Ils n'expriment pas de notions de temps et d'espace. - Ils ne parviennent pas à « jouer » avec les syllabes, encore moins avec les sons. - Ils ont des difficultés à mémoriser des comptines, des chants, des poèmes, une histoire. - Ils ne reconnaissent que très peu de lettres de l'alphabet, voire aucune. - Ils évoluent peu ou pas sur l'année malgré des aides. <p>Pour compléter, on essaiera de voir si les problèmes notés affectent de la même façon d'autres domaines que le langage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mémorisent-ils la suite des nombres, des itinéraires, des connaissances sur le monde, etc. ? - Dessinent-ils ? représentent-ils des « scènes » ? - Discriminent-ils des formes graphiques ? - Réagissent-ils de manière adaptée à la musique (jeux vocaux, activités instrumentales, danse) ?

Les évaluations en classe

Des outils d'évaluation ont été produits et diffusés par le ministère pour la section de grands et le cours préparatoire; il en existe également pour les niveaux antérieurs sous forme de banques d'outils². Ce dispositif permet une estimation des compétences des élèves. Son utilisation systématique est une occasion supplémentaire de repérer les élèves « un peu en retrait », en annulant les dangers d'une observation trop peu précise. Il n'y a aucune obligation à faire passer toutes les épreuves, et surtout pas toutes au même moment. Chaque enseignant choisit en fonction de ses premières observations, de son projet de classe, du projet d'école. Les résultats sont analysés en conseil de cycle et éventuellement avec les membres du RASED. Elle permet d'organiser de façon plus précise avec le

RASED un dispositif d'observation en classe puis un dispositif d'aide. De telles actions de prévention concourent à des ajustements pédagogiques favorisant une meilleure compréhension des difficultés mises en évidence chez des élèves.

Cette évaluation qui fournit des indicateurs contribue à l'élaboration du projet d'école sur la base d'indicateurs objectivés. Elle doit aussi servir concrètement, à partir d'échanges de points de vue et de pratiques, à l'articulation entre l'école maternelle et l'école élémentaire au sein du cycle des apprentissages fondamentaux.

Des échanges avec les familles

Dès que l'enseignant s'interroge sur le langage de l'enfant, il convient qu'il alerte la famille sans l'alarmer

2. Ces outils sont tous accessibles à l'adresse suivante : www.banquoutils.education.gouv.fr ; pour les outils spécifiques à la grande section et au cours préparatoire, ils ont été présentés dans la circulaire n° 2001-148 du 27-7-2001 publiée au BOEN n° 31 du 30 août 2001.

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 ?...

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 (voir au chapitre « Favoriser la communication », « Les autres tuteurs de langage »).

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

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.

Le repérage est de la responsabilité des enseignants dans leur classe en collaboration étroite avec les familles. La participation de l'équipe éducative, enseignants, direction d'école, réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté, médecin scolaire et intervenants extérieurs, constitue un apport complémentaire mais n'est que seconde.

Le dépistage systématique de problèmes particuliers relève des compétences des services médicaux (protection maternelle et infantile – PMI – pour les enfants de trois ou quatre ans, santé scolaire dès cinq ans). Le dépistage, qui vise à découvrir des problèmes avant qu'ils ne soient apparents, repose sur une formation spécifique et l'utilisation d'outils validés et étalonnés pour identifier les enfants en difficultés langagières.

Le diagnostic d'un trouble ou d'une déficience spécifique en matière de langage relève d'une démarche pluridisciplinaire comprenant au minimum un bilan de langage, un examen médical et un examen psychologique.

On ne peut exclure que l'école maternelle permette de diagnostiquer d'autres formes de troubles qui touchent davantage la communication que le langage.

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 six ans. Seulement 10 à 20 % d'entre elles 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 trois 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).

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 langage³ :

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 ou l'expression et la réception du langage, la formulation.

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.

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 des programmes. 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 langage⁴, 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.

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 : elles 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 ».

Une telle organisation permet à l'enseignant d'intervenir auprès d'un groupe d'élèves ayant les mêmes besoins; un membre du réseau d'aide spécialisé aux enfants en difficulté (RASED) peut

Le diagnostic de dyslexie ne peut être posé avant un certain temps d'apprentissage de la lecture (dix-huit mois, admet-on le plus souvent).

3. Ces sujets sont très complexes; il ne s'agit ici que d'une première information.

4. Voir la circulaire n° 2002-024 du 31 janvier 2002 publiée au BOEN n° 6 du 7 février 2002 relative à la mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique.

aussi y trouver sa place pour animer un groupe afin d'affiner des observations ou de développer un projet d'aide plus spécialisée.

Si les progrès s'avèrent insuffisants, après affinement de l'analyse, une intervention plus dense du RASED peut être envisagée selon un projet qui définit les objectifs, les adaptations et les modalités de mise en œuvre (aide au sein de la classe et intervention spécialisée). Ce projet est élaboré par l'ensemble de

l'équipe éducative, évalué régulièrement; la famille et l'enfant sont parties prenantes.

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 trois à six ans

D'après un document de l'agence nationale d'accréditation et d'évaluation en santé⁵, daté de mai 2001. La prescription d'un bilan orthophonique chez les enfants entre trois et six 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 trois et cinq ans ne présentent 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.

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 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.

5. L'Agence nationale d'accréditation et d'évaluation en santé (ANAES) a notamment pour mission de promouvoir la démarche d'évaluation dans le domaine des techniques et des stratégies de prise en charge des malades, en particulier en élaborant des recommandations professionnelles.

Document 13 – aider des élèves s’exprimant peu dans un groupe et ayant un lexique réduit⁶

Ce travail se situe en section de moyens – pendant la dernière partie de l’année.

Un projet d’apprentissage de la classe centré, pendant la période, sur les règles de l’alimentation (domaine « découverte du monde ») : un travail auquel les parents ont été associés a été conduit sur « l’équilibre » de l’alimentation à partir des menus de la cantine et de la collation. Du vocabulaire a été apporté.

Séance 1	
Groupe 1 (à aider)	<ul style="list-style-type: none"> – Objectif langagier : oser prendre la parole au sein d’un groupe réduit, en réutilisant des connaissances notionnelles (équilibre des repas : variété, complémentarité) et du vocabulaire. – Matériel : des photographies ou autres images d’aliments permettant de reconstituer des menus. – Tâche : chacun pense à un menu qu’il aime beaucoup et qui doit être équilibré, que l’on peut constituer ou non à partir des images données (qui sont là comme amorces et non comme contraintes). <p>À tour de rôle, chacun dit ce qu’il choisit ; un autre montre les images correspondantes (si c’est possible, ou dit si ça ne l’est pas). Les autres élèves disent si le menu est équilibré ou non, pourquoi et proposent le cas échéant des aides pour la correction (en sélectionnant des plats possibles).</p>
Groupe 2	<ul style="list-style-type: none"> – Objectif langagier : se mettre d’accord / négocier avec un partenaire ; justifier des choix face à des interlocuteurs. – Élèves concernés : ceux qui n’ont pas de difficultés de prise de parole, mais écoutant peu les autres et s’exprimant de manière peu précise (vocabulaire approximatif, attention superficielle). – Matériel : pour chaque sous-groupe de deux élèves (trois sous-groupes en tout), des images représentant différentes catégories d’aliments choisies pour permettre et rendre stimulante la tâche proposée. – Tâche : chaque sous-groupe doit composer deux menus comportant chacun une entrée, un plat de viande ou de poisson avec des légumes, un dessert, en respectant des contraintes particulières : allergie au lait dans un cas, allergie à l’œuf dans un autre cas, interdiction de consommer des légumes ou des fruits crus dans le troisième cas (la question des « aliments cachés » dans des préparations a déjà été abordée). <p>Les élèves sont informés qu’ils auront à présenter leur travail et à se justifier ultérieurement devant des camarades.</p>
Groupe 3	<ul style="list-style-type: none"> – Objectif : copier des mots à l’ordinateur. – Épeler (activer la connaissance des lettres de l’alphabet). – Élèves concernés : ceux n’ayant pas de problèmes d’expression, ni de vocabulaire <p>Travail par deux : menus de la semaine donnés sous forme de textes à trous à compléter (modèles disponibles) ; l’un tape, l’autre dicte/épelle (permutation des rôles). (Contrôle <i>a posteriori</i>.)</p>
Groupe 4	<ul style="list-style-type: none"> – Objectif : repérer des écrits et se repérer dans des écrits : <ul style="list-style-type: none"> • repérer des écrits informatifs sur le lait, ce que l’on peut faire et comment avec du lait ; • repérer les mots « lait » et « œuf » dans des écrits divers (emballages, recettes). – Élèves concernés : ceux n’ayant pas de problèmes d’expression ni de vocabulaire. <p>Travail dans coin livres, approvisionné en fonction de ce projet, ou en BCD (tri utilisé ultérieurement en classe pour un moment de lecture documentaire et pour répondre aux questions qui peuvent se poser dans la deuxième séance pour les groupes 1 et 2).</p>

6. Les deux cas développés (documents 13 et 14) présentent des exemples d’organisation de la classe permettant des interventions ciblées avec un ou deux groupes d’élèves, soit pour les aider à dépasser des faiblesses repérées, soit pour affiner l’observation.

Séance 2	
Groupe 1 et 2 rassemblés	<p>Même objectif pour chacun des groupes qu'à la première séance mais mise en œuvre à une échelle plus « large », avec plus de complexité.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Matériel : le travail effectué à la séance précédente par le groupe 2. – Tâche : les élèves du groupe 2 montrent leur travail, sous-groupe après sous-groupe ; ils rappellent ce qu'ils devaient faire ; le maître les invite à préciser le cas échéant. Les autres observent, discutent, valident ou critiquent et corrigent. <p>Le premier sous-groupe dévoile son travail.</p> <p>Les élèves du groupe 1 sont invités à nommer les plats pour s'assurer que tout le monde reconnaît bien la même chose. Le maître pilote l'examen critique : est-ce que le menu comprend bien les plats obligatoires ? est-ce que la contrainte est respectée ? Il sollicite des justifications, questionne éventuellement (comment fait-on une quiche ? comment pourrait-on le savoir ?) ; sur un tel sujet, il sollicite soit des souvenirs de ce qui a été fait ou dit en classe, soit des expériences familiales, soit des idées (où trouver la réponse ?).</p> <p>Si la proposition est faite, il autorise un enfant à aller demander à un autre adulte de l'école, à chercher dans un livre de cuisine, etc. ; il reporte éventuellement à plus tard le moment de répondre (exploitation du tri de documents par les groupes 3 et 4).</p> <p>Les trois sous-groupes présentent successivement leur travail ; la parole est donnée plutôt aux élèves du groupe 1 d'abord et des interactions sont suscitées avec le groupe 2.</p> <p>Le maître stimule les moins hardis et cadre la participation des plus actifs (parler à son tour, écouter, ne pas couper la parole).</p>
Groupe 3 et 4	Ces deux groupes sont permutés.

Document 14 – aider des élèves en difficulté pour identifier et « manipuler » des syllabes

Section de grands – première partie de l'année. L'enseignant de la classe a constaté qu'un petit nombre d'enfants a des difficultés à isoler une syllabe, dans diverses situations de manipulations à l'oral. Il s'interroge sur certains autres enfants qui ont des difficultés aussi, mais ne sait s'il s'agit d'un problème langagier ou de difficultés d'un autre ordre (méthodologie, compréhension de consignes, investissement de cette activité); il a sollicité un membre du RASED pour l'aider à comprendre. Deux ateliers sont conduits par des adultes, les deux autres travaillent seuls.

Schéma d'une séance de travail ⁷	
<p>Groupe 1 (avec le maître)</p>	<p>– Tâches : identifier une syllabe ; reconstituer des mots.</p> <p>– Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des cartes (plaques de jeux de loto) sur lesquelles figurent plusieurs images avec le mot correspondant écrit dessous ; • petits cartons sur lesquels une syllabe est écrite (toutes les syllabes qui constituent les mots inscrits sur les plaques, parfois en plusieurs exemplaires) ; ces petits cartons sont contenus dans un sac. <p>– Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant distribue les cartes (une à chaque enfant). Chaque enfant dit quelles images se trouvent sur son carton ; il scande les syllabes (frappe en disant). • L'enseignant sort du sac, au hasard, un carton qu'il ne montre pas et dit la syllabe. Les enfants doivent retrouver sur leur carton s'ils ont une image (ou plus) dont le nom comporte la syllabe. Si oui, ils demandent le carton et justifient. Les autres valident ou non ; le maître aide à repérer des erreurs (par exemple, en soulignant les écarts minimes entre deux syllabes telles que « mou » et « nou » ou « mou » et « mu ».) • Lorsqu'il ne reste plus que quelques trous, ce sont les enfants qui demandent les syllabes qui « manquent » à l'enseignant.
<p>Groupe 2 (avec le maître spécialisé)</p>	<p>– Tâches : identifier une syllabe ; trouver des mots qui contiennent cette syllabe ; la distinguer de syllabes « voisines » (discrimination fine).</p> <p>– Matériel : des images reprises de matériels didactiques existants ; des images découpées ou des photographies collées sur des cartons qui ont été ensuite plastifiées (matériel construit pour ces activités issu de manipulations et de découpages effectués en classe).</p> <p>– Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant éparpille le stock d'images sur une table de telle façon qu'elles soient visibles de tous. • Chaque enfant prend une image qui correspond à un descriptif donné par l'enseignant (exemples : un mot de deux syllabes où on entend « to » ; un mot de trois syllabes qui commence par « é »...). L'enfant cherche, dit le nom de l'image qu'il prend en faisant bien entendre la syllabe qu'il devait repérer ; les autres valident ou corrigent. • Chaque enfant ayant une image en main, on essaie de faire des paires ; pour cela, chacun demande à son tour : « Je cherche un mot qui finit par... » ou « qui commence par... » Si personne ne pense avoir une image qui satisfait à ce critère, on vérifie en faisant prononcer les mots et en scandant les syllabes puis on cherche dans le stock sur la table. On pose les paires constituées. • Une fois cet assemblage effectué, on reprend ce matériau et on redit pourquoi les deux mots vont ensemble. L'enseignant propose alors trois mots en demandant lequel pourrait aller avec la paire initiale ; il veille à choisir des mots contenant des syllabes proches (exemple : paire initiale constituée de « éventail » et « portail » ; il propose « fauteuil », « bataille » et « chandail »). Il laisse un temps de réflexion, invite les enfants à se dire les mots dans leur tête puis interroge un enfant. • Les enfants sont invités à leur tour à produire des propositions : dire un mot et interroger un camarade qui doit lui trouver la paire qui sera ainsi complétée, etc.

7. Cette séance pourrait être renouvelée : tous les groupes ont des tâches liées à la même compétence (manipuler des syllabes).

Groupe 3	<p>– Tâches : classer des images correspondant à des mots qui commencent ou finissent par une même syllabe ; faire des séries de trois au moins.</p> <p>– Déroulement : un stock d'images est donné. Travail individuel contrôlé <i>a posteriori</i> par le maître.</p>
Groupe 4	<p>Tâches : trouver le critère de regroupement des mots donnés en série (syllabe commune) ; coder pour chaque mot la place de cette syllabe commune.</p> <p>Cette activité pourrait se dérouler sur ordinateur.</p> <p>La convention a été travaillée antérieurement avec l'enseignant : on trace des petits carrés pour « coder » les syllabes et on marque avec une croix quelle est la syllabe qui est concernée dans le tri en cours ; exemple : le mot « parapluie » est codé avec trois carrés et le deuxième reçoit une croix si la syllabe concernée est « ra ».</p> <p>Travail par groupes de deux contrôlé <i>a posteriori</i> par le maître.</p>

L a continuité avec le cours préparatoire

En trois ou quatre années, le petit enfant qui a été accueilli à l'école est devenu un écolier. Le parcours qu'il a accompli est impressionnant quant à la quantité des apprentissages effectués, langagiers et linguistiques, moteurs et graphiques, sociaux et cognitifs, et quant au caractère fondamental des acquis. À l'entrée au cours préparatoire, notre jeune élève a des savoirs sur le monde de l'écrit et sait se repérer déjà finement dans ce monde.

Les enseignants de l'école maternelle et ceux du cycle des apprentissages fondamentaux de l'école élémentaire ont travaillé ensemble, en particulier au sein des conseils des maîtres du cycle des apprentissages fondamentaux. Informés des exigences propres à chaque niveau de la scolarité, ils doivent avoir organisé les conditions de la continuité des apprentissages.

L'entrée à la « grande école » est une nouvelle étape pour les enfants ; c'est une promotion, le signe qu'ils grandissent et la plupart d'entre eux vivent ce passage de manière positive. Il s'agit moins de gommer la rupture que d'en adoucir les conséquences et, pour aider les élèves à franchir le cap, la meilleure manière est de partir de leurs acquis.

Ceci signifie que les maîtres de cours préparatoire, qui disposent normalement des livrets scolaires de leurs nouveaux élèves, savent où ils en sont dans l'acquisition des compétences qui sont attendues en fin d'école maternelle ; ils doivent connaître ce qui a été fait pour cerner au plus juste les apports de la scolarité antérieure, en particulier en ce qui concerne le langage :

- le capital des mots-références ;
- le lexique thématique de la classe ;
- le parcours d'apprentissage dans les réalités sonores de la langue, en matière d'activités graphiques et d'écriture ;
- les comptines, chansons et poèmes appris ;
- les ouvrages de jeunesse sur lesquels les enfants ont travaillé durant les années antérieures ;
- les projets vécus et les « fabrications » éventuelles auxquelles ils ont donné lieu.

Un maître qui accueille ses nouveaux élèves en ayant repris des affichages connus d'eux (ou d'une partie d'entre eux), qui expose des albums fabriqués par eux (ou une partie d'entre eux) dans les années antérieures, leur offre une classe qu'ils apprécient comme faite pour eux : ils s'y sentent d'emblée attendus. Les échanges que le maître a avec les élèves sur les cahiers ou carnets qu'ils peuvent rapporter lui permettent de faire le point avec chacun, de percevoir comment il s'est approprié ce parcours culturel et scolaire, ce qu'il en reste après les vacances. Quand une classe rassemble des enfants venant de différentes sections de grands, cela conduit à discuter de ce qui est commun (le travail de concertation devrait avoir permis de choisir ce bagage partagé) et d'instaurer des échanges vrais sur ce qui est différent : on verra ainsi quels enfants peuvent raconter des histoires et se faire comprendre, lesquels ont la mémoire des chansons, etc. Sur cette base, le travail de langage en petit groupe se poursuit et prend de nouveau sens pour les enfants.

Pour ceux des enfants qui étaient en difficulté et bénéficiaient d'un dispositif d'aide, la suite (continuité, aménagements, arrêt) a dû être prévue en fin d'année scolaire ; si elle est nécessaire, il faut que la poursuite de l'aide soit assurée sans délai. La permanence d'un soutien adapté – sous quelque forme que ce soit – crée un point d'appui rassurant pour un enfant fragile. L'école maternelle dispose aujourd'hui d'un programme ; elle est fréquentée par presque tous les enfants durant trois ans au moins. Ce n'est en aucune manière une raison pour faire comme si tous les acquis attendus étaient maîtrisés par tous, ni pour qualifier d'élèves en difficulté des enfants qui sont en décalage, pour des raisons qui peuvent être variées. Mais si on ne prend pas en compte ces décalages, on risque fort de créer des difficultés à certains élèves. Pour analyser les besoins et y répondre de manière adaptée, les maîtres du cours préparatoire peuvent s'appuyer sur les deux livrets d'accompagnement des programmes *Lire au CP*¹.

1. *Lire au CP. Repérer les difficultés pour mieux agir*, 2003, et *Lire au CP, 2. Enseigner la lecture et prévenir les difficultés*, 2004, CNDP, coll. « École ».

Table des documents

Document 1 – repères relatifs au développement du langage	19
Document 2 – un parcours balisé par les programmes	21
Document 3 – faire l'appel	40
Document 4 – accueillir les enfants après la sieste	42
Document 5 – résoudre un conflit suite à un incident de cour	44
Document 6 – dire ensemble des chansons à gestes	46
Document 7 – faire évoluer des jeux de la petite à la grande section	61
Document 8 – jouer avec un même jeu de construction à tous les niveaux	62
Document 9 – à propos d'une sortie racontée aux parents	64
Document 10 – une dictée à l'adulte : inventer et écrire une longue histoire	79
Document 11 – essais d'écriture de mots	103
Document 12 – essais d'écriture de textes	104
Document 13 – aider des élèves s'exprimant peu dans un groupe et ayant un lexique réduit	121
Document 14 – aider des élèves en difficulté pour identifier et « manipuler » des syllabes	123

Index

- Activités graphiques** 26, 27, 28, 73, 97, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115
- Alphabet – Lettres** 9, 12, 20, 27, 28, 67, 70, 73, 77, 78, 92, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 110, 111, 112, 117, 119, 121
- Ateliers (travail en ateliers)** 22, 31, 32, 37, 42, 43, 50, 51, 59, 71, 75, 89, 90, 95, 101, 107, 109, 115, 119
- ATSEM** 34, 35, 38
- Communication** 9, 10, 11, 12, 13, 17, 19, 20, 21, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 56, 58, 61, 63, 70, 76, 93, 94, 105, 108, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 121
- Compréhension (textes lus ou dits par le maître)** 9, 25, 27, 28, 32, 49, 60, 66, 67, 69, 74, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93
- Comptines, chansons** 11, 17, 18, 22, 24, 26, 27, 31, 35, 36, 38, 46, 47, 52, 70, 71, 86, 88, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 115, 116, 117, 125
- Conscience phonologique** 12, 15, 20, 26, 28, 36, 94, 95, 96, 97, 98, 115, 119, 123
- Consignes** 13, 17, 20, 22, 28, 29, 30, 36, 39, 49, 52, 53, 54, 55, 62, 68, 76, 96, 99, 108, 115, 119, 122, 123
- Découverte de l'écrit** 17, 20, 24, 41, 45, 53, 66, 67, 70, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 93, 98, 99, 100, 102, 115, 125
- Développement (du langage)** 11, 15, 18, 19, 21, 29, 30, 34, 35, 49, 51, 82, 93, 96
- Dictée à l'adulte** 25, 64, 65, 66, 67, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 91, 98
- Difficultés** 9, 13, 18, 21, 38, 58, 75
- Domaines d'activités** 9, 13, 15, 37, 44, 50, 53, 58, 70, 71, 72
- Écriture (écrire, copier)** 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 26, 27, 70, 77, 78, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 121, 125
- Enseignant – Équipe pédagogique** 12, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125
- Fonctions de l'écrit** 13, 14, 24, 38, 58, 60, 61, 67, 68, 69, 70, 83, 87, 88, 92, 94, 122
- Grands (section de...)** 12, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 45, 47, 49, 50, 51, 53, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 70, 73, 75, 77, 78, 84, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 117, 118, 119, 120, 125
- Jeu(x)** 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 28, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 46, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 68, 69, 71, 77, 82, 83, 86, 87, 88, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 105, 114, 115
- Langage d'action** 9, 11, 13, 15, 18, 20, 21, 22, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 63, 65, 107, 114, 115, 117
- Langage d'évocation** 12, 14, 15, 16, 18, 20, 23, 25, 28, 38, 39, 44, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 64, 65, 67, 71, 73, 74, 82, 85, 91, 93, 122
- Langue autre que français** 9, 10, 18, 35, 46, 53, 89
- Lecture** 9, 16, 17, 53, 66, 67, 76, 78, 82, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95
- Littérature de jeunesse** 13, 16, 20, 23, 25, 27, 34, 35, 38, 66, 67, 68, 71, 73, 76, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 100, 101
- Logiciels** 77, 78, 102
- Moyens (section de...)** 14, 16, 17, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 35, 40, 41, 42, 44, 47, 49, 50, 51, 53, 61, 62, 63, 70, 72, 73, 76, 79, 84, 85, 86, 87, 89, 91, 93, 95, 96, 99, 100, 101, 104, 107, 108, 117, 118, 119, 120, 121, 125
- Observation – Évaluation** 14, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 50, 52, 79, 101, 102, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 120
- Indicateurs** 14, 17, 19, 21, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 101, 108, 116, 117
- Ouvrages documentaires** 13, 16, 17, 34, 53, 55, 68, 71, 72, 82, 83, 100
- Parents** 14, 16, 33, 35, 38, 50, 51, 57, 58, 64, 66, 70, 71, 73, 79, 83, 89, 92, 93, 97

Petits (section de...) ; tout-petits

15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 30, 33, 34, 35, 39, 40, 42, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 61, 62, 63, 66, 69, 72, 73, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 106, 107, 108, 114, 116, 118, 120, 125

Poésie 11, 17, 22, 24, 31, 35, 38, 46, 67, 71, 73, 87, 88, 92, 93, 95, 100

Principe alphabétique 27, 67, 73, 78, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 104, 119

Production d'écrit 10, 14, 28, 45, 53, 56, 57, 60, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 87, 91, 92, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112

Progression, programmation 12, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 32, 34, 47, 49, 52, 53, 60, 61, 67, 69, 76, 88, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 125

RASED 7, 116, 117, 118, 119, 120, 123

Sons – Phonèmes 9, 12, 16, 19, 20, 26, 28, 29, 55, 92, 93, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 115, 117, 118, 119

Syllabes 14, 16, 19, 20, 26, 28, 55, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 115, 117, 119, 123, 124

TIC 67, 68, 71, 73, 76, 77, 78, 86, 98, 100, 102, 112, 124

Troubles du langage 10, 116, 117, 118, 119, 120