éduscol

Ressources maternelle

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Cadrage général

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :

Septembre 2015

Table des matières

1. Langue et langage à l'école maternelle **4**

La langue 5

La langue de l'école vs la ou les langue(s) de la maison 5

Le langage 6

Le langage de la maison vs le langage de l'école 7

2. Les fonctions du langage à l'école **8**

Le langage, instrument de la communication 8

Le langage, un instrument du développement et de la construction de soi 9

Le langage, un instrument de représentation du monde 10

Le langage, pivot des apprentissages et de la vie de l'école 10

3. Le langage dans toutes ses dimensions **12**

Tableau d'indicateurs - Échanges langagiers dans la classe **13**

Le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. L'école maternelle permet à tous les enfants de mettre en œuvre ces activités en mobilisant simultanément les deux composantes du langage :

- le langage oral : utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées.

- le langage écrit : présenté aux enfants progressivement jusqu'à ce qu'ils commencent à l'utiliser, il les habitue à une forme de communication dont ils découvriront les spécificités et le rôle pour garder trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent. Il prépare les enfants à l'apprentissage de l'écrire-lire au cycle 2. (Programme 2015)

Le programme de 2015 « *réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous*. »

Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » met en avant les deux objectifs prioritaires de l'école maternelle : « *la stimulation et la structuration du langage oral* » et « *l'entrée progressive dans la culture de l'écrit* ». Si une place déterminante est reconnue au langage dans les objectifs et les pratiques de l'école maternelle, c'est parce qu'il est attesté que les inégalités scolaires et les difficultés ultérieures de nombre d'élèves ont leurs principales sources 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.

1. Langue et langage à l'école maternelle

À l'école, le langage recouvre deux caractéristiques :

- le langage est essentiel pour le développement de l'enfant et pour tous ses apprentissages puisque c'est une dimension, un outil et une condition de l'acquisition de nombreuses autres compétences ;
- il est aussi mobilisé en permanence, intégré à toutes les activités et à la vie de l'enfant dans l'école parce qu'il s'acquiert en situation. Cette priorité ne se conçoit pas aux dépens des autres domaines d'activité mais à partir d'eux.

C'est en s'appropriant progressivement les différents usages et les différentes fonctions du langage que l'enfant acquiert une langue.

La langue

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. 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.

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 les deux réalités en utilisant des mots différents (*mutton*/*sheep* ; *calf*/*veal)*. De même les Inuits établissent des distinctions subtiles entre divers types de glace. Le mot générique siku est enrichi de plusieurs autres exprimant des nuances : « première couche de glace mince », « glace fabriquée », « glace sur les végétaux », « glace fissurée », etc. 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 différents usages, plus ou moins normés. La langue ne constitue pas une nomenclature qui ferait correspondre des mots à une liste stable et universelle d'objets et de concepts ; il n'y a pas de correspondance stricte entre les langues.

La langue de l'école vs la ou les langue(s) de la maison

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, sont imprégnés par cette langue depuis leur naissance, de sa « musique » avant même leur naissance.

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, premières phrases comprises et énoncées, 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 ressemble plus à ce qu'ils ont l'habitude d'entendre. Une partie des jeunes Français arrivant à l'école maternelle disposent déjà de nombreuses connaissances de l'organisation formelle 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'expliciter. Pour d'autres enfants, que le français soit leur langue maternelle ou pas, 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. (Consulter la fiche-repère N°3 *Les enfants allophones*)

Le programme de 2015 prévoie également un « éveil à la diversité linguistique », par des situations ludiques et dans le cadre d'un enseignement programmé. Cet éveil, de fait, est déjà vécu par les enfants allophones mais ils vont découvrir encore d'autres langues – étrangères, régionales ou la langue des signes française –, différentes de celles dont ils ont connaissance. Les enfants monolingues dont la

langue maternelle correspond à la langue de scolarisation, « *prennent conscience que la communication peut passer par d'autre langues que le français* ».

Enfin, on ne peut parler de la langue sans se confronter au problème de la norme et de la variation auxquelles sont soumises toutes les langues. La langue française varie dans le temps et dans l'espace géographique de son usage. L'observatoire de la francophonie estime qu'il y avait 274 millions de locuteurs en 2014. Il existe nécessairement des variations qui portent tout autant sur la prononciation que le lexique, la morphologie ou la syntaxe. La langue de l'école relève d'une standardisation linguistique qui tend à valoriser une certaine uniformité : un état d'équilibre de la langue dont l'écrit serait la forme parachevée. Ce standard dévalorise *de facto* les autres variétés, la difficulté étant de ne pas mettre l'enfant en situation de se sentir « illégitime », en tant que locuteur. Des sociolinguistes opèrent cette distinction entre langue légitime et langage autorisé et étudient ce processus qui conduit à l'élaboration, la légitimation d'une langue officielle où le système scolaire remplit une fonction évidente. Si le patrimoine biologique de l'individu lui permet de parler, c'est le patrimoine social et scolaire qui va permettre de parler la langue légitime. C'est la notion de capital linguistique qui est ici convoquée.

Notons enfin que s'il y a bien des variations de l'usage de la langue pour des raisons sociologiques, il n'y a pas de réel déterminisme social et la maternelle peut jouer tout son rôle dans l'enrichissement du capital linguistique des enfants, quel qu'il soit à l'entrée en maternelle. C'est d'autant plus vrai que 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 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 intellectuelle, spontanée ou réfléchie selon le cas, d'un sujet s'exprimant au moyen d'une langue : cette activité s'appuie sur le fonctionnement psychique, interne, rendu possible grâce à l'activité neuronale cérébrale.

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 et d'expériences.

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. (Consulter la fiche-repère N°4 *Des difficultés dans l'apprentissage du langage*).

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.

Le langage de la maison *vs* le langage de l'école

L'école mobilise des usages particuliers du langage ; ce sont ces usages qui doivent être acquis dès l'école maternelle. Aussi certains enfants ne reconnaissent pas dans ce qu'ils font et disent à l'école ce qu'ils font et disent à la maison. Les ruptures entre les deux milieux sont nécessaires aux apprentissages et doivent être progressives mais elles sont plus ou moins profondes. Les pratiques orales familiales, en général, ne demandent aucun enseignement. Portées par des interactions quotidiennes et inscrites dans des situations connues et de l'ordre du pratique, elles sont faciles à décrypter. L'école ne se satisfait pas de ce rapport immédiat au langage ; elle mobilise un langage qui intellectualise les rapports au monde. Certaines familles en font aussi un objectif déclaré se rapprochant ainsi des attentes de l'école.

En effet, les sociolinguistes qui travaillent sur l'école insistent sur le fait que le langage sert à transformer les objets du monde et les objets d'expérience en objets d'étude et de questionnement. Par exemple, à la maison, on mange une orange ; à l'école, on la range dans la catégorie des fruits, on la décrit ; on en nomme les différentes parties (la peau, la pulpe, les pépins) ; on la dessine, on explique comment on peut en extraire le jus puis on évoque, plus tard, les différentes étapes de cette action qui sont écrites, *via* la dictée à l'adulte, pour pouvoir se les remémorer. C'est une véritable acculturation pour nombre d'élèves qui ne connaissent pas ces usages dits « seconds » du langage, ceux qui permettent de reconfigurer une expérience, de la décontextualiser pour la construire en savoirs. Par ces aspects, l'oral se rapproche de l'écrit. L'élève doit parvenir peu à peu à distinguer l'oral pratique de l'oral scriptural (Consulter la fiche Repère N°2 *Oral scriptural*). Ce glissement progressif vers ces oraux élaborés peut s'opérer à travers des pratiques réflexives : chercher le mot juste, reformuler, proposer un autre énoncé, se demander si le message est compréhensible par d'autres… Il doit aussi être vécu par des activités discursives partagées au sein de la classe (nommer, décrire, raconter, expliquer) dans les interactions langagières provoquées par l'enseignant. Il s'agit dès lors d'aider les élèves à comprendre qu'à l'école, il s'agit de parler « sur » et non essentiellement de parler « de ».

2. Les fonctions du langage à l'école

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, etc.).

Le langage donne forme à du « pensé » ; il permet l'action réfléchie et réflexive dans une articulation entre agir, dire et penser.

Le langage, instrument de la communication

Se construire comme personne singulière, c'est découvrir le rôle du groupe dans ses propres cheminements, participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer. C'est progressivement partager des tâches et prendre des initiatives et des responsabilités au sein du groupe. Par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange. (Programme de 2015 point 3.2)

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 d'une ou plusieurs communautés. 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 (notamment, avec les comptines). 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 en sollicitant des précisions, des reformulations et en questionnant.

Le langage prolonge des systèmes complémentaires 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 et rendent le plus souvent la communication en situation très efficace et harmonieuse ; de ce fait, l'appropriation de formulations plus complexes et plus précises n'apparaît pas forcément nécessaire. Mais les enfants découvrent, dans le milieu nouveau de l'école, des modalités inhabituelles – pour eux – d'interactions sociales, notamment dans les groupes, et le langage qui ne faisait qu'accompagner la communication non verbale occupe une place de plus en plus importante, notamment pour la régulation des échanges. Les enfants doivent acquérir ces nouvelles modalités par la pratique pour échanger avec les autres enfants et avec les adultes de la société scolaire. Pour se dérouler harmonieusement, les échanges avec l'adulte ou les pairs doivent respecter des usages culturels que l'enfant s'approprie au cours des interactions elles-mêmes : captation de l'attention des partenaires,

prises de parole, écoute d'autrui, etc.

C'est bien parce qu'ils interagissent en situation de communication que les jeunes enfants perçoivent le besoin de s'approprier cet instrument fondamental qu'est le langage oral, sans lequel ils ne pourront s'impliquer efficacement, tant pour se faire comprendre que pour comprendre les autres.

Mais ils découvrent aussi, essentiellement grâce à l'école, la force de l'écrit qui permet de s'adresser à quelqu'un d'absent et de recevoir son message. L'écrit, parce qu'il porte la parole d'autrui, sa pensée, véhicule des informations et investit l'imaginaire : « il a des incidences cognitives sur celui qui le lit », précise le programme. Au cours du cycle, les enfants se familiarisent avec de multiples supports, en lien avec des projets, des activités et toutes sortes de situations les mettant en œuvre. L'expérience toute simple de la production et de la réception d'un message écrit leur fait éprouver la puissance de l'écrit : ils constatent les effets de leurs propres écrits sur leurs destinataires et l'infléchissement de leurs propres actions ou pensées en fonction de leur réponse. La gestion des écrits intermédiaires et de références élaborés en classe (schémas, affiches, petits livrets…) dans les divers domaines disciplinaires d'apprentissage crée ainsi des espaces langagiers collaboratifs qu'il convient de développer au profit des apprentissages de chacun des élèves. Du côté de l'élève, les écrits et oraux de travail donnent accès à une procédure qui oriente la réflexion, crée une focalisation et conduisent à entrer dans un nouvel espace de savoirs. Du côté de l'enseignant, ils sont un moyen d'accéder à des informations portant sur la pensée de l'élève et de déterminer où les élèves se situent dans leur conceptualisation, leur niveau de formulation de leurs savoirs et savoir-faire.

Le langage, un instrument du développement et de la construction de soi

On ne saurait cependant réduire le langage à ce statut de simple vecteur de communication : 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. Celui-ci 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. 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 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 en commun d'histoires tristes ou drôles, les interrogations suscitées par les histoires qui intriguent 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 car les mots permettent de forger les concepts. Il construit et donne accès aux connaissances : il les organise, les hiérarchise, les ordonne en de multiples réseaux mobilisables selon les situations.

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.

Le langage, 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 il s'empare dès la deuxième année et qui lui donne les moyens de nommer, de mettre en relation, de catégoriser et de définir les caractéristiques des objets qui l'entourent. Les mots lui font découvrir et comprendre son environnement concret mais également, au fur et à mesure des années, les émotions, les pensées, les croyances, la vie de l'esprit.

Le langage lui permet de représenter le monde, de le représenter aux yeux des autres car il peut extérioriser ce qu'il pense, croit ou sait et dans le même temps, se le représenter à lui-même. Le langage possède une dimension dialogique (tenir compte de l'autre ; s'adresser à quelqu'un), même envers soi-même, ce que tout individu découvre quand il écrit. En maternelle et au cycle 2, l'enfant est aidé par l'enseignant qui rend visible ce processus. La verbalisation est le seul moyen de formaliser, d'organiser sa pensée et d'accéder à celle de l'autre et pour arriver à la préciser, il faut parfois des énoncés plus complexes et plus précis. L'ensemble des structures intellectuelles construites au stade sensori-moteur sont prises en charge et contrôlées ensuite par des unités langagières dont l'enfant comprend qu'elles sont signifiantes. Ce fonctionnement psychologique devient une pensée consciente qui est de nature sémiotique et sociale.

Ainsi quand il permet de dire les représentations du monde, les interprétations ou les questions sur des faits et des phénomènes rencontrés, le langage joue le rôle de révélateur de pensée et livre ainsi des informations essentielles à partir desquelles peut s'exercer la médiation de l'adulte ou du pair, dans les situations d'apprentissage.

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 chez celui qui produit la conduite de discours. 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 apprentissage. Le passage ultérieur à l'écrit ne fera que prolonger cette évolution, le partenaire étant éloigné (connu ou non) ou devenant virtuel.

Le langage, pivot des apprentissages et de la vie de l'école

Le langage d'évocation joue pleinement ses fonctions d'outil, d'expression, de représentation du monde, de construction de soi et d'instrument de la pensée. Les enfants en font la découverte dans le besoin et le perfectionnent 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, pour nombre d'enfants, elles restent occupationnelles ; 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, 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. Il a des fonctions différentes selon les domaines d'activités, selon les situations sociales. 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, etc. 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 par l'écrit – entre enfants d'âges différents 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 vers des inconnus parfois. Ainsi, la scolarisation introduit à des usages de moins en moins immédiats du langage et de plus en plus réfléchis.

3. Le langage dans toutes ses dimensions

À l'école, un des enjeux de l'activité langagière est donc la mise à distance progressive de l'expérience pour la représenter dans la construction conjointe du langage et de la pensée. Cet itinéraire permettant d'explorer le langage sous toutes ses formes et dans toutes ses dimensions se construit en plusieurs étapes que reprennent les cinq parties qui suivent.

La première conquête, nous venons de le voir, est l'oral, un des objectifs essentiels de l'école maternelle. Depuis les premiers essais jusqu'aux verbalisations plus complexes, l'attention de l'enseignant est constante. A travers toutes sortes de situations transversales ou orientées spécifiquement sur l'apprentissage linguistique, par des échanges nombreux et variés, il amène les élèves de l'oral en situation à un oral plus distancié, de l'oral pratique utilisé à la maison à un oral élaboré (Consulter dans la fiche Repère N°2 *Oral scriptural*) exigé par l'école et ce, grâce à l'usage de discours différents : raconter, décrire, expliquer... (Consulter *Partie I. L'oral*)

L'enseignant incite les enfants, chemin faisant, à se décaler du seul usage expérientiel qu'ils font de la langue et à la traiter comme un objet ; ils peuvent « commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique » en manipulant syllabes et phonèmes. à travers certaines activités comme les comptines sues par cœur et suivies à l'écrit ou bien le dispositif de la dictée à l'adulte, ils commencent à comprendre l'articulation qui se joue entre l'oral et l'écrit et à envisager des relations entre le flux de l'oral et les unités distinctes de l'écrit. (Consulter *Partie II- Liens oral/écrit*).

Au cours des activités, et ce dès la petite section, les élèves ont recours à des écrits, choisis et valorisés par l'enseignant, avec lesquels ils entrent peu à peu en familiarité. Ils en ont des représentations qui évoluent tout au long du cycle et découvrent progressivement leurs usages, leurs fonctions. Le maitre se saisit de toutes les occasions de lire, écrire et de rendre visibles ces actes aux élèves ; la langue devenant de plus en plus un objet d'analyse et de réflexion, ils en arrivent à découvrir le principe alphabétique suivant lequel l'écrit code majoritairement de l'oral. L'approche la plus pertinente se fait par l'écrit ; c'est en écrivant, depuis les essais initiaux jusqu'aux « premières productions autonomes » qu'ils saisissent le mieux la transformation de l'oral en écrit. (Consulter *Partie III- L'écrit*).

Ils découvrent également que l'écrit est un outil culturel qui permet de communiquer efficacement et durablement avec autrui, de générer des mondes, de produire du savoir consultable, de provoquer des émotions : la fréquentation des documentaires et des albums de littérature de jeunesse – à laquelle il faut « laisser une grande place », dit le programme - familiarise les élèves avec des référents culturels et les valeurs qu'ils véhiculent, les amène à des activités de lecteurs : comprendre, interpréter, saisir l'essentiel et l'implicite d'un texte, traiter et hiérarchiser les informations. (Consulter *Partie IV – Littérature et documentaires)*.

Tableau d'indicateurs - Échanges langagiers dans la classe

La communication est pilotée par l'enseignant, en fonction des situations mises en place.

<table>
<tr><th>Situation - fonctions</th><th>Ce que l'on attend des enfants
Observation des comportements des enfants</th></tr>
<tr><td colspan="2">Grand groupe classe</td></tr>
<tr><td>Régulation de la vie de la classe :

• rituels
• conversations (raconter, s'informer),
• discussions, débats (règlement de problèmes de vie collective),
• consignes de comportement.</td><td rowspan="2">Ce que l'on attend des enfants

• accepter un échange même non verbal ;
• répondre à une sollicitation relative à une action en cours ;
• prendre la parole dans le grand groupe à l'invitation du maître ;
• rester dans l'activité, le sujet, la consigne ;
• « apporter » un sujet de conversation ou de débat.

Comportements

• la peur de s'exposer dans un grand groupe ;
• les tentatives pour 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 centration sur soi, qu'elle soit absence d'écoute des autres ou volonté d'imposer son point de vue.</td></tr>
<tr><td>Régulation du travail :

• lancement d'une activité, élaboration d'un projet,
• mises en commun (hypothèses, observations, synthèses, etc.),
• NB : il faut que les élèves de GS sachent qu'ils auront à le faire pour « préparer » ce moment.
• mise en forme de références, bilan d'une activité,

• consignes de travail.</td></tr>
<tr><td>Imprégnation culturelle :

• contes,
• lectures,
• histoires sur images (diapositives, films, etc.),
• poèmes et chansons offerts.</td><td>Ce que l'on attend des enfants

• comprendre les histoires lues par l'enseignant, les raconter chronologiquement, les interpréter, les transposer ;
• comprendre et apprécier une poésie ;
• produire un récit compréhensible par autrui.

Comportements

• la participation à une expression collective, à une réaction collective (rires, émotion, etc.) ;
• l'écoute attentive (la durée) ;
• l'impossibilité de maintenir son attention durablement.</td></tr>
</table>

Situation - fonctions	Ce que l'on attend des enfants Observation des comportements des enfants
Mémorisation, restitution, interprétation : • comptines, formulettes et jeux de doigts ; • poèmes ; • chants.	Ce que l'on attend des enfants • redire des comptines, des chants, des poèmes appris récemment ; • restituer fidèlement de façon partielle puis intégrale les poésies, comptines et chants ; • chanter devant les autres ; • dire des comptines ou des poésies avec le ton approprié ; • chanter une dizaine de chansons apprises en classe. Comportements • le plaisir ou la réticence dans la prise de parole solitaire face au groupe ; • le plaisir ou la réticence à l'interprétation (à jouer avec sa voix, avec son corps).
Situations de langage • à visée de communication (marionnettes, etc.), • à visée de « travail » sur la langue (vocabulaire, syntaxe).	Ce que l'on attend des enfants • transposer une histoire, un discours avec la marionnette ; • s'imprégner du parlé enrichi de l'adulte en tentant de construire des phrases correctes courtes, puis de plus en plus complexes avec un vocabulaire de plus en plus pertinent sur des thèmes de plus en plus variés. Comportements • la réticence ou le plaisir à utiliser la marionnette ; • la participation.
Dans des groupes restreints : des ateliers, les coins-jeux auxquels participe l'enseignant.	
Apprentissages spécifiques relevant des différents domaines d'activités.	Ce que l'on attend des enfants • se saisir de mots nouveaux, les réutiliser ; • mettre en mots son activité, ses observations, ses idées, ses actions ; • décrire, expliquer, remarquer, énoncer, exprimer, commenter ; • se saisir d'un nouvel outil linguistique lexical ou syntaxique ; • produire des phrases complexes, utiliser à bon escient les temps des verbes ; • s'intéresser au sens des mots. Comportements • la propension ou la réticence à l'activité ; • l'implication dans « l'agir » sans parler ou, au contraire, l'abondance du langage sans engagement dans l'action ; • la curiosité.

Situation - fonctions	Ce que l'on attend des enfants Observation des comportements des enfants
Jeux d'imitation.	Ce que l'on attend des enfants / comportements • la possibilité d'entrer dans un rôle et de s'y tenir en maintenant le discours approprié ; • l'usage de formes langagières non habituelles (vouvoiement, niveau de langue, etc.) spécifiques des coins-jeux par exemple (formules de politesse chez l'épicier, expression des demandes et réponses dans le coin cuisine) ; • l'usage d'un vocabulaire pertinent.
Dialogues et échanges singuliers	
Visée de valorisation, mise en confiance, préparation : • temps sociaux, • coins-jeux.	Ce que l'on attend des enfants / comportements • avec les plus fragiles, préparer la prise de parole en grand groupe en explicitant une règle de jeu avant de la présenter au reste de la classe, en racontant une histoire qui sera ensuite racontée devant le grand groupe.
Visée de renforcement d'acquis.	Ce que l'on attend des enfants / comportements • en reprenant des mots de vocabulaire déjà introduits et non compris, en faisant répéter des courts textes, en explicitant des consignes.

Echanges langagiers induits 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.

Situation - Fonctions	Ces situations sont propices pour développer des capacités et observer les attitudes des élèves
Dans les coins-jeux	Ce que l'on attend des enfants • varier la nature des échanges, quel que soit le partenaire : emploi du vocabulaire, des types de conduites langagières (narration, injonction, description, argumentation…). Comportements • l'autonomie (par exemple dans l'exploration d'un livre) ; • l'adaptation ; • l'aisance particulière dans une activité précise.
Dans des ateliers	

Situation - Fonctions	Ces situations sont propices pour développer des capacités et observer les attitudes des élèves
Durant les temps sociaux	Ce que l'on attend des enfants • utiliser des formes de politesse jusqu'à l'usage du temps accompagnant le souhait. Comportements • la politesse ; • l'écoute et la prise en compte de l'autre.
Lors de sorties	Ce que l'on attend des enfants • utiliser le vouvoiement, des formules de politesse. Comportements • la curiosité (questions ou pas) ; • la dispersion de l'attention ou, au contraire, la concentration.
Dans des dispositifs de correspondance : • 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.	Ce que l'on attend des enfants • communiquer avec des absents en rendant compréhensible le langage, en expliquant et en utilisant un vocabulaire et une syntaxe variés et adaptés. Comportements • la participation ; • l'initiative ; • la curiosité ou le goût du partage.

Echanges langagiers 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 et Objectifs	Ces situations sont propices pour développer des capacités et observer les attitudes des élèves
Communication tournée vers le maître : • pour obtenir quelque chose, • pour signaler quelque chose, • pour rapporter, raconter.	Ce que l'on attend des enfants • adapter son langage au propos ; • utiliser les formules de politesse ; • se faire comprendre en disant autrement (quand le maître pose des questions et ne comprend pas). Comportements • l'aisance, la fréquence ; • l'abandon devant toute difficulté de formulation.
Communication tournée vers d'autres adultes : • avec l'ATSEM en classe ; • en récréation ; • vers l'extérieur.	Ce que l'on attend des enfants • adapter le sujet de conversation (varié ou pas) ; • adapter la forme ; • utiliser les formes de politesse. Comportements • l'aisance, la fréquence.
Communication tournée vers les camarades : • pour montrer quelque chose que l'on a rapporté de chez soi ; • pour faire partager une idée, une trouvaille.	Ce que l'on attend des enfants • se faire comprendre en utilisant le vocabulaire et la syntaxe adaptés. Comportements • se porter volontaire pour communiquer.

éduscol

Ressources maternelle

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Partie I - L'oral - Texte de cadrage

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :

Septembre 2015

Table des matières

1. L'apprentissage du langage dans et par la communication 4

1.1. Le développement du langage 4

1.2. La communication 5

1.3. Les composantes de la communication 6

1.4. Le langage oral à l'école : deux formes à distinguer 7

2. Entrer en communication, échanger, comprendre et réfléchir avec les autres 8

2.1. Créer un contexte d'apprentissage du langage favorable aux échanges langagiers scolaires 8

2.2. Créer une dynamique dans les échanges oraux 9

3. Enseigner l'oral 12

3.1. Deux « formes » de langage à enseigner 12

3.2. Approche intégrée – moments structurés 14

4. Les divers rôles de l'enseignant 16

4.1. Assurer les gestes d'un étayage langagier permanent 16

4.2. Évaluer par l'observation pour adapter les situations 18

4.3. Associer les parents 19

Le langage oral : utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées. (Programme 2015).

Quand on considère la sophistication du système linguistique, on peut admirer qu'un enfant au sortir de l'école maternelle ait acquis, en si peu de temps, des capacités en termes de connaissances et de savoir-être lui permettant de parler et de communiquer : son vocabulaire comprend de 2000 à 2500 mots, il articule correctement la plupart des phonèmes, construit des phrases complexes (relatives, complétives, circonstancielles), utilise différents temps du passé, emploie des connecteurs, maitrise quelques accords, initie et s'amuse des jeux de langage. L'une des compétences attendues en fin de maternelle est bien de « *s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis* », en « *reformulant pour se faire mieux comprendre* ». L'école doit faire en sorte que tous les enfants puissent suivre ce parcours, aient appris à parler avec de plus en plus d'aisance et atteint ce premier degré de maitrise, à la fin de la grande section.

Les enfants sont acteurs dans ce long processus d'apprentissage d'acquisition mais ils sont aidés par leur entourage. Pendant la toute petite enfance, ils ont acquis des éléments du langage, en échangeant de façon informelle et par connivence avec les adultes qui s'occupent d'eux, dans des échanges du quotidien. Quand ils arrivent à l'école maternelle, leurs acquis langagiers sont encore tâtonnants et surtout très différents, suivant l'ancrage familial, les habitudes de communication, les types d'échanges et le nombre de partenaires rencontrés. L'école maternelle se donne pour priorité de compenser ces expériences contrastées qui engendrent de premières inégalités et d'amener tous les enfants à progresser dans la langue de scolarisation ce qui implique une attention permanente de la part de l'enseignant et de tous les adultes qui s'adressent à l'enfant dans le cadre scolaire.

1. L'apprentissage du langage dans et par la communication

1.1. Le développement du langage

Le développement est progressif quoique non linéaire, avec quelques jalons importants (Consulter dans Ressources pour la classe le tableau d'indicateurs N°3 *Quelques repères relatifs au développement du langage*).

Mais la **variabilité interindividuelle** est forte ; les enseignants peuvent constater de la PS à la GS de grandes différences dans les énoncés des enfants, au plan quantitatif ou qualitatif. Cette disparité est tout à fait naturelle, en fonction des progrès et du rythme de chacun et des conditions dans lesquelles il grandit. Le programme de 2015 qui promeut « *une école qui tient compte du développement de l'enfant* » attire l'attention sur ce point : « *Au sein d'une même classe, l'enseignant prend en compte dans la perspective d'un objectif commun les différences entre enfants qui peuvent se manifester avec une importance particulière dans les premières années de leur vie*. »

Chez l'enfant comme chez l'adulte, on note également une différence importante entre la compréhension et la production ; l'enfant comprend plus de mots qu'il n'en produit. Il ne faut pas confondre la performance langagière d'un enfant (celle qu'il donne à entendre, à un moment donné) et sa compétence, bien plus importante car elle inclut la compréhension. Cet écart entre compréhension et production perdure : un adulte comprend mieux une langue étrangère qu'il ne la parle. C'est sur la durée du cycle que les écarts de performances peuvent être réduits et que l'on peut mesurer les progrès langagiers de chaque enfant.

1.2. La communication

Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre et en pratiquant divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. (Programme 2015)

L'homme est programmé pour parler, sauf troubles neurologiques particuliers, Mais la détermination biologique n'explique pas seule l'acquisition et le développement du langage. Celui-ci se développe grâce à l'action fondamentale de l'environnement familier et du milieu social : **la communication et les échanges avec différents interlocuteurs sont nécessaires pour le développement intellectuel, affectif et langagier de l'enfant**. En l'absence d'échanges, suite à des circonstances particulières, pas de langage. En cas d'insuffisance d'échanges, les retards peuvent être importants et requièrent, d'autant plus, un enseignement programmé et régulier.

L'enfant apprend à interagir avec son entourage très précocement, par les cris, les pleurs, les mimiques, les sourires dès que les adultes interprètent ces signes d'inconfort, de faim, de plaisir ou encore de satiété, et l'encouragent à réamorcer ce circuit d'échanges. Mais il doit, progressivement, arriver à échanger par le langage. Très tôt, le nourrisson est capable de discriminer rapidement des informations émises par les adultes qui l'entourent. Ainsi des règles conversationnelles s'établissent par une communication diversifiée (regard ; mimiques ; gestes de monstration des bras et des mains ; déplacements dans l'espace), règles qui serviront de cadre à l'apparition du langage parlé, dès deuxième année de la vie.

J.S. Bruner (1975) a décrit très clairement ces procédures conventionnelles, ces types particuliers de tâches où s'engage la relation de communication adulte-enfant. Ces procédures restent utiles à l'entrée en petite section. Elles sont imbriquées et de trois ordres :

1. le phénomène d'attention conjointe consiste à attirer l'attention de l'autre sur une activité, un objet du réel, afin d'engager un échange à leur propos ;
2. le phénomène de coaction consiste alors à agir ensemble sur ce même objet du réel, cette même activité ;
3. les rites d'interaction vont constituer les bases du dialogue (prendre contact ; échanger ; saluer ; se séparer...).

Les composantes de ces règles conversationnelles doivent avoir un haut degré de probabilité. En revenant régulièrement, elles finissent par constituer des schémas d'action structurés, des structures d'interactions définies comme moyens d'accéder à une culture commune. Malgré des compétences limitées chez l'enfant, la médiation de l'adulte contribue au bon déroulement des échanges en rendant sa conduite prévisible. Ainsi certaines caractéristiques de l'énoncé sont reliées étroitement à certaines

caractéristiques de la situation et l'enfant retrouve dans une situation nouvelle (quand l'enfant demande quelque chose d'autre ou veut jouer avec des pairs) un élément d'une situation expérimentée. **Le langage est une extension très spécialisée et particulièrement conventionnelle de l'action coopérative.**

1.3. Les composantes de la communication

La compétence de communication orale telle qu'elle est définie de manière théorique (comme dans le cadre européen commun de référence pour les langues par exemple) présente plusieurs composantes :

- **des composantes langagières et linguistiques :** leur acquisition et leur expansion font partie des objectifs de la maternelle.
- **des composantes socioculturelles ou sociolinguistiques :** en effet, l'utilisation de la langue (registres de langue, modulations particulières lorsqu'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 les habitudes et les usages autorisés dans la classe et l'école.
- **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 (par exemple, au cours des jeux).

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.

À l'école, la capacité à entrer dans un échange et à pratiquer les règles propres aux échanges en milieu collectif est indispensable pour investir son rôle d'élève : la médiation par le langage rend possible la relation à l'autre. Elle permet d'assurer la sécurité affective, physique et physiologique de chacun des enfants accueillis et d'engager la résolution de conflits éventuels ; l'agressivité naît souvent du manque de mots pour exprimer un malaise, un mal-être, un reproche, un malentendu. Elle est aussi un outil 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 et mutualiser leurs manières de faire, leurs conceptions et découvrir celles des autres auxquelles ils réagissent ; ils interrogent le maître, écoutent ses explications et tout apport d'informations (lectures, médias).

Il est donc indispensable que les jeunes enfants pour devenir des élèves à l'aise pour apprendre et comprendre à l'école apprennent à pratiquer de manière efficace et avec plaisir les dimensions sociales et pragmatiques des échanges.

Il est nécessaire également qu'ils accèdent à une autre forme d'oral, différente de celui qu'ils pratiquent spontanément.

1.4. Le langage oral à l'école : deux formes à distinguer

« L'objectif est de permettre à chacun de pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle. L'enfant apprend ainsi à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire ».

Ainsi que le rappelle le programme de 2015 dans « Oser entrer en communication », les jeunes enfants parlent d'abord **en situation**, c'est-à-dire en accompagnement de ce qu'ils font. Cette forme du langage oral est universellement pratiquée ; le langage alors produit est un langage factuel assez limité puisqu'une partie du sens, portée par la situation elle-même, ne nécessite pas du discours, sans dommage pour la compréhension. Cette caractéristique devient manifeste si on transcrit ce langage sans noter les repères de la situation à laquelle 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, auditeur de ce propos 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 produit a *posteriori* si l'on veut évoquer ce qui a été vécu.

Rapporter la même scène suppose un **langage décontextualisé**, très différent.

- Il est nécessairement précis et structuré, conditions obligatoires pour qu'il soit compris. Evoquer une scène suppose d'en donner les éléments spatio-temporels, de camper le décor, de préciser les protagonistes et leurs relations, les actions, voire de les commenter. Ce sont des variables qu'il faut clarifier pour ceux qui écoutent ; les enfants doivent ainsi « *comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne, et l'école doit les guider dans cette découverte. […]* »
- Il n'est pas utilisé par tous les élèves et relève d'un apprentissage explicite : « *Il [l'enseignant] permet à chacun d'aller progressivement au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées et pour prendre la parole dans un grand groupe* ». Les situations mises en place permettent aux enfants de maitriser de mieux en mieux le langage décontextualisé : « *Leurs progrès s'accompagnent d'un accroissement du vocabulaire et d'une organisation de plus en plus complexe des phrases* ». La compétence attendue de fin de cycle est de « *s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre* ».
- Il s'apparente au langage écrit en tant que forme produite hors du contexte immédiatement vécu, comme l'est l'écrit. Il est **élaboré**. Pour référer à ce type de forme élaborée des chercheurs parlent d'« **oral scriptural** » (Consulter dans Ressources pour la classe la fiche-repère n° 2 *L'oral scriptural*). Il peut ne pas avoir absolument toutes les marques de l'écrit (les deux termes de la négation ne sont pas nécessairement présents, la reprise du sujet typique de l'oral peut fonctionner) mais il en a des caractéristiques essentielles : explicitation lexicale requise pour la compréhension du fait de la décontextualisation (de qui, de quoi parle-t-on ?), structuration qui traduit les relations chronologiques, spatiales et logiques (Que se passait-il ? Quand, où, comment, pourquoi ?).
- Il recouvre des formes d'oral élaborées, structurées, requises par l'école scolairement efficaces. Ce sont elles qui sont visées par le programme quand il indique : « *Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue* ». (Voir le point 3.1 de cette partie).

Les psycho-cognitivistes considèrent que la plupart des tâches d'apprentissage requièrent un effort conscient et un temps considérable pour passer d'un traitement d'abord contrôlé à un traitement automatique de ces formes langagières. Pour certains de ces chercheurs, les tâches étudiées portent sur des connaissances secondaires (apparues récemment chez l'espèce humaine comme la langue écrite ou les mathématiques) a *contrario* des apprentissages adaptatifs qui ne nécessitent aucun enseignement et concernent des connaissances primaires, présentes depuis des milliers d'années. L'«oral scriptural » **nécessite un enseignement** et donc des tâches et des dispositifs spécifiques car il s'est progressivement développé chez des peuples ayant inventé l'écriture.

2. Entrer en communication, échanger, comprendre et réfléchir avec les autres

Les jeunes enfants communiquent tout autant avec leur corps, leurs mimiques, leurs gestes, leurs actions 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 un petit nombre d'adultes familiers et qui ne l'est plus dans ce nouveau cadre. Ceci peut demander plusieurs semaines, voire plusieurs mois pour certains enfants.

Parler, c'est établir principalement une relation médiatisée avec les choses, les actions et 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.

Or, l'un des grands objectifs du cycle est de « *communiquer avec les adultes et les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre* ». Il faut donc établir et maintenir la communication entre l'enfant et les adultes de la classe ainsi que celle qui se réalise entre lui et les autres enfants.

2.1. Créer un contexte d'apprentissage du langage favorable aux échanges langagiers scolaires

Créer ce contexte dépend de plusieurs attitudes des adultes de l'école.

L'enseignant, par les multiples verbalisations, insère le petit enfant dans un monde de significations, qui lui permet d'être en langage. Il met des mots sur la séparation du matin, la vie collective, les situations scolaires, explique, rassure. Il doit également accepter et même valoriser toutes les modalités d'expression non verbales pour établir et maintenir le contact et privilégier le temps de l'accueil pour que l'enfant se sente attendu.

L'enseignant manifeste aussi un profond intérêt pour les paroles prononcées par un enfant. La disponibilité de l'entourage encourage un petit à engager et maintenir un échange. Un enfant parle s'il sait que quelqu'un est disponible pour l'écouter, le comprendre et lui répondre avec attention et bienveillance. L'adulte (enseignant, ATSEM) 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 ? ». De même, face à un enfant qui veut entrer en communication avec lui, l'enseignant marque qu'il a bien entendu sa volonté d'entrer en relation, sans que ce dernier ait pour autant toujours les mots pour dire ce qu'il souhaite. Dire à l'enfant qu'on n'a pas compris pour le moment ce qu'il dit est une marque essentielle de prise en compte, et l'aide à progresser sur le plan langagier et linguistique, si l'adulte fournit alors l'étayage nécessaire.

Pour ajuster sa pratique, l'enseignant peut observer le comportement des enfants, détecter leurs habiletés et leurs réussites non seulement pour les valoriser mais aussi pour en faire des tremplins pour d'autres prises de parole, plus complexes. Il se peut qu'il ait été étonné par une réussite un peu inattendue : une situation, un support, une consigne peuvent avoir généré une performance langagière particulièrement réussie, un engagement plus important que d'habitude de la part de un ou plusieurs enfant(s). Il réfléchit aux conditions ayant favorisé la réussite et veille à les mettre en œuvre une nouvelle fois.

Il organise de manière efficace 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. D'une manière générale, il organise de manière réfléchie l'espace et le temps. (Consulter la Section I.4. *Organisation de la classe pour favoriser les interactions langagières*).

2.2. Créer une dynamique dans les échanges oraux

L'enseignant a le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser. Ainsi, l'enfant trouve sa place dans le groupe, se fait reconnaître comme une personne à part entière et éprouve le rôle des autres dans la construction des apprentissages. (Programme 2015 3.2. « *Se construire comme une personne singulière au sein d'un groupe* »).

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 également rencontrer des difficultés dans cette situation ; l'apprentissage dès l'école maternelle n'est qu'une première étape d'un long parcours.

L'enseignant veille à un certain nombre d'éléments.

Varier les dispositifs pour favoriser la prise de parole de tous

Il peut varier les dispositifs pour favoriser la parole de tous.

Dans une interaction, la situation est plus ou moins complexe selon le nombre d'interlocuteurs.

- La relation duelle permet l'entrée progressive dans la communication verbale. Il est plus aisé pour un enfant qui a peu d'aisance avec le langage d'échanger avec le maître qui cherche à comprendre et qui aide à dire. 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, etc.) ; en se saisissant de ce qui intéresse beaucoup l'enfant, donc de ce qu'il vit et ressent, les chances de réussir à amorcer et maintenir un échange sont plus grandes. 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 parfois de contourner les contraintes du face-à-face qui peut intimider.

- 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 et objets proposés pour les échanges : des événements qui rompent avec le quotidien, des surprises (un objet connu mais 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 »). Mais l'intercompréhension dans un groupe classe est envisageable si le maitre joue le rôle de médiateur par les reformulations et développements qu'il propose. 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 complexe. L'enseignant doit aider tous les élèves, quelles que soient leurs capacités langagières, à oser parler pour progresser.

Pour impliquer et stimuler tous ses élèves pour des échanges collectifs, l'enseignant s'attache également à :

- varier 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 ce que l'on va faire, sur ce que l'on a trouvé, sur ce que l'on a ressenti, etc. Le choix des sujets d'échanges sera de plus en plus éloigné de l'univers de référence et davantage « scolaire » ; les règles qui les régissent seront de plus en plus strictes (ne pas déborder, respecter la parole de l'autre, etc.). Progressivement, l'enseignant complexifiera les situations : des discussions 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'autres par 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.
- 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 avec qui le message à transmettre aura été construit.

Faire alterner le discours individuel et collectif.

Une explication ou une narration peut se construire à plusieurs élèves, chacun intervenant à sa façon, amenant ainsi une « polygestion » de la parole. Il peut y avoir des épisodes de « monogestion » du discours lorsqu'un élève particulier est incité par l'enseignant à expliquer, raconter ou récapituler, d'une façon plus ou moins longue. Ainsi la prise de parole dans le groupe peut se faire sous la forme d'un « monologue » devant un petit groupe de pairs ou devant la classe ou sous la forme d'une interaction avec un autre ou plusieurs autres. Dans le monologue, ce peut être différent selon qu'il s'agit pour l'élève

de diriger un jeu qu'il connaît bien, de restituer, un récit ou réciter un texte (comptine, poème) qui a été appris. Selon la personnalité de chacun, l'un est plus aisé que l'autre mais ces deux types de postures (gérer à plusieurs un discours et le gérer seul) doivent faire l'objet d'un apprentissage programmé, progressif et proposé régulièrement ; l'enseignant s'appuie, pour solliciter l'enfant, sur son point fort qu'il aura tenté d'observer dans des échanges plus singuliers. Cette gestion personnelle du discours dépend étroitement de la situation et du statut des intervenants. En effet, gérer seul un discours en classe, c'est être reconnu comme étant en mesure de le faire. C'est plutôt l'enseignant qui a l'habitude d'assumer seul la gestion d'un oral scriptural (Consulter la Section I.3. *L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage*).

Tenir compte du silence et de l'auto-langage.

Comprendre et apprendre ne passent pas forcément par la communication à autrui et la verbalisation.

Dans la section des tout-petits, petits, beaucoup d'enfants ne parlent pas pendant longtemps mais ils écoutent le maitre verbaliser toutes les situations. Cette écoute précède la parole.

Par ailleurs, pendant toutes les années de maternelle, 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 solliciter une verbalisation de la part de ces élèves afin de s'assurer de la compréhension qu'ils ont de la situation. Il ne néglige aucune circonstance car les situations sont différentes et l'une peut ne pas fonctionner alors qu'une autre sera féconde.

Ce silence peut correspondre également à des « moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler ». Le programme de 2015 souligne que ce sont « *des activités langagières à part entière que l'enseignant doit rechercher et encourager, parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traiter des mots renvoyant à l'espace, au temps, etc. Ces activités invisibles aux yeux de tout observateur sont cruciales*. »

Enfin, quand ils jouent seuls et qu'ils rencontrent un problème, les enfants se parlent à eux-mêmes et s'écoutent, par exemple en faisant une construction lorsqu'ils se disent ce qu'il leur faut comme pièces. Ils ne parlent à personne qu'à eux-mêmes et ne se soucient pas d'être écoutés par un tiers. Cet auto-langage contribue à la construction de la pensée. C'est autour de 4 ans que les enfants manifestent le plus cet auto-langage qui les aide dans la régulation de leurs actions et qui sera bientôt intériorisé. Le rôle de l'enseignant est de valoriser ces verbalisations et d'encourager les élèves qui ne sont que dans l'action à y avoir recours.

3. Enseigner l'oral

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 savoirs et de pouvoirs. Cette organisation dans la durée suppose pour l'enseignant 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.

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 explicitement choisies par l'enseignant pour susciter naturellement le langage.

3.1. Deux « formes » de langage à enseigner

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

Si on peut se comprendre avec un langage minimal, l'école a toutefois besoin d'un langage construit, explicite et structuré. 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. Il y a donc deux niveaux de langage à enseigner car comme il a été dit plus haut (1.4), le parcours d'apprentissage comporte donc deux composantes :

- Un langage d'action, en situation, qui est premier et fondateur ; il est acquis par l'enfant au contact de « parleurs » de sa communauté linguistique et il peut suffire pour les échanges utiles dans la vie quotidienne. L'école maternelle, parce qu'elle accueille des enfants très jeunes, les aide à bien intégrer ce premier langage, à le perfectionner, c'est-à-dire l'enrichir du point de vue lexical et syntaxique mais aussi le diversifier dans ses fonctions (il ne doit pas rester seulement utilitaire).

  Comment le langage en situation dans lequel sont impliqués les enfants est-il initié et soutenu par l'enseignant ?

  Ce soutien consiste à mettre l'action en mots et à répondre par des mots à toute sollicitation des enfants, même non verbale. Ce soutien enrichit la situation vécue et favorise ainsi sa remémoration structurée, sa possible évocation par l'enfant. Le maître rappelle des règles, commente la situation, nomme un objet qu'ils ont tous sous les yeux, 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, il explique des relations entre les objets et les actions. Il questionne en prenant appui sur ce que fait l'enfant. Il explicite ce qu'il fait et comment il le fait (lire, écrire). 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.

  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 pendant lesquels certaines paroles sont ritualisées (s'habiller, se rendre aux toilettes, etc.), dans des situations de jeux (jeu de réciprocité – « à toi, à moi ») ou des activités attribuant des rôles complémentaires qui obligent adulte et enfant à dire, à demander (jeux de construction, jeu de la marchande, par exemple). Certaines activités plus structurées peuvent avoir des visées d'apprentissage plus 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. Les échanges peuvent aussi se faire en petits groupes restreints. Le grand groupe ne convient pas, à ce type de langage.

Le langage est alors, en PS et a fortiori en TPS, le produit de la situation vécue et la compréhension résulte de tous les indices présents dans l'environnement immédiat de l'enfant.

- Sur cette base de langage en situation, et en créant des conditions adéquates, l'école permet aux enfants d'acquérir le second niveau de langage oral qui est attendu en MS et surtout en GS, classes où une évolution importante est attendue.

Comment l'enfant peut-il entrer dans un monde de significations et d'expériences non plus immédiates mais médiatisées par le langage ?

Celui-ci doit être ordonné, construit, le plus souvent collectivement. 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 – 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 et décalé de la réalité partagée ou en train d'être vécue.

Ce second niveau correspond à un langage qui est décontextualisé. Il se construit dans les situations où des actes de langage à distance de l'action sont sollicités, où des discours distanciés sont nécessaires. Les enfants produiront le langage attendu, en écoutant le maître relater, raconter, commenter une activité qui vient d'avoir lieu, en s'appuyant sur leur vécu passé, enchaînant quelques moments ou événements ou sur le rappel d'histoires connues, avant de conduire de vrais récits inventés. Les caractéristiques de cet oral l'apparentent à l'écrit ; c'est un **oral élaboré** dit **oral scriptural** (Consulter dans Ressources pour la classe la fiche-repère n°2 *L'oral scriptural*) qui constitue l'objectif majeur de l'école maternelle.

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 comptes rendus d'activités, par les présentations aux parents ou aux autres classes des productions de la classe, et surtout par les histoires lues par l'enseignant. Ils s'articulent sur des supports variés (images, affiches, albums, …) et sont assortis d'écrits qui sont conservés et qui représentent autant d'occasions de réactiver les acquis et les discours. (Consulter la Section I. 3. *L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage*).

Ces deux entrées, pour opérationnelles qu'elles soient, ne doivent pas cacher la multiplicité des discours à faire travailler à l'école maternelle. On ne se contentera pas du seul discours narratif car les enfants peuvent aussi pratiquer les discours explicatif et descriptif. Ces compétences restent à construire en situation d'interactions ; pas de savoir transmissif mais des enjeux discursifs explicités : on cherche à expliquer quelque chose à quelqu'un, on vise à décrire un itinéraire dans le parcours

d'orientation, par exemple. (Consulter la Section I.3. *L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage*).

Le champ de la parole peut être également être très ouvert : depuis la parole personnelle pour dire ses peurs, ses élans, ses émotions et sentiments (via les marionnettes, éventuellement mais pas seulement, car l'enfant doit être reconnu comme sujet), la parole de création jusqu'à celle qui permet d'organiser, de planifier.

Pour des situations de langage très concrètes :

» Consulter dans Ressources pour la classe le tableau d'indicateurs N°3 « *Les échanges langagiers dans la classe* »

» Consulter les Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle, documents 2010, « Quelles situations langagières proposer aux élèves ? » à partir de : http://eduscol.education.fr/cid52525/enseigner-le-vocabulaire-a-l-ecole-maternelle.html)

3.2. Approche intégrée – moments structurés

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

- **Une approche intégrée** qui renvoie à des moments où les enfants expérimentent le langage qui n'est pas l'objet sur lequel on travaille spécifiquement.

  » Il peut correspondre au langage en situation; il est aussi le véhicule pour partager découvertes, idées, connaissances, points de vue, émotions, etc., dans la vie et dans les activités scolaires qui, nécessairement, brassent des éléments langagiers. Le travail sur le langage s'immisce donc dans tous les moments de classe et le quotidien ; il est permanent et conduit à de constants apports, reprises et reformulations, de façon très naturelle. L'enseignant se saisit de toutes les occasions et, même si ses interventions ne sont pas anticipées ni programmées de façon explicite, il les infléchit pour les rendre plus efficaces et obtenir des prises de paroles de plus en plus longues et organisées, au plus proche de l'intérêt du moment. (Consulter la Section I.2 *L'oral dans les situations pédagogiques régulières*).

  » Il peut également être en relation, de manière transversale, avec tous les autres domaines disciplinaires qui doivent afficher clairement une dimension linguistique (un lexique spécifique, un type de discours, par exemple). L'intégration de l'objectif langagier est alors moins fortuit que dans les activités quotidiennes ; il est programmable et peut être inclus dans la préparation magistrale. Le fait qu'une compétence langagière soit intégrée à une discipline n'empêche pas d'en faire explicitement l'objet d'un apprentissage. (Consulter la Section I.3. *L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage*).

- **Des moments structurés** où des objectifs langagiers ciblés sont travaillés pour eux-mêmes ; on vise alors un apprentissage nouveau, un entraînement, parfois une aide explicite pour surmonter des difficultés.

L'enseignant a alors identifié précisément des objets d'enseignement et d'apprentissage et des visées : il s'agit de faire acquérir un savoir-faire particulier (manipuler des syllabes, dire une comptine, utiliser des repères chronologiques : *d'abord, ensuite* 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 mises en situation choisies, élaborées en petit groupe que s'exercent la prévention et l'aide à l'apprentissage (Consulter la Section II.1. *Syntaxe et lexique*). 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, incluant le jeu. (Consulter Ressources pour la classe de la fiche-repère n°1 *Les divers types de situations d'oral et leur apprentissage*).

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 l'ensemble des composantes du programme de l'école maternelle ; ils sont plus denses dans les sections de moyens et de grands.

Précisons cependant que des travaux en sociolinguistique ont montré que si la maîtrise de la langue est très importante, la connaissance des structures de phrase, des connecteurs, de la conjugaison, n'entraîne pas automatiquement la production des usages du langage pour apprendre et comprendre ; usages peu familiers pour certains élèves qui s'y confronteraient seulement dans le cadre scolaire sans en saisir les logiques et les objectifs. En termes chronologiques, ce serait plutôt les usages du langage pour classer, trier, catégoriser, élaborer du nouveau qui conduiraient à de nouvelles acquisitions syntaxiques, morphosyntaxiques et lexicales et non l'inverse. Sur le plan pédagogique, il est donc utile de relier ces moments spécifiques aux usages langagiers scolaires qui les justifient ; autrement dit, il s'agit de relier l'usage d'un oral scolaire « travaillé » à celui de ce même oral scolaire, enseigné explicitement. (Pour cette opposition entre l'oral travaillé et l'oral enseigné, consulter dans les Ressources pour la classe la fiche-repère n° 2 *Les divers types de situations d'oral et leur apprentissage* ; consulter également la fiche-repère n°1 *L'oral scriptural.*)

Pour éclairer cette dialectique entre approche intégrée et moments structurés et les deux niveaux de langage à enseigner, les ressources portant sur l'oral sont déclinées en 4 points précis :

- L'oral dans les situations ordinaires (Consulter la Section I.1)
- L'oral dans les situations régulières (Consulter la Section I.2)
- L'oral dans les domaines d'apprentissage (Consulter Section la I.3)
- L'organisation de la classe pour favoriser les interactions langagières (Consulter la Section I.4).

4. Les divers rôles de l'enseignant

La place de l'adulte dans les interactions langagières évolue, au fur et à mesure de l'année, comme le précise le programme : « *L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser* ». « *Constamment attentif à son propre langage et veillant à s'adapter à la diversité des performances langagières des enfants, il s'exprime progressivement de manière plus complexe.* » (Programme de 2015)

4.1. Assurer les gestes d'un étayage langagier permanent

C'est l'enseignant qui régule et dynamise la communication, qui veille à ce que les « parleurs » soient de plus en plus nombreux et de plus en plus efficaces dans leur prise de parole. (Consulter le point 1.3 dans la Section I.4 *L'organisation de la classe pour favoriser les interactions langagières* : « les scénarios d'intervention »).

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 adopte l'habitude d'annoncer ce qu'il va faire, ce que les élèves auront à faire, dans des mots simples, par exemple :

- « 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 se mette d'accord pour choisir. »

L'enseignant qui rend « visibles » les tâches de production ou de compréhension attendues en les annonçant au début de l'échange, rappelle les règles si nécessaires 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 au contraire corrige certains comportements. Il faut que les choses soient parlées pour que, progressivement, chaque élève devienne capable de bien conduire son activité langagière au sein d'un groupe.

Selon le psychologue du développement, J. Bruner, le processus d'étayage auprès du jeune enfant implique six fonctions qui peuvent être transposables aux situations scolaires :

- l'enrôlement correspond aux comportements du tuteur (adulte ou enfant) par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son (ou ses) partenaire(s) envers les exigences de la tâche pour éveiller leur intérêt pour la tâche à réaliser ;

- la réduction des degrés de liberté correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche et décompose l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'enfant parviendra aisément à atteindre ;
- le maintien de l'orientation consiste à éviter que l'enfant ne s'écarte du but assigné par la tâche, le tuteur déploie de l'entrain et de la sympathie pour maintenir sa motivation ;
- la signalisation des caractéristiques déterminantes suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes, déterminantes pour son exécution ;
- le contrôle de la frustration a pour objectif d'éviter que les erreurs ne se transforment en sentiment d'échec ou en résignation ;
- la démonstration ou présentation de modèles consiste en la présentation d'un modèle par l'adulte, d'un essai de solution. L'enfant, peut donc l'imiter et parachever sa réalisation.

Ce processus d'étayage peut être utilisé pour faciliter le déroulement des interactions entre élèves, sachant que J. Bruner a construit ce modèle initial à partir de situations où l'enfant fait face à des objets matériels. Il ne recouvre que partiellement la complexité de l'étayage langagier. 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…, l'objectif final étant que les enfants parviennent à s'autonomiser et à réguler leurs interactions. Ce rôle de « tuteur » peut, en effet, être pris en charge durant l'interaction verbale par les divers acteurs, l'enseignant ayant un rôle de facilitateur. (Consulter dans le cadre général du domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » le tableau d'indicateurs N° 3 Les échanges langagiers dans la classe)

L'élève ose parler

Il ne le fait que quand il est sollicité :

- dans un cercle restreint, voire seulement en tête-en-tête ;
- 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 et dans des situations variées.
Il 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.).

Il utilise spontanément les formules de politesse usuelles pour saluer, remercier, s'excuser, demander).

L'élève régule sa prise de parole

Il le fait de manière réactive et adaptée à la situation de communication et au contenu du discours 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 ».

L'élève accepte et respecte les règles posées pour les échanges.

Il accepte le temps de parole des autres et respecte les hésitations.

Il sait dire ce qui ne marche pas dans un échange.

Il peut piloter un moment d'échange (type conseil d'élèves, à partir de la grande section).

4.2. Évaluer par l'observation pour adapter les situations

Pour apprécier les progrès de ses élèves, l'enseignant procède à une observation directe, quotidienne et dans des situations variées. 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 évaluer les pratiques de communication de certains enfants peu à l'aise avec le langage dans la classe.

La liste qui suit propose quelques indicateurs qu'il peut être important de relever systématiquement pour ceux qui se révèlent être peu outillés en formulations langagières, pour s'assurer de leur évolution.

Adaptée aux spécificités de l'école maternelle, l'évaluation est mise en œuvre selon des modalités définies au sein de la classe et de l'école. Les enseignants permettent aux enfants d'identifier leurs réussites, d'en garder des traces, de s'en souvenir en les évoquant, de les revisiter afin de percevoir leur évolution. Ces traces prennent des formes variées : photos, dessins, écrits, productions, enregistrements...

Les adultes observent également les progrès des enfants au travers des questions qu'ils posent et des comportements qu'ils manifestent. Les enseignants rendent explicites pour les parents, les démarches, les attendus et les modalités d'évaluation propres à l'école maternelle. Ils donnent à voir la cohérence et les liens qui existent au sein du projet d'apprentissage dans lequel les élèves sont engagés. L'évaluation, entendue dans ce sens, est un outil essentiel de travail au sein des équipes et un moyen de communication et d'échanges avec les parents.

4.3. Associer les parents

On a, à plusieurs reprises, insisté sur l'importance des premiers échanges entre le bébé et son entourage, les parents étant concernés 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, ce sont 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, l'habillage, quand on prépare le repas, en rangeant avec lui, 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 les convaincra 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.

éduscol

Ressources maternelle

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Partie I.1 - L'oral - L'oral travaillé dans les situations ordinaires

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :

Septembre 2015

Table des matières

1. Les enjeux 5

2. La nécessaire prise en compte de la disparité des acquisitions langagières 6

3. Rôle de l'ATSEM 8

4. Quelques exemples de situations ordinaires pour travailler le langage oral 9

4.1. L'arrivée en classe, l'habillage/le déshabillage, le passage aux toilettes, etc. 9

4.2. L'accueil des enfants après la sieste 10

4.3. La résolution d'un conflit suite à un incident dans la cour 12

« L'enfant, quelle que soit sa langue maternelle, dès sa toute petite enfance et au cours d'un long processus, acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage. L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser » (Programme de l'école maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – L'oral).

Le développement des compétences en matière de langage oral à l'école maternelle s'inscrit dans différentes modalités, toutes aussi essentielles les unes que les autres pour créer une dynamique d'apprentissage. Il s'agit dans cette section de proposer des modalités d'intervention sur l'oral dans des situations ordinaires de la classe. Le langage oral y est travaillé dans son contexte à partir du quotidien de l'enfant.

L'enfant a commencé à explorer le langage de communication avec sa famille et continue à le faire, tout au long du cycle 1. S'appuyant sur les objets et les actes du quotidien, le maitre amène les enfants à **travailler** ce type d'oral, d'abord par la manipulation du vocabulaire de base qu'il est indispensable que l'enfant s'approprie et par la précision et la complexification des énoncés produits. L'enseignant met à profit les occasions fournies par la vie quotidienne pour y greffer des objectifs portant sur l'amélioration du langage. Cet oral qui laisse une part importante aux gestes est utilisé dans la plupart des situations de communication de la vie quotidienne. Il permet aux petits de se faire comprendre efficacement en contexte en utilisant langage, gestes et mimiques ; cette situation est précieuse pour inscrire le plus tôt possible la relation enseignant-élève dans des échanges langagiers.

Cependant tous les enfants n'ont pas la même maîtrise de ce langage de communication à leur entrée à l'école maternelle. Certains enfants arrivent à l'école avec des expériences plus riches, plus nombreuses et plus variées de cet usage premier du langage oral. En effet, ceux qui ont fréquenté des structures de garde ont déjà appris à s'adapter à de nombreux interlocuteurs adultes hors de la cellule familiale. Pour les autres, cet apprentissage reste à faire au sein de groupes (classe et école) où les relations et la proportion adultes-enfants sont très différentes des expériences de communication vécues jusque-là. Les enseignants de petite section connaissent bien cette situation, si délicate en début d'année scolaire. C'est bien la multiplicité des adultes et des interactions variées qui en découlent qui élargit le champ d'expérience langagière de l'enfant.

Ce type d'expérience langagière ne s'enseigne pas de façon explicite et programmé. Il est cependant nécessaire d'anticiper et de saisir toutes les occasions de la vie des enfants dans la classe et dans l'école pour le travailler. Si pour les enfants, le langage oral reste toujours intégré aux situations vécues, il se doit, en revanche, d'être clairement identifié par l'enseignant comme un objet d'amélioration. Cette attitude constante d'attention à la forme du langage oral utilisé (vocabulaire et syntaxe) et de verbalisation de toute expérience vécue relève de la posture professionnelle de l'enseignant d'école maternelle qui est toujours très vigilant sur les mots choisis et les formulations proposées.

1. Les enjeux

L'enseignant dispose de deux autres grands types de situations (consulter la fiche repère n°1 *les divers types de situations orales*) pour développer les compétences orales de chaque enfant. Dans les situations d'apprentissage et dans les situations pédagogiques régulières, l'enfant apprenant travaille l'oral dans un groupe plus ou moins important. Il y a alors peu ou pas de place pour des relations individualisées entre l'adulte et l'enfant : c'est la communauté d'apprentissage qui régit alors les échanges.

Ce sont les situations liées à la vie ordinaire qui ouvrent des usages de l'oral permettant de travailler lexique et syntaxe dans une relation plus individualisée adulte-enfant. Ce dispositif, proche de l'univers familial, rassure certains enfants moins exercés à échanger avec des adultes hors du cercle de la famille. Dans ce type de situation, c'est bien avec le sujet enfant que l'adulte communique plus qu'avec l'élève en tant que tel. Ces échanges ont toute leur place en classe et doivent aussi être développés tout au long de l'école maternelle même s'ils prennent une place très importante en petite section. Au-delà du développement du capital lexical et de la complexification syntaxique, les usages de l'oral dans ces dispositifs recouvrent des dimensions psychoaffective et sociale déterminantes pour le développement de l'enfant dans sa relation avec autrui et avec lui-même.

- une dimension psychoaffective : le développement global de l'enfant tire parti des possibilités croissantes offertes par le langage qui donne à l'enfant des outils plus précis pour formuler et partager ses besoins, ses sentiments, ses émotions, lui permettant ainsi de s'inscrire dans un processus d'individuation et d'affirmation de son identité.

  Les situations ordinaires de la classe sont le théâtre d'émotions et de sentiments vécus individuellement, en petit groupe ou collectivement. Avec l'aide de l'enseignant, ces émotions et ces sentiments formulés et repris dans leur contexte peuvent de plus en plus aisément être identifiés et anticipés par les enfants. Ce travail renforce au fur et à mesure le processus d'individuation et d'affirmation de l'identité de l'enfant qui peut mieux exercer un contrôle personnel de ses comportements grâce à l'appropriation de moyens d'auto régulation (anticipation, prévision, recul réflexif, tous éléments liés au langage).

- une dimension sociale : le sentiment d'altérité se développe au sein d'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. Il est important que l'enseignant organise et régule le quotidien de sa classe (en plus des temps d'apprentissage) par le langage oral. L'aménagement et les dispositifs proposés (consulter Oral section 1.4 *Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières*) invitent aux échanges verbaux entre les enfants, entre les adultes et les enfants. Ces relations vécues avec les autres offrent à l'enfant des occasions de construire un sentiment d'appartenance à un groupe qui se renforce par toutes les situations d'apprentissage dans les différents domaines de l'école maternelle.

2. La nécessaire prise en compte de la disparité des acquisitions langagières

Dès l'entrée en petite section, la variabilité interindividuelle est forte dans les énoncés des enfants, tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Cette variabilité est fonction des expériences rencontrées, de leur contexte et des progrès que chacun aura pu réaliser. Les usages du langage oral mis en œuvre dans le cadre de la vie quotidienne et/ou le contexte familial, hors de l'école ont une incidence considérable sur les prises de paroles, la posture et les conduites langagières de chaque enfant ; et cela avant que l'école ne constitue une communauté d'apprentissage dès les premiers jours de la petite section, permettant à chaque enfant de développer son langage. Pour ce faire, les dispositifs et les situations doivent être sécurisants et variés. Il faut veiller à ce que cette incidence du milieu familial ne reste pas le facteur déterminant des futures conquêtes langagières de l'enfant. La relation que l'enseignant s'efforce de tisser avec les familles vise à modérer ces phénomènes : il s'agit en effet pour l'enseignant de faire accepter et reconnaitre pour toutes les familles sa place d'éducateur et d'enseignant auprès de l'enfant.

Certaines familles connaissent bien ce rôle de l'école auprès de leur enfant, elles préparent et accompagnent ces modalités de coéducation : elles effectuent le transfert de responsabilité, d'autorité tout en valorisant les relations en dehors du cercle familial. L'enseignant a peu à réguler dans ce cas pour que l'enfant se sente autorisé à s'engager dans des relations avec ses pairs et toute l'équipe éducative. D'autres familles sont moins à l'aise pour effectuer ces actions de transfert de responsabilité et d'autorité ou n'acceptent pas vraiment cette coéducation. Dans ce cas, l'enfant ne se sent pas vraiment autorisé à entrer dans une relation éducative avec les adultes de l'école, ce qui peut constituer un obstacle majeur à la mise en place de communications orales entre l'enfant et l'enseignant.

L'enseignant ne peut laisser une telle situation se prolonger. Dans la mesure du possible, sachant que certains enfants possèdent des langues et des cultures différentes, il s'agit d'intervenir au mieux auprès des parents, mais aussi de l'enfant concerné.

Par exemple, le moment de l'accueil est un lieu pour ce type d'échanges oraux entre l'enseignant et un enfant ; l'enseignant restaure la face des parents devant l'enfant avant d'opérer le transfert de responsabilité et d'autorité qui rassure l'enfant et l'autorise au plaisir du jeu des expériences, des échanges, etc.

Un exemple de relation construite avec les parents d'un enfant scolarisé en PS

Témoignage de l'enseignant

« W. est arrivé en septembre. C'est un petit garçon en observation de tout, mais qui ne parle pas et se comporte comme beaucoup de tout-petits n'ayant jamais connu la collectivité : il frappe, il ne prête pas, il court et hurle en récréation… Il se blesse souvent car il est téméraire, mais aussi parce que les copains rendent les coups ou convoitent le même jeu.
À plusieurs reprises, il se retrouve avec une égratignure ou un bleu, ce qui déchaîne les foudres de son père. Une autre fois, c'est son manteau (non étiqueté) qui a été confondu par un parent et a été pris. À la suite de ces incidents, le papa engage le conflit avec moi devant l'enfant avec le

même discours : « Les enseignants sont incompétents, ils ne surveillent pas les enfants pendant la récréation, ils boivent leur café, laissent les enfants livrés à eux-mêmes, etc. ». À chacune de ces altercations, je constate une méconnaissance des enjeux de l'école et une peur terrible du père que je ne sois pas dévouée, à chaque seconde à son enfant.

Une réunion de parents au cours de la première période de l'année se recentre sur cette même problématique car une autre famille a du mal à comprendre également que l'enseignant ne soit pas concentré uniquement sur son enfant dans une modalité de préceptorat. La majorité des parents qui assistent à cette réunion s'agacent face à ces deux familles et soutiennent mes propos.

Cependant le père continue de tempêter, d'agresser verbalement et finit par menacer de ne plus amener son fils à l'école. Je convoque le papa après la première agression en restant très ferme sur ma compétence et sur l'enjeu de l'école et son dispositif d'accueil : deux adultes pour une classe, apprentissage de l'autonomie, exprimer ses émotions et donc dire à l'adulte…

Suite à un nouveau conflit avec agression verbale, la directrice explique au papa, par téléphone, que son attitude agressive envers le personnel de l'école suite à une nouvelle blessure est inacceptable et que ça ne peut se reproduire sous peine d'écrire un rapport à l'IEN.

W. arrive en classe, le lendemain, sans le sourire, l'air inquiet et ne voulant pas entrer en contact avec moi. Il me rejette (même s'il ne parle pas, il est très attaché à mon bonjour et vient souvent me tirer par le bras pour me montrer un jouet qu'il désire ou un endroit où il souhaite aller. Il cherche mon approbation et mon soutien positif).

Je vais vers lui et m'isole avec lui. Je lui explique que son papa s'est mis en colère parce qu'il veut le meilleur pour lui et qu'il a peur pour lui. Je lui précise qu'il est important qu'il vienne me voir quand il se blesse car je suis aussi là pour prendre soin de lui. C'est ce que son père attend de nous deux, ce qui me permet de le prévenir de ce qui se passe à l'école. J'ajoute également qu'il est important pour moi qu'il se sente en sécurité et que son père ait confiance en moi.

Je lui indique que, par contre, il a le droit de jouer dans la cour, de courir, de sauter, de tomber, qu'il ne doit pas avoir peur de la colère de son père s'il se blesse. Que c'est mon travail d'expliquer à son père qu'il a besoin de faire des expériences pour grandir et pour ne plus avoir peur.

Les jours suivants, c'est la maman qui vient amener l'enfant. Je lui explique devant son fils que je comprends les peurs du papa tout en les minimisant devant l'enfant et je demande à la maman de rassurer son mari. Celle-ci exprime qu'elle partage mon point de vue et que son mari exagère.

Je lui précise et insiste que je ne céderai pas à la pression du papa. Les règles de vie sont décidées par l'Éducation Nationale : à l'école W. a le droit de faire les expériences qui lui sont proposées pour son bien-être et son développement, mais qu'il faut que W. apprenne à venir me voir quand il se fait mal ou quand on l'embête.

Depuis ce dernier entretien, W. a le sourire, il m'appelle par mon prénom comme tous les autres enfants et dès qu'il a un souci c'est vers moi qu'il vient.

Le travail sur le langage oral a été très fructueux : du geste, du pointé du doigt, il est passé au mot phrase pour signifier une émotion, un désir, un mécontentement.

Depuis son père est revenu chercher son enfant, et progressivement il est entré dans des échanges de façon plus détendue et sereine. Alors que je l'informais d'une légère blessure de W., il est même arrivé qu'il me réponde « c'est normal, c'est de son âge ».

Le temps passé avec les familles et les enfants se révèle déterminant pour garantir la possibilité d'échanges langagiers avec tous les enfants.

3. Rôle de l'ATSEM

Les agents spécialisés des écoles maternelles sont chargés de l'assistance au personnel enseignant pour la réception, l'animation et l'hygiène des très jeunes enfants ainsi que de la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement à ces enfants. Les agents spécialisés des écoles maternelles participent à la communauté éducative.

Ils peuvent, également, être chargés de la surveillance des très jeunes enfants dans les cantines. Ils peuvent, en outre, être chargés, en journée, des mêmes missions dans les accueils de loisirs en dehors du domicile parental des très jeunes enfants.

Ils peuvent également assister les enseignants dans les classes ou établissements accueillant des enfants handicapés. (Décret n°92-850 du 28 août 1992 portant statut particulier du cadre d'emplois des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, modifié par le décret n°2008-182 du 26 février 2008).

Les ATSEM exercent un rôle éducatif en direction des enfants accueillis en classe maternelle sur le temps scolaire et périscolaire. Dans la plupart des cas, ils sont souvent plus longtemps en présence des enfants accueillis que les enseignants ; il est donc indispensable de les sensibiliser à la question du langage oral dans leur action éducative. Les associer à l'acquisition des usages de ce type d'oral permet de démultiplier les temps individuels d'interactions adultes-enfants sur le temps scolaire et d'assurer une continuité éducative sur tous les temps de la journée à l'école.

Il est nécessaire que l'équipe enseignante et l'équipe des ATSEM prennent un temps chaque année (au moment de la prérentrée de préférence) pour définir leur projet en langage et les rôles complémentaires au sein de la communauté éducative :

- Les modalités d'acquisition du langage oral y sont évoquées :
  - » l'importance des « pointer » du doigt en situation avec un vocabulaire précis et adapté ;
  - » des interactions valorisantes et sécurisées ;
  - » des formulations correctes.
- Les moments propices à ces interactions et permettant de travailler le vocabulaire en situation sont repérés : par exemple,
  - » le rangement : le lexique concernant les lieux, les objets, les jeux, les prépositions de positionnement, les actions, etc. ;
  - » la sieste et l'habillage : le lexique concernant les vêtements, partie du corps, prépositions de positionnement, etc. ;
  - » l'hygiène : le lexique concernant les parties du corps, l'eau, les actions, etc. ;
  - » l'arrivée et le départ : le lexique et les expressions concernant les salutations. ;
  - » les moments de vie dominés par une émotion, un sentiment qui permettent de nommer et décrire le lexique et les expressions les concernant ;
  - » les événements, les incidents ;
  - » les événements sociaux (goûter d'anniversaire, fête, etc.).

» Le temps périscolaire se prête aussi aux interactions :

- les repas : le lexique concernant les aliments, le matériel, le goût, les actions y sont travaillés en contexte ;

- les jeux à règles ;

- les jeux d'imitation.

4. Quelques exemples de situations ordinaires pour travailler le langage oral

Toutes les occasions doivent être saisies et faire l'objet d'une attention particulière de la part du maitre pour permettre à chaque enfant de s'engager dans la communication orale, d'autant que la relation de l'enseignant à ses élèves doit s'établir par le langage.

4.1. L'arrivée en classe, l'habillage/le déshabillage, le passage aux toilettes, etc.

Ce sont des moments privilégiés pour établir un échange individuel entre l'adulte et l'enfant. En petite section, l'ATSEM (il est souhaitable qu'elle soit présente dans la mesure du possible) peut participer à ces échanges individualisés avec les enfants.

Ces échanges peuvent porter :

- **sur la vie extrascolaire de l'enfant**, c'est-à-dire ses activités en dehors de l'école. Ces conversations ont souvent peu d'intérêt à être partagées en grand groupe car elles peuvent marquer une grande différence entre les enfants (certains ayant toujours des expériences extrascolaires très valorisantes à relater). Ces entretiens, ces prises de paroles des enfants commencent très souvent par « moi, tu sais, à ma maison, j'ai… » ou « chez ma mamie, il y a… ». Le jeune enfant ne sait pas encore séparer sa vie privée avec sa famille, de sa vie à l'école. C'est un tout dont il ne peut pas autonomiser les parties et encore moins cacher l'une ou l'autre. Dans le processus d'individuation et d'affirmation de son identité, il a donc besoin de partager ce vécu avec les adultes de l'école, d'être entendu et reconnu. Les informations que peuvent révéler les enfants dans cette relation de confiance avec un adulte s'échangent au sein de l'équipe pédagogique (enseignant ou ATSEM) avec la discrétion qu'il convient d'adopter.
- **sur la façon dont il s'est habillé par rapport à la météo :** « Je vois que tu as mis tes bottes de pluie, aujourd'hui. Tu as bien fait, tu es sûr(e) de ne pas te mouiller les pieds dans la cour. »
- **sur ses émotions, ses contrariétés, ses petits soucis… :** l'attention portée aux réactions des enfants liées à des sentiments, émotions est importante pour les aider à les évoquer, les identifier, les reconnaître et mieux les réguler quand elles limitent ou freinent son action, son engagement dans la classe.

L'aide apportée par l'enseignant auprès des enfants pour mieux gérer la frustration passe par ces échanges fréquents et individualisés sur ces émotions, sentiments. L'enseignant s'appuie sur leurs manifestations pour inviter l'enfant à partager avec l'adulte ce qui se passe, nommer ce ressenti de

l'enfant et trouver des solutions pour retrouver un état émotionnel adapté à la vie dans un groupe et aux apprentissages.

Exemples :

» Au moment de la séparation, certains petits sont submergés par le chagrin ou une forme de mélancolie qui les amène à se replier sur eux-mêmes : l'enseignant ou l'ATSEM va aider l'enfant à mettre des mots sur cette tristesse, avant de le rassurer sur ce qui l'inquiète puis progressivement engager la conversation vers d'autres sujets (différents selon chaque enfant) et faire des propositions d'activités qui vont lui permettre de prendre sa place dans le groupe et dans les activités de la classe.

» Il est tout autant intéressant de faire pointer les sentiments de gaieté quand un enfant arrive souriant, plein d'allant : « Tu as l'air très en joie ce matin, je te vois avec le sourire : c'est une belle journée qui s'annonce ! … »

4.2. L'accueil des enfants après la sieste

L'exemple traité concerne une section de petits et de tout-petits. Cette proposition est à partager avec les ATSEM qui accompagnent le lever échelonné de la sieste.

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 de MS ou GS qui sont dans la classe pendant la sieste des petits. Dès l'arrivée du premier petit levé de la sieste, un travail en autonomie doit être prévu pour les élèves plus grands dans le prolongement de ce qui vient d'être fait avec eux, afin que l'enseignant soit complètement disponible pour les enfants qui se réveillent au fur et à mesure.

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.

Exemples de mise en œuvre en début d'année

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 elles-mêmes posées sur les bancs afin qu'elles soient parfaitement visibles des enfants quand ils se lèvent.
Les enfants se lèvent les uns après les autres et sont accueillis par l'enseignant.

Déroulement de la situation

1. **Le retour en classe :** les enfants ne sont pas forcément très réceptifs car 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, réclamant un contact corporel.

   » **Régulation de l'enseignant :** il accueille chaque enfant, lui demande s'il a bien dormi, s'il est bien réveillé (parfois 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 ? ».

2. Passage aux toilettes et habillage : les enfants 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.
Ils peuvent demander de l'aide et tendre sans paroles le pantalon qui résiste.

» **Régulation de l'enseignant :** l'adulte 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 ?* »
L'enseignant verbalise : « *Tu n'y arrives pas, regarde, tu ne l'as pas mis dans le bon sens.* », etc.
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.

3. Faire des surprises : des « blagues » possibles vont amorcer d'autres formes de communication.

Le maître aura changé la place des panières, permuté les vêtements à l'intérieur des panières, fait un nœud à quelques manches, etc.

Qui a donc pu faire cette plaisanterie ?

» **Régulation de l'enseignant :** 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.

4.3. La résolution d'un conflit suite à un incident dans la cour

Ces pratiques langagières pour réguler une situation problème ou un évènement perturbateur dans la classe ou dans la cour permettent de travailler 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'expliciter, au travers de temps de communication régulés par les adultes.

Section de petits

Un conflit a éclaté dans la cour de récréation, entraînant des agressions, des cris et 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 est invité à dire (ou tenter de verbaliser) ce qui s'est passé.

Régulations de l'enseignant : l'enseignant favorise l'expression de chacun et aide à ce que tout puisse être dit et entendu. Il reformule en cherchant à replacer les évènements dans leur déroulement chronologique.

Remarque : 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.

Section de moyens

Un conflit a éclaté dans la cour de récréation, entrainant 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.

1. Dans un premier temps, les échanges entre les différents protagonistes permettent d'exposer les faits, la chronologie des évènements : chaque enfant concerné verbalise à sa façon ce qui s'est passé.

   Régulations de l'enseignant : il favorise la confrontation d'idées et reformule en cherchant à replacer les évènements dans leur déroulement chronologique.

   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.

   L'enseignant soutient et aide les enfants à expliquer ce qu'ils ont fait et pourquoi, en apportant un vocabulaire précis et proposant des reformulations.

2. Vient ensuite la possibilité pour les autres enfants de décrire et expliquer ce qu'ils ont vu et entendu, et d'émettre des hypothèses pour trouver des solutions qui évitent le conflit.

L'enseignant profite de l'occasion pour reformuler les principes du vivre ensemble concernant le respect des personnes et les utiliser pour commenter l'événement et élaborer des solutions pour régler les conflits.

Section de grands

Même situation qui donne lieu à discussion ; même conduite qu'en section de moyens, mais avec des compléments.

L'occasion est donnée aux élèves d'utiliser les principes du vivre ensemble de la classe et de l'école concernant le respect des personnes pour commenter l'événement et élaborer des solutions pour régler les conflits.

Régulations de l'enseignant : il aide l'enfant à justifier son choix, sa réponse en trouvant des arguments, en mettant en mots, en construisant des phrases complexes avec « parce que ». Il accompagne les enfants dans l'éclaircissement de leur point de vue, l'explication de leur attitude, de leur réaction.

éduscol

Ressources maternelle

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Partie I.2 - L'oral - L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :

Septembre 2015

Table des matières

1. Établir une communauté d'apprentissage 5

1.1. Proposer des cadres réguliers pour travailler les tâches langagières 5

1.2. Gérer le groupe 5

1.3. Développer des interactions 6

2. Les activités régulières. Les échanges langagiers liés directement aux apprentissages en cours : lancement et retour d'activités, bilan de journée ou demi-journée 7

2.1. L'organisation 7

2.2. Les gestes professionnels à adopter 8

3. Les activités ritualisées 12

3.1. Activités ritualisées en lien avec « apprendre ensemble et vivre ensemble » regroupées sous l'intitulé « L'appel » 13

3.2. Activités ritualisées autour du temps (ordre dans la journée, ordre des jours, date …) pour s'approprier des usages de l'oral 14

3.3. Activités ritualisées de description : les tracés 15

3.4. Activités ritualisées de description : les jeux de devinettes 15

3.5. Activités ritualisées pour apprendre à « raconter » 16

Le programme de 2015 insiste sur le fait que la stabilisation des repères temporels passe par le retour régulier de certaines activités qui rythment la journée de façon prévisible et sécurisent l'enfant. Leur caractéristique principale provient donc de la **répétition** du script de leur déroulé, associé à une activité langagière spécifique : « dire la date », « relater ce qu'il s'est passé dans l'atelier », par exemple. Les enfants savent ce qui va leur être demandé. Cette spécificité est un atout pédagogique majeur pour que progressivement, tous les enfants s'engagent et réussissent les tâches langagières reliées à ces activités. Énoncer « Aujourd'hui, nous sommes mardi ; hier, c'était lundi et demain, ce sera mercredi » devient progressivement possible à tous les enfants de grande section parce que la forme donnée à la date est travaillée chaque jour tout en s'accompagnant d'une utilisation connue des outils et des supports : par exemple déplacer la pince du jour sur la roue et/ou la bande des jours et encadrer le jour sur le calendrier de la classe.

Le langage, dans ces situations, ne constitue pas l'objet direct de l'apprentissage mais il est **travaillé** avec efficacité, en raison même de la **régularité** et de la **répétitivité** des codes mis en place. Ces situations font penser aux « scénarios » d'interactions tels qu'ils sont décrits par les psychologues du développement quand ils parlent des « formats » utilisés par la mère pour faire entrer le très jeune enfant dans le langage. Les unes et les autres se rejoignent par plusieurs aspects :

- la création d'un cadre stable qui structure les échanges et les contraint, d'une certaine façon ;
- la répétition sur une période assez longue pour que s'instaure la perception de la régularité ;
- la mise en lien avec une situation ou une activité ;
- le rôle déterminant joué par l'adulte ;
- leur nécessaire évolution en fonction des progrès des enfants et la part d'anticipation et d'autonomie qui leur est laissée, à l'intérieur du cadre.

Le caractère réglé de ces activités est plus ou moins marqué. On peut distinguer :

- **des activités « régulières »** qui, comme leur nom l'indique, sont proposées souvent aux enfants ; c'est leur fréquence (et pas forcément leur durée qui peut varier suivant le niveau de la classe) qui permet aux enfants de comprendre les enjeux et les tâches langagières qui vont leur être demandées ;
- **des activités ritualisées**, avec des modes d'organisation plus ou moins forts, dont les « rituels » très bien identifiés à l'école maternelle – en rapport, notamment avec la date et l'appel – qui peuvent être des supports intéressants pour le langage (oral et écrit) et la communication, mais aussi des activités ritualisées ciblant des tâches langagières précises, comme « décrire un tracé », les jeux comme celui des devinettes, ou des activités plus complexes comme « raconter des histoires ».

1. Établir une communauté d'apprentissage

Ces situations régulières permettent toutes de **travailler** l'oral et souvent de manière ciblée (Consulter la fiche-repère n°1 *Les situations d'oral*), même s'il n'est pas enseigné de manière explicite. L'enseignant doit veiller à un certain nombre d'éléments.

1.1. Proposer des cadres réguliers pour travailler les tâches langagières

Le déroulement de ces activités est prévisible pour l'enfant, de même que les attentes et les exigences de l'enseignant. Les deux causes principales de difficulté pour les élèves, le plus souvent les enfants de milieux populaires, dans leur confrontation avec les situations construites par les enseignants, portent sur deux points :

- l'identification des objets d'apprentissages et des enjeux cognitifs des tâches ;
- l'appropriation du registre d'activités cognitives/langagières à investir.

Les situations régulières permettent de pallier ces points de blocage. Le retour d'une même tâche (*expliquer la règle du jeu, décrire comment on a fait, dire la date*…), de ses supports associés, des outils manipulés :

- rassure l'enfant qui a le temps de repérer l'objet d'apprentissage et l'enjeu cognitif de la tâche, tout en s'appropriant progressivement le registre langagier associé à cette activité cognitive ;
- lui permet de repérer les intentions de l'enseignant et ses modalités d'interventions dans le groupe ;
- favorise la concentration nécessaire pour s'emparer et se focaliser sur la tâche d'apprentissage fixée par l'enseignant.

Ainsi définies, ces situations offrent un cadre d'apprentissage où l'enfant peut s'engager sans risques. Il construit des habitudes de travail en lien avec les activités proposées qui contribuent à développer la confiance de chacun dans sa capacité d'apprendre et d'accroitre son assurance.

1.2. Gérer le groupe

Le rôle de l'enseignant est déterminant pour orienter ces situations. Il s'agit de transformer le groupe d'enfants (quelle que soit sa taille) en **une « communauté langagière » c'est-à-dire un groupe qui coopère par le langage pour réaliser l'activité**. Les enfants orientent leur attention vers le même but langagier.

Cependant, la recherche d'efficacité pour élaborer la réponse attendue, avec la pression d'un groupe important d'enfants, risque de prendre la forme d'un questionnement orienté. Quand l'enseignant recherche par son questionnement à faire émerger rapidement la « bonne réponse », le groupe ne se constitue pas comme une « communauté d'apprentissage », mais comme une somme d'individualités en compétition pour donner la réponse attendue par l'enseignant. Des comportements inadaptés apparaissent alors dans le groupe : certains deviennent experts de ce type d'échanges et monopolisent la parole, d'autres se contentent de suivre avec plus ou moins d'intérêt (il reste toujours quelques bribes)

et une dernière partie du groupe se désintéresse totalement de cette activité. Les enfants ont conscience que la séance peut avancer sans eux.

Pour éviter cette situation, l'enseignant doit veiller, en tout premier lieu, à **une organisation qui donne sa place à chaque enfant dans ces modalités bien connues d'eux**. L'étayage de l'enseignant est alors déterminant pour que cet échange prenne la forme d'un échange entre enfants : il les aide à se répondre, compléter leur prise de parole, se contredire les uns les autres. Son intervention favorise l'écoute de l'autre et l'élaboration d'une nouvelle réponse sur le propos entendu plutôt qu'une réponse à l'enseignant. Ce sont les premiers objectifs à atteindre.

Si l'enseignant se limite à valider ou invalider les propositions des enfants, l'échange tourne court et le plus grand nombre ne se risque plus à prendre la parole. S'il y a risque de perdre la face, alors seuls les enfants habitués et entrainés à ces échanges s'y lancent assurés de leur savoir-faire.

La tâche de l'enseignant consiste à initier l'échange par une proposition ouverte qui engage les enfants par leurs propos successifs à construire une réponse possible : ils sont invités à compléter, dire leur accord ou désaccord, reformuler, récapituler, questionner, donner des exemples.

Dans ces situations, **c'est la posture de l'enseignant qui détermine ou non un moment de travail collectif avec le langage**.

1.3. Développer des interactions

L'ensemble de ces situations très ritualisées participe à l'instauration d'interactions régulées dans le groupe, habitudes déterminantes pour créer une communauté langagière qui coopère par le langage pour comprendre, interpréter, décrire, commenter les expériences vécues. Dans ce cadre, l'enfant inscrit son action individuelle dans une réalisation collective. **Plus les scénarios autour des interactions seront mis en place avec efficacité (régularité, supports, questionnements identiques) et plus l'ensemble des enfants du groupe y participera avec attention et engagement.** Petit à petit, les enfants vont tous être enrôlés dans ces scénarios qui vont s'imposer à eux par le groupe.

Il sera alors d'autant plus aisé à l'enseignant de relancer pour faire avancer le propos sur le contenu de l'information : la mise en place de ces scénarios allège d'autant l'activité langagière des enfants, tout en les aidant à se concentrer sur le propos de l'échange.

Dans ces moments, c'est moins la quantité de paroles qui doit importer que l'engagement de chacun dans ces modalités et la pertinence de leur propos dans une tâche langagière collective. (Consulter Oral section I.4 : *« Établir des scénarios d'interactions » pour les mettre en œuvre au sein de la classe*)

2. Les activités régulières. Les échanges langagiers liés directement aux apprentissages en cours : lancement et retour d'activités, bilan de journée ou demi-journée

L'enseignant jalonne la journée avec ces différents moments. Ils ne sont cependant pas à vivre comme de simples transitions entre deux activités, mais bien comme des situations hautement pédagogiques où le langage va jouer un rôle déterminant pour orienter et donner sens aux activités proposées aux enfants. C'est de cette manière que s'élabore collectivement et progressivement le contrat didactique lié aux activités proposées.

L'activité de l'élève est indispensable pour apprendre à la maternelle. Elle n'est cependant pas suffisante pour garantir son engagement et sa compréhension dans un apprentissage ciblé. Il ne suffit pas de mettre les enfants en activité en classe pour qu'ils s'approprient les savoirs, savoir-faire sur lesquels est construite la séance qui leur est proposée.

Le lancement, le retour et le bilan d'activités sont, grâce à la mise en mots, des moments de mise de distance des gestes et des actions des enfants. Ainsi tous les actes collectifs de langage pendant, après et avant l'action sont à orienter pour créer une dynamique d'apprentissage. Il s'agit de faire évoluer les actions de enfants, leur activité pour la transformer en expérience partagée donnant accès à la construction de nouvelles compétences.

L'objet de l'échange qui a lieu entre les enfants et entre les enfants et l'enseignant "avant, pendant et après" l'activité ne varie pas : **du lancement de l'activité jusqu'au bilan on parle et on revient sur les actions et leurs résultats**. Le but de ces différents moments est ainsi de construire une culture commune de la classe à deux niveaux :

- la tâche donnée, ses contraintes et ses enjeux ;
- des éléments de langage pour parler de l'action propre à chacun en lien avec cette tâche.

L'enseignant observe les modifications progressives de points de vue de ses élèves entre le lancement, le retour et le bilan d'activités. Ces modifications se manifestent sous différentes formes et évoluent dans le temps de l'apprentissage : dans la réussite de la tâche de l'enfant, dans sa volonté de refaire et de modifier pour réussir, dans son engagement, dans son attention, dans son appropriation de conduites langagières pour décrire, justifier, expliquer, contredire, compléter les propos d'un autre enfant dans le groupe.

2.1. L'organisation

Il est essentiel que dans tous ces moments autour de l'activité des enfants, l'échange soit conduit en présence des objets, du matériel utilisé, mais aussi de toutes les traces de l'activité (photos, dessins, représentations…), et des productions/réalisations des élèves. Un espace de la classe est aménagé pour ces moments récurrents de langage sur les activités menées. Le plus souvent c'est au coin

regroupement que l'on aménage un espace d'affichage (photos, photocopies, affiches…) ainsi qu'un espace de présentation de matériaux, d'objets…

Dans tous ces moments d'échanges, pour faciliter l'interaction entre les enfants et entre les enfants et l'enseignant, il est indispensable d'aménager l'espace pour que chaque enfant ait une place assise. Les places assises au sol ne sont pas adaptées à l'enjeu de ces moments, elles n'aident pas les enfants à prendre et garder une posture favorable à une attention, une écoute active. Quand le nombre d'enfants est très important par rapport à la taille de la classe, il est possible de prévoir d'ajouter temporairement pour ce moment un banc ou des chaises qui retrouveront ensuite leur place au sein de la classe.

Quand l'activité a lieu hors de la classe, il est indispensable d'aménager un espace à l'écart de l'activité pour asseoir ponctuellement les enfants dans une position qui leur permettra d'être disponibles pour se remémorer, observer un camarade en action, décrire des gestes, des procédures adoptées… (Consulter dans les ressources pour la classe : *Propositions d'aménagements « Aménager le coin rassemblement pour favoriser les interactions langagières »*)

2.2. Les gestes professionnels à adopter

2.2.1. Dès le moment de la préparation

Anticiper les mots utilisés tout au long du projet d'apprentissage. Ils sont donnés pendant l'activité et repris après chaque séance pour parler de l'activité. Employés surtout par l'enseignant dans un premier temps, qui les utilisent pour reformuler les actions et les intentions des enfants, ils seront progressivement utilisés par eux pour échanger sur leurs productions. L'enseignant reste attentif à l'utilisation de ce vocabulaire de spécialité par les enfants tout au long des séances.

Exemple dans une classe de moyenne section.
Projet de réalisation de la pâte à papier

AUTOUR DE L'ORAL « PATE A PAPIER »

MS PERIODE 4

LEXIQUE A TRAVAILLER

Noms	*Verbes*	*Adjectifs/ adverbes*
– Tamis – Mixer – Papier journal – Bassine – Pipette – Rouleau à pâtisserie – Pâte à papier –	– Déchirer – Verser – Malaxer – Mixer – Etaler – Aplatir	– Petit / moyen/ grand – Nature / marron

Ce travail de formulation *a priori* dans un lexique de spécialité de l'activité et des notions cibles de l'apprentissage aide à déterminer le vocabulaire qui sera travaillé avec les enfants. Exemples de formulations prévues par l'enseignant pour accompagner, réparties tout au long des séances, l'activité des enfants :

- En premier (d'abord), vous déchirez de petits morceaux de papier journal que vous mettez dans une bassine.
- Après, vous versez de l'eau sur les petits morceaux de papier et vous malaxez avec les mains.
- Ensuite, vous ajoutez 3 gouttes d'encre avec une pipette.
- Puis vous mixez la pâte avec un mixer.
- Après, vous étalez avec les mains une fine couche de pâte à papier sur le tamis.
- Ensuite, vous recouvrez le tamis d'une lingette, vous le retournez avec la maîtresse, vous posez une autre lingette par-dessus et vous aplatissez avec le rouleau à pâtisserie.
- Enfin, vous retirez la lingette et vous laissez sécher.

2.2.2. Concernant le lancement de l'activité

Formuler la tâche prescrite dans la consigne en utilisant un vocabulaire choisi avec attention (noms, verbes, prépositions, adjectifs, etc.) : ce vocabulaire, souvent de spécialité, fait partie de l'explication et de la négociation de l'activité avec les enfants, avant d'être l'outil privilégié du groupe classe pour parler de leur activité dans le cadre déterminé par l'enseignant. Il est donc adapté et choisi avec pertinence car il sera utilisé également pendant et après l'activité.

Exemples en graphisme

Petite section

- Laisser des traces et des empreintes avec ses mains et avec de petits objets de la classe.
- Tracer des chemins avec des petites voitures qui ont roulé dans la peinture.
- Tracer, avec le fusain, des lignes qui contournent les obstacles.

Moyenne section

- Reproduire un motif choisi.
- Remplir la feuille de papier de soie en variant la taille de la forme choisie.

Grande section

- A l'aide du papier calque, repasser sur les lignes du plan du jardin.
- Reproduire à l'identique (exactement comme ils sont) les lignes et les motifs qui composent les grilles photographiées.

Formuler la consigne pour rendre la tâche d'apprentissage compréhensible et lisible dans l'activité proposée : il faut veiller à ce que les indications portant sur le matériel et les aspects organisationnels ne détournent pas l'attention des enfants de la tâche qui leur est proposée. C'est souvent l'origine de malentendus dans le contrat didactique : l'enfant interprète la consigne donnée pour la réduire à une activité plus simple. Par exemple, dans un travail de phonologie de scansion des syllabes, certains enfants pensent que ce que l'enseignant attend d'eux, c'est qu'ils frappent dans leurs mains en répétant les mots donnés.

Exemple en danse (petite/moyenne section)

« Je vous distribue la plume légère, elle vole, elle chute lentement. Je vous regarde faire danser la plume en la faisant voler puis en chutant lentement comme elle. »

Exemple en littérature (moyenne et grande section)

« Je vous donne des images qui racontent l'histoire de la petite poule rousse. C'est à vous de les ranger pour raconter ce qui arrive à la petite poule rousse au fur et à mesure de cette histoire. Pour cela je vous donne une bande avec un point pour coller l'image qui commence l'histoire. »

Donner la consigne aux élèves en présence du support de l'activité et des outils disponibles. Autant que possible, il conviendrait de commencer par donner à voir un ou plusieurs résultats réussis de la tâche donnée, ce qui est possible en cas de rotation des ateliers. Un groupe peut avoir déjà effectué le travail.

La consigne contient plusieurs informations qui n'ont pas le même enjeu :

- niveau 1 : l'organisation même de l'activité : le lieu/ les participants/ le matériel utilisé/ les règles d'organisation ;
- niveau 2 : la contextualisation : le lien avec ce qui a précédé ou l'avancée du projet ;
- niveau 3 : la tâche, ses critères de réalisations, ses contraintes, son enjeu d'apprentissage ainsi que les opérations mentales sollicitées.

Il convient de bien marquer cette différence dans la formulation même de la consigne en insistant sur les informations de niveau 2 qui sont les plus difficiles à comprendre. La reformulation par les enfants de "ce qu'il y a à faire" porte sur ce niveau de la consigne et non sur le déroulement de l'activité.

Exemple en littérature - grande section

"Nous avons commencé à faire le portrait du loup à partir de l'histoire du petit chaperon rouge et des trois petits cochons. Aujourd'hui, je vous ai apporté des illustrations de loup : il y en a dix, vous allez discuter ensemble pour ne garder que cinq photos : celles qui, à votre avis, représentent le mieux le loup. Quand vous avez fini, vous les collez sur cette affiche. Attention, il s'agit de dire les raisons pour lesquelles vous gardez cette illustration plutôt qu'une autre. Vous pouvez entourer des éléments de l'image pour vous souvenir de vos raisons. Nous vous écouterons quand tous les enfants auront fait ce travail. Enzo, tu nous redis ce qu'il y a à faire dans cet atelier ? Qu'est-ce qui est important ? ".

2.2.3. Retour ou bilan d'activités

L'enseignant s'appuie sur des substituts des situations. Lors du bilan des activités faites, pour revenir sur les événements, actions vécues ou notions comprises, il est efficace d'utiliser des supports divers : support d'images, de dessins, de photographies, de représentations ou de témoignages visuels des événements vécus. 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

Un exemple en petite section

Des enfants de PS ont exploré en salle de jeu les actions de grimper, s'équilibrer et redescendre. L'enseignante, à l'aide des photos, revient sur ces actions, pour les nommer et les décrire. Cette phase de langage peut faire l'objet d'une activité longue et pas seulement d'un retour.

Les enfants peuvent aussi disposer d'un matériel miniature pour faire revivre les activités qu'ils ont eues au petit personnage tout en relatant ce qu'ils font.

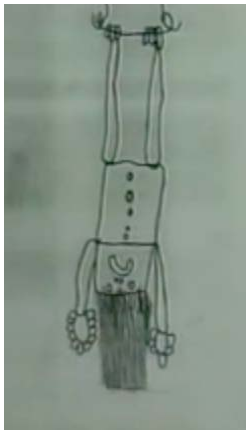
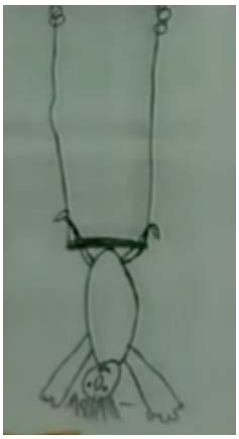
Le retour d'activité peut également être l'occasion de construire des affiches récapitulatives de ce qui a été fait en atelier.

Un exemple en moyenne section : *utiliser, manipuler des objets*

En moyenne et grande section, 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, amener les enfants à relater cet évènement.

Un exemple en grande section

Les enfants ont dessiné des représentations de la position du « cochon pendu » expérimentée par l'une d'entre eux. Ils comparent les dessins qu'ils ont faits puis les confrontent à une photographie prise par l'enseignante.

Consulter dans les ressources pour la classe :

- Le tableau d'indicateurs n° 4 « *Éléments de programmation des échanges pédagogiques de la petite à la grande section : lancement, retour et bilan d'activités* »
- Vidéo *Le parcours EPS*, DVD Apprendre à parler 2010 séance 9
- Vidéo *Le cochon pendu*, DVD paroles et langage 1999 séquence 6
- Vidéo *Comprendre et reformuler*, DVD paroles et langage 1999 séquence 4
- Vidéos « Lancement et retour d'activités dans une classe de petite section, et moyenne section », et « retour et bilan d'activités dans une classe de moyenne et grande section » *2 vidéos en cours de réalisation*.)

3. Les activités ritualisées

Les tâches langagières associées à certains apprentissages dans les domaines de l'école maternelle ont tout intérêt à être travaillées avec les enfants dans cette modalité d'appropriation par répétition. Ainsi les traditionnels « rituels de la date et de l'appel » peuvent être des supports intéressants pour travailler des compétences langagières, tant sur la syntaxe et le lexique que dans les postures communicationnelles orales. De la même façon, à côté des projets menés dans les différents domaines où le langage est abordé directement en lien avec l'apprentissage ciblé, il est utile de proposer des activités ritualisées ciblant des tâches langagières précises : par exemple « décrire un tracé », « décrire en jouant aux devinettes », « raconter une histoire avec des outils ».

L'organisation spatio-temporelle de la journée est fondamentale à l'école maternelle ; le rythme de celle-ci prédomine, à la différence de celui du cycle 3, plus régi par le temps hebdomadaire. En ce qui concerne l'organisation générale, il convient d'alterner dans la journée les apprentissages liés à des activités

ritualisées avec des tâches connues et ceux qui sont liés aux projets et séquences avec de nouvelles tâches à repérer et à comprendre.

Les activités ritualisées gardent toute leur place à l'école maternelle, à condition qu'elles ne soient pas comprises dans le sens commun d'actions répétées à l'identique mais comme des activités connues qui évoluent dans la forme et dans le sens que lui donne l'école car articulées avec les apprentissages organisés dans l'année et dans le cycle. **Le retour d'une tâche rassure mais sa répétition à l'identique ennuie quand l'enfant sait la réaliser sans effort.** Si les enfants ne voient plus l'intérêt de l'activité proposée par l'enseignant, ils se déconcentrent et sortent de l'activité. Une répétition rassurante ne devient pas ennuyeuse lorsque les enfants prennent en charge la tâche et lorsque celle-ci fait régulièrement l'objet de modifications (nouveaux outils ou supports) ou d'une légère complexification. Ceci permet aux enfants de se mobiliser à nouveau dans une tâche connue mais un peu plus complexe.

La ritualisation d'une activité signifie sa régularité et son organisation bien définie ; l'enseignant peut s'autoriser à ne pas la proposer tous les jours, quand d'autres priorités s'imposent. Ces activités évoluent tout au long de l'année, tout comme leur durée varie. Elles prennent plus de temps quand la nouvelle tâche se met en place. Il faut cependant compter sur le retour quotidien de l'activité pour permettre aux enfants de comprendre ce qui est attendu. **La ritualisation permet de ne pas consacrer trop de temps à ces activités collectives toujours éprouvantes. C'est l'aspect dynamique et le rythme donné à ces activités qui garantissent l'attention des enfants.**

3.1. Activités ritualisées en lien avec « apprendre ensemble et vivre ensemble » regroupées sous l'intitulé « L'appel »

Il faut distinguer l'aspect réglementaire du contrôle de la fréquentation et le remplissage du cahier d'appel qui revient à tout enseignant, de l'aspect socialisant de constitution du groupe classe spécifique à l'école maternelle. Seul ce second aspect donne lieu à des activités ritualisées participant à construire la classe et le groupe comme « une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité » (Programme de l'école maternelle - Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble).

Chaque enfant est accueilli dans la classe par l'enseignant dans une relation duelle. C'est une première reconnaissance de l'enfant comme sujet à part entière. Il s'agit ensuite de l'aider à retrouver et reprendre sa place dans le groupe, en l'inscrivant dans cette communauté dont il doit prendre la pleine mesure : sans effacement, sans soumission, sans agression, mais dans le respect de la loi instituée par l'enseignant. L'appel vise à donner à l'élève la représentation mentale du groupe classe auquel il appartient, en reconnaissant les présents et en évoquant les absents.

À travers ces jeux de langage quotidiens, les enfants doivent comprendre qu'ils appartiennent à un groupe qui les reconnaît en tant qu'individus singuliers et que toute absence est immédiatement remarquée : il manque quelqu'un ! Le groupe classe s'en inquiète ! Le retour des absents est attendu et salué : il faut les aider à retrouver leur place et les informer des avancées de la classe.

(Consulter dans les ressources pour la classe : Propositions d'activités « *Activités ritualisées à propos de l'appel pour s'approprier des usages de l'oral* »)

3.2. Activités ritualisées autour du temps (ordre dans la journée, ordre des jours, date …) pour s'approprier des usages de l'oral

« *L'école maternelle vise la construction de repères temporels et la sensibilisation aux durées : temps court (celui d'une activité avec son avant et son après, journée) et temps long (succession des jours dans la semaine et le mois, succession des saisons).* »

« *Pour les plus jeunes, les premiers repères temporels sont associés aux activités récurrentes de la vie quotidienne d'où l'importance d'une organisation régulière et de rituels qui marquent les passages d'un moment à un autre. Ces repères permettent à l'enseignant d'"ancrer" pour les enfants les premiers éléments stables d'une chronologie sommaire et de leur proposer un premier travail d'évocation et d'anticipation en s'appuyant sur des évènements proches du moment présent.* »

« *À partir de la moyenne section, les repères sociaux sont introduits et utilisés quotidiennement par les enfants pour déterminer les jours de la semaine, pour préciser les évènements de la vie scolaire*. »

(Programme de l'école maternelle – Explorer le monde – *Se repérer dans le temps et l'espace, Le temps*)

L'ensemble des activités ritualisées autour de la structuration du temps vécu et de la date vise à faire évoluer les outils de localisation temporelle utilisés par les enfants pour se repérer dans le temps. Il s'agit de les faire passer de perceptions affectives (« c'est long » ; « ça passe vite »…) ou intuitives du temps et limitées (avant, après) à des outils conventionnels appris : le matin, le soir, hier, demain, lundi, dimanche, janvier, décembre, été, hiver... C'est bien de la construction du temps social dont il s'agit.

Cette évolution nécessite un travail langagier régulier et progressif pour considérer le temps indépendamment des activités en cours et dépasser les points de vue individuels pour ensuite établir des relations temporelles entre plusieurs évènements.

1. La connaissance des moments de la journée constitue le premier repérage conventionnel construit par l'enfant. Ce qui lui permet de construire une relation d'ordre « avant/après » entre les événements de la journée. Cette première construction conventionnelle conduit à donner des noms à des moments détachés de l'expérience : le matin, midi, l'après-midi, le soir, la nuit…

   Cette première mise en ordre des évènements vécus dans la journée est l'objectif central de la petite section. Ces brèves activités par et dans le langage reviennent tout au long de la journée, elles constituent une première élaboration sur laquelle vont se greffer des termes conventionnels plus élaborés comme les jours, les mois. La connaissance des moments de la journée ne pose plus guère de problème dès la moyenne section.

2. L'acquisition du nom des jours de la semaine : les enfants commencent par apprendre le nom de certains jours parce qu'ils sont particuliers comme le mercredi par exemple ou le jeudi, jour de piscine. Ils apprennent ensuite à les ordonner et, très progressivement, ils comprennent l'aspect cyclique de leur ordre.

   C'est à partir du CP que les enfants connaissent le jour présent et c'est à partir du CE1 que tous les enfants ont construit le système des jours de la semaine (hier / aujourd'hui / demain…).

3. Les mois de l'année : les enfants sont sensibilisés à certains repérages dans les différents mois, principalement grâce à l'importance de la célébration de certaines fêtes dans leur vie tels que les anniversaires, les fêtes culturelles et les événements de la classe (sorties, projets, rencontres...). Cependant, cet outil reste extérieur aux jeunes enfants qui, sans l'aide de l'adulte, n'utilisent pas ou

peu ce système de repérage. (Consulter dans les ressources pour la classe : Propositions d'activités « *Activités ritualisées à propos de la date pour s'approprier des usages de l'oral* »).

3.3. Activités ritualisées de description : les tracés

Les habilités et les capacités perceptivo-motrices sont sollicitées dans de nombreuses activités travaillées avec les enfants : dessiner, écrire, tracer des figures, reproduire et inventer des motifs, etc. Chacune de ces activités doit garder un sens bien différent aux yeux des enfants qui doivent les distinguer pour identifier chacun de ces apprentissages.

Décrire une trajectoire oblige à un travail de représentation mentale de l'objet décrit. Le travail sur cette tâche langagière aide les enfants à se concentrer sur le but et les critères de réussite donnés à leurs tracés : l'écriture du mot, la représentation d'un objet, le dessin d'une forme ou d'une figure, le jeu avec des lignes.

Mettre en place des activités ritualisées d'explication de gestes permet aux enfants de travailler les capacités perceptivo-motrices sans être les acteurs directs du tracé : c'est l'enseignant qui trace ! Cette modalité qui permet de parler des gestes du tracé est également utile pour les aider à dédramatiser des tentatives infructueuses et leur donner des perspectives de réussites.

(Consulter dans les ressources pour la classe : Propositions d'activités « *Activités ritualisées d'explication : les tracés* »)

3.4. Activités ritualisées de description : les jeux de devinettes

Les jeux sont, par définition, très ritualisés. Les règles, fixes et une fois comprises, fournissent un cadre intéressant pour travailler le langage. Les jeux de devinettes sont des jeux de langage basés sur la description, que les enfants retrouvent aussi hors de l'école. Les enseignants ont tout intérêt à utiliser ces jeux très proches de l'univers des enfants et si porteurs d'apprentissages langagiers.

Il y a aujourd'hui beaucoup d'albums dans la littérature de jeunesse qui sont consacrés aux devinettes ; ils proposent des mises en forme et des formulations qui présentent beaucoup d'intérêts. Jouer avec ces albums en classe permet d'acculturer les enfants à cette pratique et de leur permettre de s'emparer de façons de décrire très variées.

(Consulter la ressource « *une première liste d'albums de devinettes pour la classe* »)

Dans la classe, de nombreux projets et situations d'apprentissages se prêtent à la mise en œuvre de ce jeu : par exemple, la sortie à la ferme permet de jouer aux devinettes concernant les animaux. Un travail sur les sens (goût, toucher) donne lieu à un jeu de devinettes concernant les fruits et légumes, etc.

(Consulter dans les ressources pour la classe :

- Vidéo « Réseau d'albums auteurs/illustrateurs Emile Jadoul » des enfants de petite section apprennent à jouer aux devinettes à partir des personnages des albums d'Emile Jadoul.)
- Propositions d'activités « Activités ritualisées de description : les devinettes »)

3.5. Activités ritualisées pour apprendre à « raconter »

Apprendre à raconter des histoires est une des compétences importantes dans le maniement de l'oral à construire à l'école maternelle. Contrairement à d'autres conduites langagières, les enfants n'ont pas réellement besoin d'une situation de communication pour apprendre à raconter mais tout au long du cycle, il faut leur fournir des médiations (outils pédagogiques, supports et adultes) pour qu'ils s'engagent dans cette tâche.

Les enfants de l'école maternelle s'essaient souvent à raconter une histoire mais il est très utile de **mettre en place des activités ritualisées pour leur donner le temps d'expérimenter avec succès cette conduite langagière. Il s'agit de leur proposer des outils et des supports pour les soutenir dans cette tâche et permettre des interactions avec les pairs qui vont les aider dans cet apprentissage :** des marottes plastifiées, des accessoires, des maquettes, des décors, des boites à raconter… Ces outils et supports sont l'objet d'une exploration avec l'enseignant avant de pouvoir être utilisés dans les activités ritualisées. Il est important que les enfants voient également l'enseignant manipuler ces outils pour raconter l'histoire sans l'album. Cela leur permet de se construire des représentations en actes de cette tâche langagière.

Ces activités s'organisent à partir d'albums de littérature de jeunesse ; elles prennent nécessairement appui sur le travail de compréhension de ces récits effectués avec l'enseignant. Pour aider les enfants à entrer dans cette tâche de production et de reformulation, il faut veiller à **ne pas proposer des récits trop complexes. Il y a toujours une différence entre ce que l'enfant comprend et ce que l'enfant peut produire.** Les histoires et les contes en randonnées sont de bons supports de récits pour commencer cet apprentissage du « raconter ». Leurs structures où des chaînes de personnages ou d'événements se répètent jusqu'au dénouement sont identifiables par les enfants.

(Consulter Eduscol maternelle : Sélection pour une première culture littéraire à l'école maternelle / Catégorie entrer dans le récit : 1°niveau des premières histoires racontées en album et 2°niveau des récits simples)

Ces activités ritualisées sont à organiser dans différentes modalités : en petit ou en grand groupe, avec un public ou sans, en autonomie ou avec l'étayage de l'enseignant, le soutien de l'ATSEM, autour d'une table ou au coin regroupement. Toutes ces variables sont à faire explorer aux enfants pour qu'ils s'approprient cette conduite langagière. (Consulter dans les ressources pour la classe : Propositions d'activités « Activités ritualisées pour apprendre à raconter »).

éduscol

Ressources maternelle

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Partie I.3 - L'oral - L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :

Septembre 2015

Table des matières

1. Enseigner / apprendre le vocabulaire spécifique aux domaines d'apprentissage 5

1.1. Enseignement du vocabulaire intégré aux domaines d'apprentissage 5

1.2. Enseignement lié aux observations et manipulations 5

1.3. Mise en lien de l'approche sensorielle du monde, sa représentation mentale et sa mise en mots 6

1.4. Enseignement intentionnel et explicite 7

1.5. Extension à des sens spécialisés 8

1.6. Enseignement progressif 8

1.7. Enseignement articulé sur des supports concrets 8

2. La double avancée du langage et de la notion 9

3. Le statut particulier de certains oraux inclus dans les séquences d'apprentissage 11

3.1. Ré-exploiter l'oral enseigné dans les domaines d'apprentissage pour un travail ciblé sur les activités langagières 11

3.2. Les enjeux de ces situations 12

3.3. Conditions nécessaires à la mise en place efficace d'un discours explicatif ou descriptif 13

3.4. Conditions nécessaires pour la mise en place efficace du « raconter » 21

4. Repères de progressivité tout au long de la scolarité maternelle 22

« Dans la mesure où toute situation pédagogique reste, du point de vue de l'enfant, une situation riche de multiples possibilités d'interprétations et d'actions, elle relève souvent pour l'enseignant de plusieurs domaines d'apprentissage. Le domaine Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions *réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part,* ***constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines.*** *»* (Introduction à la rubrique *Les cinq domaines d'apprentissage.* Programme de l'école maternelle 2015*)*

Le programme de 2015 souligne, d'une part, la transversalité des connaissances à l'école maternelle qui sont organisées en domaines d'apprentissage, eux-mêmes en articulation les uns avec les autres, suivant les situations. Par ailleurs, le langage étant une des priorités de l'école, il insiste sur le fait que toute séquence a un objectif langagier et que tous les domaines concourent à l'amélioration de l'activité langagière. De façon corollaire, une notion en cours d'apprentissage s'élabore dans et par le langage oral. Les travaux des psychologues du développement comme Vygotsky ont établi que **c'est en grande partie à travers les échanges oraux que se construisent les savoirs et les outils intellectuels qui permettent ces acquisitions**, même si l'écrit joue également un rôle fondamental. En fait, il y a une relation étroite, sur le plan langagier et cognitif, entre la maitrise des discours (décrire, récapituler, expliquer, justifier, raconter …), les compétences métalangagières (c'est-à-dire le rapport distancié à la formulation du message comme *trouver le mot juste*, par exemple) et la construction des savoirs.

Il est nécessaire, en classe, de **transformer le langage oral utilisé en tant qu'outil de communication en réel objet d'apprentissage** permettant d'améliorer à la fois la maîtrise des discours (explicatif, descriptif, narratif, …) et l'appropriation de savoirs.

Ces activités entrent donc dans le cadre de :

- **l'oral élaboré**, **dit scriptural** (consulter dans Ressources pour la classe la fiche repère n° 2 - *L'oral scriptural*) qui renvoie à la fonction seconde du langage : il ne s'agit plus simplement de communiquer dans des échanges quotidiens mais d'accéder à un type de discours particulier, en portant attention à sa mise en forme ;
- **l'oral enseigné** (Consulter dans Ressources pour la classe fiche repère n°1 - *Les divers types de situations orales*) de manière consciente et explicite, avec deux niveaux d'intervention :
    1. les tâches langagières sont déterminées par les contenus des domaines d'apprentissage, ce qui implique l'utilisation d'un vocabulaire de spécialité et des conduites de description, d'explication,… tout au long des activités, pour une meilleure compréhension de la notion ;
    2. une ou plusieurs phase(s) spécialement dévolue(s) au langage est/sont prévue(s) dans la séquence pour, une fois la notion comprise, permettre aux élèves d'accéder à un degré de maitrise du langage supérieur et produire un discours encore plus organisé et contrôlé, au plan syntaxique et lexical. C'est alors la tâche langagière qui devient première.

Il s'agit dans des séquences d'apprentissage, tous domaines confondus, de cerner :

- les points sur lesquels portent spécifiquement ces **oraux enseignés** : le vocabulaire, les discours, la diversité des formes d'oraux, le changement de posture énonciative de l'élève ;

- les enjeux et les modalités de mise en œuvre des oraux qui sont organisés dans le 2ème niveau d'intervention, **ceux qui ont trait aux situations de langage ajoutées aux séquences d'apprentissage dans un domaine donné**.

1. Enseigner / apprendre le vocabulaire spécifique aux domaines d'apprentissage

Les locuteurs d'une langue partagent un vocabulaire commun ; mais à l'intérieur du lexique général, se développent des sous-ensembles relatifs à des pratiques sociales, des métiers ou des domaines particuliers : il y a ainsi, dans la langue française, une terminologie propre à l'informatique, aux sports, à la médecine, à la philatélie, etc.

Les domaines d'apprentissage utilisent également des termes qui, en rapport avec leur science de rattachement, constituent une partie du stock lexical à acquérir à l'école. Le cycle 1 est concerné par ce vocabulaire spécialisé. Le programme de 2015 y fait référence lorsqu'il parle d'un vocabulaire « approprié » ou « adapté » à certains moments d'apprentissage. Même si les enfants apprennent essentiellement le vocabulaire lors des moments fonctionnels de la vie de la classe, des lectures, des projets, etc., ils acquièrent une partie non négligeable du vocabulaire, lors de ces situations. Le maitre y porte donc beaucoup d'attention car il connait toute l'efficacité de ce type d'apprentissage.

1.1. Enseignement du vocabulaire intégré aux domaines d'apprentissage

Prendre en compte les domaines d'apprentissage permet au maître d'enseigner le vocabulaire de **façon intégrée**. Les enfants acquièrent des mots que l'enseignant introduit en explorant le monde du vivant, des objets et de la matière, en découvrant les nombres et leur utilisation, en pratiquant des activités artistiques et physiques. Le maître donne ainsi du sens aux apprentissages car les mots sont utilisés en contexte, dans une situation de nécessité motivante.

1.2. Enseignement lié aux observations et manipulations

Le maître organise donc les séances pour que ce vocabulaire soit accompagné d'**observations** et de **manipulations** qui aident à la mémorisation des termes : les enfants construisent, avec son aide un *terrarium*, en détaillent tous les éléments, en comprennent la fonction. L'observation des papillons leur permet de distinguer les *trompes* ; les *tâches* qu'ils ont sur le dos s'expliquent par la volonté de tromper les *prédateurs*. (*Consulter Les Ressources pour la classe :* Vidéo *Le papillon piéride* et la fiche de présentation).

De même, ils n'ont pas *étalé* la même chose ni de la même façon avec *une spatule*, *une cuillère* ou *un rouleau à pâtisserie*. Ou encore, c'est parce qu'ils ont *tamponné*, *frotté*, *étalé* ou mis de la couleur sur la feuille avec une *éponge* que les enfants peuvent utiliser et retenir ces termes. Partir des objets et des actions pour aller vers les mots est la solution la plus productive.

1.3. Mise en lien de l'approche sensorielle du monde, sa représentation mentale et sa mise en mots

Ces situations sont donc porteuses d'apprentissage parce que **l'approche sensorielle du monde, sa représentation mentale et sa mise en mots sont liées**. Les enfants expérimentent et construisent en même temps les habiletés liées à l'action et les compétences langagières nécessaires à leur expression, grâce à la médiation de l'enseignant. A l'école, faire du jus d'orange ou des plantations oblige à désigner clairement les objets, les ustensiles utilisés et les actions entreprises. L'enseignant invite à dénommer précisément les actions ainsi que les objets, instruments, outils utilisés. Il ne presse pas l'orange sur le *chapeau* ou le *couvercle* (mots employés par les élèves) mais sur *le pressoir*. La verbalisation accompagne et / ou commente les gestes et permet le retour immédiat sur les mots employés et les constructions. L'action est accomplie ou évoquée avec les mots.

Exemple en petite section

(Consulter Les Ressources pour la classe : Vidéo *APC Le jus d'orange*). La séance d'APC réunit 4 enfants de PS ; un enfant doit décrire la première étape de la confection du jus d'orange.

E1 : je coupe le couteau (en désignant la 1ère image)
M : tu coupes / c'est le couteau que tu coupes ? Non, tu coupes AVEC le couteau
E1 : avec le couteau
M : oui et tu coupes quoi avec le couteau ?
E1 : l'orange
Les termes (couper, orange, couteau) et la construction sont répétés tout au long de la séance, à de multiples occasions.

Exemple en moyenne section

(Consulter Les Ressources pour la classe : Video APC *Expliquer comment planter un bulbe de jacinthe*)
Atelier de 4 enfants de MS. Le maître veut obtenir une description précise de la plantation du bulbe ; il

met dans un pot transparent les billes d'argile puis la terre et demande ensuite aux enfants d'organiser les différents éléments prédécoupés (pot/ billes d'argile/ terre/ bulbe/ arrosoir) pour décrire les actions nécessaires à la plantation du bulbe, ce qui oblige les enfants à éclaircir les positions relatives de ces éléments entre eux lors de la plantation.

M : Il y a les billes d'argile au fond du pot et par-dessus, il va y avoir la terre. Vous allez poser la terre par-dessus les billes d'argile. […]
M : elle est où, la terre ?
E1 : Elle est là <en tendant le menton >
M : oui // merci //elle est où la terre ?
E2 : elle est au fond du pot.
M : elle est au fond du pot ?
E3 : non
M : la terre est au fond du pot ? Qu'est-ce qui est au fond du pot ?
E1 : les billes d'argile
M : et la terre elle est où ?
E2 : elle est en bas
E1 : elle est autour du pot
M : elle est autour du pot ?
EE : non
E3 : elle est elle est
M : elle est où ?
E3 : elle est sur la sur les billes d'argile.
M : très bien, elle est sur les billes d'argile.

1.4. Enseignement intentionnel et explicite

L'enseignement du vocabulaire est intentionnel et explicite car l'enseignant décide, en amont de la séquence, des mots à faire apprendre lors de la séquence. Comme ils en font partie intégrante, il les note sur sa fiche de préparation. Si les enfants apprennent à faire de la pâte à papier, il leur faut pouvoir identifier et nommer les différents outils utilisés (*le tamis, la pipette, le rouleau à pâtisserie, le mixeur*,…) et les actions propres à l'activité (*malaxer, mixer, presser*….).

(Consulter *Les Ressources pour la classe :* Vidéos *La pâte à papier* 1998 et *La pâte à papier* 2015 avec leur fiche de présentation). En cours d'activité, il prononce clairement les termes nouveaux, en ayant soin parfois d'isoler le nom du déterminant : par exemple, « c'est un tamis, tamis, ta-mis ». Il les répète et fait en sorte que les enfants les emploient à bon escient. Ces mots sont utilisés dans des phrases donc avec des constructions syntaxiques obligeant à manipuler également des locutions prépositives (*avec*, *au-dessus de, par-dessus, au fond de*…), comme on le voit dans les deux exemples donnés ci-dessus. L'enseignant insiste pour obtenir les mots justes et la construction correcte car il y a nécessité à le faire : les billes d'argile doivent se trouver au fond du pot et la terre au-dessus, sinon les jacinthes ne pousseront pas. D'une manière générale, le rôle du maitre est majeur pour la construction du vocabulaire spécifique à un domaine car il profite de toutes les occasions pour employer lui-même les termes précis, appropriés à la situation, au geste : il *transvase* l'eau d'un récipient dans un autre, par exemple. Ses énoncés constituent la langue-cible.

L'enseignant peut évaluer la maîtrise du vocabulaire par les enfants, en cours et à la fin du travail, mais aussi à l'occasion des réutilisations, en cours d'année. Il faut de multiples emplois pour affermir la connaissance d'un mot.

1.5. Extension à des sens spécialisés

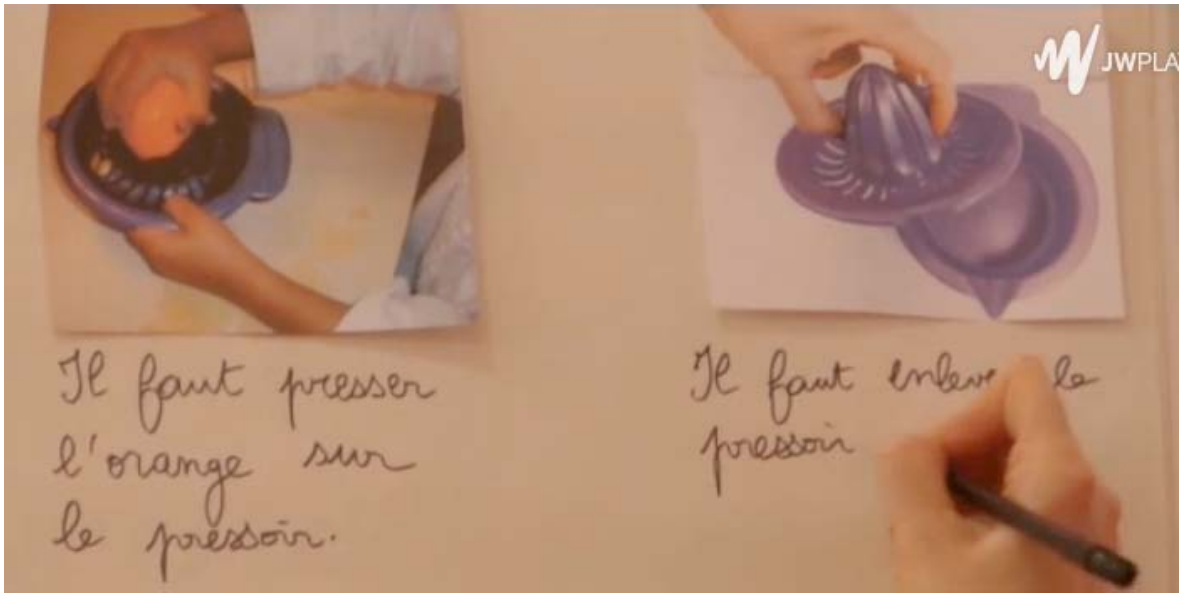
Ces situations incluses dans les domaines d'apprentissage permettent de découvrir des **sens spécialisés** ; les enfants élargissent ainsi, par exemple, la compréhension du verbe *ranger* utilisé au quotidien dans l'acception de « mettre de l'ordre » (« rangez les jeux, la classe ») mais qui en acquiert une autre, dans des activités d'exploration des formes et des grandeurs : « Rangez des objets par ordre de taille ». La multiplicité des emplois du verbe, dans des situations différentes, permet d'aborder la pluralité des sens.

1.6. Enseignement progressif

Cet enseignement est progressif. Pour les mathématiques, par exemple, le programme de 2015 précise l'évolution : « *L'enseignant utilise un vocabulaire précis (cube, boule, pyramide, cylindre, carré, rectangle, triangle, cercle ou disque (à préférer à « rond ») que les enfants sont entraînés ainsi à comprendre d'abord puis à utiliser à bon escient, mais la manipulation du vocabulaire mathématique n'est pas un objectif de l'école maternelle* ». Le versant **compréhension** est fortement sollicité en premier : les mots spécialisés de ce domaine sont utilisés et répétés fréquemment par le maitre ; ensuite, les enfants peuvent s'en saisir et les utiliser, sans que ce soit le but fixé.

1.7. Enseignement articulé sur des supports concrets

L'enseignant articule ce type d'apprentissage avec des supports concrets, des schémas, des dessins ou des photographies légendés et des écrits récapitulatifs, faits le plus souvent en dictée à l'adulte et qui varient dans leur forme, suivant les sections.(Consulter la section II.1 *Lexique et syntaxe*).



A partir de la MS, les documentaires qui emploient le vocabulaire de spécialité et le mettent en scène de façon concrète, permettent de consolider les apprentissages lexicaux.

Le stock lexical des enfants, au fil des séquences, se trouve ainsi augmenté, enrichi ; à partir d'un noyau fondamental de mots très fréquents, il s'épaissit, par extensions successives, de termes techniques et spécialisés qui leur permettent de concevoir le monde différemment. Les linguistes ont montré que la langue assure pour un groupe social donné le découpage du réel et qu'il y a une constante interaction entre la culture humaine, la pensée et le lexique que les langues produisent sur le monde. La compréhension du réel dépend, en quelque sorte, de la langue parlée. En développant le vocabulaire des enfants, en leur permettant de nommer avec exactitude le monde, l'on précise les contours de celui-ci et l'on en élargit les possibles.

2. La double avancée du langage et de la notion

« *Les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle : résolution de problèmes, prises de décisions collectives, compréhension d'histoires entendues, etc. Il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent. L'enseignant commente alors l'activité qui se déroule pour en faire ressortir l'importance et la finalité.» (« Echanger et réfléchir avec les autres* », Programme de 2015)

Le programme insiste sur la dimension collective du langage et des échanges qui visent des apprentissages notionnels et langagiers. A l'intérieur d'une séquence d'enseignement, il faut amener l'enfant à une utilisation intentionnelle du langage oral comme outil auxiliaire pour résoudre des problèmes donnés tels se souvenir, anticiper, comparer, classer, choisir, etc., tout ce que l'apparition de l'écriture a permis d'améliorer, de diversifier. Les conduites langagières se diversifient, s'organisent et s'intensifient, au cours des trois ou quatre années du cycle : justifier, expliquer, questionner… L'enseignant, de manière

souple, met à profit les différentes situations pour cibler telle ou telle conduite et prend soin de faire « *ressortir l'importance et la finalité* » de l'activité, pour accroitre la prise de conscience de ses enjeux. L'enfant parvient, peu à peu, ainsi à se rendre compte de la diversité des mondes langagiers dans lesquels les conversations sont impliquées. La « baleine » est un mammifère mais elle peut aussi renvoyer à l'expression « rire comme une baleine ». **Dans les activités langagières explicites, l'acte de communiquer ne se traduit pas par un simple transfert d'information depuis un locuteur vers son destinataire (par exemple, baleine) ; les échanges modèlent un monde commun dans le cadre d'une action conjuguée.**

Ces situations ne deviennent réellement porteuses d'apprentissage langagier que si l'enseignant fait constamment attention au langage. Il pourrait se contenter de faire sauter ses élèves par-dessus un obstacle, ramper sous un banc et lancer un sac de riz sur une cible, en ne visant que l'aspect moteur. Quand il verbalise à plusieurs reprises les différentes actions du parcours à faire, quand il commente les réalisations des enfants et quand il leur demande ensuite, à partir de photographies ou de maquettes avec un petit personnage, d'évoquer ce qui a été vécu pendant la séance et ce qu'ils sont en train d'apprendre à faire, il engage ses élèves à nommer le matériel utilisé (*anneau, balle, ballon, quille, sac de riz…*), les actions (*sauter par-dessus, ramper, lancer, courir*…), à utiliser le passé composé, les première et troisième personne (« j'ai sauté », « il a couru puis il a lancé le sac), les prépositions (*sauter au-dessus*, *ramper sous*..), un rapport chronologique entre les actions.

Exemple en petite section

Classe de petite section : après avoir exploré en salle de jeu les actions de grimper, s'équilibrer et ramper, à l'aide de photos, l'enseignante revient sur ces actions pour les nommer et les décrire. Les enfants disposent ensuite d'un matériel miniature pour les faire revivre au petit personnage tout en relatant ce qu'ils font.

Le langage a la capacité, entre autres, d'ajouter aux objets son propre pouvoir de représentation, mettant ainsi en relation les mots mêmes *balle* et *ballon* sur des caractéristiques autres que perceptives, et opérant des regroupements en catégories que le mot générique (*matériel*, par exemple) permet de constituer.

Ces oraux suscités par les activités logiques, artistiques et motrices… permettent de construire les savoirs en les verbalisant et en les confrontant aux savoirs oralisés des autres. **C'est donc sous l'angle cognitif qu'il faut envisager la question ; ce qui est intéressant, c'est la relation entre langage oral et pensée en construction ou mieux en co-construction puisque les activités de langage et de pensée en interaction s'ajustent réciproquement. Ce sont ces ajustements qui favorisent**

l'apprentissage, la mémorisation.

Les temps d'échange deviennent donc essentiels ; ils peuvent être multiples. Dans la séquence sur la pâte à papier (Consulter Ressources pour la classe Vidéo *La pâte à papier* 1998), apparaissent des temps d'oraux très diversifiés : des moments collectifs libres puis guidés, des situations duelle enfant/enseignante avec dictée à l'adulte, une étape intéressante qui permet à quelques-uns d'entre eux d'expliquer longuement, seuls devant le groupe ce qu'ils ont dessiné, avec un étayage discret et efficace de l'enseignante, des discussions entre pairs qui font avancer la compréhension du processus de fabrication de la pâte à papier (il faut serrer les vis du cadre pour que l'eau puisse être éliminée, le moulin est actionné par des personnes). Ces moments s'enchaînent, entraînant des explications de plus en plus claires, la mise en évidence de la chronologie des différentes opérations et la mobilisation permanente du vocabulaire de spécialité (*pâte, fibre, tamis, presse, vis, robot mixer*…). Il s'agit pour l'enseignante de faire dire et répéter les différentes étapes, en modifiant les modalités d'organisation (individuel, petits groupes, collectif) et en s'appuyant sur l'écrit et le dessin pour soutenir l'oral. Elle organise la séquence pour soutenir et optimiser les performances langagières des enfants ; les objectifs langagiers et technologiques sont constamment liés. (Voir Ressources pour la classe – Fiche Vidéo *La pâte à papier* 1998).

3. Le statut particulier de certains oraux inclus dans les séquences d'apprentissage

3.1. Ré-exploiter l'oral enseigné dans les domaines d'apprentissage pour un travail ciblé sur les activités langagières

Les séquences organisées dans un domaine d'apprentissage peuvent permettre, comme dit plus haut, d'accéder à un degré de structuration encore plus important. Certaines phases ou séances ne sont pas indispensables au bon déroulement d'une séquence disciplinaire qui peut s'arrêter une fois la notion comprise. Mais il est possible d'aller plus loin, d'une façon un peu décrochée, en ajoutant une étape davantage centrée sur la maitrise du langage.

Par exemple, la séquence sur la pâte à papier décrite ci-dessus pourrait s'arrêter sur les interventions des enfants expliquant aux autres (qui en ont déjà fabriqué ou pas) leurs dessins. On peut imaginer une phase supplémentaire : demander à trois enfants qui ont déjà fait la pâte à papier de guider par le langage trois autres élèves qui ne savent pas comment procéder. Ils sont amenés à inventorier le matériel ; la liste est validée par l'enseignante qui s'appuie sur un petit livret construit antérieurement avec eux, en dictée à l'adulte. Ils doivent ensuite expliquer la chronologie des actions à faire faire à leurs trois camarades. La posture des trois élèves qui expliquent est profondément modifiée et le discours explicatif construit une plus grande maitrise. (Consulter Les Ressources pour la classe *:* VIDEO *La pâte à papier 2015* et la fiche de présentation).

De même, un enseignant de grande section peut proposer à tous les enfants de sa classe d'effectuer un parcours d'orientation. Il peut aussi demander à quelques élèves d'observer leurs camarades et de noter,

pour en rendre compte, la description des lieux où l'enfant a placé les balises. Le cadre scolaire d'une séquence d'enseignement est alors à considérer comme un dispositif cognitif (construction de savoirs, mise en pratique de compétences) mais aussi comme la mise en pratique d'une expérience sociale : le parcours d'orientation sert à la fois à construire des représentations de l'espace (à droite, à gauche, plus loin, etc.) mais aussi à partager une expérience humaine utile, utilisable qui consiste à s'orienter, ne pas se perdre dans un lieu. Cela permet à un enfant de comprendre l'intérêt de ce qui lui arrive et d'y prendre part de manière active, motivée. C'est le rôle de ces séances, intriquées dans la séquence disciplinaire, qui ont pour but de véhiculer une information connue par certains élèves à d'autres élèves qui n'ont pas cette information : expliquer et décrire comment aller d'un lieu à un autre sans se tromper, parfois le plus rapidement possible, par exemple. La valeur sociale et scolaire qu'un enfant éprouve au cours de ce type de séance va éclairer ce que l'école attend de lui.

(Consulter dans Ressources pour la classe la Fiche séquence d'apprentissage « *Comprendre ce que veut dire « expliquer quelque chose » pour guider l'action de quelqu'un* ». Deux situations, l'une dans une section de TPS-PS, l'autre en GS).

3.2. Les enjeux de ces situations

Dans ce type d'activité, l'enseignant doit amener l'élève à être capable de :

- repérer la tâche langagière ;
- collaborer avec lui - enseignant - en repérant ses intentions à travers ses modes d'étayage ;
- gérer les tours de parole avec les pairs en coopérant sur la tâche langagière.

Le maitre à travers ces activités décrochées peut mettre l'enfant, peu à peu, en mesure :

- de repérer la visée discursive (par exemple, expliquer quelque chose à d'autres élèves) ;
- de repérer l'enjeu discursif par rapport à un autre (par exemple distinguer *expliquer* de *raconter*) ;
- de coopérer avec d'autres élèves à la construction de ce discours, d'introduire, même, des commentaires (modalisations, métalangage : ce n'est pas le bon mot, il faut dire plutôt…) sur l'élaboration collective de ce discours. Cette production est construite de manière collaborative, à plusieurs.

Dans ce contexte, **l'enfant devient élève lorsqu'il est amené à gérer progressivement trois questions fondamentales à propos de ce langage élaboré utilisé en classe** :

- « Que cherche-t-on à me faire comprendre ? » (dimension intentionnelle)
- « Qu'attend-on que je réponde ? » (dimension du contrat didactique)
- « Sous quelle forme précise – mot, syntaxe – dois-je produire mon énoncé ? » (dimension linguistique).

C'est bien l'expérimentation régulière des conduites langagières (décrire, expliquer …) avec le soutien valorisant de l'enseignant qui, dans ces situations en lien avec les domaines d'apprentissage, met progressivement l'enfant d'être en situation de…

Cette posture n'est possible que parce que l'enseignant a mis en place, tout au long des séquences dans les différents domaines, des séances avec un objectif langagier suffisamment explicite et parce qu'a été construit un univers de référence commun à tous les élèves qui permet de greffer sur les expériences, du commentaire, de la description, de l'explication, de l'évocation, de l'anticipation …

3.3. Conditions nécessaires à la mise en place efficace d'un discours explicatif ou descriptif

Le discours explicatif – souvent couplé avec le discours descriptif – est fréquemment utilisé dans les activités de second niveau, celles qui ajoutent un élément langagier explicite à la séquence d'apprentissage, notamment dans le domaine relatif à l'exploration du monde. L'enseignant doit faire en sorte que les enfants aient conscience qu'il leur demande de décrire une action ou d'expliquer un phénomène (en termes de comment ou de pourquoi). Il donne clairement l'objectif de la séance. Par exemple, « Nous allons apprendre à l'autre classe de MS à faire du jus d'orange. Non seulement, vous avez appris à faire du jus d'orange ; maintenant, vous êtes en train d'apprendre à l'expliquer, parce que vous allez aller leur expliquer comment on fabrique du jus d'orange ». (Consulter Les ressources pour la classe, VIDEO « *Faire du jus d'orange* » APC).

Le maitre peut prévoir un certain nombre d'éléments susceptibles de favoriser la construction de ce type de discours.

3.3.1. L'enfant, au clair sur la notion

Il doit veiller à ce que les enfants soient au clair sur la notion : il ne doit les mettre en position d'expliquer devant leurs pairs que quand il est sûr qu'ils ont bien compris. Il peut différencier les moments d'explicitation, le moment où les enfants essaient de clarifier la notion, dans une sorte de co-construction des savoirs par la verbalisation ou les échanges entre pairs et l'explication elle-même qui intervient, une fois la notion comprise. C'est alors qu'ils sont capables de revenir *a posteriori* sur l'expérience, la notion, sa chronologie et mieux, de conduire d'autres élèves à suivre le cheminement qu'ils viennent eux-mêmes de terminer.

Exemple en petite section

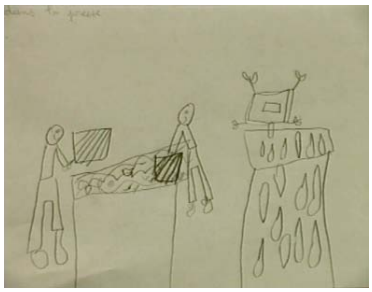
Après avoir expérimenté différents ustensiles et réalisé avec succès du jus d'orange, les élèves organisent les éléments prédécoupés (orange/ demi-orange / bol et pressoir du presse-agrume) avec l'aide de l'enseignant pour représenter et relater les actions à réaliser pour obtenir du jus d'orange. L'enseignante complète les dessins en dessinant pour chaque enfant le résultat des actions représentées (le jus qui coule / le jus versé). Cette situation permet à l'enseignant de pointer avec les enfants les actions et leurs résultats attendus. Ils iront ensuite expliquer à d'autres comment faire du jus d'orange, avec l'étayage de l'enseignant. (Voir Ressources pour la classe Vidéo *Fabriquer du jus d'orange 2* ; Eduscol 2014)

Exemple en grande section

(Consulter Ressources pour la classe, Vidéo : La pâte à papier *« représenter et relater une expérience »*, 1998)

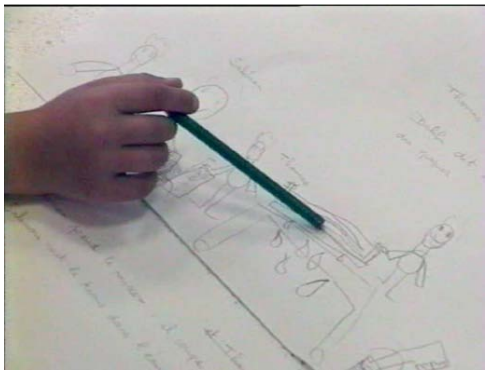
Dans cette classe de grande section, l'enseignante propose plusieurs activités à ces élèves pour leur permettre d'être au clair sur le sens des différentes étapes de la réalisation de la pâte à papier. Ils dessinent, ils relatent à l'enseignant, ils débattent et commentent collectivement leurs dessins avec l'enseignante. Le tableau ci-dessous rend compte de ces différentes activités.

1. Chaque enfant dessine les différentes étapes de la réalisation vécue et commentée par l'enseignant



2. L'enseignant fait expliciter à chaque enfant ce qu'il a dessiné. Il l'invite à décrire et justifier ses propositions.

L'enseignant écrit ce que lui dit l'enfant, en dictée à l'adulte.



3. En collectif, une sélection de dessin est affichée par l'enseignant.

A partir de ces représentations des actions, l'enseignant amène les enfants à revenir sur le sens de chacune d'elles et les effets attendus. Le lexique de spécialité est manipulé à bon escient. La chronologie s'installe.

3.3.2. Les enfants « experts » en situation haute

L'enseignant doit placer les enfants « experts » en position haute : ceux qui expliquent doivent détenir des informations que les autres n'ont pas, ce qui leur donne une sécurité et une légitimité que seul le savoir leur permet d'acquérir. La situation de communication est alors réelle et proche de ce qui se passe dans la vie des adultes. Pourquoi expliquer quelque chose que tout le monde a compris ? Les enfants qui ont réalisé la recette l'expliquent à ceux qui ne l'ont pas faite, dans une situation de communication naturelle.

Exemple en moyenne section

Experts et acteurs face à face

Après avoir expérimenté la fabrication de la pâte à papier et en avoir réalisé le livret explicatif, les enfants de MS d'une classe sont regroupés par trois pour coopérer et réussir à expliquer à deux élèves de MS de l'autre classe, la fabrication de la pâte à papier. (Consulter Ressources pour la classe, VIDEO *Expliquer comment faire de la pâte à papier*, 2015)

La situation de communication asymétrique fonctionnelle, **experts/acteurs**, est garantie par l'étayage de l'enseignant qui aide chaque élève à expérimenter le rôle lié au statut qui lui est assigné.

Les experts expliquent, mais ne font pas : ils font faire, ils ont l'initiative des actions à proposer. Ils régulent l'action en cours.

Les acteurs, avec un tablier, obéissent aux consignes données par leurs pairs, questionnent, mais ne prennent pas d'initiative.

Exemple en grande section

Experts et acteurs côte à côte

Les enfants de grande section ont appris à réaliser des pavages. Lors d'une rencontre en classe avec les élèves de CE2 de l'école primaire, des binômes grande section/CE2 sont formés et placés côte à côte pour que chaque enfant de GS fasse réaliser son pavage à son interlocuteur en lui indiquant comment agencer les pièces qui sont devant lui. A la fin de la séance, les élèves de GS dévoilent le pavage initial et comparent les résultats. (Consulter Ressources pour la classe – Video *Les pavages*, DVD « Apprendre à parler, 2010)

Experts et acteurs face à face

Les enfants ont réalisé beaucoup de constructions avec des mobilos. Chacun d'eux réalise un engin qui roule, le photographie et le dessine avant de coopérer avec un de ses camarades pour le faire faire à un autre enfant de la classe. Les deux enfants qui expliquent sont face à celui qui fait ; celui-ci ne voit pas la photo cachée par ceux qui expliquent. La tâche est réussie si la construction et la photo sont bien identiques. (Consulter Ressources pour la classe – Video *Les engins qui roulent*, APC, 2014)

3.3.3. Les occasions pour l'enfant de s'exercer

L'enseignant a fait en sorte que les enfants aient eu des occasions de s'exercer à expliquer la notion avant la production devant leurs camarades : par la rédaction d'un écrit (schéma, dessin, texte en dictée à l'adulte), en situation d'entraînement avec l'enseignant, dans les moments de bilan (rappel élaboré). La répétition, mise en place par le scénario pédagogique, peut être un facteur de réussite.

En petite et moyenne section, il n'est pas possible de demander aux enfants de s'entrainer directement à expliquer ou décrire. Cette activité n'a pas beaucoup de sens pour les enfants, ils ont des difficultés à en percevoir les enjeux. En revanche, il est possible de proposer des activités qui permettent aux enfants de s'approprier la conduite langagière sans pression :

- associer photos et actions ;
- mettre les photos des actions dans l'ordre chronologique et justifier ces choix ;
- commenter les dessins des actions réalisées par les enfants.

Exemple en petite section

Séance avec les photos et le matériel en vue de réaliser le livret de la recette. La petite fille, à gauche, mime le geste de verser le jus que fait l'enseignante

Les enfants ont réalisé plusieurs fois du jus d'orange avec l'enseignant. Il s'agit dans cette séance de retrouver et décrire toutes les actions produites et pour cela, l'enseignante fait associer, par le langage, les actions mimées aux photos correspondantes.

Les enfants s'approprient la conduite langagière qu'ils utiliseront à leur tour au moment de l'explication aux enfants d'une autre classe.

Exemple en grande section

(Consulter Ressources pour la classe Vidéo les pavages -*DVD 2010 Apprendre à parler*)

Les enfants de GS ont appris à réaliser des pavages. Avant la rencontre où ils vont expliquer aux enfants de CE2 comment faire leur pavage, l'enseignant réunit un groupe d'enfants pour récapituler avec eux le nom des formes du pavage et préciser le lexique spatial à utiliser : en haut, en bas, à droite, à gauche,…
Ensuite, une élève du groupe essaie d'expliquer à tous (y compris au maitre) comment faire, ce qui donne lieu à des réajustements, des demandes de précision de la part des enfants et de l'enseignant.

3.3.4. L'enfant et sa compréhension de la conduite langagière à tenir

Le maitre aide les enfants à prendre conscience, progressivement, de ce qu'ils sont en train de faire : expliquer, décrire ou raconter pour qu'ils soient davantage en mesure de répondre à la commande qui leur est faite.

Exemple en petite section

L'enseignante a profité du début d'après-midi pour apprendre à un groupe d'enfants qui revient très tôt de la sieste une technique de dessin avec de l'encre et du gros sel (faire des tâches d'encre de toutes les couleurs sur toute la feuille et recouvrir de gros sel). Ils ont ensuite préparé une affiche pour pouvoir l'expliquer aux autres enfants de la classe. Ce but a été rappelé à de nombreuses reprises tout au long du projet. Néanmoins, cette tâche reste encore mal identifiée par les enfants. Aussi lors de l'expérimentation de cette tâche d'explication à d'autres, l'enseignant fait asseoir à une table trois enfants experts (Sophia/ Thomas/ Charlotte) face à trois enfants acteurs (Dino, Lola et Célia). Pour marquer la différence de rôles et de tâches attendues, les acteurs ont mis un tablier, les experts n'en n'ont pas. Au début de la séance, l'enseignante attire l'attention des enfants sur ce point du dispositif afin de leur faire prendre conscience de cette tâche qu'ils vont expérimenter avec son aide.

M. (s'adressant à Sophia) Pourquoi eux ont des blousses et toi tu n'en as pas de blouse ? Tu le sais Charlotte / pourquoi les copains ont des blouses ?
Charlotte : Ils vont faire de l'encre et de la peinture
Sophia : Nous aussi on va travailler quand-même !
M : Et pourquoi vous n'avez pas de blouses ?
E….
M : Qu'est-ce que vous allez faire, vous ?
E…
M : On a appris quelque-chose avec l'encre et le gros sel // Il y avait des enfants qui n'étaient pas là et vous vous avez travaillé avec moi // et on a préparé une affiche (en pointant le doigt vers l'affiche accrochée en bout de table.) A quoi elle sert cette affiche ?
Charlotte : Il y a des enfants qui ne savaient pas faire le travail
Sophia : On va leur expliquer !
M : Tu as entendu ce que dit Sophia
Charlotte : On va expliquer
M : On va expliquer à qui ?
Sophia : A les autres enfants qui ne savent pas !
M : Et comment s'appellent-ils ? (en pointant Dino, Lola et Célia)
Sophia : Dino, Lola et Célia
M : Voilà cet après-midi vous n'avez pas mis de blouses parce que c'est vous qui allez expliquer à Dino, Lola et Célia comment faire un joli dessin avec de l'encre et du gros sel

Exemple en grande section

(Consulter Ressources pour la classe, fiche repère N°1)

La classe de grande section, après avoir travaillé en dictée collective à l'adulte, rencontre la classe voisine pour expliquer comment emprunter des livres dans leur classe. A la fin de l'interaction orale entre Julie et Anaëlle qui ont expliqué leur façon de s'organiser, l'enseignante de la classe d'accueil incite l'une d'elle à reformuler, à récapituler, ce qui nécessite un discours cohérent.

M. : Qui pourrait reformuler ? Tu veux expliquer rapidement Julie comment ça fonctionne ?
Julie : alors on choisit un livre d'abord dans les panières / y a trois panières avec les trois formes/ y a le carré le rond et le triangle/ quand on a choisi celui-là livre on s'inscrit derrière/ on écrit son prénom et on met la date / quand on le ramène la maîtresse elle met l'autre date/ là où on le ramène on le ramène le jeudi et on le prend le jeudi et on le garde une semaine/ et voilà !
Anaëlle : et après
Julie : eh bé je raconte pas une histoire !
M : qu'est-ce que tu fais ?
Julie : je leur explique ! Anaëlle elle croit que je leur raconte une histoire.

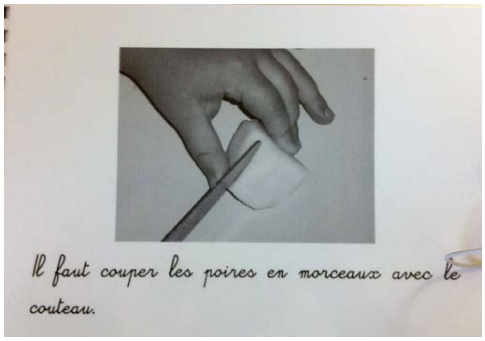
En quoi Julie a-t-elle conscience de sa production langagière ? Non seulement son discours parvient à récapituler et relater le fonctionnement de l'emprunt de livres dans sa classe à une autre classe de GS, mais Julie reprend Anaëlle qui souhaite l'aider. Elle lui signifie qu'elle a terminé son discours, que le discours est clos sur lui-même, cohérent et achevé (« et voilà », comme le fait un élève à l'écrit lorsqu'il met à la fin de son récit le mot « fin »). Elle lui dit aussi, implicitement, que le connecteur « et après » relève d'une conduite narrative (il est très courant en maternelle que les élèves s'appuient sur « et après….et après… » pour raconter) et que le but, la fonction du dialogue qui les occupe, est d'expliciter un fonctionnement.

3.3.5 L'enfant et la maitrise du vocabulaire de spécialité

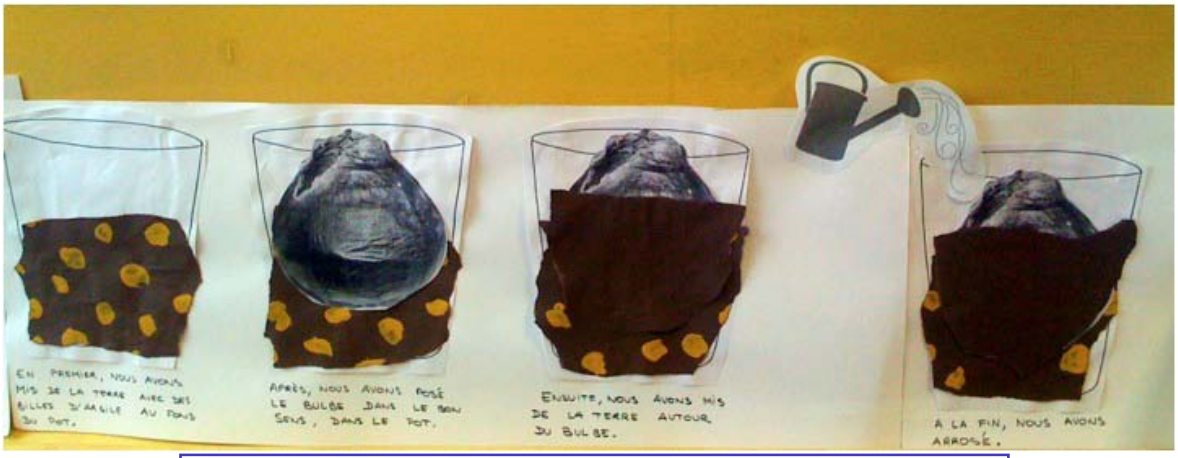
L'enseignant a fait en sorte que les enfants, tout au long de la séquence, aient **utilisé tous les termes spécifiques nécessaires** qui désignent sans ambigüité les objets utilisés et les actions (*verser*, *transvaser*…), ainsi que les connecteurs logiques construisant la chronologie ou des relations de cause à effet, dès la MS pour qu'ils puissent expliquer aux autres, de manière précise et assez fluide.

Exemple en petite section

Le vocabulaire spécifique qui permet aux enfants d'expliquer à d'autres comment préparer une salade de fruits a été donné par l'enseignant lors de la réalisation et repris avec eux dans l'écriture d'un livret individuel dont voici quelques extraits.



Exemple en moyenne section



Affichage collectif qui décrit les objets utilisés et les actions

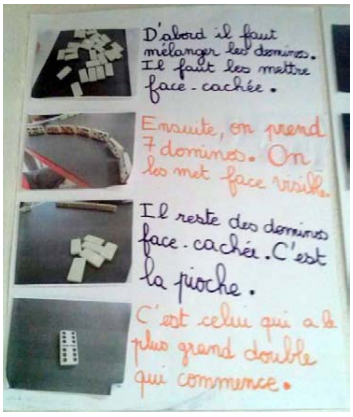
Une dictée à l'adulte a permis de rédiger en petit groupe les légendes correspondant à chaque étape. L'enseignant a été très vigilant sur l'utilisation du lexique déjà donné lors de la plantation et utilisé pour la réalisation des schémas. Le texte est écrit lorsque la syntaxe est correcte, pour cela les enfants ont procédé à différentes reformulations.

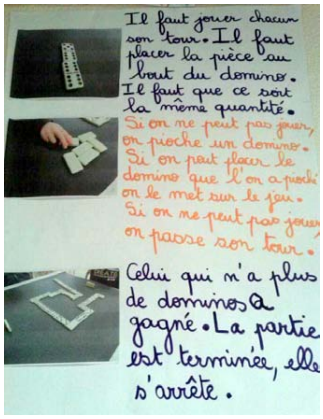
Exemple en grande section

Dans la dernière phase de la séquence sur la pâte à papier, quelques enfants viennent successivement commenter les dessins qu'ils ont faits pour représenter la chronologie de la fabrication devant leurs camarades réunis. Le lexique a été utilisé dans les séances précédentes et Jordan montre qu'il maitrise les termes spécialisés.

J : et après euh on a on a mis du papier/ on a pris un tamis/ on l'a trempé dans la pâte/ on l'a soulevé / on a enlevé euh / le cadre de dessus/ après on l'a mis sur un feutre/
E1 : il est où le cadre ? cadre
E2 le cadre y a de l'eau qui coule
E3 : le cadre il est là
E4 : non pas de l'eau qui coule
J : et euh / après après on a on a mis les vis, on l'a fait sécher/ après on l'a mis euh là/
E : ouais euh
J : dans le seau / on a mis un mixeur/après on a mis les vis
M : est-ce que le mixeur c'est après qu'on ait fait
E1 : c'est le marteau, le mixeur ? <E1 n'a pas encore fabriqué la pâte à papier>
J : le mixeur euh le mixeur
M : le mixeur on l'a pris après avoir fait tremper la pâte / euh de papier journal / dans l'eau, c'est ça
J : oui
E2 : c'est / c'est c'est le marteau ? <E2 n'a pas encore fabriqué la pâte à papier>
J : non
M : c'est un robot mixeur.

Exemple en grande section





Le passage à l'écrit, à l'aide d'images fixes sans aucun recours à la gestuelle oblige à tout dire, lors de la dictée à l'adulte et nécessite l'utilisation :

- de termes précis : *face cachée /face visible /pièces /pioche /double /quantité /passer son tour.*
- de connecteurs : *d'abord*, *ensuite*, *si*.

La dictée à l'adulte permet ici d'institutionnaliser le vocabulaire utilisé depuis le début du projet et de renforcer la culture commune au sein de la classe. Elle légitime ensuite les systèmes de coopération entre les enfants en vue d'une précision lexicale dans la réalisation de leurs tâches langagières.

L'enseignant veille à ce que les enfants aient un support pour soutenir leur propos, des dessins qu'ils ont eux-mêmes réalisés et commentés avec l'enseignant, notamment, ou des affiches. L'oral est un risque qui donne à entendre l'équivalent d'un premier jet à l'écrit. Il nécessite des réorientations formelles au cours de l'interaction, les prises en compte des énoncés des autres et de leur (mé)connaissance du sujet. La mémoire des enfants est limitée et doit s'appuyer sur des éléments concrets qui réactivent les savoirs à communiquer. Tous les exemples pris ci-dessus montrent l'importance attachée par les enseignants à ces supports.

Exemple en petite section

Deux enfants de petite section font faire à trois enfants de grande section de la confiture, s'appuyant sur la fiche listant les ingrédients, le livret et avec l'aide de l'enseignant.

Si l'enseignant organise ces conditions (ou la plupart d'entre elles), les enfants seront amenés à produire un discours explicatif plus élaboré et parfois même à le gérer tout seul, dans une situation de sécurité linguistique optimisée.

En fin de cycle, l'élève devrait pouvoir, à propos d'activités langagières portant sur des explications, distinguer un fait d'une simple appréciation personnelle, élaborer un questionnement en comment ou pourquoi, produire une hypothèse, justifier, questionner, relater..., définir une notion par un mot technique, produire un rapport de cause à conséquence par des connecteurs (*puis*...*ensuite*...*alors*). -

3.4. Conditions nécessaires pour la mise en place efficace du « raconter »

(parution courant octobre 2015)

4. Repères de progressivité tout au long de la scolarité maternelle

Pour enseigner l'oral élaboré, les situations sont vécues par les enfants en « récepteurs » avant qu'ils puissent y trouver leur place de « locuteurs » et devenir de plus en plus performants.

Ces indicateurs de progressivité portent sur la capacité de l'enfant à produire des discours élaborés. Les recherches attestent que la compréhension du jeune enfant est bien supérieure à ses productions. La simple imprégnation dont il peut bénéficier (lecture offerte en littérature, par exemple) peut être plus ambitieuse que les éléments décrits dans ce tableau et relèvent du choix de l'enseignant.

L'oral élaboré : décrire, expliquer, raconter

Repères de progressivité tout au long de la scolarité maternelle

Sens de progression

Oral élaboré : décrire

Lien oral-écrit

Les anthropologues qui ont étudié les peuples sans écriture et analysé l'apport de l'écrit considèrent que la capacité à décrire s'est développée seulement après l'invention de l'écriture. L'apparition de cartes est très tardive dans l'histoire de l'humanité. L'activité « décrire » passe donc par l'usage de traces écrites produites par l'adulte (listes, relation d'actions, photos) ou par l'enfant (schématisation, photos) qui deviennent des supports de mémoire pour récapituler.

Constituer des listes

Nature

Effectuer un inventaire est la forme la plus primitive de l'écrit qui a favorisé cette mise en mémoire définitive.

En classe

Il existe de nombreuses occasions pour établir des listes avec les enfants :
- préparation du matériel ;
- rangement ;
- classement des livres ;
- ingrédients d'une recette ;
- demandes à d'autres classes ;
- demandes aux parents ;
- domaines d'apprentissage (animaux de la ferme, instruments de musique, etc.)

Relater des actions

Nature

Relater des actions consiste à mettre des mots sur ce que l'on a vécu pour une personne qui n'était pas présente. C'est la forme archaïque du récit : redonner à voir des actions dans un environnement. L'enfant établit donc un script, c'est-à-dire une succession dans le temps d'actions organisées temporellement.

En classe

La totalité des situations orales (Consulter la fiche-repère N°1 sur les situations orales scolaires) sont susceptibles de provoquer des récits d'évènements quotidiens ou scolaires :
- relater une succession d'événements. Par exemple, « on a pris le bus, on a vu… » ;
- relater la succession des actions dans une activité. Par exemple, « on marche sur le banc, après on grimpe à l'échelle, on saute » ; « on met les billes d'argile au fond du pot puis la terre », etc.
- relater une succession de lieux dans un déplacement. Par exemple, « tu vas à la cabane, puis au toboggan » ;
- relater les conditions d'un élevage.

Décrire sous forme de configurations

Nature

Les configurations nécessitent une organisation sociale de l'espace : à droite, à gauche, en haut, en bas, au- dessus, au-dessous, plus loin, plus petit, etc. Il s'agit des plans, des cartes, des représentations imagées du réel…

En classe

Les enfants doivent pouvoir s'appuyer sur des photos, des schématisations collectives (enseignant) ou individuelles (enfant).

Toute gestion de l'espace, par exemple à partir des activités physiques, favorise la gestion et l'intégration de conduites langagières visant à configurer socialement cet espace par des tracés tels les reproductions de motifs.

L'oral élaboré : décrire, expliquer, raconter

Repères de progressivité tout au long de la scolarité maternelle

Sens de progression

Oral élaboré : expliquer

Les anthropologues qui ont étudié les peuples sans écriture et analysé l'apport de l'écrit considèrent que la capacité à expliquer un phénomène ne s'est développée que très tardivement, bien après l'invention de l'écriture.
Ce qui est en jeu, c'est la pensée scientifique, c'est-à-dire la capacité à ne tenir compte que des faits, des éléments du réel. Pour l'enfant, est-ce lui qui se cogne à la porte ou est-ce la porte qui l'agresse ? Pour l'adulte, la Terre est-elle plate ou ronde ?

Expliquer à partir d'une question en « comment »

Nature
Les questions qui peuvent induire un premier niveau d'explication sont construites à partir du mot « comment ». Comment fait-on pour faire pousser des fleurs ? Comment fait-on pour faire de la compote avec un moulin à légumes ? Comment faire de la pâte à papier ?
Le type de réponse à cette question se rapproche de la description d'actions et de la gestion de scripts portant sur des évènements.

En classe
Toutes les situations portant sur des domaines d'enseignement :
- Comment exécuter un dessin et ce qu'il y avait à suivre comme procédures ?
- Comment parvenir à marquer plus de points que le groupe adverse dans une activité sportive ?
- Comment …, dans un mode d'emploi quelconque.

Expliquer à partir d'une question en « pourquoi »

Nature
Une question en « pourquoi » induit une réponse qui nécessite des rapports de cause à conséquence.
Le rapport de cause(s) à effet(s) implique un raisonnement, une articulation entre évènements autre que purement chronologique.

En classe
(Consulter les Ressources dans le domaine « Explorer le monde ». Extraits : L'observation des miroirs.)
Les raisonnements qui pourront être mobilisés dans les situations proposées peuvent être de type :
- analogique : « comme sur un miroir, on peut voir (observer) son reflet sur une étendue d'eau ». « Comme avec un miroir, je peux voir sur la vitre de la classe des objets situés derrière moi ». « Comme avec un miroir, je peux voir sur l'écran de l'ordinateur des camarades situés derrière moi. »
- proportionnel : plus l'objet est éloigné du miroir, plus son image est petite et plus l'objet est proche du miroir plus son image est grande.
- conditionnel (si… alors) : Si le miroir n'est pas plan, alors l'image de l'objet est déformée. Si le miroir est concave (creux), l'image est à l'envers (l'orientation de l'image est inversée par rapport à celle de l'objet).

L'oral élaboré : décrire, expliquer, raconter

Repères de progressivité tout au long de la scolarité maternelle

Sens de progression

Oral élaboré : raconter

Les anthropologues qui ont étudié les peuples sans écriture et analysé l'apport de l'écrit considèrent que la capacité à raconter existait avant l'apparition de l'écriture. C'est la première forme de mémorisation des évènements réels transformés à partir de personnages stéréotypés en récits d'aventure. L'Iliade a été un exemple très étudié aux U.S.A de ces formes orales qui ont persisté après l'usage de l'écrit. Les personnages sont très stéréotypés et il faudra attendre le XVIème siècle pour que la dimension psychologique fasse son apparition.

Construire les scripts du quotidien

Nature
L'enfant, à partir de son vécu, de l'évènementiel, construit des scripts. Il a été démontré que le script n'est pas seulement une notion utilisée par l'homme pour décrire la structure des évènements, mais qu'il a une existence cognitive attestée. Il est présent dans le traitement de l'information qu'opère notre cerveau. Le script consiste à se souvenir d'un vécu et donc à pouvoir l'anticiper, le planifier.

En classe
Raconter des histoires où l'enchaînement des actions correspond à des scripts de la vie quotidienne de l'enfant.

Références
- Récits dans des magazines pour enfants de 2-3 ans.
- Albums pour tout-petits portant sur des scripts du quotidien : le bain, le coucher, ranger ses jouets, soigner un rhume, etc…

(Consulter la Partie I.4 La littérature de jeunesse. Section IV.1)

Comprendre et produire des récits à structure répétitive

Nature
Ces récits possèdent tous un enchaînement des actions organisées vers une chute (récits à structure répétitive, conte de randonnée)
Ces formes répétitives sont diversifiées :
- par des reprises simples,
- par juxtaposition/ accumulation/ inclusion.

La situation initiale n'est pas vraiment posée comme dans le conte traditionnel. Elle ne comporte pas une situation de déséquilibre qui nécessiterait une situation finale de retour à un équilibre ce qui implique une mémorisation du début pour comprendre la fin de l'histoire comme dans Blanche Neige, par exemple. Ce type de récit est constitué d'un début « in media res », c'est-à-dire « au milieu de la chose ». C'est-à-dire que l'action commence dans un réel déjà présent avant le début de l'histoire. Par exemple, c'est l'hiver, il fait froid et des animaux vont chercher à s'en protéger en rentrant dans une moufle. Le début est un simple prétexte, un simple déclencheur et la fin peut être comprise sans être obligé de se référer au début. C'est une chute étonnante, qui provoque un effet de surprise chez le lecteur.

En classe
Construire la notion de personnage qui n'est pas vraiment appréhendée dans la compréhension/ production des scripts du quotidien.
Consulter la Partie I.4 La littérature de jeunesse. Section IV.1 : liste d'ouvrages.

Références
La moufle ; Le bonhomme de pain d'épice ; Roule galette ; De la petite taupe… ; Le gros navet.

Comprendre et produire des contes traditionnels ou tout récit relevant d'une situation initiale en relation avec une situation finale

Nature
Ce sont les récits utilisés dans les cycles deux et trois. Des histoires où l'enchaînement des actions est lié au destin d'un personnage central qui évolue psychologiquement et sociologiquement (morale, valeurs humanistes) et dont la transformation est perceptible entre l'état initial et l'état final du récit. Elles offrent des sujets de discussion en classe (les bons, les méchants, l'adaptation à une situation sociale, etc.)

En classe
- construction de personnages complexes (buts, intentions, valeurs véhiculées).
- tous les récits des cycles suivants :
Le petit chaperon rouge ; Le petit poucet ; les fables…

éduscol

Ressources maternelle

Mobiliser le langage
dans toutes ses dimensions

Partie I.4 - L'oral -
Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :

Septembre 2015

Table des matières

1. Créer un contexte favorable 4

1.1. En exploitant le temps de l'accueil qui commence la journée 4

1.2. En acceptant toutes les modalités d'expression que l'enfant utilise surtout quand le langage est défaillant ou fait défaut 4

1.3. En établissant des scénarios d'interactions 5

2. Organiser des ateliers autonomes pour pouvoir mener des ateliers de langage 7

3. Gérer et aménager des espaces pour parler, échanger, débattre 8

4. Les « coins » : un dispositif de différenciation. Des échanges provoqués dans les espaces aménagés de la classe 10

4.1. Principes d'action pour aménager les coins de la classe 11

4.2. Aménagement d'espaces en lien avec les domaines d'apprentissage 12

Assurer la sécurité affective est une des conditions essentielles pour que les enfants s'engagent dans les apprentissages proposés à l'école maternelle. Plusieurs mois peuvent être nécessaires pour que certains enfants établissent une véritable relation de confiance avec l'enseignant et s'autorisent à prendre la parole en toutes circonstances. Au-delà du contexte général, les dispositifs et les aménagements de la classe sont une aide efficace pour favoriser les interactions langagières dans un climat serein qui permettent les apprentissages.

1. Créer un contexte favorable

1.1. En exploitant le temps de l'accueil qui commence la journée

Pour créer chez les enfants ce sentiment si valorisant d'être attendu et reconnu, il est important de faire commencer la journée de classe par un temps d'échange personnalisé avec les adultes de la classe dans une relation duelle.

- En petite section, l'enseignant et l'ATSEM investissent ce moment des retrouvailles quotidiennes qui marque l'arrivée de chaque enfant. L'enfant peut alors, convaincu 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.

Cette première reconnaissance de l'enfant comme sujet à part entière participe de la construction progressive du statut de locuteur-interlocuteur dans les situations d'interactions langagières.

- En moyenne et grande sections, ce moment de l'entrée en classe, vécu comme un moment d'échanges privilégiés entre chaque enfant et l'enseignant, garde tout son sens. Jour après jour, les enfants qui ont du mal à trouver leur place de locuteur dans le grand groupe vont puiser dans ce regard bienveillant de l'enseignant porté sur lui, des raisons de s'autoriser à prendre la parole devant la classe réunie.

Au-delà des propos concernant la vie quotidienne et des événements vécus par chaque enfant, il s'agit aussi pour l'enseignant d'échanger avec lui sur certains points concernant sa place et son rôle dans la classe : lui donner une tâche spécifique, lui faire une proposition d'intervention en grand groupe, le féliciter pour ses réussites de la veille, rappeler un projet…

1.2. En acceptant toutes les modalités d'expression que l'enfant utilise surtout quand le langage est défaillant ou fait défaut

Pour s'engager dans des interactions langagières les enfants ont besoin d'être rassurés : toutes les formes d'expression orales et corporelles (regard, pointer du doigt etc.) utilisées par eux seront accueillies et prises en compte. L'enseignant dit ce qu'il a compris, demande confirmation à l'enfant et reformule ou fait reformuler le propos.

- En petite section, les enfants doivent ressentir cette volonté des adultes de la classe et de l'école à interagir avec lui, d'autant que certains enfants ne sont pas familiarisés avec ces modalités

d'échanges adultes-enfants. Pour établir cette communication, les adultes savent se mettre à la hauteur des enfants avant de s'adresser à eux. Plusieurs fois dans la journée, l'enfant doit croiser le regard des adultes pour un échange sur ce qu'il fait, comment il fait, ses intentions, le résultat obtenu ou escompté, son ressenti… Tous les adultes autour des jeunes enfants doivent adopter les mêmes modalités d'interactions rassurantes et bienveillantes. Ils partagent un « parler professionnel » qui utilise un lexique précis et des formulations adaptées. De la même façon, il est important de s'habituer aux difficultés articulatoires de certains enfants, si courantes en petite section, pour comprendre ce qu'ils disent et ne pas freiner leur prise de parole (les pairs y arrivent souvent mieux que les adultes, il ne faut pas hésiter à leur faire reformuler les propos des autres).

Toutes les modalités d'expression sont accueillies ; c'est le groupe qui ensuite, avec l'aide de l'enseignant, procède à des tâches de traduction, de formulation, de reformulation dans un langage précis et adapté. Ces mises en mots, ces façons de dire, les enfants les retrouvent chaque jour. Progressivement, ils se les approprient et les utilisent à leur tour sans qu'aucune demande de correction systématique ne leur ait été adressée. Le plus souvent, il n'est pas utile de faire répéter les mots ou les phrases. Cela peut empêcher une tentative, une volonté de communiquer de l'enfant.

- En moyenne et grande sections**,** les enfants ne doivent pas être inquiets de s'exprimer avec leurs mots, leurs fragments de phrases aux constructions encore incertaines. C'est la condition pour qu'ils osent prendre la parole et s'essaient progressivement à des formulations plus complexes. L'enseignant est le garant de cet espace de parole sans jugement, sans inquiétude, sans moquerie.

Si toutes les formulations sont acceptées dans un premier temps, les enfants savent également que les propos sont régulièrement repris, reformulés collectivement pour être précis, compréhensibles et corrects. Comme en petite section, c'est ce travail quotidien qui garantit l'avancée de chaque enfant dans l'utilisation d'un langage syntaxiquement correct et précis.

Le principe « on a le droit de ne pas encore savoir dire, mais on a aussi le devoir d'apprendre peu à peu à mieux dire » devient une règle de la classe. Pour y parvenir, l'enseignant doit permettre à tous les enfants de connaître ses attentes. Elles correspondent au vocabulaire et aux formulations qu'il utilise en permanence lorsqu'il s'adresse aux enfants. La nécessité d'un « parler professionnel » répond aussi à ce besoin.

1.3. En établissant des scénarios d'interactions

Dès les premiers jours de classe, **l'enseignant exerce une régulation très active** :

- faire respecter l'écoute ;
- distribuer la parole avec équité ;
- écarter progressivement les prises de parole "hors sujet" nombreuses en début d'année ;
- 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 se mettre d'accord et donner une réponse ?").

C'est l'enseignant qui régule, relance, recentre, oriente les échanges : dans cette posture il donne des habitudes dès le début d'année :

- Ne pas parler en même temps qu'un autre : l'enseignant reprend les enfants du groupe qui parlent en même temps que lui et les enfants qui parlent en même temps que d'autres : on ne peut écouter deux propos en même temps.
- Attendre que l'autre ait fini de parler pour prendre ou pour demander la parole devient une habitude. D'autant que lors d'un échange, avant de s'exprimer à son tour, l'enseignant va demander à celui qui parle s'il a fini. Grâce à ces marqueurs de fin de prise de parole, les enfants vont intégrer assez rapidement les règles du jeu de dialogue et développer des postures de gestion des interactions dans le groupe : "tu ne m'as pas laissé terminer… J'ai fini… C'est à toi…" ces formulations sont vite utilisées par les enfants pour réguler leurs échanges.
- Garantir un espace de parole où celui qui a la parole a le temps de tâtonner dans l'élaboration de son propos et est protégé par l'enseignant : pour les enfants il s'agit d'apprendre à accepter le temps de réponse de l'autre même s'il commence par un silence ou s'il n'est pas efficace (ce qui est réalisable parce que je pourrai contredire ou compléter à mon tour).

L'instauration de tours de paroles, quel que soit le propos, rassure et calme un grand nombre d'enfants qui ont tendance à se précipiter pour prendre la parole avant même que l'enseignant ait terminé d'engager l'échange. Au fil des semaines (la dimension temporelle est importante) les enfants comprennent qu'en toutes circonstances tous les points de vue sont entendus, qu'ils sont invités à donner le leur et que chacun a le temps nécessaire pour intervenir. Il n'est pas nécessaire de se précipiter pour prendre la parole le premier ; il devient même très intéressant d'attendre que plusieurs propositions aient été faites pour réagir, reformuler ou récapituler. Cela permet d'explorer de nouveaux statuts valorisants dans le groupe. Une grande partie des enfants s'emparent de ces modalités d'interactions avant la fin du premier trimestre. Progressivement, ces habitudes d'interaction prennent le pas sur les autres modalités et sont reconnues par l'ensemble du groupe comme règles de fonctionnement, même si certains ont encore des difficultés à s'en emparer. Les enfants se régulent alors entre eux.

Progressivement, au fur et mesure, les enfants prennent confiance en eux et avec l'aide de l'enseignant s'inscrivent dans le scénario d'interaction, ils apprennent :

- à ne pas redonner une information déjà donnée pour utiliser des formules efficaces dans l'interaction : « c'est ce que je voulais dire… je suis d'accord avec… on l'a déjà dit ». La répétition, qui signifie souvent que l'idée est intéressante pour l'enfant, est une manière de participer qui doit être dépassée progressivement ; ils placent leurs propos par rapport aux autres en enrichissant, en réagissant.
- à moduler et modérer son propos par l'utilisation de formules : « je pense que/je crois que/il me semble que ».

Aider à la prise de paroles. Avec des élèves des classes de moyens ou de grands, l'enseignant peut, 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'enseignant peut ainsi 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. Une « répétition », avant la confrontation avec un petit groupe, voire un grand groupe, peut être tout à fait opératoire. (Consulter Partie I L'Oral, Section I.3. : section *L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage*).

2. Organiser des ateliers autonomes pour pouvoir mener des ateliers de langage

Les scénarios varient selon la taille du groupe : un groupe de 4-6 enfants, une demi-classe ou le collectif interagissent selon des modalités différentes. Le nombre d'interlocuteurs peut rendre une interaction plus ou moins complexe :

- Ainsi s'il n'est pas possible de prendre la parole sans lever le doigt en collectif, en revanche il est important d'apprendre à prendre la parole à bon escient dans un petit groupe, c'est-à-dire de suivre le contenu des échanges pour apporter son expérience, sa procédure, ses réfutations, ses questionnements.
- Il est plus aisé pour un enfant qui a peu d'aisance avec le langage d'échanger avec l'appui du maître qui se comporte toujours en interlocuteur qui cherche à comprendre et qui peut jouer le rôle de médiateur par les reformulations qu'il/elle propose.
- L'enseignant doit respecter les phases de « silence actif » de certains enfants qui manifestent par leur regard, qu'ils suivent avec acuité tout ce qui se passe. Il est cependant vigilant - surtout dans le petit groupe - à inviter chacun de ces enfants à entrer dans les échanges : « et toi, es-tu d'accord avec ce qu'il vient de nous dire… Comment as-tu fait ? ».

Le grand groupe est indispensable pour les bilans, les synthèses, le lancement d'activité. Cependant il ne permet que peu de prises de parole individuelles de chaque enfant et rend difficiles les sollicitations des enfants peu à l'aise encore avec les usages langagiers propres à l'école. Devant tous les autres élèves, le risque de perdre la face est important. Impressionnés par ce dispositif, certains enfants refusent pendant longtemps de s'engager oralement dans ce contexte.

Les activités langagières explicitées dans les conduites discursives - expliquer, décrire et raconter nécessitent des temps de travail en petits groupes avec l'étayage de l'enseignant. Il est donc indispensable que les autres élèves soient alors autonomes sur d'autres activités.

Pendant que l'enseignant veille à la prise de parole et soutient chacun des interlocuteurs dans la tâche langagière travaillée, il laisse les autres enfants conduire l'activité en autonomie ou avec le soutien d'un autre adulte.

- **En petite section**

Dès la petite section, l'enseignant choisit avec soin les activités que ses élèves peuvent mener seuls. Les activités à proposer dans les espaces où les enfants sont « en autonomie » sont celles que le

l'enseignant a d'abord dirigées et pratiquées avec les enfants. Dans les choix possibles proposés il y a des activités connues sur table (puzzles /découpage /perles /modelage /pavage …), mais aussi toutes les activités proposées dans les espaces aménagés (consulter le point 4.3 ci-dessous). Il est très intéressant de laisser les enfants regarder ce qui se passe à la table avec l'enseignant, écouter ce que disent les élèves et le répéter pour soi. Ils perçoivent alors l'enjeu de la tâche, les procédures pour y parvenir et se rassurent sur leur participation future.

Les productions et réalisations des enfants en autonomie sont régulées par l'enseignant qui passe dans les différents espaces en fin d'activité pour échanger avec les enfants sur leurs actions ou qui organise un temps de retour sur ce qui a été produit à partir des traces disponibles. Ainsi rassurés, les enfants acceptent progressivement de ne plus venir interrompre l'enseignant (qui ne leur répond pas) à sa table. Des modalités et des dispositifs sont présents pour garder trace de l'activité des enfants en vue du retour en grand groupe : pas de destruction des jeux de constructions, objets en pâte à modeler, colliers réalisées, etc., ni de rangement direct.

- **En moyenne et grande sections**

De la même façon, les activités demandées en autonomie doivent être connues ou cadrées par le matériel et la consigne de manière stricte. Elles seront plus souvent des activités d'entrainement qui reprennent des notions et des procédures déjà expérimentées et validées avec l'enseignant.

Au début, les enfants solliciteront parfois l'adulte ou 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 au moins une fois à l'activité gérée par l'enseignant.

3. Gérer et aménager des espaces pour parler, échanger, débattre

Pour bien fonctionner, sans conflit ni exclusion, la classe est organisée comme un réseau d'échanges multiples et variés ; elle l'est réellement si les élèves se voient, s'entendent et s'ils peuvent partager aisément des idées, des avis, des intérêts. Cela requiert des dispositifs matériels adaptés. Ainsi, la disposition des tables et l'organisation du lieu où se déroulent les échanges collectifs, la nature des espaces 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. L'aménagement de différents espaces dans la classe aide l'enseignant dans la mise en œuvre de ces apprentissages langagiers.

Aménager un espace spécifique pour mener des échanges oraux en petits groupes

Engager et maintenir les enfants dans des tâches langagières est difficile si les enfants qui les entourent sont agités et bruyants. L'espace investi avec l'enseignant a tout intérêt à être légèrement éloigné des autres tables : un coin de la classe peut être aménagé à cet effet et délimité avec du mobilier bas qui coupe visuellement les enfants des autres groupes sans pour autant empêcher l'enseignant de voir l'ensemble de la classe.

Dans la mesure du possible, il est recommandé de :

- limiter le nombre de tables et veiller à ne pas accoler les tables les unes aux autres, car cette promiscuité crée de l'agitation et fait monter le niveau sonore de la classe. En particulier, en PS, tous les enfants n'ont pas besoin d'être assis en même temps à une table. On peut même débarrasser des tables en début d'année pour les réinstaller au fur et à mesure de besoins en termes d'apprentissage.
- séparer les espaces de travail par du mobilier et de les repartir dans l'espace classe. Les enfants y sont plus calmes et moins bruyants. La disponibilité et l'étayage de l'enseignant avec les enfants qui sont dans son groupe s'en ressentent.
- prévoir, dans l'aménagement de cet espace, un support collectif pour écrire et afficher : le paperboard mobile occupe peu de place ;
- préférer une table ovale qui permet à tous les enfants de se voir et facilite ainsi la circulation de la parole.

Cet aménagement utilisé avec l'enseignant peut être investi pour d'autres usages.

Aménager l'espace regroupement pour des échanges oraux en grand groupe

Pour ces moments où le groupe classe est réuni en vue d'échanges oraux, il est important que l'espace dédié à cette fonction accueille chaque enfant avec une place pour s'asseoir correctement dans une posture adaptée à l'écoute (sièges avec les pieds posés sur le sol).

En petite section, intégrer les enfants dans des interactions langagières qui concernent le grand groupe **ne peut se faire que très progressivement**. L'obligation de fréquentation ne peut pas y être la règle en petite section : les enfants ont toute l'année pour se familiariser avec ce dispositif et y participer. De même, la durée des échanges en grand groupe se doit d'être très courte en début d'année, elle augmentera au fur et à mesure qu'une communauté de discours (buts et intentions partagés) s'installera entre les enfants avec l'étayage de l'enseignant.

Dans la mesure du possible, il est recommandé de :

- prévoir de marquer les places avec les photos des enfants. Leur réserver une place les rassure sur la position qu'ils occupent dans le collectif et peut s'avérer judicieux pour éloigner des enfants ayant des relations conflictuelles ou trop exclusives ;
- veiller au confort de l'enfant afin de favoriser son écoute : un dossier est indispensable si l'on utilise des bancs pour que les enfants ne tombent pas en arrière ;
- prévoir plusieurs chaises pour les enfants qui ont des difficultés à accepter la promiscuité inévitable des enfants assis sur les bancs ou qui ont encore besoin d'aller et venir pendant un temps de regroupement.

En moyenne et grande section, il est nécessaire que les enfants soient tous assis au même niveau, car le système des places a une grande **importance** pour l'apprentissage de l'oral ; il joue un rôle majeur dans la construction du statut locuteur-interlocuteur.

Dans la mesure du possible, il est recommandé :

- d'éviter les places assises au sol ; elles ne sont pas adaptées à l'enjeu de ces moments, elles n'aident pas les enfants à interagir entre eux, ni à garder une posture favorable à une attention active et participative ;
- de prévoir d'ajouter temporairement pour ce moment un banc ou des chaises qui retrouveront ensuite leur place au sein de la classe, quand le nombre d'enfants est élevé par rapport à la taille de la classe ;
- de permettre à tous les enfants de se voir dans ces moments d'échanges.

Cet espace de regroupement est polyvalent : on s'y installe pour chanter, raconter des histoires, expliquer les consignes, réguler des projets, relater… L'engagement des enfants dans ces différents moments passe par la lisibilité de l'affichage dans cet espace.

(Consulter dans les ressources pour la classe : Fiche Propositions d'aménagements *« Aménager le coin regroupement pour favoriser les interactions langagières »*) : Les photos présentées donnent des exemples d'organisation et de gestion de l'affichage au coin regroupement. Elles illustrent également les différentes activités qui y ont lieu et donnent des exemples de supports adaptés.

4. Les « coins » : un dispositif de différenciation. Des échanges provoqués dans les espaces aménagés de la classe

Le travail en classe dans les différents domaines des programmes de l'école maternelle conduit les enfants à expérimenter, avec leur enseignant, de nombreuses formes culturelles du langage oral (listes, commentaires, comptes rendus, modes d'emploi, devinettes, récits, configurations, règles de jeu, chansons, comptines, poésies…). Progressivement dans le cycle, les enfants vont ainsi faire l'inventaire des usages d'un oral scriptural adapté (Consulter la fiche repère n° 2 : *L'oral scriptural*). Cependant ce travail de l'oral avec l'enseignant est forcément limité dans le temps de la journée et de la semaine. Ce temps de travail de l'oral peut s'avérer insuffisant pour les enfants qui découvrent ces usages, ces formes culturelles d'oral à l'école. D'autant que le danger est toujours grand que cette absence de repères et de maitrise les conduise rapidement à des postures de retrait et d'effacement qui les empêche de continuer à expérimenter et s'approprier les usages scolaires d'un oral élaboré.

Il convient donc de trouver à l'intérieur du fonctionnement même de la classe des dispositifs et des modalités qui ouvrent à une différenciation. La diversité des coins de la classe peut tout à fait être repensée dans ce sens. **La différenciation vise ici à démultiplier le temps et les modalités d'apprentissages et d'exercices des usages et des formes de l'oral travaillés avec l'enseignant.**

Il s'agit d'aménager certains espaces de la classe pour que, à l'aide des outils et des supports mis à disposition, les enfants puissent revenir seuls et/ou avec quelques autres sur ces formes de l'oral scriptural.

L'intérêt de ce dispositif est directement lié à une **reprise plus libre de situations expérimentées au préalable avec l'enseignant**. Dans ce contexte, les enfants adaptent peu à peu les enjeux et les critères de réussite pour sécuriser leur prise de parole sans perdre la face. Les systèmes d'imitation et de coopération entre les pairs jouent pleinement leurs rôles ; les apprentissages engagés avec l'enseignant continuent ainsi d'être travaillés sans besoin de sa présence.

Les paragraphes suivants proposent des solutions pour concevoir un aménagement afin que les enfants réutilisent un oral élaboré travaillé avec l'enseignant.

4.1. Principes d'action pour aménager les coins de la classe

- Délimiter clairement les différents espaces par l'agencement du mobilier : l'organisation de la classe doit être lisible et matérialisée pour les enfants.
- Expliciter les modalités de fréquentation ; les enfants doivent pouvoir se réguler entre eux sans intervention systématique de l'adulte : des outils de régulation sont possibles : les colliers, les bracelets, les cartes… qui définissent le nombre maximum. D'ailleurs, les enfants les utilisent aussi pour faire des invitations et partager à un moment une activité avec un camarade.
- Rendre le fonctionnement des lieux lisible par les enfants : le rangement du matériel est prévu et organisé (photos…). Les règles d'utilisation sont apprises en début d'année avec l'enseignant et l'ATSEM : on apprend à ranger le matériel avant de quitter l'espace.
- Varier, dans l'année, le matériel de chaque espace. Le matériel est proposé en fonction de l'exploration souhaitée par l'enseignant.
- Associer les espaces à des **apprentissages** et des tâches travaillées avec l'enseignant : par exemple en moyenne et grande sections, au coin écriture, un enfant peut écrire le mot qu'il a choisi dans la boite à mots avec les lettres magnétiques en commençant au point qui est sur l'ardoise et en vérifiant bien l'ordre des lettres. Cette tâche connue de tous ouvre à des échanges entre les enfants pour de l'entraide, des justifications, des commentaires.
- Associer la tâche à des **outils** qui mobilisent et soutiennent l'enfant pendant sa réalisation. Exemple : pour relater les actions réalisées par le petit personnage au fur et à mesure de leur réalisation, un enfant a besoin des miniatures du matériel utilisé dans le parcours d'activité physique.
- Proposer des **procédures** de travail et d'organisation : elles permettent une autonomie, une responsabilisation et une intentionnalité effective de chaque enfant dans la tâche. Exemple : Pour raconter l'histoire de tel album avec les marottes, l'enfant sait qu'il tourne les pages de l'album au fur et à mesure qu'il raconte ce que font les personnages.

Les espaces ainsi aménagés posent **des cadres réguliers d'apprentissage qui donnent aux enfants le temps de se les approprier** : ils ont le temps d'inscrire leur action individuelle dans une réalisation collective.

4.2. Aménagement d'espaces en lien avec les domaines d'apprentissage

L'espace livres :

Les livres mis à disposition des enfants sont à organiser. Il vaut mieux limiter le nombre de livres sur le présentoir pour mettre en valeur les albums travaillés de la période. Chez les plus petits, une affichette avec photocopie de la couverture pour retrouver la place de l'album est efficace lorsque sa fonction est explicitée régulièrement.

Une table pour poser l'album à plat libère les mains des enfants qui peuvent pointer du doigt directement sur l'album et commenter les images avec un camarade. De même, des chaises qui permettent d'être bien assis facilitent, surtout en petite section, les échanges autour d'un album.

Autant que possible, il faut prévoir **un espace pour « raconter »**, avec ses outils : marottes, miniatures des personnages des séries ou collections d'histoires, petits objets, décor, cartes du script/scénario, livrets pour raconter… La constitution de **boites à raconter** autour d'un album travaillé qui centralise l'album et tous les outils utilisés avec l'enseignant offre une grande disponibilité d'exploration tout au long de l'année.

(Consulter dans les ressources pour la classe :

- Vidéo « Raconter avec des outils en classe de petite section.» *Des enfants de petite section s'emparent librement des outils mis à disposition pour se raconter les albums travaillés en classe, L'utilisation de ces outils ayant déjà été expérimentée avec l'enseignant.*
- Consulter dans Partie I l'Oral, Section I.2. L'oral travaillé dans des situations pédagogiques régulières : « Activités ritualisées du « raconter » avec outils et supports »

De nombreux exemples d'élaboration des outils composant des boites à raconter de la petite à la grande section. Et des indications de mises en œuvre dans les classes, articulant activités autonomes et activités structurées par l'enseignant.)

Monde du vivant, objet et matière

- Monde du vivant

Les enfants retrouvent dans cet espace les activités en cours : plantations/élevage… Les outils déjà utilisés avec l'enseignant (loupe, balance, sablier …) sont également à disposition en nombre suffisant pour des explorations conjointes. Les traces en lien avec les activités du moment sont affichées et sont accessibles : calendrier/dessins d'observations/photos/écrits. Ils peuvent également y trouver les documentaires et les imagiers déjà consultés.

Les élèves y viennent alors pour effectuer des tâches d'entretien ou de nourrissage. Ils observent à plusieurs pour commenter l'évolution des plantations ou des élevages. Ils s'essaient à annoter le calendrier avec les relevés du jour, ils y dessinent leurs observations. Ces productions seront reprises en plus grand groupe avec l'enseignant.

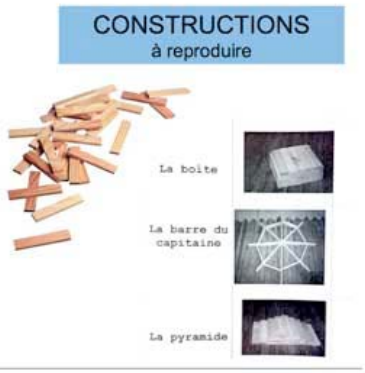
- Manipulation et construction

En toute petite et petite sections, des bacs avec semoule, graines, farine, sable, eau… sont très investis par les enfants. Plusieurs bacs sont souvent préférables à un bac collectif ; en effet, le matériel et les outils (cuillères, verre, fourchette, spatule, entonnoir …) ainsi réparti équitablement entre les enfants les invite à des actions partagées, des imitations et provoque des échanges langagiers entre eux.

De la même façon, les jeux de construction, les matériaux répartis dans des barquettes garantissent la quantité de matériel nécessaire pour conduire leur propre exploration, observer l'autre, l'imiter, répéter ce qu'il dit, le solliciter, et progressivement le questionner.

Ces organisations instaurent, dès la petite section, un climat qui multiplie les modalités de communication indispensables à la construction d'une communauté discursive (buts et intentions partagés). Ils apprennent et vivent avec les autres, notamment en échangeant avec eux.

(Consulter dans les ressources pour la classe la Vidéo « jeux d'eau ») : *deux enfants de toutes sections s'installent l'un en face de l'autre pour échanger par la parole et agir en commun à l'aide d'une éponge qui doit être pressée pour faire couler l'eau sur un canard qui flotte.*



Dans l'espace construction, les jeux proposés évoluent dans l'année en fonction des projets et des apprentissages réalisés. Les défis du moment ou les photos des réalisations des enfants y sont affichés et éventuellement commentés.

Précédemment, dans le cadre des activités menées avec l'étayage de l'enseignant, les procédures, les modalités de construction, les actions, le nom des pièces ont été décrits et expliqués avec le lexique de spécialité. Ainsi quand les enfants reviennent dans cet espace, peu à peu, ils peuvent réinvestir le lexique et les conduites déjà travaillées : nommer, expliquer et décrire pour coopérer dans leurs réalisations.

La quantité de matériel disponible doit permettre de garder sur la journée ou la demi-journée plusieurs réalisations réussies avant d'être présentées en collectif et éventuellement archivées avec une photo pour témoigner de la réussite de la réalisation de l'élève. **Cette condition est importante pour créer une réelle dynamique dans cet espace.** Si toute construction est détruite dans l'instant où l'enfant quitte le lieu, les intentions des enfants se modifient : la fréquentation, alors, correspond davantage à un moment de détente. Les échanges langagiers sont plus informels et reprennent beaucoup moins les conduites langagières déjà travaillées.

Découvrir les nombres

Les enfants viennent dans ce coin pour retrouver les jeux à règles qu'ils ont travaillés et qu'ils se sont appropriés avec l'enseignant (puis avec l'ATSEM éventuellement). Le but, les modalités, les procédures ont été expérimentés, décrits et expliqués avec un lexique notionnel précis lors d'activités dirigées visant des apprentissages numériques. Les traces produites (schéma, dessin, écrits…) lors de ces séances sont affichées.

Les jeux disponibles sont donc limités et ciblés par l'enseignant ; le rangement dans des boîtes transparentes est très pratique pour l'utilisation.

Cet espace peut se mettre très simplement en place avec une ou deux petites tables pour accueillir un petit groupe de 2 à 4 enfants. Le petit matériel (jetons, oursons, petits objets …) utilisé comme outil dans les activités avec l'enseignant est également disponible, de même que les outils construits (bande numérique, cartes de décomposition…).

L'affichage est progressif (chiffres/constellations)… et temporaire (formalisation, schématisations, etc.) ; il est lié aux apprentissages en cours ou ayant déjà eu lieu et il est régulièrement repris et interrogé .

L'ensemble de ces conditions favorise l'appropriation (compréhension et production) entre pairs des formulations et du lexique notionnel en jeux donnés par l'enseignant.

Jeux d'imitations

La superficie des classes oblige à bien penser l'agencement du mobilier pour y varier les « coins » potentiellement si riches d'un point de vue langagier. Ainsi un seul espace consacré aux jeux d'imitations se révèle tout à fait suffisant. Les propositions de jeux d'imitation (cuisine, poupée, voitures, marchande, déguisement…) peuvent y tourner sur l'année et sur le cycle. On peut prévoir 2 à 3 rotations sur l'année.

L'organisation de ces espaces doit rendre leur fonction clairement identifiable : cuisine, voitures, faire les courses, poupées, déguisement… Le rangement du matériel est prévu et organisé (photos pour les petits). Il fait l'objet d'un apprentissage en début d'année.

Le matériel de chaque espace est modifié régulièrement pour y relancer les échanges entre les enfants. Toutefois, l'excès de matériel surtout en début d'année peut conduire à de la manipulation sans interactions (par exemple : la prolifération des fruits et légumes plastiques dans le coin-cuisine n'induit pas d'échanges, mais plutôt des comportements de possession…).

Ainsi ces coins s'enrichissent au fil de l'année des activités et des projets de la classe.

- **Le coin-cuisine :** le matériel, les écrits et l'affichage réalisés lors de l'élaboration d'une recette se retrouvent dans le coin-cuisine. Les enfants ont, alors, tout le plaisir de reprendre les conduites langagières travaillées avec l'enseignant pour les intégrer dans leur jeu et nourrir ainsi leurs échanges. Si cet espace très proche du quotidien des enfants a toute son utilité en petite section, il peut être moins présent, voire absent en grande section. (Consulter dans les ressources pour la classe la Vidéo : « *Salade de fruits au coin-cuisine en petite section* ») : *dans cette vidéo, trois enfants de petite section intègrent librement dans leur jeu, à la dînette, le travail qu'ils ont réalisé précédemment avec l'enseignant qui consistait à préparer une salade de fruits, à écrire le livret de la recette, à faire faire la recette à d'autres qui ne l'avaient jamais faite.*

- **Le coin poupée :** veiller au nombre suffisant de poupées et d'accessoires (brosses, biberons, couverture …) pour que chaque enfant puisse s'engager dans une activité. Lors de l'installation de l'activité, limiter le matériel disponible. Exemple : ne pas donner toute la garde-robe et bien la choisir ; en effet, habiller et déshabiller une poupée est difficile en petite section. Ce sont les projets de la classe, comme le travail autour d'albums traitant du bain du bébé, de la maladie, de l'habillage et du déshabillage… qui vont conduire à proposer le matériel du bain, la trousse de docteur ou les vêtements dans ce coin.
  Les enfants peuvent alors revivre avec un ou deux de leurs pairs les scénarios et les échanges langagiers qui y sont associés.

- **Le coin « faire les courses » :** cet espace plus présent en MS et GS donne lieu à d'autres types d'explorations et d'interactions langagières. L'aménagement peut être lié à un projet où il est fait appel aux parents pour récupérer des emballages vides.

Le rangement peut reprendre un travail sur les mots génériques (hyperonymes) : fruits / légumes / poissons / viande / gâteaux / friandises… Il nécessite une bonne connaissance du nom des différents éléments de chaque catégorie.

Les enfants viennent pour entrer dans un jeu de rôle d'acheteur ou de vendeur. Ils vont pouvoir passer d'une commande libre à des dispositifs ou les commandes sont préparées sur des fiches ; reste alors à l'acheteur à faire sa commande déjà prescrite.

éduscol

Ressources maternelle

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Partie I - L'oral - Fiches-repères

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :

Septembre 2015

Table des matières

Les divers types de situations d'oral et leur apprentissage **4**

1. Des situations pour travailler l'oral 4
2. Des situations pour enseigner l'oral 5

Un oral élaboré et proche de l'écrit : l'oral scriptural **7**

Des oraux élaborés à privilégier 7

Des inégalités qui créent l'échec scolaire 8

Un exemple 9

Les enfants allophones **10**

Quelques définitions 10

1. Des situations à différencier 10
2. Accueillir l'enfant avec ses codes pour aider à son intégration 12
3. Donner la priorité à l'oral et à la compréhension 12
4. Veiller à la dimension sonore du langage 13
5. Réserver de courts moments à ces enfants 13

Les difficultés dans l'apprentissage du langage **15**

1. Le repérage des difficultés 15
2. L'évaluation des difficultés 15
3. Les échanges avec les familles 15
4. Retards et troubles 16
5. Les troubles spécifiques du langage 17

Fiche-repère n°1

Les divers types de situations d'oral et leur apprentissage

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

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

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

1. Des situations pour travailler l'oral

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

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

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

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

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

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

2. Des situations pour enseigner l'oral

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

2.1.1 Premier cadre.

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

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

2.1.2. Second cadre

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fiche-repère n°2

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

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

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

Des oraux élaborés à privilégier

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

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

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

Des inégalités qui créent l'échec scolaire

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

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

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

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

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

Un exemple

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

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

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

Anaëlle - *et après*

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

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

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

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

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

Fiche-repère n° 3

Les enfants allophones

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

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

Quelques définitions

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

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

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

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

1. Des situations à différencier

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'enseignant est attentif aux signes qui manifestent :

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

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

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

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

4. Veiller à la dimension sonore du langage

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

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

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

5. Réserver de courts moments à ces enfants

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

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

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

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

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

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

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

Fiche-repère n°4

Les difficultés dans l'apprentissage du langage

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

1. Le repérage des difficultés

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

2. L'évaluation des difficultés

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

Ces éléments permettent aux enseignants :

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

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

3. Les échanges avec les familles

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

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

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

4. Retards et troubles

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

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

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

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

  Le repérage vise à identifier s'il existe un trouble en cohérence avec les difficultés repérées, à l'aide d'outils validés et étalonnés.
- La dernière phase consiste à poser un **diagnostic** : il s'agit de confirmer l'existence d'un trouble spécifique du langage ou d'une autre déficience, d'identifier la pathologie et sa nature. Ce diagnostic est du ressort du monde médical et paramédical ; il relève d'une démarche pluridisciplinaire

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

4.1. Le retard de langage

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

On distingue diverses formes de retard de langage.

Les difficultés articulatoires ou élocutoires

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

Le retard de parole

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

Le retard de langage

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

5. Les troubles spécifiques du langage

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

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

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

5.1. La dysphasie

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

5.2. La dyslexie

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

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

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

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

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

5.3. La prise en charge des difficultés

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

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

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

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

L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans[1]

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

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

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

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

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

éduscol

Ressources maternelle

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Partie I - L'oral - Tableaux d'indicateurs

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :

Septembre 2015

Table des matières

Tableau d'indicateurs n°1 - Indicateurs de vigilance pour des enfants normalement scolarisés 4

Tableau d'indicateurs n°2 - Quelques repères relatifs au développement du langage 6

Indicateurs de progrès 9

Tableau d'indicateurs n°4 - Éléments de progressivité de la petite à la grande section 12

Éléments de progressivité de la petite à la grande section, des échanges pédagogiques liés directement aux apprentissages en cours : lancement et retour d'activités, bilan de journée ou demi-journée. 12

Tableau d'indicateurs n°1 - Indicateurs de vigilance pour des enfants normalement scolarisés

	Indicateurs de vigilance (enfants normalement scolarisés)
Enfants de 3 à 4 ans	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. Pour compléter, on essaiera de voir : • si ces enfants réagissent aux bruits, à la musique ; • si le volume de leur voix est normal ; • s'ils cherchent à communiquer par d'autres moyens que le langage (mimiques, gestualité mais aussi formes agressives : coups de pied, morsures, griffures…) ; • s'ils regardent leur interlocuteur ; • s'ils essaient de dire des comptines, de chanter ; s'ils prennent du plaisir dans les moments dédiés à ces activités même s'ils ne participent pas activement.
Enfants de 4 à 5 ans	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. Mêmes observations complémentaires que précédemment, en particulier pour ce qui est de la communication.

	Indicateurs de vigilance (enfants normalement scolarisés)
Enfants de 5 à 6 ans	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 » ou « 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 4 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 phonèmes. 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 progressent peu ou pas sur l'année malgré des aides. Pour compléter, on essaiera de voir si les problèmes relevés affectent de la même façon d'autres domaines que le langage : • 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) ?

Tableau d'indicateurs n°2 - Quelques 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 nouveaux-nés pour percevoir la parole sont nettement plus importantes que ce que l'on a longtemps cru.

Le répertoire vocalique acquis entre 4 et 6 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. 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.

Le tableau proposé ci-après 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.

	Repères en matière de développement du langage
Avant un an	En **perception** : vers 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 « déictiques »[1] visant un référent en situation avec une intention de communication ; vers 12 mois, gestes qui se décontextualisent et qui traduisent déjà une forme d'imitation ; ces comportements sont en corrélation avec la compréhension.
Un an/18 mois	Abondance de « proto-mots » : 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.
18 mois/3 ans	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 des petits jeux, à écouter et suivre de courtes histoires.
3/4 ans	Vocabulaire de plus en plus abondant ; articulation parfois très approximative. Phrases de plus en plus longues et complexes tout en étant correctement architectures. Maniement adapté du JE. Commencement de l'utilisation d'un vocabulaire traduisant émotions et sentiments.

1 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 » ; adverbes 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.

	Repères en matière de développement du langage
4/5 ans	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 forme diverse. 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.
5/6 ans	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.

Indicateurs de progrès

	Comportements observables lors de la mise en place d'un apprentissage de l'oral	Indicateurs de progrès dans le cycle L'enfant…
Statut des locuteurs	En dehors du jeu libre (et parfois en jeu libre), l'enfant ne s'autorise pas à prendre la parole sur la parole des pairs dans les différentes situations construites (rassemblement/ateliers…). • Enfant timide • Enfant ayant peu de confiance en lui restant muet ou fuyant l'échange L'enfant monopolise la parole, n'accepte pas la coopération et prend la parole dès qu'il le peut : • Enfant leader	Se décentre de l'enseignant au profit du groupe de pairs. A besoin de l'étayage de l'enseignant pour avoir le statut de locuteur et/ou interlocuteur dans le groupe. Accepte de jouer le rôle de locuteur donné par l'enseignant (expliquer/décrire/raconter…) face des interlocuteurs souhaitant l'échange. Accepte de partager la gestion de la conduite discursive orale (expliquer/décrire/raconter…) avec ses pairs : se reconnaît comme locuteur et interlocuteur au sein d'un groupe. Se reconnaît le statut de « monogérer » une séquence complète de la conduite en jeu dans le dispositif donné par l'enseignant (atelier, synthèse, rassemblement).
Prise en compte des interlocuteurs	Dans les moments d'échanges, l'élève : • ne regarde pas ses interlocuteurs mais regarde l'enseignant ; • ne prend pas en compte ce qui a été dit ; • redonne des informations déjà données.	Regarde son interlocuteur – quitte le regard de l'enseignant. Prend en compte son interlocuteur dans le système d'énonciation (*tu*…). Module sa voix, modifie sa diction pour se faire entendre de son interlocuteur : articule plus nettement, parle plus fort ou moins fort. Répète – insiste – transforme - adapte, reformule le message pour être pris en compte et compris de son interlocuteur. Choisit un lexique adapté à son interlocuteur. Prend en compte ce qui a été dit – partiellement. Tient compte du point de vue, des réactions de son interlocuteur pour gérer la conduite discursive en jeu. Modifie sa stratégie en cours d'entretien (plus offensif, plus complice, plus doux...).

	Comportements observables lors de la mise en place d'un apprentissage de l'oral	Indicateurs de progrès dans le cycle L'enfant…
Prise de parole	À son entrée à l'école maternelle, l'enfant a une grande pratique de communication avec des adultes. La relation enseignant/enfant reste privilégiée, l'élève ne cherchant pas à entrer dans une relation avec les pairs. L'enfant prend la parole (s'adresse et répond à) en relation duelle avec l'enseignant ou l'ATSEM, en relation duelle avec ses pairs uniquement s'il est sollicité.	N'a plus besoin de la relation relayée par l'enseignant pour entrer dans une relation directe avec les pairs dans le cadre des apprentissages ou du fonctionnement de a classe/de l'école. Prend la parole (s'adresse et répond à) • en petit groupe ; • en grand groupe (collectif) ; • dans la classe uniquement ; • lors d'échanges avec d'autres classes (élèves plus jeunes ou plus âgés).
Posture	Quand il y a discussion dans le groupe, les enfants : • parlent en même temps ; • se coupent la parole de façon non pertinente ; • ne respectent pas le temps de parole accordé à un pair. Le silence n'est pas reconnu comme un temps de préparation de la parole mais comme un espace à conquérir.	Postures liées aux scénarii d'interaction. • Non verbal : respecte les tours de paroles, ne coupe pas la parole à mauvais escient, accepte le temps de réponse de l'autre même si c'est un silence, attend pour compléter… • Utilise les formules données en classe : *je pense que/je crois que/il me semble que… c'est ce que je voulais dire, je suis d'accord avec lui… on l'a déjà dit… tu ne m'as pas laissé terminer… J'ai fini… C'est à toi…* etc. Est capable d'une flexibilité de locuteur et/ou d'interlocuteur : passage d'une gestion solitaire (monogestion) à une gestion à plusieurs (polygestion) de la conduite explicative, descriptive, narrative et inversement.
Coopération	Chez les petits, certains enfants coopèrent aux conduites par la répétition de mots, groupes de mots proposés par un pair.	Opère une diminution significative de la répétition mot à mot dans les situations de coopération pour aller vers la répétition d'une chaîne parlée plus longue. Dans ces interventions : • ne redonne plus des informations déjà données ; • prend en compte partiellement ce qui a été dit ; • tient compte de ce qui a été dit ; Passe d'une coaction par répétition à une coopération pour : • s'opposer ; • ajouter/compléter (décrire, donner un exemple…) ; • reformuler ; • justifier ; • récapituler.

	Comportements observables lors de la mise en place d'un apprentissage de l'oral	Indicateurs de progrès dans le cycle L'enfant…
Reconnaissance des conduites	Prégnance de l'agir et utilisation d'un oral pratique	Repère et distingue les différents enjeux : raconter, expliquer, décrire. Anticipe et nomme la conduite : *Je vais raconter …/ C'est moi qui explique…*
Cohésion et cohérence	La syntaxe au niveau phrastique se limite : • à des « mots phrases » (ex : piquer à pour piquer la fourchette dans la pêche) ; • à des juxtapositions de mots ; • à un groupe nominal simple (i pour il) et un groupe verbal simple. • L'enfant ne prend pas en compte ses interlocuteurs dans leur énonciation. • Il relate et raconte sans indiquer celui ou celle dont il relate les paroles. • Il se limite à l'utilisation du présent de narration et du présent progressif pour relater ou raconter un événement, une histoire. • Il juxtapose les informations dans la logique de l'événement mais sans jamais expliciter grammaticalement cette articulation.	Organise la syntaxe au niveau phrastique : • phrases déclaratives avec un groupe nominal et un groupe verbal ; • phrases avec expansion du groupe nominal (adjectif/relative/complément du nom) ; • phrases avec expansion du groupe verbal (COD/COI) ; • phrases avec GN + GV + complément de phrases (compléments circonstanciels : temps, lieu, cause, conséquence …) ; • phrases complexes avec propositions subordonnées. Prend en compte le récepteur dans l'énonciation. Alterne récit et dialogues en introduisant correctement les dialogues et nommant la personne/personnage qu'il fait parler. Utilise le système des temps approprié dans la conduite discursive en jeu. Par exemple, imparfait, passé simple (il prendit, il prenda …) dans le récit. Enchaîne deux ou trois phrases. Emploie des connecteurs en fonction de la nature séquentielle du discours (chronologie, causalité, etc.).
Lexique	Il relate, décrit ou explique à l'aide de phrases très simples avec le minimum de lexique et des verbes peu précis : *faire / mettre / aller* ; *renverser* pour dire *verser*…	Utilise un lexique précis, travaillé en amont, lors de l'apprentissage : nom/verbe/adjectif/mots grammaticaux.

Tableau d'indicateurs n°4 - Éléments de progressivité de la petite à la grande section

Éléments de progressivité de la petite à la grande section, des échanges pédagogiques liés directement aux apprentissages en cours : lancement et retour d'activités, bilan de journée ou demi-journée.

C'est sur toute la durée du cycle que l'usage de l'oral dans les échanges lors du lancement, du retour et du bilan d'activité se travaille. Il n'est ni nécessaire, ni possible d'atteindre ces objectifs, dès la fin de la petite section pour tous les enfants. Il s'agit de les intégrer dans une progression, jusqu'à la fin de la grande section.

<table>
<tr><th>Gestion des intéractions orales</th><th>PS</th><th>MS</th><th>GS</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Lancement de l'activité :
Délégation de la tâche
Enrôlement et engagement dans l'activité</td><td colspan="3">Le but de la tâche est clairement défini.
Les critères de réussite sont définis avec les élèves (si possible).
Une trace des enjeux de l'activité, des supports/outils utilisés ou des résultats attendus est gardée pour le retour sur activité.</td></tr>
<tr><td>L'enseignant décrit en utilisant un lexique précis, choisi et adapté :
• le résultat de l'activité (montré ou affiché)
et/ou
• l'action et les gestes adéquats réalisés devant les élèves avec les supports et les outils à utiliser.

Le lexique précise la tâche, les outils et les supports.</td><td>• L'enseignant décrit, fait décrire et reformule avec les enfants le résultat de l'activité à réaliser (montré ou affiché).
• L'action, les gestes, les opérations mentales… pour réussir sont évoqués avec les élèves à l'aide des supports et les outils à utiliser sont précisés.

Le vocabulaire est choisi précis, et adapté (tâche, outils et supports)</td><td>• L'enseignant avec les élèves décrit le résultat de l'activité montrée ou affichée.
• Les élèves évoquent avec l'enseignant l'action, les gestes, les opérations mentales… à réaliser pour réussir.
• Ensemble, ils font la liste des supports et des outils à utiliser.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>Gestion des intéractions orales</th><th>PS</th><th>MS</th><th>GS</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Retour sur les productions</td><td colspan="3">Il est intéressant pour l'ensemble de la classe de faire un retour sur les productions après qu'un groupe d'enfants s'est engagé et a terminé l'activité. Il est normal et bénéfique pour l'ensemble d'élèves de la classe de participer à plusieurs retours sur une même activité. Cela leur donne du temps pour se familiariser avec les conduites discursives et le lexique attendus.</td></tr>
<tr><td>L'enseignant, avec les enfants dès que possible, rappelle le résultat de l'activité attendu.
Les réalisations des enfants sont observées par rapport au but et aux critères de réussite donnés précédemment.
L'enseignant reformule en réutilisant le lexique choisi.
L'action, les gestes, les opérations mentales… utilisés pour la réalisation sont décrits par l'enseignant qui fait un lien entre les gestes et le résultat produit.</td><td>Les élèves rappellent le résultat de l'activité attendu (étayage de l'enseignant).
Les enfants commentent les réalisations par rapport au but et aux critères de réussite donnés précédemment.
L'enseignant veille au lexique ; il appelle à reformuler en réutilisant le lexique choisi.
L'action, les gestes, les opérations mentales… utilisés pour la réalisation sont décrits par les enfants avec l'étayage de l'enseignant.
Les enfants sont invités à faire des liens entre les gestes et le résultat produit.</td><td>Les élèves rappellent le résultat de l'activité attendu.
Leurs réalisations sont commentées par rapport au but et aux critères de réussite donnés précédemment.
L'enseignant veille au lexique ; il appelle à reformuler en réutilisant le lexique choisi.
L'action, les gestes, les opérations mentales… utilisés pour la réalisation sont décrits et justifiés par les enfants en lien le résultat obtenu.</td></tr>
</table>

Gestion des intéractions orales	PS	MS	GS
Bilan de l'activité	Les élèves en interaction avec l'enseignant récapitulent avec le lexique choisi : • ce qui a été réalisé ; • le but des réalisations ; • la technique et les procédures pour réussir. L'enseignant conclut en pointant ce qui a été appris Un affichage, une trace de l'apprentissage sont exposés.	Les élèves en interaction avec l'enseignant récapitulent avec le lexique choisi : • ce qui a été réalisé ; • le but des réalisations ; • l'explication de la technique pour réussir. Les élèves en interaction avec l'enseignant concluent en pointant ce qui a été appris Un affichage, une trace de l'apprentissage sont exposés.	Les élèves récapitulent avec un lexique de spécialité : • ce qui a été réalisé ; • l'explication de la technique pour réussir. Avec l'aide de l'enseignant, ils justifient ou critiquent leurs productions en fonction du but donné à leurs réalisations. Les élèves en interaction avec l'enseignant concluent en formulant ce qui a été appris. Un affichage, une trace de l'apprentissage sont exposés.

éduscol

Ressources maternelle

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Partie I - L'oral - Ressources pour la classe

L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :

Septembre 2015

Table des matières

Comprendre ce que veut dire « expliquer quelque chose » pour guider l'action de quelqu'un **4**

Situation 1 4

Situation 2 7

Fiche descriptive de la vidéo « La pâte à papier », MS - 2015 **8**

Fiche descriptive de la vidéo « La pâte à papier », GS - 1998 **10**

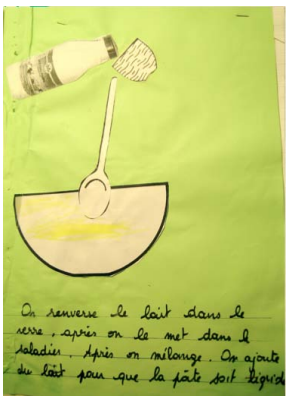
Comprendre ce que veut dire « expliquer quelque chose » pour guider l'action de quelqu'un

Situation 1

Le premier exemple se situe en petite section de maternelle dans une classe composée de 17 petits et 8 tout-petits. Le groupe des petits a déjà vécu plusieurs expériences dans le domaine de l'exploration du monde depuis le mois de septembre : ils ont ainsi cherché à réaliser du jus d'orange ; les enfants de grande section leur ont expliqué comment planter un bulbe de jacinthe puis comment réaliser une boule de Noël à plusieurs faces. Chaque élève en a conservé une trace dans son cahier de vie grâce à la composition de petites fiches techniques élaborées par l'enseignante ou de courts textes documentaires relatant et expliquant ce qui a été vécu, textes obtenus en dictée à l'adulte collective. Dans ces situations d'oral mises en place, un petit nombre d'enfants montrent encore une frilosité à assumer le statut de locuteur et d'interlocuteur. Il s'agit maintenant de leur donner une expérience supplémentaire à vivre et à partager.

Pour fêter la Chandeleur, la classe a le projet de faire des crêpes. La séquence commence par un court échange portant sur le statut des élèves de deux ans qui apprennent avec l'aide des trois ans à faire des crêpes. La tâche et l'activité langagière sont explicitées. Il s'agit pour les élèves d'expliquer comment faire, donc de relater une chronologie d'actions. Peut alors s'engager, entre les 3 élèves concernés, le travail de collaboration sur le discours attendu par l'enseignante. Cinq étapes composent la séquence qui permet de construire une activité langagière explicite.

- Dans l'étape 1, un groupe de six enfants réalise la pâte à crêpes grâce aux explications de leur enseignante. Ils sont chargés ensuite de transmettre leur savoir faire aux autres élèves désireux à leur tour de faire les crêpes.
- Dans l'étape 2, le même groupe tente de refaire la pâte, en faisant appel à ce qui s'est déroulé la veille et aux informations et explications demandées à l'enseignante. Une trace mémoire est réalisée à cette occasion, celle d'un petit reportage photos (utilisation de l'appareil photo numérique de l'école).
- Dans l'étape 3, l'enseignante incite les élèves à la réalisation individuelle des cinq schémas de montage reprenant les différentes étapes de la réalisation de la pâte à l'aide des photos venant en support mémoire.
- Durant l'étape 4, l'enseignante incite les élèves à la réalisation individuelle d'un livret-recette associant texte (en dictée à l'adulte) et les schémas réalisés dans l'étape 3. On perçoit l'importance des traces écrites, collectives et individuelles, pour focaliser l'attention des élèves sur la construction et la mémorisation du message.



• Durant l'étape 5, trois enfants pris parmi les six vont avoir à expliquer à d'autres enfants de la classe comment préparer la pâte à crêpes.

Trois petits (Nina, Loane et Oscar) qui savent faire de la pâte à crêpes tentent d'expliquer, sans le faire, à trois tout-petits (Margot, Aurore et Maël) comment on la prépare. Les trois « experts » sont en face des trois autres élèves. Le reportage photo de cette activité est affiché au mur, le matériel est placé dans un bac roulant à côté de la table où sont assis les enfants.

Extraits de l'interaction langagière

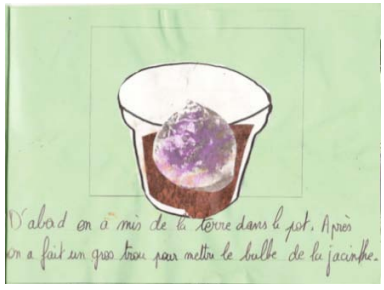
M : alors / qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui ?
EE : des crêpes
M : qui fait des crêpes ?
Loane : < en montrant les trois élèves qui vont faire> à eux
Oscar : et nous / on leur explique
M : à qui on explique ?
Oscar : à eux <index tendu>
M : Oui /d'accord / on va d'abord leur expliquer / et après on leur fait faire // vous pouvez leur expliquer comment on fait des crêpes //on va d'abord donner la parole à Nina / Nina tu veux commencer et nous on complétera ?
..... < échec de la reformulation sans le chariot de matériel sous les yeux>
M : < amène le chariot> tu prends / tu mets sur la table et tu leur dis tout ce qu'il faut / aux petits / vas-y / vas-y /qu'est-ce que c'est ça Nina ?
Nina : la farine
M : voilà / et c'est tout Nina / y'a plein d'autres choses encore / on n'a pas fini // c'est Nina qui explique / tu leur dis ce que c'est ?
Nina : du sucre
Oscar : les œufs
Nina : les œufs // le lait
Oscar : le lait // la fourchette // cuillère / les verres
Nina : les verres / de farine // le verre de lait // le verre d'huile // et le verre de sucre

Cette première partie de l'interaction consiste à accomplir un acte collectif qui est réalisé linguistiquement par Nina et Oscar sous la forme d'une liste. L'enjeu est d'effectuer un inventaire. On voit ici que les étapes deux, trois et quatre qui ont précédé ne suffisent pas à favoriser l'émergence de cette liste sans la présence concrète du matériel. En revanche chaque enfant reprend le dernier élément de la liste et complète. La liste élaborée est complète et le vocabulaire est bien réutilisé.
Plus avant dans l'interaction, les élèves passent à l'explication.

Loane : d'accord < en validant l'action d'un élève >
Oscar : i sont tout petits / i savent pas encore <M enlève la farine tombée sur la table> les petits i / i / i-z-arrivent pas trop /eh ?
Loane : ouais / y-z-ont du mal à faire
Oscar : c'est parce qu' ils sont un peu petits / i sont un peu petits
M : ça y est / on a fini les crêpes ?
EEE : non / non
Loane : on peut pas les manger les crêpes comme ça
Oscar : pas possible / sinon i vont être pas bonnes < Nina montre le sucre du doigt>

M : alors Nina / qu'est-ce qu'il faut faire maintenant // c'est vous qui le faites ?
EEE : non
M : alors il faut leur expliquer // qu'est-ce que vous leur dites ?
Loane : il faut mettre le sucre
M : il faut mettre le sucre dans un verre
Oscar : dans qu'un //verre
Loane : alors /non /tu ///
M : Oscar / tu as dit / répète leur
Oscar : faut mettre du sucre
M : du sucre
Nina : y sait pas <....> <petite voix>
Oscar : on le met aussi avec la cuillère/ non /< ils secouent la tête>
M : qu'est-ce qu'on fait du sucre ?
Nina : on le verse
Oscar : a /// il faut le verser < voix forte>
M : oui mais jusqu'où / vous ne lui avez pas dit
Nina : jusqu'au trait / comme ça là / comme ça / avec ///
Oscar : comme les trois verres de farine
M : ah / il faut le remplir
Oscar : pas comme ça /// ça y est pas / ça y est pas
Nina : ça y est pas / ça y est pas
EEE : oooh <le sucre s'est arrêté de couler>
Oscar : non pas comme ça
Nina : non pas comme ça / jusqu'au trait /comme les autres / comme ces trois verres
Oscar : jusqu'au trait noir / non / n'importe quoi <le sucre s'est arrêté à nouveau de couler>
Loane : non /c'est pas n'importe quoi qu'elle fait <le sucre coule à nouveau> encore
Nina : encore / encore /encore
Loane : ça /// hop hop hop / encore /jusqu'au trait
Oscar : ça y est / tu peux le mettre ici
Margot : à moi ///
Nina : non / qu'un verre / qu'un verre
M : alors il faut lui dire que / du sucre / on n'en a besoin qu'un verre
Nina : qu'un verre
M : et le lait / qu'un verre aussi // alors Margot / qu'est-ce qu'elle doit faire ?

Nous pouvons observer des phénomènes d'écho et de complétude de formulations. L'enseignante n'intervient pas un tour de parole sur deux mais guide le travail oral collectif. La trace écrite précédant cette situation conversationnelle a deux fonctions essentielles, l'une de première tentative de cristallisation du contenu du discours, l'autre de mise en avant d'une planification de l'action en vue de faciliter sa mise en mémoire. Notons que l'enseignante, dans cette séance, ne reprend aucune formulation. La reformulation, par l'enseignant ou un élève est cependant un bon moyen de prendre le langage comme objet d'étude. En revanche, un usage systématique inhiberait l'interaction entre élèves. C'est un équilibre à trouver.



Situation 2

Un autre travail similaire va porter ensuite sur le projet d'emporter une fleur à la maison pour Noël. Trois petits qui ont déjà réalisé leur plantation expliquent à des tout-petits de deux ans comment planter un oignon de crocus. Cette posture « d'expert » commence à être bien repérée par les élèves. Les petits font un premier état de leurs représentations sur « comment faire pousser des fleurs » avec la production d'une trace écrite individuelle en dictée à l'adulte.

A partir de ces premiers éléments, les tentatives de plantation ayant échoué, l'enseignante fait appel à un parent d'élève qui jardine. Il doit guider les petits en leur expliquant comment faire pousser des bulbes et leur fait réaliser correctement la plantation. Il sait le faire et il sait expliquer comment le faire. En dictée à l'adulte individuelle, l'enseignante fait réaliser une fiche technique correspondant à la plantation de ces bulbes de crocus ou de narcisses en vue de préparer l'explication qui servira à guider les plus petits : ce qui implique une restitution de la chronologie des actions et la gestion d'un lexique de spécialité (crocus, narcisse, planter, oignon). L'écriture se fait sous la dictée de l'enfant en reprenant ce qui est dit sans trahir le contenu mais en le reformulant de manière plus élaborée (syntaxe et lexique). La dernière étape consiste en ce que trois petits soient mis en situation d'expliquer et de faire faire à trois tout-petits leur plantation.

Extraits de l'interaction langagière

M : alors vous leur expliquez maintenant ce qu'il va falloir qu'ils fassent // alors écoutez bien les petits / Aurélien tu écoutes bien parce que voilà Johanna Lauranne et Maxime ils vont vous expliquer comment on fait pousser une fleur // Johanna elle va commencer et après on l'aidera / Johanna tu leur expliques comment il faut qu'ils fassent.
Johanna : pour faire pousser les fleurs // faut pousser les fleurs / d'abord il faut planter la fleur a / après il faut mettre de l'eau // d'abord / il faut mettre des cailloux / après il faut planter la fleur et après et après et après et après et après / et après on met de la terre avec des graviers.
M : Maxime tu es d'accord avec ce qu'elle a dit ?
Lauranne : NON
M : toi / tu n'es pas d'accord / alors vas-y
Lauranne : il faut mettre d'abord les cail / les graviers
M : et on les met où alors ces graviers ?
Johanne : dans le pot
Lauranne : on les met au fond du pot et après la terre
M : vous entendez
Lauranne : on fait le petit trou / le trou et après / on fait le petit trou d'abord / et après on met la fleur la tête à l'endroit et on met l'eau après
M : la FLEUR / tu es d'accord Maxime / est-ce que c'est la fleur qu'on met la tête à l'endroit < il secoue la tête pour nier>
Johanna, Lauranne : NON
M : qu'est-ce qu'on met dans la terre
Joanna, Lauranne : je suis pas d'accord / je suis pas d'accord
Lauranne : non/ on met l'oignon la tête à l'endroit et on met l'eau après.

L'écrit antérieur de Lauranne facilite l'étayage de l'enseignante qui porte sur la gestion linguistique (lexique et planification). La première intervention de Johanne n'est pas validée par l'enseignante qui relance Maxime et Lauranne. Lauranne parvient dans le cours de l'interaction à expliquer ce qu'il y a à faire et intuitivement surveille son vocabulaire. Elle renonce au mot *caillou* pour utiliser le mot plus approprié donné antérieurement par l'enseignante.
Les deux extraits portent sur la gestion des interactions verbales en ateliers. Des interactions entre enfants où chacun a un rôle déterminé et doit s'engager dans des postures de communication particulières nécessitant la gestion de l'oral comme outil de formalisation de la pensée.

Fiche descriptive de la vidéo « La pâte à papier », MS - 2015

L'oral dans les situations d'apprentissage des différents domaines
« la pâte à papier »

Durée : 12 mn 45

Niveau : MS

Organisation : Atelier de 6 élèves

Objectifs

- Expliquer comment on fabrique du papier.
- Utiliser un vocabulaire adéquat.
- Relater une chronologie d'actions.

Références au programme de 2015

- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.
- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer.

Contenu

Il s'agit pour trois élèves qui ont déjà fait de la pâte à papier de guider par le langage trois autres élèves qui ne savent pas comment procéder.

Les élèves commencent par inventorier le matériel à utiliser et l'enseignante valide cette étape en faisant appel à un petit livret construit antérieurement avec eux, en dictée à l'adulte. La seconde étape consiste à expliquer la chronologie des actions à mener afin que les trois autres élèves agissent.

Le langage

- Les objectifs principaux de cette activité sont langagiers. Il s'agit d'un atelier de langage, mettant en œuvre le langage d'évocation, avec comme objet de médiation le matériel et un petit livret.
- Interventions explicites de l'enseignante sur le langage, pour valider la liste, réguler les tours de paroles, rappeler l'enjeu discursif et valider la séance : « Tu leur expliques. Qu'est-ce que tu leur dis ? Il faut que tu lui expliques. Est-ce qu'ils ont bien expliqué ». Elle demande aux élèves qui expliquent de répéter certaines formulations adéquates produites par l'un deux.

La production langagière des élèves génère des reprises de structures (ici injonctive) : *Vous allez chercher + Groupe nominal/ Allez chercher + G.N*. Formulation du déterminant défini (la, le), indéfini (un, une). Le vocabulaire actif est riche et précis : le tamis, la pipette, la lingette, le mixeur, le rouleau à pâtisserie, verser, malaxer, mélanger, appuyer, étaler, retourner, laisser sécher, dans, devant, dans, d'abord, après.

- Réseau de communication instauré : les trois enfants qui savent déjà s'adressent aux trois autres qui écoutent attentivement et suivent les consignes données. On constate une très grande mobilisation de l'attention des six enfants qui passent par l'intensité de leurs regards fixés sur la tâche à accomplir.

La façon dont l'activité langagière se déroule : les trois élèves reprennent et complètent leurs formulations. Ils prennent conscience de la nécessité de se corriger (*Tu renverses/ tu verses. Vous dois/tu dois*) et de rechercher le mot juste. Ils tentent même une définition/reformulation du mot « malaxer », en « mélanger avec les mains ».

Regarder aussi la vidéo pour

- L'attitude bienveillante de l'enseignante qui félicite, encourage ; son attitude est plus active quand les élèves ont plus de mal à expliquer le fonctionnement de la pipette et elle aide ceux qui écoutent à agir. Elle laisse les enfants en posture de locuteurs et se tient le plus en retrait possible en ce qui concerne la construction linguistique du message.
- Le type de regroupement en atelier : le nombre d'enfants dans cet atelier autorise la prise de parole et permet une co-construction du discours explicatif. Les trois élèves n'ont pas la même compétence langagière et cette hétérogénéité associée à une culture commune bien établie (ils ont déjà fait et déjà récapitulé ce qu'il y avait à faire) dynamise l'interaction.

Lien

Vidéo « La pâte à papier » en GS où le traitement de l'explication se fait au tableau et en grand groupe à partir d'un affichage individuel produit en dictée à l'adulte.

Fiche descriptive de la vidéo « La pâte à papier », GS - 1998

Durée : 13 mn 36

Accéder à la vidéo « La pâte à papier » en GS

Niveau : Grande section de maternelle, mois de juin.

Organisation : situation duelle enseignant/enfant ; en petits groupes ; collectif.

Objectifs

- Faire explorer la matière par l'action et la manipulation.
- Expliquer comment on fabrique du papier.
- Utiliser un vocabulaire adéquat.
- Relater une chronologie d'actions.

Références au programme de 2015

- Domaine *Explorer le monde*
  - » Agir directement sur les matériaux ; découvrir les effets des actions.
  - » Utiliser des instruments et des outils pour développer une habileté.
  - » Intégrer progressivement la chronologie des tâches requises et ordonner une suite d'actions.
- Domaine *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*
  - » Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.
  - » S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.
  - » Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer.

Contenu

Les activités présentées dans la vidéo se situent à la fin d'une longue séquence décomposable en 4 étapes. La première a consisté à travailler sur la confrontation des représentations des enfants relatives à la fabrication de la pâte à papier. Les étapes suivantes ont permis de confronter ces représentations à la réalité, *via* le visionnement de deux films documentaires et l'expérimentation : chaque enfant a fabriqué sa feuille à partir de papier recyclé. La dernière séance de ce projet de découverte qui fait l'objet de la vidéo vise à synthétiser ce que les enfants ont retenu sur la fabrication en sollicitant l'écrit (le dessin et la dictée à l'adulte) et l'oral : les enfants exposent à leurs camarades une étape qu'ils ont sélectionnée et ils l'expliquent.

Le langage

- Les activités programmées entrent dans le cadre d'un oral
  - » **intégré** au domaine *Explorer le monde*, avec une avancée parallèle des objectifs langagiers et scientifiques ; il s'articule constamment sur les manipulations et les observations ; le travail cognitif permis par le langage oral est ici reconnu ;

» **élaboré** (scriptural), avec utilisation d'un vocabulaire spécialisé (*le tamis, le cadre, le feutre, la presse, les vis, le papier journal, les fibres, le robot mixeur, malaxer, presser,…*) et des conduites langagières de description et d'explication ;

» « **enseigné** » d'une manière explicite par l'enseignante qui l'a programmé dans sa séquence.

- Les oraux sont d'une grande variété :

» À l'accueil du matin, oraux spontanés des enfants qui découvrent leurs feuilles qui séchaient depuis deux jours ; certains expliquent comment ils ont fait ; l'enseignante intervient pour préciser quelques termes (*tamis, presse, fibres*).

» Sur un temps d'atelier, les enfants commentent le dessin qu'ils viennent de faire en situation duelle : la maitresse demande des précisions puis note sur le dessin les éléments concernant la chronologie de la fabrication ; cet écrit va soutenir la phase orale qui suit.

» En regroupement, à partir de ce dessin, l'enseignante organise une prise de parole individuelle par quelques enfants qui expliquent (à ceux qui ont réalisé cette expérience ou pas) la chronologie. Chacun doit exposer son point de vue, le maintenir s'il est mis en question, ce qui est le cas : ce moment génère des échanges nombreux et fournis entre pairs. Thomas conteste le dessin du tamis fait par Salimou : les quatre vis du tamis ne sont pas assez enfoncées pour que les gouttes d'eau puissent sortir. Une petite fille, Pétronelle, conteste l'absence de personnes dans le moulin à papier dessiné par un autre enfant (« on a un grand moulin et on laisse le papier et on s'en va et on revient il est déjà fait ! » […] « Y a des gens / y a des gens tu tu mouillent le papier / y a des gens tu coupent le chiffon / i a des gens tu tu fait tourner le moulin et y a des gens tu fait tu tu tu fait le papier / y a des gens comme ça mais lui i en pas fait .»)

- Les prises de parole sont relativement longues et organisées, comme celle de Jordan qui retrace exactement les différentes phases de la fabrication : « après on a pris du papier/ on a mis un tamis/ on l'a trempé dans la pâte/ on a enlevé le cadre de dessus/ après on l'a mis sur un feutre/ et euh après on a mis les vis, on l'a fait sécher/ après on l'a mis là/ dans le seau / on a mis un mixeur/ après on a mis les vis ».
- Les réseaux de communication en collectif sont très ouverts, l'enseignante laisse les enfants s'exprimer longuement et les interrompt le moins possible, sauf pour appeler à des précisions ou faire des synthèses très claires. Sa langue est très surveillée : le vocabulaire est précis, la syntaxe très correcte.

Regarder aussi la vidéo pour

- La modification des représentations des enfants sur l'origine du papier. Les influences des recherches et des confrontations d'hypothèses, de l'expérimentation et de l'apport documentaire sont manifestes, à la fin de ce projet de grande ampleur.
- La pluralité des codes et des modes de représentation permettant de cerner l'objet de savoir : langage oral et écrit, films, dessins d'observation, schémas…
- L'attitude de l'enseignante qui mène le projet de façon à la fois très souple et très cadrée et qui respecte la parole des enfants.

Lien

Vidéo « *Expliquer comment faire de la pâte à papier* », en MS, (2015). Cette vidéo est dans la continuité de la précédente mais ajoute une phase supplémentaire : trois élèves de MS qui ont déjà fait de la pâte à papier guident par le langage trois autres élèves qui ne savent pas comment procéder.

éduscol

Ressources maternelle

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Partie I - L'oral - Ressources pour la classe Activités ritualisées

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :

Septembre 2015

Table des matières

Activités ritualisées autour de l'appel pour s'approprier des usages de l'oral 4

Section des petits 4

Section de moyens 6

Section de grands 8

Activités ritualisées autour du temps (ordre dans la journée, ordre des jours, date) pour s'approprier des usages de l'oral 10

L'ordre dans la journée 10

Prendre des repères dans la semaine 12

La date 14

Activités ritualisées de description : les tracés 15

Propositions d'activités 1 : 15

Propositions d'activités 2 : 15

Tâches langagières travaillées : 16

Régulations de l'enseignant : 16

Activités ritualisées de description : les devinettes 17

Propositions d'activités : Devinettes à partir des personnages rencontrés dans les albums 17

Propositions d'activités PS/MS : Choisir le bon costume 19

Propositions d'activités PS/MS : Devinettes : fruit ou légume ? 20

Activités ritualisées pour apprendre à raconter 22

Propositions d'activités : Raconter à l'aide de marottes et/ou de marionnettes 22

Propositions d'activités : Des accessoires pour raconter en TPS et PS 24

Propositions d'activités : Des maquettes et des décors pour raconter 27

Scénario 5 : Raconter en déplaçant les personnages dans l'espace et le temps 28

Propositions d'activités : Les cartes des actions clés du scénario pour racontrer 28

Les boîtes à raconter pour réunir tous les outils et supports réalisés pour raconter une histoire 30

Activités ritualisées autour de l'appel pour s'approprier des usages de l'oral

Section des petits

Cette activité de l'appel ne peut être imposée à tous les enfants de petite section. Certains ne sont pas encore prêts pour vivre des temps collectifs même courts : il convient de leur laisser le temps et l'envie de rejoindre le groupe pour partager ce moment avec leurs pairs, de veiller à toujours intégrer tous les enfants présents dans la classe à l'activité d'appel même s'ils ne sont pas assis avec les autres. Mais, progressivement, il ne faut plus autoriser les prises de parole en grand groupe hors du lieu de regroupement : « *Très bien x, tu veux nous dire quelque chose, alors rejoins-nous sur le banc pour parler avec nous ».*

Il est également nécessaire de veiller à ne pas faire durer cette activité et à l'adapter en fonction des événements (retour/absence d'enfants etc.)

Les propositions ci-dessous sont purement illustratives ; ne sont évoqués que les aspects les plus directement liés au travail de tâches langagières.

Propositions d'activités

- Scénario 1 : En début d'année

Au moment de l'accueil, l'enseignant ou un adulte accompagne chaque enfant pour placer sa photo avec son prénom sur le tableau prévu à cet effet. Puis au moment du très court regroupement, l'enseignant salue individuellement, les enfants, les uns après les autres « *Bonjour, Enzo* » et invite chaque enfant à lui répondre « *Bonjour maîtresse Nathalie »* (la manière de s'adresser aux enseignants en les nommant dépend des modalités en place dans l'école).

L'enseignant regroupe les photos des absents ; ils sont nommés et les raisons de leur absence sont très rapidement évoquées par l'enseignant.

- Scénario 2

Au moment de l'accueil, chaque enfant place sa photo avec son prénom sur le tableau prévu à cet effet. Puis au moment du très court regroupement, l'enseignant pointe le prénom de chaque enfant sous les photos et demande à l'enfant concerné de confirmer sa présence.

Les photos des absents sont regroupées ; ils sont nommés et les enfants avec l'enseignant évoquent les raisons possibles ou réelles de leur absence.

Tâches langagières travaillées

- saluer en disant *« bonjour »* et en nommant la personne saluée ;
- nommer les absents par leur prénom ;
- évoquer les raisons possibles d'une absence : « *peut-être que x est malade*. » ;
- se signaler avec différentes formulations : *« je suis là »*, *« je suis présent(e).*

Régulations de l'enseignant

Les enfants qui l'acceptent sont assis dans le coin regroupement, l'enseignant est **également assis**. Il croise le regard de chaque enfant ; il s'adresse à lui en le nommant et le salue devant tous les autres enfants. C'est une façon de faire reconnaître chaque enfant par l'ensemble du groupe. Il incite au retour du *« bonjour ».*

Les enfants qui ne sont pas au coin regroupement sont également salués et invités à répondre.

L'enseignant invite les enfants à attendre leur tour, à écouter les réponses des autres.

Il commente, rappelant un incident de la veille.

Il reprend un prénom mal prononcé mais ne fait pas répéter.

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. »)*

Il s'inquiète du motif de l'absence quand un enfant revient après avoir manqué la classe, etc.

Exemples d'outils et de supports

La qualité et la taille des photos utilisées pour la constitution du groupe sont importantes en petite section. Les enfants doivent se reconnaître et reconnaître leurs pairs. Dans la mesure du possible, utiliser des photos couleur.

Section de moyens

Les temps collectifs sont encore très difficiles à vivre pour un grand nombre d'enfants de moyenne section, surtout en début d'année : il faut veiller à garder à cette situation une durée courte et un caractère dynamique.

Il faut être vigilant pour que cette situation « d'appel » qui a une fonction précise concernant le « vivre ensemble » ne soit pas détournée pour devenir une situation de reconnaissance des prénoms, de phonologie ou de numération. Le réinvestissement de ces compétences travaillées dans la classe ne doit pas prendre le pas sur ce moment qui vise la reconstruction du groupe par la reconnaissance de chacun des enfants.

Ces activités ritualisées de reconnaissance des prénoms, de comptage peuvent avoir lieu indépendamment de l'appel à un autre moment de la journée. L'appel est alors un moment dynamique et convivial pour commencer à travailler ensemble.

Les propositions ci-dessous sont purement illustratives ; ne sont évoqués que les aspects les plus directement liés au travail de tâches langagières.

Propositions d'activités :

- **En début d'année :** scénarios antérieurs à reprendre en début d'année, en particulier pour créer la connaissance du nom des autres.
- **Scénario 3 :** les présents :

Avec les étiquettes (photo + 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.

La parole passe d'un enfant à l'autre pour nommer celui/celle qui est à côté de lui.

- **Scénario 4 :** les absents

À partir des étiquettes (photo + prénom ou prénom seuls) affichées des présents supposés et de l'observation des présents assis au coin regroupement : il s'agit de déterminer et d'afficher la liste des enfants absents puis d'évoquer les raisons connues ou supposées de ces absences.

Les enfants qui reviennent après une absence sont invités à relater ce qui leur est arrivé pendant leur absence.

Tâches langagières travaillées :

- Questionner en nommant celui à qui l'on parle : *« Enzo, es-tu là ? »*
- Se signaler avec différentes formulations : *« je suis là », « Je suis présent/e ».*
- Évoquer les raisons possibles d'une absence : *« Peut-être que x est malade.»*
- Signaler la présence d'un enfant « x est là, il est assis à côté de moi ».
- Relater ce qui a été vécu pendant son absence en utilisant des formulations connues : *« Pendant que j'étais malade… »*
- Se présenter ou présenter un pair à une personne étrangère au groupe.

Régulations de l'enseignant :

Tous les enfants sont assis dans le coin-regroupement ; l'enseignant est **également assis**.

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 :

- d'imiter son fonctionnement dans l'immédiateté ;
- de s'en détacher et trouver la manière de faire l'appel qui leur convient.

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.

Il 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.).

Il profite de toutes les occasions pour donner un autre tour à l'appel, en particulier 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(e) par un(e) autre.

Exemples d'outils et de supports

Le tableau d'affichage des présents peut être organisé avec les photos des enfants (affichage permanent). Au moment de l'accueil, chaque enfant place son étiquette-prénom à côté de sa photo.

Plus tard dans l'année une affiche permanente avec les prénoms des enfants peut être utilisée par l'enseignant puis par les enfants pour faire l'appel.

ZELIE	Yohan
ALICIA	Salomé
HANA	Laura
HUGO	Jakez
SARAH	Capucine
NINO	Basile
MILA	Juliette
JULIETTE	Amandine
LEYNA	Camille.P
YACINE	Camille.I
BAPTISTE	Darrell
THADDEE	Jonathan
SATYA	Cécile
WASSILA	Vincent
Laurenta	Oscar
Francesco	Léo

Section de grands

Au moment de l'accueil, un petit groupe d'enfants (défini pour la semaine ou au jour le jour) peut être investi de cette tâche ritualisée de faire le pointage des présents sur une fiche qui s'apparente au registre d'appel, sans pour autant reprendre le tableau à double entrée qui pourra être utilisé plus tard. À l'aide d'outils dont ils ont appris la manipulation, ils peuvent anticiper le nombre de présents et d'absents.

Lors du regroupement, il sera surtout question de récapituler ces informations.

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, le groupe a beaucoup moins besoin de cette activité pour se reconstituer.

Les propositions ci-dessous sont purement illustratives ; ne sont évoqués que les aspects les plus directement liés au travail de tâches langagières.

Propositions d'activités

- **En début d'année :** Scénarios antérieurs à reprendre en début d'année, en particulier pour créer la connaissance du nom des autres.
- **Scénario 5 :** L'enseignant fait réaliser l'appel sur un document s'apparentant au registre d'appel par un enfant sans pour autant reprendre le tableau à double entrée qui pourra être utilisé plus tard.
- **Scénario 6 :** Le petit groupe qui a préparé l'appel récapitule pour l'ensemble du groupe le nombre de présents, la liste et le nombre des absents.

  Puis, progressivement, il décrit les variations constatées entre la veille et aujourd'hui (« Il y a un absent de plus aujourd'hui qu'hier ; c'est pour cela que nous avons affiché le nombre 4… »). Le reste de la classe valide ou fait corriger les erreurs éventuelles.

Tâches langagières travaillées

- questionner en nommant celui à qui l'on parle : « *Enzo es-tu là ?* »
- récapituler les informations concernant le nombre de présents et d'absents.
- décrire les modifications entre deux journées.

Régulations de l'enseignant

Cette activité ritualisée est bien connue des enfants.

Peu de régulations sont nécessaires.

Il est intéressant de proposer cette activité en priorité aux enfants qui ont encore des réticences ou des difficultés pour prendre la parole ou des difficultés à prendre leur place dans le groupe. Leur donner à effectuer une tâche clairement repérée comme relevant du registre de l'enseignant est très rassurant, donne confiance.

Activités ritualisées autour du temps (ordre dans la journée, ordre des jours, date) pour s'approprier des usages de l'oral

Les propositions ci-dessous sont purement illustratives ; ne sont évoqués que les aspects les plus directement liés au travail de tâches langagières.

L'ordre dans la journée

Objectifs

- Identifier, nommer et se repérer dans les différents moments de la journée : matin, midi, après-midi, soir et nuit.
- Utiliser à bon escient : avant/après/maintenant.
- Repérer les activités selon le moment de la journée où elles ont lieu.
- Anticiper les changements d'activités dans la journée.

Outils

- Construire et utiliser une frise linéaire des moments-clés dans les lieux de référence de la journée de classe (photos couleur pour les PS)(exemple photo 1, ci-dessous).
- Autour de la pendule de la classe (exemple photo 2, ci-dessous), les photos des activités de la journée sont affichées : l'aiguille qui marque les heures permet aux enfants de repérer et d'anticiper chaque moment de la classe.

Photo 1 : Exemple en petite section

Photo 2 : Exemple en grande section

Restituer les différentes activités de la journée dans leur chronologie

Proposition d'activité 1 :

Après une activité, resituer ce moment vécu par rapport aux autres.

Établir des relations temporelles : de succession (PS), de postériorité et d'antériorité (MS/GS) et déplacer le curseur sur la frise.

- **En P.S :** resituer le moment qui se termine par rapport au moment de la journée (matin/midi/ après-midi).
- **En G.S :** régulièrement au cours de la journée, faire repérer le moment présent aux élèves en regardant la pendule et l'activité qui est indiquée par la petite aiguille.

Tâches langagières travaillées

- Nommer les différents moments de vie de la classe : accueil/ regroupement /ateliers /récréation /cantine /sieste /sortie.
- Relater deux activités qui se suivent en utilisant le connecteur approprié :

par exemple, en PS : « *Nous allons raconter l'histoire et après nous irons en récréation* »
en MS *: « Avant d'aller en récréation, nous allons raconter une histoire. »*

Anticiper les changements d'activités et de lieu dans la journée

Proposition d'activité 2 : (PS)

Faire annoncer le changement de lieu en lien avec la nouvelle activité.

Tâches langagières travaillées :

- Annoncer et faire annoncer le changement de lieu en lien avec la nouvelle activité.

« Maintenant c'est l'heure d'aller faire des activités physiques, et pour cela, nous allons tous nous déplacer dans la salle de sport ».

- Nommer les différents lieux de l'école : la classe, les toilettes, le dortoir, la cantine, le hall, le couloir, la salle de sport, la bibliothèque…

Se situer dans la journée

Proposition d'activité 3 : (PS/MS)

À l'aide de la frise des activités, avant la récréation ou en fin de matinée, les enfants avec l'enseignant pointent en récapitulant et/ou anticipant les moments vécus en termes d'activités et d'apprentissages (voir ci-dessus éléments de programmation bilan, retour d'activité).

Tâches langagières travaillées :

Relater chronologiquement les activités vécues et les apprentissages associés à l'aide des connecteurs appropriés (avec l'aide de l'enseignant en petite section et de façon de plus en plus autonome en MS/GS avec une vigilance de l'enseignant pour tout ce qui concerne les apprentissages associés aux activités).

Prendre des repères dans la semaine

Objectifs

- Situer un évènement hors de la journée vécue.
- Associer un évènement régulier à un jour de la semaine et être capable de l'anticiper.
- Situer la journée dans un temps proche entre hier et demain.
- Situer la journée par rapport à la semaine : mise en place de la relation jour/semaine.

Outils

- Support pour visualiser tous les jours de la semaine : jours écrits et associés à une couleur (chez les PS). Marquer les jours par les événements récurrents. Exemples : gymnase le jeudi/alternance des enseignants/jour de chorale/demi-journée et non journée, etc. En PS les repères se font avec des photos (exemple photo 3) qui pourront être remplacées par des symboles en MS et GS.
- Dans le calendrier daté de chaque semaine prévoir sous chaque jour un espace pour afficher un événement ponctuel : anniversaire/sortie/projet, etc. Matérialiser la succession des jours pour constituer la semaine. Les bandes semaines ainsi constituées sont ensuite regroupées (photo 4)

Ces supports se diversifient et évoluent de la PS à la GS, la semaine sera également représentée de façon circulaire (horloge des jours) avec un curseur.

Photo 3

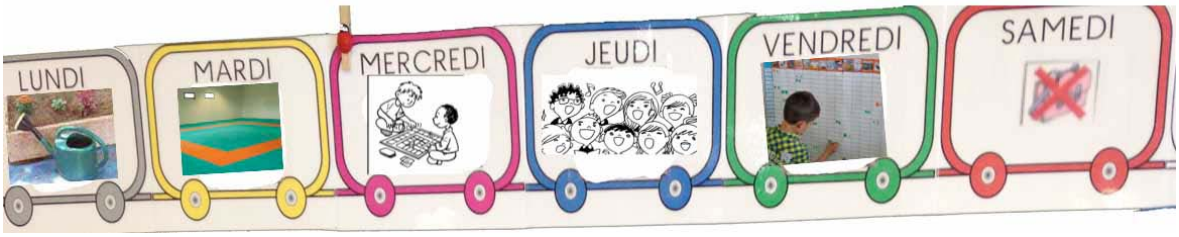
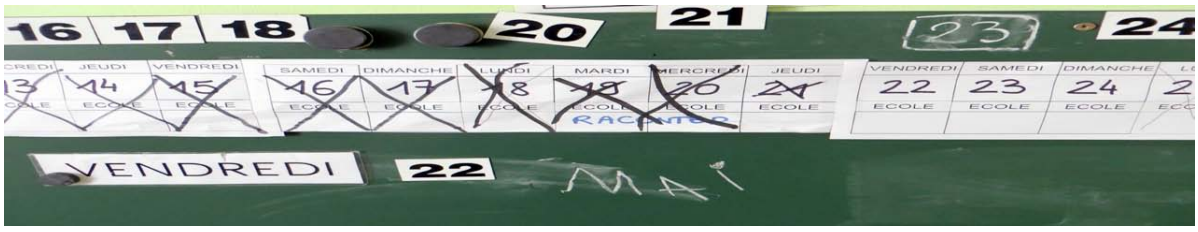


Photo 4



Dans la matinée, à l'aide de la bande des jours et du calendrier personnalisé :

Situer la journée dans un temps proche

Proposition d'activité 4 : (PS/MS)

Les enfants affichent le jour d'aujourd'hui et le pointent dans la frise des jours.

L'enseignant fait anticiper la journée par le retour des activités connues.

Tâches langagières travaillées :

Annoncer le jour d'aujourd'hui et lister les activités qui vont s'y dérouler :

- utilisation du futur proche ou futur : *« nous allons… »*
- des connecteurs temporels : d'abord, ensuite, après, enfin, pour finir.

Exemple *« Aujourd'hui, c'est mardi ; nous irons tout d'abord dans la salle de sport pour jouer au jeu des déménageurs puis nous reviendrons dans la classe pour les activités d'écriture et après la récréation, nous nous retrouverons tous pour la chorale… ».*

Proposition d'activité 5 : (MS/GS)

Les enfants marquent sur le calendrier : *aujourd'hui*, *hier* et *demain* (matérialisés par des systèmes d'aimants, de pinces à linge de couleur ou de fenêtres).

Tâches langagières travaillées :

Nommer le jour d'aujourd'hui en le situant dans le temps proche : utilisation des temps présent/passé et futur.

Exemple *« Aujourd'hui c'est jeudi ; hier, c'était mercredi et demain ce sera vendredi. »*

Situer la journée par rapport à la semaine : mise en place de la relation jour/semaine

Proposition d'activité 6 : (MS /GS)

L'enseignant fait rappeler les activités importantes de la veille et la continuité ou la différence avec les activités du jour (les traces affichées sont indispensables pour cette tâche).

Tâches langagières travaillées :

Relater les activités passées : utilisation des temps du passé.

Les comparer à celle du jour : utilisation de : *comme, encore, mais, pourtant, cependant*, etc.

Exemples : *« Comme hier… Aujourd'hui encore, etc. Aujourd'hui, nous ne ferons pas de danse mais des jeux collectifs. »*

Proposition d'activité 7 : (MS/GS)

Les enfants annoncent la perspective du lendemain :

- par rapport à des activités récurrentes d'une semaine sur l'autre ;
- par rapport aux projets en cours

Tâches langagières travaillées :

Relater les activités passées : utilisation des temps du passé.

Les comparer à celle du jour : utilisation de : *comme, encore, mais, pourtant, cependant*, etc.

Exemples : *« Comme hier… Aujourd'hui encore, etc. Aujourd'hui, nous ne ferons pas de danse mais des jeux collectifs. »*

La date

Objectifs :

- Se repérer dans le mois
- Écrire la date (nom du jour)
- Utiliser les noms des jours

Outils :

- Semainier : fiche présentant les jours de la semaine sur laquelle on déplace un curseur.
- Calendrier mensuel du commerce affichant le mois en entier
- Étiquettes plastifiées des jours, des nombres de 1 à 31, des mois de l'année.

Situer la journée par rapport à la semaine : mise en place de la relation jour / semaine

Proposition d'activité 6 : (MS /GS)

Écriture et affichage de la date en utilisant les étiquettes prévues à cet effet.

En début d'année de moyenne section, seule l'étiquette du jour est affichée au tableau. Puis, progressivement, on complète avec les étiquettes-nombres de la bande numérique et le mois.

Chaque jour, on écrit la date en ne modifiant que les éléments nécessaires.

En grande section, les enfants chargés de la date l'écrivent en entier en lettres capitales puis en cursive, quand ils en sont capables de le faire.

Tâches langagières travaillées :

Justifier ses choix d'affichage : jour, date ou mois.

Décrire et expliquer une erreur d'affichage.

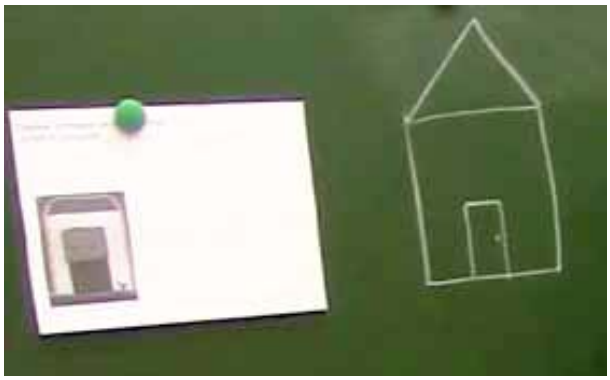
Exemple « *Tu t'es trompé d'étiquettes pour le jour. Tu as écrit mercredi au lieu de mardi…* »

Activités ritualisées de description : les tracés

Les propositions ci-dessous sont purement illustratives d'exemples d'activités possibles.

Propositions d'activités 1 :

Dictée de tracés à l'enseignant pour dessiner **une forme** ou un **motif** simple.



Matériel :

Fiches plastifiées avec des formes et des motifs simples extraits de dessins d'enfants, de tissus, d'illustrations, etc.

Tâches langagières travaillées :

But de la tâche des élèves : Faire tracer le motif affiché.

Décrire la succession des gestes à réaliser en indiquant :

- le point de départ : en haut, en bas, d'un côté, de l'autre ;
- la forme des lignes à tracer : trait, rond, spirale, arc ;
- l'orientation à donner à chacune de ces lignes.

Propositions d'activités 2 :

Dictée de la trajectoire pour tracer **une lettre.**

Matériel :

Fiches plastifiées avec les lettres imprimées en grand format (police Arial).

Scénario 1 : avec des lettres en capitale d'imprimerie (MS)

Les enfants dictent à l'enseignant les gestes qu'il doit effectuer pour reproduire la lettre affichée à partir du point ou de la ligne tracée.

On peut décider de travailler par "familles" de lettres (voir ci-contre).

Scénario 2 : avec des lettres en cursive (GS)

Les enfants dictent à l'enseignant les gestes qu'il doit effectuer pour reproduire entre deux lignes la lettre affichée.

Il peut être intéressant de classer les lettres par les éléments qui les composent.

Tâches langagières travaillées :

But de la tâche des élèves : Faire tracer la lettre affichée

Exemples de regroupements possibles des **lettres capitales** en fonction de leurs formes : avec des lignes droites horizontales et verticales (L, E, F, T, I, H), avec des obliques (A, V, N, M), des ovales (O, C, Q, G), des obliques plus complexes (X, Y, Z, K, W), les lettres combinant formes droites et arrondies (P, R, B, D, U, J).

Exemples de regroupements possibles des **lettres cursives** en fonction de leurs formes : les lettres comportant des boucles montantes, descendantes, celles qui ont les deux, celles qui ont des traits droits, des ronds, des demi-ronds.

Décrire la succession des gestes à réaliser en indiquant :

- le point de départ : en haut, en bas,
- la forme des lignes à tracer : trait, rond, oblique, spirale, arc,
- l'orientation à donner à chacune de ces lignes.

Régulations de l'enseignant :

L'enseignant trace strictement ce que lui disent les enfants.

Il donne à voir aux élèves leur description et efface toutes les propositions non satisfaisantes.

Il demande des précisions, des reformulations quand ce qui est dit n'est pas assez élaboré. Par sa demande, il aide à une formulation plus précise.

Exemples :

E. « *Tu vas par là !* »

M. *« Dans quelle direction, veux-tu que je trace le trait : vers le haut, le bas, droite, à gauche, à droite ? »*

E. *« Tu fais comme ça, après tu fais ça…* » en montrant les tracés en faisant les gestes.

M « *Je ne vois pas tes gestes quand je dessine, il faut que tu me l'expliques avec des mots. Dis-moi comment je commence. Quelle est la forme que je dois tracer ? Est-ce un rond, une oblique, une spirale ?* »

Activités ritualisées de description : les devinettes

Les propositions ci-dessous sont purement illustratives d'exemples d'activités possibles.

Propositions d'activités : Devinettes à partir des personnages rencontrés dans les albums

Outils :

Personnages tirés d'albums d'Emile Jadoul

A faire après un travail avec les albums présentant ces personnages.

- Cartes des divers personnages tirés d'albums présentant les mêmes personnages avec des tenues et des accessoires différents. On peut tout à fait utiliser les séries autour d'un même personnage comme Petit Ours Brun, Bali, Uki, Canaille, Tchoupi, Crocolou etc.
- Albums correspondants sur un présentoir à côté de la table pour les petites sections.
- Grande enveloppe pour cacher la carte en moyenne et grande section.

Scénario 1 en petite section

Tirer une carte et décrire ce qu'on voit sur la carte, écouter la description et aller chercher un album, rechercher la page où se trouve le personnage ; la montrer aux autres.

But de la tâche langagière

1. Faire reconnaître un personnage.
2. Trouver l'album qui présente le personnage décrit

Tâche langagière

Décrire ce qu'on voit sur la carte : dire ce que porte le personnage.

Régulations de l'enseignant

En petite section, l'enseignant commence l'activité : il tire une carte et la décrit pour amorcer la tâche. Il aide les enfants à percevoir l'enjeu de la situation. Quand c'est à leur tour de tirer une carte, il sollicite les enfants pour affiner leur description, il reformule et répartit la parole.

Exemple d'échanges

M. / *tire une carte et tu leur demandes à quel album correspond le personnage / mais tu ne leur montres pas la photo Mailis/ alors qu'est-ce que tu vois sur la photo ?*

Mailis : *c'est une grenouille*

M. : *et comment elle est*

Mailis : *verte*

Chloé : *verte* (elle va vers un album)

M. : *et puis* (elle retient Chloé)/

Chloé : *elle porte une écharpe* /

Mailis : *elle porte une écharpe et une couronne*

Scénario 2 en moyenne et grande section

Un ou deux enfants choisissent une carte-personnage, la cachent dans la grande enveloppe prévue à cet effet, puis devant le groupe, ils en font le portrait.

Contrainte : Donner plusieurs informations qui font référence à des aspects différents de ce personnage :

- ses caractéristiques physiques ;
- ses actions ;
- ses relations avec d'autres personnages ;
- ses mobiles d'actions.

But de la tâche langagière

Faire reconnaître le personnage caché dans l'enveloppe.

Tâche langagière en moyenne et grande section

Sans le nommer, faire le portrait du personnage en donnant plusieurs de ses caractéristiques : son physique mais aussi ses actions, ses amis, ses ennemis, ses intentions…

Pour aider les enfants à formuler la devinette, l'enseignant peut proposer différents débuts et différentes clôtures de la question :

Comme : « Elle/il … Qui est-ce ? » (exemple *: « Il préfère jouer que d'aider son amie Qui est-ce »*

Ou « Je suis ... qui suis-je ? » (exemple : *« Je suis une oie jaune avec des bottes rouges… qui suis-je ? »*

Ou « Qui est-ce qui…? » (exemple : *« Qui est-ce qui console l'ogre et l'aide à rentrer dans sa chambre ? »)*

Régulations de l'enseignant

L'enseignant initie et relance l'activité en proposant régulièrement des devinettes à propos des personnages travaillés en classe.

Exemple : « *Elle est laide, elle ne sent pas bon, elle a du poil au menton mais ne réussit pas à faire peur à Pierre… Qui est-ce ?* » (Cornebidouille).

L'enseignant peut aussi aider les locuteurs à l'élaboration de la devinette avant sa présentation en grand groupe.

Il invite les interlocuteurs à réagir face à la proposition qui est faite : « Avez-vous suffisamment d'éléments pour trouver de quel personnage il s'agit ? ».

Après que le personnage est découvert, il sollicite les locuteurs pour qu'ils justifient leur devinette. Les autres peuvent faire alors de nouvelles propositions.

Propositions d'activités PS/MS : Choisir le bon costume

Après un travail en graphisme sur ces motifs : lignes, pois, carreaux, fleurs etc.

Outils :

- nombreux tissus prédécoupés (forme de robe) aux motifs et couleurs variés ;
- silhouette du personnage en carton ;
- cartes représentant le personnage avec tous les costumes disponibles.

Scénario pour petite section et moyenne section

1. Choisir une carte du personnage habillé et décrire le tissu pour habiller « Paulette » conformément au modèle.
2. Choisir le tissu pour habiller le personnage.

But de la tâche langagière

Habiller Paulette avec le tissu choisi.

Reconnaître le tissu pour habiller Paulette.

Tâche langagière

Décrire le tissu choisi : préciser sa ou ses couleur(s), le motif (rayures, fleurs, pois, uni, quadrillage etc.) et la taille du motif (rayures fines, gros pois etc.)

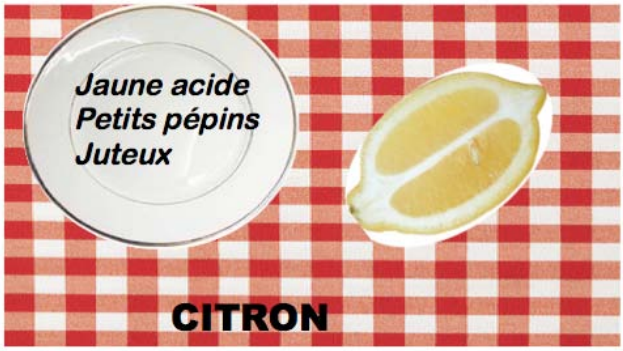
Régulations de l'enseignant

Avec certains enfants, l'enseignant participe à l'élaboration de la description avant le passage devant le groupe.

Il sollicite les enfants pour affiner leur description : « *Tu as oublié de donner la couleur du tissu, redis-nous comment est le tissu pour habiller…* ».

Inciter les enfants à interroger celui qui décrit : « *Apparemment, tu as un problème pour choisir le tissu, qu'est-ce qui ne va pas ; qu'est-ce que tu voudrais savoir ? … Demande-lui* ! ».

Propositions d'activités PS/MS : Devinettes : fruit ou légume ?



Outils :

- Cartes avec fruits et légumes (Consulter Eduscol maternelle : ressources vocabulaire/ module 2 L'alimentation)
- Grande enveloppe pour cacher la carte

Scénario pour moyenne section et grande section

Un ou deux enfants choisissent une carte, la cachent dans la grande enveloppe prévue à cet effet. Ils décrivent devant le groupe l'aliment caché.

Contrainte : il faut donner au moins trois informations concernant cet aliment en faisant référence à plusieurs aspects :

- l'aspect visuel : couleur, forme ;
- l'aspect gustatif : le goût, la texture ;
- l'aspect tactile : le toucher ;
- l'utilisation : comment on le mange ;
- la composition : pépin, noyau, peau, chair.

Ensuite, ils questionnent : fruit ou légume ?

Si la réponse est exacte, le groupe peut faire une proposition précise de l'aliment reconnu.

Laisser un petit temps aux enfants pour se mettre d'accord : comment vont-ils dire la devinette au grand groupe ?

But de la tâche langagière

Faire découvrir le fruit ou légume caché dans l'enveloppe.

Tâche langagière

Sans le nommer, présenter l'aliment en donnant au moins trois informations qui concernent au choix

- la couleur, la forme ;
- le goût, la texture ;
- le toucher ;
- l'utilisation (comment on le mange) ;
- la composition : pépin, noyau, peau, chair.

Régulations de l'enseignant

L'enseignant initie l'activité en proposant régulièrement des devinettes fruits et légumes.

Exemple : « *Il a des pépins, on le presse, il est jaune … Fruit ou légume* ? ».

L'enseignant peut aussi aider les locuteurs à l'élaboration de la devinette, avant sa présentation en grand groupe.

Il invite les interlocuteurs à réagir face à la proposition qui est faite : « *Avez-vous suffisamment d'éléments pour trouver de quel aliment il s'agit ?* ».

Après que l'aliment est découvert, il sollicite les locuteurs pour qu'ils justifient leur devinette. Les autres peuvent faire alors de nouvelles propositions.

Pour faire évoluer l'activité, l'enseignant va faire de nouvelles propositions de formulation avec de nouvelles contraintes.

Exemples pour la grande section :

- Deux aliments à décrire avec un point commun « *J'ai la peau lisse et des pépins…J'ai des pépins et je suis acide… » ;*
- Qualifier chaque critère : *« jaune acide, petits pépins* ».

Activités ritualisées pour apprendre à raconter

Les activités ritualisées décrites ci-dessous s'appuient sur des albums, explorés au préalable en classe avec l'enseignant. Tous les obstacles à la compréhension ont été travaillés ; il s'agit ici de donner des outils aux enfants pour qu'ils s'approprient ces histoires et s'essaient à les raconter avec leurs pairs grâce au matériel donné par l'enseignant.

Les propositions ci-dessous sont purement illustratives d'exemples d'outils, de supports et d'activités possibles

Il est important que les outils et les supports restent longtemps disponibles après le travail réalisé avec l'enseignant sur l'album. Ils sont rangés mais restent accessibles.

Propositions d'activités : Raconter à l'aide de marottes et/ou de marionnettes

Outils : Les marottes aident de nombreux enfants à comprendre le rôle qui leur est attribué et leur facilite la prise de parole derrière le personnage.

Exemple d'outils 1 :
Marottes fabriquées à partir de photocopies couleurs, recto verso des personnages plastifiées et collées sur des bâtonnets.
Le recto verso des personnages est important pour permettre des déplacements de gauche à droite et de droite à gauche. De plus l'enfant et son interlocuteur voient le personnage.
(Exemple ici avec les personnages de « La moufle »).

Exemple de mise en situation : Les trois enfants se sont repartis les sept personnages de cette version de l'histoire de la moufle (de deux à trois chacun). L'image de la moufle est posée au sol pour permettre l'accumulation des personnages avant l'explosion finale. Les enfants coopèrent pour raconter l'histoire en faisant parler leurs personnages en même temps qu'ils les déplacent autour et dans la moufle.

Exemple d'outils 2 :
Marionnette de grand-mère habillée pour ressembler au personnage de l'histoire de *Roulé le loup* : sept jupes ont été ajoutées.

Exemple d'outils 3 :
Marionnettes cousues et rembourrées pour ressembler aux personnages de l'album « le machin ». Elles sont prises en main directement.

Exemple d'outils 4 :
Personnage de l'histoire reproduit par papier transfert sur du tissu. Les 2 morceaux de tissu sont emplis de bourre avant d'être cousus. (Consulter dans Les ressources pour la classe Video « la moufle 2°séance »)

Les exemples d'outils 3 et 4 que l'on peut prendre en main, sont très efficaces avec les jeunes enfants car beaucoup plus sensoriels. Ils donnent une vraie matérialité aux personnages.

Scénario 1: Raconter en produisant les dialogues des personnages

Dispositif

TPS/PS : Un petit groupe d'enfants (4 enfants). Un jeu de marottes est donné à chaque enfant pour que chacun manipule le personnage tout en s'appropriant les dialogues par imitation. L'album peut être utilisé par l'enseignant pour soutenir la mémoire du script.

MS/GS : Un petit groupe d'enfants
(de 4 à 6 enfants) avec l'enseignant.
L'enseignant répartit les marottes entre les enfants : un ou deux personnage(s) par enfant.

Activité : Chacun à leur tour, en fonction de leur(s) personnage(s), les enfants interviennent en déplaçant et plaçant leur marotte pour reproduire le scénario de l'histoire (exemple : s'approcher de la moufle et demander l'hospitalité avant d'y pénétrer… puis répondre à son tour aux nouveaux arrivants). Les enfants font parler leur marotte en accompagnant ses actions.

Tâche langagière : Faire intervenir et parler son personnage en respectant le scénario de l'histoire.

Régulations de l'enseignant : L'enseignant peut prendre en charge la partie narrative. Il faut être vigilant pour que les enfants s'exercent avec tous les personnages. Même si dans un premier temps cela rassure les enfants de réciter le texte entendu dans l'album, il faut les inciter à des reformulations et leur faire accepter d'autres formulations que celles du texte : « Quand on raconte, ce n'est pas comme quand on lit, on a le droit de le dire avec nos mots à nous.»

(Consulter dans Les ressources pour la classe Video « la moufle 2°séance » ; des enfants de moyenne section apprennent à raconter l'histoire à l'aide de marionnettes.)

Scénario 2 : Raconter en alternant dialogues et narration

Dispositif

Petit groupe d'enfants (de 4 à 6 enfants) avec l'enseignant. Un ou deux personnage(s) par enfant.

Activité

Chacun à leur tour, en fonction de leur(s) personnage(s), les enfants interviennent en déplaçant et plaçant leur marotte pour reproduire le scénario de l'histoire. Les enfants relatent les actions, les intentions, les sentiments, les émotions des personnages et reprennent aussi les dialogues de leur marotte au moment opportun.

- Un enfant sans personnage peut prendre en charge la partie narrative (rôle de l'enseignant précédemment).
- Ou tous les interlocuteurs prennent en charge à tour de rôle cette partie narrative afin que des systèmes de coopération s'installent entre eux.

Tâche langagière

Raconter dans quelles conditions le personnage intervient, dire quel est le personnage que l'on fait parler et faire parler son personnage.

Propositions d'activités : Des accessoires pour raconter en TPS et PS

Scénario 3 : Raconter en reproduisant les actions des personnages.

Il s'agit de reproduire avec les accessoires, les actions du ou des personnages pour retrouver le scénario de l'histoire donné par l'album.

La manipulation des objets/accessoires peut être individuelle en co-action ou réalisée par un petit groupe d'enfants.

Dispositif TPS/PS : Un petit groupe d'enfants (de 3 à 4 enfants) avec l'enseignant et un jeu d'accessoires par enfant ou un jeu collectif de taille suffisante pour une manipulation à plusieurs.

Outils : exemples

Exemple 1 : silhouette + pièces à agencer

Les vêtements du loup sont plastifiés et découpés pour s'adapter à la silhouette du personnage. De petits morceaux de bandes *« velcro »* autocollantes sont ajoutés à chaque pièce.

Les enfants peuvent raconter l'histoire de *Je m'habille et je te croque* en habillant le loup au fur et à mesure.

Exemple 2 : marottes + petits objets détournés

Le personnage de Guili et de ses parents sont reproduits en couleur et plastifiés. L'enseignant a ajouté de petits objets détournés (une barquette plastique pour la baignoire, un morceau de tissu pour la serviette etc.) pour raconter l'histoire de Guili qui prend son bain.

Tâche langagière : Raconter ce que fait le ou les personnages et éventuellement ses réactions/émotions.

(Consulter dans les ressources pour la classe : vidéo « Habiller la marotte de Petit ours brun » des enfants de petite section apprennent à raconter l'histoire à l'aide des accessoires à accrocher sur la marotte.)

Régulations de l'enseignant : Il s'agit de solliciter les interactions entre les enfants pour qu'ils racontent en même temps qu'ils agissent. La ritualisation est la garantie pour réussir cette participation de tous.

Scénario 4 : Raconter en reproduisant les actions des personnages à partir du découpage du scénario proposé par l'album

Il s'agit, à l'aide de l'album de faire correspondre, page après page, les actions du/des personnage(s) représentés sur l'illustration et dans le texte avec la manipulation des enfants pour faire revivre à la marotte ces mêmes actions avec les accessoires.

Exemples 3 et 4 : Mises en situation

Les vêtements de l'épouvantail sont reproduits, découpés, plastifiés et peuvent s'accrocher entre eux grâce à des pastilles velcro autocollantes.

Ici cet enfant de petite section s'est installé dans le coin raconter avec tous les outils et l'album *Le vent m'a pris* de Rascal. Au fur et mesure qu'il tourne les pages de l'album il nomme et enlève les pièces de vêtement sur l'épouvantail et les fait voler, imitant le vent qui emporte les vêtements un à un.

Tous les accessoires présentés dans l'album de *Lou prend son bain* de J. Ashbé sont représentés et donnés aux enfants : éponge, jouets, savon, bouchon de la baignoire, serviette etc. Les enfants racontent l'histoire en reproduisant le scénario (se déshabiller, se laver, glisser, vider la baignoire, s'essuyer) avec la marotte et tous les accessoires. L'enseignante soutient la tâche et rythme l'activité en tournant les pages pour retrouver les différentes étapes du script .

Tâche langagière : Raconter ce que fait le ou les personnage(s) et éventuellement ses réactions/ émotions correspondant à la double page de l'album**.**

L'alternance de situations visant l'enchaînement des actions des personnages jusqu'au dénouement et de situations visant la scansion du scénario à partir de l'album, page après page, favorise une mise à distance, un repérage des étapes clés du récit.

Quand les enfants maitrisent le scénario, ils sont plus disponibles pour se concentrer sur la tâche langagière.

Propositions d'activités : Des maquettes et des décors pour raconter

Exemple dans une classe de grande section

Présentation du récit comme un enchaînement d'actions dans un espace borné : points de départ et d'arrivée de l'histoire clairement identifiés : maison du fermier à gauche et maison de la grand-mère à droite du long panneau.

Représentation des espaces : les différents lieux traversés pour les rencontres successives.

Représentation du temps qui passe du matin à la nuit : le soleil et le ciel bleu à gauche ; les étoiles, la lune et le ciel sombre à droite.

Exemple dans une classe de Moyenne section :

Le récit est présenté comme un enchaînement d'actions dans un espace borné : aller et retour entre deux maisons.

Les deux maisons s'ouvrent pour les actions des personnages à l'intérieur.

Représentation de l'espace : un chemin qui traverse la forêt est matérialisé dans le paysage.

Exemple dans une classe de petite section

Représentation de l'espace : Le récit se déroule dans un lieu clos : la ferme.

Les différents lieux sont matérialisés pour permettre les actions du personnage.

Scénario 5 : Raconter en déplaçant les personnages dans l'espace et le temps

Dispositif : Les supports pour représenter les lieux de l'histoire (voir exemples ci-dessus) permettent une exploitation en petit groupe ou collective.

Activité : Il s'agit de déplacer les personnages dans les différents lieux représentés en accord avec leurs actions dans la chronologie du récit.

Tâche langagière : Raconter ce que font et disent les personnages en enchainant les évènements jusqu'au dénouement.

Régulations de l'enseignant : Inciter les coopérations dans le groupe d'enfants qui racontent. Toutes les propositions sont acceptées ; elles sont complétées, amendées, reformulées.

L'enseignant n'attend pas une certaine formulation du récit mais des formulations qui évoluent, s'allongent, deviennent plus précises et plus élaborées au fur et mesure des tentatives des enfants. Il sollicite les interactions entre les enfants pour qu'ils racontent en même temps qu'ils agissent.

Ces outils et supports se prêtent à des activités pendant lesquelles un petit groupe d'enfants peut être en autonomie.

Propositions d'activités : Les cartes des actions clés du scénario pour racontrer

Exemple en petite section

Les cartes représentant les actions-clés du scénario de l'histoire sont constituées directement à partir des illustrations de l'album.

En petite et moyenne section, c'est l'enseignant qui fait ce travail de découpage du récit en scènes repérables.

Les cartes des actions-clés de l'histoire à raconter peuvent aussi être réalisées par les enfants et regroupées pour devenir un livret individuel (voir exemple page 29).

Exemple en moyenne section :

Livret « acordéon» individuel pour récapituler chronologiquement les différentes actions des personnages de l'histoire du « machin ».

La forme en accordéon permet une vision étape par étape mais aussi le déroulement complet du récit, « visible » dans son intégralité.

Scénario 6 : Raconter en s'appuyant sur les moments clés du scénario

Dispositif : petit groupe d'enfants avec l'enseignant :

- les cartes représentant les moments clés de l'histoire sont affichées chronologiquement en face des enfants.
- Les enfants disposent de livrets « accordéon » individuels.

Tâche langagière : Raconter ce que font et disent les personnages en enchainant les évènements jusqu'au dénouement.

Les cartes sont là pour soulager la mémoire de l'enchaînement des événements de l'histoire et aider les enfants à se concentrer sur la mise en discours du récit. En moyenne et grande sections, cet outil peut être individualisé.

Les boîtes à raconter pour réunir tous les outils et supports réalisés pour raconter une histoire

Exemple dans une classe de petite section :

L'enseignante utilise des pochettes cartonnées à rabat avec élastiques pour constituer les boites.

Elle y range l'album, les petits accessoires et la marotte.

Les petits accessoires sont rangés dans une pochette plastique à zip pour une manipulation autonome des enfants sans perte .

En début d'année l'enseignante et l'ATSEM apprennent aux enfants à ranger les accessoires dans la pochette.

Exemple dans une classe de petite section :

L'album et les différents éléments sont mis dans une boîte recouverte de papier de la couleur dominante de l'album.

La montagne a été réalisée par les enfants (bobines en carton, papier mâché et peinture). Elle est légèrement fendue en haut pour insérer la marotte du personnage. Des images scannées de l'album sont utilisées pour construire les différents accessoires, les plastifier et ajouter les pastilles « velcro » autocollantes.

Exemple dans une classe de grande section :

Dans la boîte, on y trouve des marottes, une maquette pliante, des cartes reproduisant les personnages, des livrets accordéon avec les images des moments-clés de l'histoire et l'album.

La maquette de l'histoire de *La brouille* de C. Boujon est constituée à partir d'une boite dans laquelle les enfants peuvent introduire leurs mains pour faire entrer et sortir les deux personnages de leurs terriers.

Dans la maquette de l'histoire *C'est bien la moindre des choses* d'E. Manceau, les différents éléments du décor sont rabattables pour permettre le rangement dans la boîte.

Dans cette classe progressivement les enfants ont proposé de compléter les outils pour améliorer leur jeu au moment du raconter. Des accessoires qu'ils réalisent sont ajoutés au dispositif prévu par l'enseignant.

Les boîtes contiennent l'album et les outils adaptés à la problématique de l'album qui ont contribué à dépasser les obstacles de compréhension.

Utilisation des boîtes

L'enseignant utilise le contenu de la boîte pour raconter l'histoire sans la lire ou pour lire l'histoire.

Les enfants apprennent à utiliser les boîtes en petit groupe lors d'ateliers avec l'enseignante ; ils les utilisent ensuite en autonomie.

L'enseignant utilise ces boîtes pour des activités ritualisées tout au long de l'année pour raconter l'histoire. Selon les outils ou le support sélectionné dans la boîte, la tâche sera plus ou moins complexe pour les enfants qui racontent. Quand les enfants sont à l'aise avec une histoire et avec la boîte à raconter qui correspond, il est possible d'introduire un nouveau personnage qui va perturber et conduire à inventer une histoire nouvelle. On peut aussi utiliser les personnages d'une histoire pour les changer de cadre ou bien enlever un ou plusieurs personnages.

éduscol

Ressources maternelle

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Partie III - L'écrit - Texte de cadrage

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :

Septembre 2015

Table des matières

Introduction 4

1. Se familiariser avec l'écrit et ses fonctions 4

2. Commencer à apprendre à écrire et à lire 5

2.1. Prendre la langue comme objet d'observation et d'investigation 6

2.2. Découvrir le principe alphabétique 7

2.3. Commencer à écrire tout seul 8

Introduction

Objectifs visés et éléments de progressivité

« *Il appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit. Les enfants y sont amenés à comprendre de mieux en mieux des écrits à leur portée, à découvrir la nature et la fonction langagière de ces tracés réalisés par quelqu'un pour quelqu'un, à commencer à participer à la production de textes écrits dont ils explorent les particularités. En fin de cycle, les enfants peuvent montrer tous ces acquis dans leurs premières écritures autonomes. Ce seront des tracés tâtonnants sur lesquels s'appuieront les enseignants de cycle 2* » (Programme de l'école maternelle 2015)

L'écrit est un outil culturel qui permet de communiquer avec autrui par le biais de signes, de chiffres, de schémas, de plans, de mots, de phrases et de textes. Il permet ainsi de « représenter » des situations (les nommer, les décrire, les relater, les raconter) pour un destinataire souvent inconnu. Il introduit également une distance réflexive dans la construction des savoirs et induit une autre manière de penser. Les objectifs du programme de 2015 relèvent d'un langage écrit considéré comme une parole adressée, transformée, et fixée sur un support matériel. Le but de l'école maternelle est de **permettre aux élèves, bien que ne sachant ni lire ni écrire, d'utiliser la forme écrite et de se l'approprier en tant qu'activité langagière**.

Les choix qui suivent relèvent de deux finalités. Il s'agit d'une part d'éviter des écarts de réussite entre élèves originaires de milieux socioculturels différents, dès l'école maternelle. Cela justifie le fait que les enseignants visent d'abord des découvertes, des appropriations et des familiarisations dans le domaine de l'écrit. Il convient, d'autre part, de cibler des objectifs et des modalités d'apprentissage qui garantissent au maximum les réussites ultérieures du lire-écrire, celles-ci nécessitant un passage obligé par des activités complexes, parfois abstraites qui nécessite un enseignement spécifique, très progressif et nécessairement programmé. Les mises en œuvre des différentes situations de production, qu'elles soient celles où l'on observe l'enseignant qui explique, commente ou celles que l'enfant exerce par la dictée à l'adulte, par les premières productions autonomes d'écrits, permettent de découvrir un nouveau code (écrit) en prenant appui sur ce que l'on connait déjà (la compréhension et la production de significations en langage oral) tout en l'interrogeant. Sans négliger les activités de réception, les premières productions d'écrits sont à encourager, à mobiliser, en assurant leur cohérence, leur récurrence, leur fréquence, leur régularité et leur nécessaire accompagnement réflexif.

1. Se familiariser avec l'écrit et ses fonctions

En arrivant à l'école maternelle, de nombreux enfants ne sont pas familiarisés avec le monde de l'écrit. En fonction de leur environnement quotidien et de la médiation des adultes, certains ont déjà établi des liens déjà solides avec des supports de l'écrit quand d'autres les ont beaucoup moins fréquentés. *« Il appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit.»* (Programme 2015). Dès la toute petite section, cette familiarité avec l'écrit se construit de manière le plus souvent peu formelle, tout au long de la journée, de l'année, par les rencontres successives organisées au cours

des différentes activités. Chaque utilisation d'un support écrit, chaque situation d'écriture est, pour l'enseignant, l'occasion de verbaliser et d'éclairer ces pratiques culturelles. Les pratiques de classe quotidiennes comme les séquences spécifiques sur une période (lecture de recettes pour cuisiner dès la petite section, production d'un article relatant une sortie pour un journal d'école en grande section…) favorisent les expériences concrètes de l'écrit. Progressivement, les enfants découvrent les usages, les fonctions, les effets, les enjeux de ces écrits et les discours qui les caractérisent. Ils acquièrent peu à peu des attitudes et des savoir-faire adaptés en fonction des supports. (Consulter la section *III. La fonction de l'écrit*)

La lecture des ouvrages de littérature de jeunesse est considérée comme l'une des pratiques majeures dans le domaine de l'écrit à l'école maternelle. Elle permet aux enfants d'entrer dans une première culture littéraire, d'apprendre la langue, de pénétrer dans les univers fictionnels, de s'approprier le monde, d'apprendre à penser, de se construire un comportement de lecteur (acteur de ses pratiques de lecture) et de comprendre de mieux en mieux des textes à leur portée. Le premier enjeu reste de la rendre accessible matériellement, langagièrement, culturellement et intellectuellement pour que ses usages, ses objets, ses expériences et ses espaces deviennent, pour tous, courants, habituels et stimulants. (Consulter Partie IV *Littérature de jeunesse – documentaires,* les trois premières sections concernant la littérature de jeunesse)

La lecture des textes documentaires (Consulter Partie IV *Littérature de jeunesse – documentaires* la section *IV.4 Les ouvrages documentaires*), des imagiers (Consulter Partie IV *Littérature de jeunesse – documentaires* la section *IV.5 Les imagiers*), des écrits fonctionnels de la classe (Consulter la section *III. La fonction de l'écrit*) et la production d'écrits avec l'aide d'un adulte (Consulter Partie II *Lien oral écrit*, la section *II.4 Dictée à l'adulte*) concourent également à développer les objectifs de découverte, de familiarisation, d'usages de l'écrit et de repérage de ses différentes fonctions.

2. Commencer à apprendre à écrire et à lire

Les compétences d'écriture et de lecture reposent sur un faisceau de composantes et sur la capacité à mettre en œuvre des stratégies diverses, complémentaires pour produire des textes et pour en construire les significations. Au cours de la scolarité à l'école maternelle, la langue écrite devient de plus en plus un objet d'observation, d'investigation et de réflexion notamment en grande section. 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 de manière systématique en cours préparatoire, doit comprendre le principe alphabétique, connaître le fonctionnement du système qui code les sons de l'oral. Il faut pour cela qu'il prenne conscience progressivement que les mots qu'il entend sont composés d'éléments (syllabes, phonèmes) qui peuvent être isolés à l'oral ; il doit ensuite découvrir que ces segments oraux sont représentés à l'écrit par des lettres ou suites de lettres, et enfin comprendre les correspondances propres à notre langue. C'est en commençant à écrire tout seuls, en pratiquant des essais d'écriture autonome dans un cadre signifiant que les élèves en partant de leurs formulations orales appréhenderont de manière efficace la nature et le fonctionnement de la langue écrite.

Ces apprentissages doivent faire l'objet d'un enseignement structuré, planifié dans la durée, récurrent, qui n'exclut en rien la dimension ludique et ne vise en aucun cas l'exhaustivité des éléments constitutifs du code alphabétique. Les activités autour du fonctionnement de la langue s'avèrent très motivantes pour les enfants, principalement par la mise en place de situations problèmes qui conduit à leur donner une posture de chercheur, le gout de la réflexion, l'envie de savoir et de grandir.

2.1. Prendre la langue comme objet d'observation et d'investigation

Le plus souvent, les enfants considèrent la langue comme un vecteur de communication, visant à transmettre des significations (codage de la réalité, codage des pensées et des états mentaux). Ils traitent les énoncés qui leur sont adressés pour en comprendre la signification et non pour en analyser les constituants (dissocier le signifié du signifiant, le sens de la forme).

Exemples de confusions :

- L'enseignant montre son étiquette de prénom à un enfant en demandant : « Qu'est-ce qui est écrit ? » Ce dernier répond : « C'est moi ! » au lieu de dire son prénom.
- L'enseignant voulant mettre en évidence la longueur du mot demande : « Qu'est-ce qui est le plus long, *train* ou *locomotive* ? ». Un enfant répond « train » car c'est l'objet le plus long.
- L'enseignant cherchant à isoler le son [o] interroge : « Qu'entend-on dans *radio* ? » « De la musique ! » répond un enfant.

Les différentes médiations phonologiques en sont fréquemment les premiers révélateurs. (Consulter Partie II *Lien oral écrit*, la section *II.2 Médiations phonologiques*)

La langue est un outil social multiforme avec des usages divers qui varient selon les appartenances et les pratiques socioculturelles. Différents travaux de recherche établissent que l'apprentissage réussi de la lecture et de l'écriture est fortement lié aux rapports au langage que les enfants ont appris à entretenir, rapports qui trouvent leurs origines dans les différents types d'interactions sociales et langagières auxquelles ils ont pu participer. Or tous ne bénéficient pas des mêmes interactions dans leur milieu familial et tous n'en font pas le même traitement. Pour certains jeunes élèves, la langue pratiquée dans leur environnement est très majoritairement fonctionnelle, pragmatique et n'a le plus souvent pas d'existence explicite. Ils en ont une maîtrise pratique, préréflexive et doivent donc nécessairement commencer à apprendre à l'école maternelle à traiter la langue comme un objet autonome que l'on peut étudier d'un point de vue strictement formel. D'autres élèves ont déjà un rapport à la langue, distancié, « contrôlé et cultivé ». Ils possèdent déjà des habiletés conscientes et réflexives. Ceux-ci peuvent très tôt manifester un intérêt pour le matériau langagier et s'en servir pour exprimer des points de vue et des sentiments. Ils goûtent les formes humoristiques du langage, et sont capables – sans pouvoir encore expliciter ce qu'ils font – de jouer avec la langue, de généraliser des règles de fonctionnement à partir des régularités constatées, de segmenter un énoncé en mots. Ces enfants ont acquis une capacité à décomposer la langue que l'enseignant doit faire construire à tous les élèves. En fin d'école maternelle, ils doivent tous acquérir une nouvelle attitude consistant à observer, à questionner la langue pour commencer à déduire quelques régularités et invariants de son fonctionnement. Cela demande de se décentrer, de s'abstraire de la fonction première du langage pour se centrer sur les éléments formels non signifiants (éléments sonores, graphiques, textuels). La langue est alors considérée comme une matière à modeler (quand ils produisent de l'écrit en dictée à l'adulte et modifient pour cela leur parler spontané

consulter Partie II *Lien oral écrit*, la section *II.4 Dictée à l'adulte*), à interroger et à « décortiquer » (quand ils veulent s'essayer à l'écriture de mots ou à de premières productions autonomes d'écrits – consulter *L'écriture à l'école maternelle*).

2.2. Découvrir le principe alphabétique

Il est admis que dans le processus d'apprentissage de la langue écrite, les connaissances sur les différents écrits et leurs usages sociaux restent insuffisantes à l'entrée au cours préparatoire si elles ne s'accompagnent pas d'une connaissance minimale du principe alphabétique, c'est-à-dire d'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 observe souvent deux groupes 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 l'écriture et la lecture de mots nouveaux alors même que les connaissances phono-graphiques sont encore peu assurées ; ces enfants surprennent ainsi les enseignants dans leur capacité à anticiper les apprentissages des progressions annuelles inscrites dans les manuels. Un second groupe d'élèves, n'ayant pas encore compris le fonctionnement du système alphabétique et 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 manifeste souvent de très grandes difficultés pour décoder des mots non abordés et non « travaillés » dans le contexte scolaire.

De nombreuses études illustrent le caractère inégalitaire d'une action pédagogique de l'école maternelle qui ne propose pas assez, de manière organisée, planifiée et réflexive, d'activités susceptibles de construire une première conscience des réalités sonores et formelles du langage oral et de la langue écrite (conscience phonologique, prise de conscience du système alphabétique de la langue écrite). Découvrir le principe alphabétique demande la mise en place d'activités structurées très régulières où l'enseignant remobilise fréquemment les savoirs découverts. Elles permettent d'établir les premières correspondances entre l'oral et l'écrit (premiers liens entre ce que l'on entend et ce que l'on voit, correspondance entre la longueur de l'oral et de l'écrit…) et d'apprendre à les différencier notamment en sachant segmenter un énoncé en mots. La découverte des rapports son/lettre constitue, dans un second temps, un enjeu essentiel conduisant à l'écriture et la lecture. Les enfants apprennent progressivement à reconnaître, nommer et utiliser les lettres de l'alphabet et à découvrir de premiers rapports phonie-graphie les plus simples à percevoir.

Parmi les différentes formes de travail, les médiations de l'enseignant avec un petit groupe d'élèves doivent être favorisées. Cette organisation facilite la phase de découverte d'une nouvelle situation nécessitant un enseignement et un accompagnement spécifiques. Puis, lorsque les compétences sollicitées commencent à être maîtrisées, la mise en place d'activités autonomes en permet l'utilisation et le renforcement dans des situations diversifiées. Les élèves de grande section pourront, par exemple, jouer au jeu de l'oie des lettres sans la présence d'un adulte. (Consulter la section *III.2 Découvrir le principe alphabétique*).

2.3. Commencer à écrire tout seul

L'entrée par l'écriture, qu'elle soit celle de l'enseignant ou de l'enfant, constitue l'un des principes directeurs du domaine *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* dans sa composante abordant le langage écrit.

« La progressivité de l'enseignement à l'école maternelle nécessite de commencer par l'écriture. Les enfants ont en effet besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit, d'où l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit. Le chemin inverse, qui va de l'écrit vers l'oral, sera pratiqué plus tard quand les enfants commenceront à apprendre à lire.» (Programme 2015)

L'approche la plus pertinente se fait donc par l'écriture ; c'est en commençant à écrire tout seuls que les enfants saisissent le mieux la transformation de l'oral à l'écrit. La pratique de l'écriture permet, en situation, de comprendre le fonctionnement du principe alphabétique, mais elle ne peut s'effectuer que si, dans un double mouvement, la découverte du principe alphabétique la rend possible.

Pour commencer à écrire seuls, les enfants doivent pratiquer des activités régulières qui conduiront en grande section à s'exercer à l'écriture cursive. Les exercices graphiques préconisés même s'ils n'ont pas pour première mission de former la main de l'enfant à l'écriture, permettent le développement de fonctions nécessaires à la maîtrise de toute activité grapho-motrice. La connaissance de correspondances entre les trois écritures (cursive, script, capitales) concourent aussi à cet apprentissage et s'avère nécessaire pour effectuer les bons choix en fonction des supports. (Consulter *Le graphisme à l'école maternelle* et *L'écriture à l'école maternelle*)

Cependant, le tracé et la connaissance des lettres ne doivent pas être dissociés des usages authentiques de l'écriture : *« L'objectif étant de construire la valeur symbolique des lettres, l'enseignant veille à ne jamais isoler les trois composantes de l'écriture : la composante sémantique (le sens de ce qui est écrit), la composante symbolique (le code alphabétique) et la composante motrice (la dextérité graphique).»* (Programme 2015). Les essais d'écriture de mots sont préconisés dans le programme de 2015. Ils permettent aux enfants de se projeter dans la posture du producteur d'écrit avant même de savoir écrire. Dès la petite section, certains élèves tracent des premiers signes ou de pseudo-lettres qu'ils nomment « écriture ». En leur proposant d'écrire des mots dès la moyenne section, l'enseignant va ouvrir à tous la possibilité et la capacité de le faire. Cette incitation permet de réduire les inégalités entre les enfants qui ont déjà un rapport à la langue assez élaboré et ceux pour qui elle n'est pas encore un objet d'observation et d'attention.

Ce type d'activité ne peut se réaliser que dans un environnement bienveillant où la possibilité de tâtonner, de découvrir, de s'exercer, de faire des erreurs, d'essayer sans obligation de réussite est solidement installée. Du point de vue orthographique, les jeunes enfants ne peuvent aboutir à un résultat normé de l'écrit (que l'enseignant donnera). Cet objectif reste celui de l'école élémentaire même si vers la fin de la grande section, l'enseignant peut attirer l'attention des élèves sur la nécessité d'écrire des lettres muettes (radis, chat, tortue…) afin que ne s'installe pas l'idée qu'il suffit de coder ce qui s'entend pour savoir écrire. Le premier enjeu est donc de permettre aux élèves d'oser, de s'engager dans l'aventure tout en sachant pourquoi on le fait. Ces premiers essais permettent d'entrevoir la complexité de la tâche, de commencer à prendre appui sur des premières représentations linguistiques et de comprendre que l'on n'invente

pas l'écriture qui a ses normes déjà fixées mais que l'on cherche à les découvrir. L'écriture sollicite une activité cognitive analytique passant souvent par le rappel des connaissances phono-graphiques. Les essais d'écriture d'un enfant sont un indicateur pertinent du niveau de compréhension du principe alphabétique.

Les premières productions autonomes d'écrits en grande section seront l'aboutissement à l'école maternelle de ce cheminement conduisant à commencer à écrire tout seul. Les élèves sont incités à produire des messages écrits en mobilisant les multiples ressources acquises ou en cours d'acquisition. Avec l'aide du maitre, ils apprennent à organiser leur projet, à réfléchir pour élaborer leur propos, à formuler en langue écrite ce qu'ils souhaitent écrire et à le mettre en mémoire. L'enseignant organise et conduit des aides méthodologiques explicites et structurées (listes de mots, alphabet, affiches de classe, textes ressources, premières correspondances phono-graphiques, imagiers…) qu'ils vont apprendre à utiliser en fonction de leurs besoins. « *Ce seront des tracés tâtonnants sur lesquels s'appuieront les enseignants de cycle 2.»* (Programme 2015) (Consulter *L'écriture à l'école maternelle*)

éduscol

Ressources maternelle

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Partie III.1 - L'écrit - Découvrir la fonction de l'écrit

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :

Septembre 2015

Table des matières

1. Des écrits et des fonctions : quelques repères catégoriels 4

1.1. Les types d'écrits 4

1.2. Les types de textes 5

1.3. Les types de discours 6

1.4. Les genres premiers et les genres seconds 6

1.5. La place dans la situation d'apprentissage 6

1.6. Les écrits dans la classe 6

2. Organiser la découverte d'écrits aux fonctions identifiées 7

2.1. Des découvertes organisées sur l'ensemble de l'année 7

2.2. Une progression à concevoir tout au long de la scolarité maternelle 8

3. Construire, mettre en œuvre des actions pour découvrir la fonction de l'écrit 9

3.1. Se représenter l'acte de lire et d'écrire 9

3.2. Produire pour découvrir et comprendre la fonction de l'écrit 9

3.3. Lire pour découvrir et comprendre la fonction de l'écrit 10

3.4. Catégoriser les écrits 11

4. Repères pour découvrir la fonction de l'écrit 12

5. Repères de progressivité tout au long de la scolarité maternelle 12

6. Ressources pour la classe 16

6.1. Quelques exemples d'écrits présents dans la classe et leurs fonctions 16

6.2. Ecrire, lire dans les cinq domaines d'apprentissage et pour vivre ensemble 19

« *L'objectif est de permettre aux enfants de comprendre que les signes écrits qu'ils perçoivent valent du langage : en réception, l'écrit donne accès à la parole de quelqu'un et, en production, il permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent ou de garder pour soi une trace de ce qui ne saurait être oublié. L'écrit transmet, donne ou rappelle des informations et fait imaginer : il a des incidences cognitives sur celui qui le lit. A l'école maternelle, les enfants le découvrent en utilisant divers supports (livres variés, affiches, lettres, messages électroniques ou téléphoniques, étiquettes, etc.) en relation avec des situations ou des projets qui les rendent nécessaires ; ils en font une expérience plus précise encore quand ils sont spectateurs d'une écriture adressée et quand ils constatent eux-mêmes les effets que produisent les écrits sur ceux qui les reçoivent* » (Programme de l'école maternelle 2015).

Les enfants n'ont pas tous l'occasion d'observer, de vivre des utilisations variées et nombreuses de l'écrit dans leur milieu familial, celles qui permettent d'établir des liens culturels, sociaux, cognitifs, psychologiques et affectifs avec le monde de l'écrit.

L'école maternelle construit la familiarisation avec cet univers en rejetant la fausse évidence de la culture écrite partagée par tous. Découvrir la fonction de l'écrit convoque la découverte des usages sociaux et des effets de l'écrit, l'acquisition d'attitudes et de savoir-faire adaptés en fonction des supports, la découverte de la langue écrite et de textes indissociable du développement des compétences de compréhension, l'entrée dans la production de textes assistée par l'enseignant. Ce parcours de découverte et d'apprentissage débute au tout début de la scolarité et doit être organisé, planifié.

1. Des écrits et des fonctions : quelques repères catégoriels

Une des finalités de l'école est de permettre à chacun de construire les compétences à utiliser l'écrit dans sa vie personnelle, professionnelle, sociale et pour apprendre, ce que l'on nomme la littéracie. Elle doit viser la maitrise des usages littéraciés du langage.

Les écrits que l'on mobilise à l'école maternelle et que l'on observe dans son environnement connaissent des classifications variées en fonction des travaux de recherche effectués dans ce domaine.

1.1. Les types d'écrits

Les types d'écrits représentent les diverses formes d'écrits sociaux, considérés sous l'angle de leur support spécifique (affiche, journal, lettre, dépliant …). Ils présentent leurs caractéristiques propres : support, taille, matrice… qui permettront de les identifier. Un même type d'écrit, cependant, peut relever de plusieurs types de textes. Ainsi une lettre (type d'écrit) pourra relater des événements, expliquer des circonstances, argumenter un point de vue voire les trois à la fois selon les passages.

Le premier contact avec l'écrit de l'enfant est souvent matériel, sensorimoteur. Les élèves sont sensibles aux supports utilisés. Il faut donc veiller à les faire découvrir mais en prenant garde de ne pas ancrer des stéréotypes. Le même objet en apparence peut renvoyer à des fonctions et à des pratiques variées. Certains supports peuvent être désignés comme simples parce que la forme indique la fonction : recette

de cuisine, notice de montage, ticket de caisse… Mais d'autres supports en apparence identiques ont parfois des usages très différents. Ils peuvent se destiner à une fonction spécifique unique : un journal peut être, par exemple, un simple recueil de publicités ou d'annonces. Ils peuvent aussi assurer des rôles multiples en accueillant des écrits variés qui ont des fonctions différentes comme la plupart des journaux ou des calendriers.

Il importe donc que les élèves apprennent en situation à prendre des indices dans le contenu lui-même pour mieux identifier la fonction de l'écrit, à quoi il sert et qu'ils s'initient à tirer des conséquences de la lecture du maître.

Le livre : un support d'écrit particulier

Le livre, plus ou moins présent dans les familles, est un écrit particulier bien identifié dans sa forme par les jeunes enfants mais il reste à découvrir comme un objet complexe aux fonctions multiples. Les enjeux de l'usage du livre à l'école maternelle sont bien sûr cognitifs mais aussi sociaux et culturels. Dans le choix du corpus présent en classe et dans les médiations qu'il met en place, l'enseignant doit veiller à ne pas creuser les écarts entre les enfants qui auraient déjà une connivence avec ce type de support et ceux qui n'en ont pas encore.

Avec un recours quotidien au livre pour raconter, imaginer, dire, expliquer, chercher des informations, démontrer ou prouver ce que l'on avance, les élèves acquièrent des postures de lecteur pertinentes, se repèrent dans la variété des ouvrages et identifient leurs fonctions.

Ces expériences menées en classe sont de nature à inciter à la lecture, à susciter la curiosité par rapport aux livres et le désir d'en découvrir de nouveaux, à effectuer des choix de plus en plus réfléchis, à construire un comportement de lecteur et à renforcer l'envie d'engager les apprentissages. Elles vont également initier les enfants aux usages qu'ils peuvent en faire.

Un enfant doit avoir appris à comprendre que le livre porte une continuité, que le récit ou le propos ont une dynamique, une cohérence, une unité. Cela le différencie de certains magazines que les élèves peuvent confondre avec le livre. Notons que le rapport à la temporalité (éditoriale, sur la durée et le rapport au temps présent) n'est le même entre les deux supports.

1.2. Les types de textes

Les types de textes sont classés en fonction de traits communs repérés en termes de finalité majeure, de construction et de cohérence. Il existe plusieurs typologies de textes fondées sur des principes de catégorisation différents. L'on peut définir les textes : narratif (récit…), descriptif (portrait, lieux…), explicatif (visées scientifique, didactique…), argumentatif (donner son avis, critiquer, persuader…), injonctif (règles, notices…), rhétorique (comptines, poèmes, écarts avec la norme, jeux avec les mots…), dialogal ou conversationnel (dialogues, paroles rapportées, …) et parfois prédictif (renseignements sur le futur…). Cependant un texte est souvent hétérogène et mêle plusieurs éléments (narratifs, descriptifs, dialogaux…).

1.3. Les types de discours

Une des clefs de l'entrée des élèves dans les conduites langagières écrites est de comprendre qu'écrire suppose une intention de la part de l'auteur, un type de discours. Un texte peut comporter un contenu informationnel mais à travers lui son auteur peut affirmer, critiquer, protester, conseiller… Des formes particulières et non figées ont été élaborées en fonction de ces intentions. Elles sont caractérisées par des structures, des propriétés particulières. Cinq grands types d'intentions manifestées dans les discours écrits sont distinguées : raconter, décrire, argumenter, expliquer, dialoguer. Elles peuvent se combiner dans les textes.

1.4. Les genres premiers et les genres seconds

L'on distingue également deux manières d'appréhender l'univers langagier : les notions de genres premiers et de genres seconds. Les genres premiers sont ceux de la vie quotidienne, spontanés, liés à l'action, à l'expérience vécue. L'écrit est alors destiné à communiquer, à mener à bien des projets immédiats et pratiques, à donner des informations courantes, à s'exprimer sur le moment (liste pour se souvenir, affiche d'informations aux parents …). Les genres seconds élaborent un discours construit et élaboré qui marque une distance vis-à-vis de l'expérience immédiate, une réappropriation (littérature, documentaire…). Le passage de l'un à l'autre (accès au caractère « secondarisé » permettant une prise de distance par rapport au monde et au langage lui-même) est difficile pour nombre de jeunes enfants et déterminant pour la réussite scolaire.

1.5. La place dans la situation d'apprentissage

Les écrits, notamment produits à l'école, sont aussi identifiés en fonction de la place qu'ils occupent dans une situation d'apprentissage. Ils sont alors intermédiaires (écrits de travail, premiers jets temporaires…) ou définitifs. Ils peuvent retranscrire les représentations des élèves (valeur réflexive), objectiver des problèmes pour mieux réfléchir, formuler des constats, organiser des actions, conserver une information, fixer une formulation…

1.6. Les écrits dans la classe

De manière pragmatique, certains écrits sont davantage présents dans les classes :

- Les écrits fonctionnels ou d'usage

  Ils ont une fonction dominante qui consiste à faciliter l'organisation pratique. À l'école comme dans la vie courante, ils sont abondants, variés et se présentent sous une très grande variété de supports accueillant parfois une iconographie. L'écrit peut se présenter sous forme de textes, de mots seuls, de listes, d'un tableau… Ces écrits, plus ou moins fournis, se destinent à un usage précis et sont nécessairement construits progressivement avec les élèves.

- Les écrits littéraires (Consulter Partie IV. *Littérature de jeunesse*)

  Ils se présentent essentiellement sous forme de livres, parfois de fiches (comptines, poésies) et de plus en plus dans des formats numériques et multimédias. Ils font pénétrer dans un univers de fiction et jouent avec la dimension poétique du langage.

Les ouvrages de littérature de jeunesse permettent aux élèves d'entrer dans la culture, de se construire un comportement de lecteur, de découvrir différentes formes de représentation mais aussi de s'initier à l'écoute de textes longs, de s'identifier à des personnages, de vivre sur le mode de l'imaginaire des situations inédites enrichissant l'expérience de chacun, de s'approprier le monde qui les entoure, d'apprendre à comprendre, d'acquérir le rôle actif du lecteur. Choisis avec attention, ils ouvrent à la réflexion sur des sujets variés permettant d'aborder des valeurs humanistes universelles.

Les textes poétiques et ludiques introduisent un usage du langage et de la langue généralement non opératoire dans la réalité. Ils convoquent les écarts avec la norme, les jeux de sonorités, de rythmes et de structures, l'évocation du monde, la rêverie, l'étrangeté, l'imaginaire, le plaisir ajouté au langage ordinaire…

- Les écrits documentaires (Consulter Partie IV. *Documentaires)*

  Ils visent à informer ou à compléter des connaissances dans les cinq domaines d'apprentissage. Ils apportent des contenus attestés sous des formes variées : fiches, livres, articles numériques, outils multimédias… et organisés différemment en fonction du projet éditorial : volume spécifique consacré à un sujet (exemples : le corps humain, le tracteur), ouvrage à visée plus large regroupant des connaissances sur un univers thématique (exemples : les couleurs, la danse, les animaux) ou encyclopédie qui, elle, rassemble un vaste ensemble de références selon un ordre alphabétique ou un classement thématique.

Tous ces écrits présents en classe ont des fonctions bien différentes que l'enseignant doit identifier et faire progressivement découvrir. (Consulter « *Quelques exemples d'écrits présents dans la classe et leurs fonctions* » dans les ressources pour la classe de ce document)

2. Organiser la découverte d'écrits aux fonctions identifiées

2.1. Des découvertes organisées sur l'ensemble de l'année

Afin de prévenir les difficultés scolaires, découvrir la fonction de l'écrit nécessite que le jeune enfant en fréquente les supports très régulièrement et sans appréhension. Il doit se sentir chez lui dans l'univers des textes et l'enseignant en organise une utilisation courante et ordinaire.

L'école maternelle doit, cependant, favoriser la révélation des enjeux de l'écrit, éclairer la rencontre avec ses supports variés dont les textes ont des finalités et des formes bien différentes. La simple fréquentation ne permet pas de construire cette compréhension de la nature spécifique de l'écrit et de ses usages. La seule présentation de la pluralité ne saurait entraîner une vision cohérente du monde de l'écrit. Les " bains d'écrits " dans lesquels on plonge les enfants avec l'espoir qu'ils s'y imprègnent, sont à la fois inefficaces et construisent chez nombre d'élèves de fausses représentations, des obstacles difficilement franchissables par certains.

L'enseignant organise donc la diversité, établit des choix progressifs, aménage l'espace et le temps pour favoriser une pratique quotidienne et fonctionnelle explicite. Il doit lui-même identifier la fonction des écrits présents dans sa classe pour s'assurer de leur légitimité en termes d'usages et donc rejeter certaines pratiques comme les étiquetages abusifs (*coin cuisine* à l'entrée de l'espace de jeux par exemple). Puis tout en faisant découvrir les fonctions des écrits permanents de la classe, l'enseignant porte l'attention sur un écrit spécifique (déterminé en fonction de la période de l'année) et prend le temps nécessaire à sa découverte en privilégiant les usages authentiques. Les séquences organisées favorisent cette pratique concrète de l'écrit en l'utilisant réellement pour, à terme, en observer ses effets et sa construction. Le monde de l'école est évidemment découvert en premier, mais le milieu familial, le quartier, les bibliothèques ou les espaces culturels de proximité supposent une attention particulière. Les cinq domaines d'apprentissage et l'organisation de la vie collective permettent aussi de diversifier les écrits dont l'enseignant agence la découverte. (Consulter « *Ecrire, lire dans les cinq domaines d'apprentissage et pour vivre ensemble* » dans les ressources pour la classe de ce document). **Toutefois, le but de l'école maternelle n'est pas l'exhaustivité des écrits mais bien l'identification de fonctions courantes et des types de discours.** Il faut savoir, ainsi, prendre le temps de la rencontre d'usages courants, de l'exploration et de l'appropriation plutôt que de chercher à organiser de trop nombreuses découvertes.

Il s'avère, enfin, contreproductif de vouloir comparer prématurément les écrits. Les activités explicites de classification, pratiquées également dans des situations authentiques et fonctionnelles, ne seront mises en place que dans un second temps.

2.2. Une progression à concevoir tout au long de la scolarité maternelle

Une progression précise des écrits découverts, de leurs fonctions et de leurs usages doit être effectuée au sein d'un groupe scolaire de manière à ce qu'une exploration suffisamment riche et complète ait été conduite entre deux et six ans. L'équipe de l'école a la responsabilité d'organiser de manière progressive, par section, l'appropriation des écrits permanents (fonctionnels, littéraires, documentaires…) présents dans chaque classe et de définir leur évolution au fil des ans. Elle doit également, en prenant en compte les projets annuels et le projet d'école, programmer sur les trois ou quatre années de scolarité maternelle la rencontre avec des écrits plus spécifiques (journaux, lettres, règles de jeux…) ou peu accessibles aux plus jeunes (plus adaptés pour la moyenne ou grande section).

À titre indicatif, le tableau en fin de document propose des repères de progressivité tout au long de l'école maternelle.

3. Construire, mettre en œuvre des actions pour découvrir la fonction de l'écrit

3.1. Se représenter l'acte de lire et d'écrire

L'enseignant doit aider les enfants à avoir une première représentation de l'acte de lecture et de l'acte d'écriture. Il leur explique tout d'abord qu'ils ne savent pas lire. La plupart des très jeunes enfants n'en ont pas conscience et certains pensent même qu'ils lisent quand ils récitent ou miment la lecture de l'adulte. Dès la petite section, l'enseignant doit exprimer clairement cette incapacité de ses élèves à lire. Il peut, par exemple, profiter de la découverte du texte écrit (sans image) d'une comptine connue pour demander aux enfants d'en identifier le titre. Il pourra ainsi verbaliser explicitement et avec bienveillance leur incapacité. (Consulter *Ressources pour la classe – vidéo – Prendre conscience de la nature de l'écrit*)

L'enseignant, ensuite, explique que lorsqu'on sait lire, on peut comprendre tout seul ce que dit un écrit, que cela se passe le plus souvent en silence en « regardant les écritures avec les yeux » pour « comprendre dans sa tête ». Il montre que tous les lecteurs y arrivent (lui-même, d'autres adultes, des enfants lecteurs). Il saisit les occasions pour rappeler à ses élèves qu'ils ont déjà commencé ces apprentissages, quand ils anticipent le contenu d'un courrier en connaissant l'auteur, quand ils identifient ce qu'ils doivent chercher comme écrit en fonction des besoins, quand ils reconnaissent leur prénom, quand ils savent pourquoi il faut écrire et quand ils se représentent clairement comment il faut faire sans savoir pour autant le faire totalement seul. Il leur annonce aussi qu'ils continueront à apprendre à lire au CP.

3.2. Produire pour découvrir et comprendre la fonction de l'écrit

(Consulter Partie *II Oral-Ecrit* Section *II. 4 Dictée à l'adulte*)

En observant l'enseignant qui écrit un message

Tout comme il le fait en lisant, l'enseignant donne l'habitude aux élèves d'écrire devant eux en expliquant ce qu'il veut transmettre, à qui, et pour quelle raison. Les mots aux parents, la tenue du cahier de vie, une demande à une autre classe, la rédaction de listes sont des occasions idéales parce que les enfants deviennent eux-mêmes porteurs de ces messages. Avec ces écrits de proximité, l'enseignant peut faire vivre aux élèves la « boucle » d'un écrit, depuis sa conception jusqu'au constat de l'effet qu'il produit sur le destinataire. Le contenu du message est court, daté, signé, et s'adresse à quelqu'un que les enfants verront lire et réagir. La réponse au message est nécessaire à leur compréhension des fonctions de l'écrit. L'enseignant le cas échéant la présentera aux enfants. Dans cette aventure, qui prend du temps, le maitre explique et dit aux élèves ce qu'ils apprennent ainsi.

En produisant des écrits

Les projets de productions écrites sont les meilleurs moyens d'en isoler des spécificités. Ils permettent aux enfants d'associer concrètement la fonction de l'écrit au projet que l'on a et d'en percevoir les résultats lors de la phase de communication. Les élèves commencent aussi à comprendre et à connaitre un certain nombre de caractéristiques du support et du texte choisis. Ils prennent des repères sur le

type de discours et sur le fonctionnement formel. Pour produire, avoir recours à un écrit de référence semblable (écrit social…) est une pratique efficace. Son observation, les multiples allers-retours avec la production favorisent la compréhension de son fonctionnement sans passer par une explicitation totale, et encore moins par une leçon.

3.3. Lire pour découvrir et comprendre la fonction de l'écrit

En créant les conditions réelles de recours aux écrits

L'enseignant donne à vivre les écrits présents en classe dans leur diversité en expérimentant et en explicitant leur nature, leur usage. Il prend le temps de les faire découvrir isolément, de les observer, de les expérimenter, de les manipuler, de chercher à les lire, de les nommer dans des situations où ils ont un intérêt, une utilité. Il en verbalise régulièrement la fonction, montre et éclaircit ce qu'il fait avec, pourquoi il le fait, et comment il le fait. Il explique, par exemple, pourquoi l'on recense les présents et les absents, ce que cela veut dire, pourquoi on le fait (organiser la vie de la classe, informer au sein de la classe, apprendre à se connaître, en fonction des modalités : apprendre à lire les prénoms) − en grande section, les élèves peuvent prendre en charge ces moments − et pourquoi l'on remplit le cahier d'appel : se souvenir, attester.

Ce sont ces usages répétés et organisés, la stabilité des scénarios, l'expérience concrète et la verbalisation régulière qui permettent de révéler les enjeux, les activités cognitives des tâches de lecture dont certains enfants ignorent les finalités, voire même l'existence.

En verbalisant les effets des écrits rencontrés

Pour qu'ils comprennent que l'écrit a des effets sur le récepteur, les enfants sont aussi amenés à parler de leur activité en réception. Ils s'expriment au sujet des lectures entendues : ce qu'ils en ont compris, appris, ressenti, retenu, aimé ou pas. Ils expérimentent et verbalisent aussi les fonctions d'écrits ordinaires (l'étiquette prénom peut signifier la possession, la présence ; le menu est utile pour savoir ce que l'on va manger à la cantine ou pour choisir…), d'écrits injonctifs ou explicatifs (une recette sert à anticiper une suite d'actions avec des objets précis, un documentaire permet de savoir ce que mangent les escargots apportés en classe…)…

Il s'agit ici davantage de montrer les effets des écrits que d'en reconnaitre visuellement les supports.

En lisant des ouvrages littéraires

Certains ouvrages de littérature de jeunesse questionnent le pouvoir de la lecture ou la fonction du livre. Pour aborder le sujet en classe, on peut lire par exemple :

- Boujon, Claude, *Le crapaud perché, L'école des loisirs.* (Grande section)
- Doray, Malika, *un livre*, MeMo. (Dès la petite section)
- Englebert, Jean-Luc, *Trabakaloum* , Pastel, (Grande section)
- Kraus, Robert, Aruego, José, *Léo*, L'école des loisirs (Grande section)
- Smith, Lane, *C'est un petit livre,* Gallimard jeunesse. (Dès la petite section) ou Smith, Lane, *C'est un livre,* Gallimard jeunesse. (Grande section)
- Taback, Simms, *Joseph avait un petit manteau,* Le Genévrier. (Dès la moyenne section). La même histoire est racontée également dans l'ouvrage de Bloch, Muriel, Jolivet, Joëlle, *Le Schmat doudou*, Syros. (Dès la moyenne section)

3.4. Catégoriser les écrits

Il importe toutefois, après de longues phases de découverte d'écrits soigneusement sélectionnés, de concevoir des situations d'apprentissage qui permettent à l'enfant de construire et de développer cette habileté à catégoriser les écrits en fonction des usages.

Classer demande d'identifier et de nommer les critères fonctionnels et formels retenus. Cette activité doit partir des représentations des enfants et se structurera sans que l'enseignant cherche à isoler des caractéristiques contreproductives trop complexes ou trop nombreuses.

Par ailleurs, les activités ne doivent en aucune manière avoir un caractère artificiel ; il ne s'agit pas, par exemple, de faire du tri de textes pour lui-même. Une enquête, un reportage photo sur les pratiques de lecture dans l'environnement de l'enfant (parents, fratrie, amis…), par exemple, peut débuter dès la petite section pour aboutir à un ouvrage documentaire créé par la classe : Que lisent-ils ? Où ? Quand ? (On pourra aborder le ''pourquoi ?'' au cours d'échanges oraux sans volonté de classification.)

De la même manière, dès la moyenne section, les écrits du quartier peuvent faire l'objet de la création d'un imagier dans lequel les photos des écrits prises au cours de sorties seront classées selon leur fonction (pour se repérer : noms de rue, enseignes de magasin, panneaux de parking…, pour informer : affichages publiques, panneaux d'information, affiches de spectacle…, pour retirer de l'argent sur son compte en banque : écrits des distributeurs de billets, pour organiser la circulation : panneaux routiers…, pour avoir l'autorisation de stationner : les horodateurs, …)

Il faudra également, en moyenne et grande sections, organiser des activités de catégorisation qui peuvent partir de différentes situations de classe comme celle du rangement des écrits utilisés dans la journée ou de l'organisation du coin livres de la classe.

Le rangement des écrits en classe

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

- En section de moyens et de grands, pendant une période significative, l'on peut soigneusement conserver tous les écrits auxquels la classe a eu recours dans la journée, en prévoyant une panière 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 dans des lieux conçus pour cela (ce qui suppose que des dispositifs adéquats aient été prévus, outre le coin livres : classeurs avec transparents pour les textes des comptines ou des chansons, enveloppes, chemises, cahiers où l'on colle des tickets divers selon leur fonction, bacs ou présentoirs…). 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, proposent d'autres critères… Il est parfois nécessaire d'ouvrir un nouveau recueil pouvant accueillir un écrit qui n'était pas encore mis en évidence. Cette pratique oblige à verbaliser ses choix et à se donner des critères explicites. Sur cette base, les élèves deviennent capables peu à peu de trouver aisément ce dont ils ont besoin pour mener à bien un projet : chanter telle chanson, se référer à une règle de jeux, copier un mot …

Dans un moment d'échanges autour d'un recueil de textes ou d'une caisse de livres, il est envisageable en grande section d'aller plus loin et de chercher à isoler quelques caractéristiques fonctionnelles et formelles des écrits que l'on a collectés.

- Le rangement de la bibliothèque de classe ou du coin-livres est également une occasion de catégoriser les écrits. On peut stabiliser certains critères puis en changer, surtout quand les premiers ne satisfont plus : par exemple passer de critères thématiques à des critères d'usages (s'informer, raconter…) et de genres. L'on peut même inclure dans chaque catégorie, en grande section, un classement lié au critère alphabétique qui oblige à distinguer le nom de l'auteur. 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.

4. Repères pour découvrir la fonction de l'écrit

En fin d'école maternelle, les enfants peuvent :

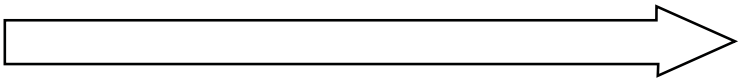
- aborder l'écrit et les écrits sans appréhensions ;
- prendre des initiatives d'usage des écrits fréquentes et explicites ;
- vouloir utiliser l'écrit pour dire quelque chose à quelqu'un ;
- utiliser l'écrit pour garder trace, mémoriser ;
- demander la lecture d'un écrit pour en connaitre le contenu ;
- trouver un écrit dans la classe en fonction des besoins ;
- commencer à connaître la fonction des écrits usuels de la classe (tableaux de présence, marquage des espaces individuels comme les casiers, cahiers de vie…) et de certains écrits utilisés couramment dans la vie quotidienne (ouvrages de littérature de jeunesse, calendriers, journaux, courriels…).

Ils savent qu'eux-mêmes ont commencé à apprendre à écrire-lire et qu'ils continueront au CP.

5. Repères de progressivité tout au long de la scolarité maternelle

Les repères de progressivité qui suivent s'appuient sur le développement des enfants et prennent en compte les écarts importants, notamment dus à la différence d'âge, qu'il peut y avoir entre eux. Il s'agit d'étapes de progression individuelle et non d'objectifs à atteindre à la fin de chaque section.

Découvrir la fonction de l'écrit **Repères de progressivité tout au long de la scolarité maternelle** **Sens de progression** →			
Développer les usages et reconnaitre des écrits	Pratiquer de premiers usages et commencer à reconnaitre des écrits utilisés fréquemment dans le quotidien de la classe, par exemple : étiquettes de prénom, liste des prénoms ; textes de comptines, de poésies, de chansons ; ouvrages de littérature de jeunesse, imagiers, magazines jeunesse, ouvrages documentaires, premiers livres d'art ; menu de restauration scolaire ; premières règles de vie (avec photos), indications pour le rangement (marquage des lieux : images et mots) ; emploi du temps de la journée (avec photos); Messages écrits aux familles (cahiers de liaison, affiches présentes à la porte de la classe, cahiers de vie, etc.) ; autres écrits en fonction des projets.	Développer ses premiers usages, étendre à d'autres pratiques de l'écrit, reconnaitre des écrits utilisés fréquemment dans le quotidien de la classe et commencer à en reconnaitre d'autres plus éloignés et moins fréquents, par exemple : écrits rencontrés précédemment ; recettes de cuisine, supports d'emballage alimentaire ; premières productions de textes : de fiction, de comptes rendus d'activité ou relatant une sortie, de description (d'un personnage), de textes ludique et poétique (sous forme de liste par exemple : « Je me souviens… », « Je suis en colère contre… », etc.) ; premiers écrits de l'école et du quartier (panneau d'information dans l'école, nom de l'école sur le fronton, quelques enseignes, etc.) ; autres écrits en fonction des projets.	Développer ses usages, étendre à d'autres pratiques de l'écrit plus éloignées, reconnaitre des écrits utilisés fréquemment dans le quotidien de la classe et d'autres plus distants et moins fréquents, par exemple : écrits rencontrés précédemment ; abécédaires, livre à compter, recueils de contes, presse jeunesse quotidienne ; liste de comptines (pour choisir) ; fiches de jeux (jeux de plateau ou de sociétés, jeux d'activité physique), fiches techniques, comptes-rendus d'expérience, protocoles pour reproduire une figure ; productions de textes plus élaborées ; moyens de communication électronique (courriels, SMS) ; emplois du temps de la semaine, premiers calendriers mensuels ; tableaux des responsabilités ; écrits du quartier : enseignes, plaques de rue, affichages électroniques, panneaux, etc. ; autres écrits en fonction des projets. Avoir une première connaissance explicite de la fonction et des usages des écrits utilisés couramment en classe.



Découvrir la fonction de l'écrit **Repères de progressivité tout au long de la scolarité maternelle** **Sens de progression** →			
Utiliser les livres de la classe et savoir les catégoriser	S'intéresser spontanément aux livres de la classe. Fréquenter de manière autonome l'espace aménagé de lecture de la classe. Savoir manipuler un livre. Commencer à faire des choix personnels et savoir expliquer ce qui plait dans les livres que l'on préfère (photos, dessins, couleurs, pages transparentes, histoires d'ours…).	Lire fréquemment et spontanément des livres de la classe. Fréquenter de manière autonome l'espace aménagé de lecture au même titre que les autres coins d'activité de la classe. Savoir se repérer et s'orienter dans un livre, dans ses pages. Exprimer ses préférences. Commencer à différencier et à catégoriser différents types de livres : fictions, imagiers, documentaires. Catégoriser les « albums jeunesse » en fonction de critères thématiques (les sorcières, les histoires de ruse, celles qui font peur…).	Savoir se repérer dans une organisation simple de l'espace aménagé de lecture de la classe et trouver le livre recherché. Exprimer et justifier ses préférences. Différencier et catégoriser différents types de livres selon des critères de fonction (expliquer, raconter…), de genres, d'auteurs.
Se représenter l'acte de lecture et l'acte d'écriture	Savoir que l'on ne sait pas encore lire et écrire.	Savoir que l'on a commencé à apprendre à lire et à écrire.	Savoir que l'on a commencé à apprendre à lire et à écrire, se représenter clairement l'acte de lecture et d'écriture et savoir que l'on continuera à apprendre au CP.

6. Ressources pour la classe

6.1. Quelques exemples d'écrits présents dans la classe et leurs fonctions

Ces écrits peuvent être présents dans la classe en permanence ou ponctuellement en fonction de projets spécifiques. Certains supports peuvent avoir de multiples fonctions : le tableau des présences par exemple permet à la fois d'organiser la vie de la classe, d'informer, d'attester et de se souvenir.

D'autres écrits peuvent également rejoindre cette liste non exhaustive (emballages alimentaires, tri sélectif, prévention des accidents domestiques…).

Fonctions (Lire, écrire pour…)	**Exemples de supports d'écrits présents dans la classe (Lire, écrire quoi ?)**
Organiser la vie ensemble	Listes des prénoms, listes des élèves Marquages des espaces individuels : prénoms sur les casiers, portemanteaux, espace de sommeil, de repas… Tableaux des présences, fiches de présence Feuilles de présence à la cantine… Tableaux de responsabilités, d'activités Affiches des dates d'anniversaire Indications pour le rangement Calendriers, emplois du temps, affiches présentant le déroulement de la journée Règles de vie Affiches permettant l'identification des lieux…
Informer au sein de la classe	Tableaux des présences, des responsabilités, des activités… Affiches ou documents relatifs à la vie de l'école : horaires, menus de la cantine, jours où il n'y a pas classe… Emplois du temps Calendriers (repérer une date : anniversaire, sortie, fête...) Journaux, magazines Documentaires Notices de présentation des livres de la bibliothèque Catalogues (commandes de jeux, livres, matériel)
Informer et communiquer avec l'extérieur	Cahiers de progrès, dossiers des travaux personnels réalisés Cahiers de vie Recueils de comptines, poèmes, chants… Cahiers de liaison, de correspondance Affiches destinées à renseigner Blogs de classe ou sites d'école Expositions de travaux légendés Journaux de classe, d'école Correspondances scolaires Documents d'évaluation

Fonctions (Lire, écrire pour…)	Exemples de supports d'écrits présents dans la classe (Lire, écrire quoi ?)
Se souvenir	Pense-bêtes de la classe Fiches et recueils de comptines, poèmes, chants… Cahiers d'appel, tableaux des présences Légendes des travaux réalisés Affiches didactiques Affiches ou traces relatant des apprentissages, des activités réalisées, des ouvrages lus, des textes écrits… Affiches méthodologiques pour garder la trace d'un cheminement Cahiers de vie Imagiers, abécédaires, dictionnaires adaptés, répertoires, listes diverses… Ouvrages lus Ouvrages réalisés en classe : imagiers, livres de recettes, abécédaires, ouvrages thématiques rappelant une activité (danse, jeux...)… Diaporamas ou documents numériques accessibles et rappelant une activité, un ouvrage lu… Cahiers de progrès, carnets à dessins (avec légendes), dossiers des travaux personnels réalisés…
Permettre un repérage dans le temps et l'espace	Calendriers collectifs et individuels, Outils pour écrire la date, Cahiers de vie Journaux de bord de la classe, Affiches des dates d'anniversaire, Emplois du temps, affiches présentant le déroulement de la journée Signalétiques des salles (et de la circulation) dans l'école, plans de l'école, plans d'évacuation. Plans extérieurs à l'école, signalétiques de l'espace urbain (noms des rues, des villes, des stations de métro ou de bus)…
Faire agir, produire	Règles de jeux, notices de fabrication, modes d'emploi, recettes… Affichages et outils pour produire des écrits, pour réaliser des activités…
Raconter, se raconter des histoires / Imaginer	Ouvrages de littérature de jeunesse, recueils de contes, magazines, presse jeunesse, livres numériques, diaporamas … Textes de fiction produits en classe
Créer, jouer avec le langage	Fiches et recueils de comptines, poèmes, chants… Fichiers de devinettes, de virelangues Textes ludiques et poétiques produits en classe Ouvrages de littérature de jeunesse
S'exprimer, donner son avis	Ecrits produits en classe : « critiques artistiques », avis sur un personnage… Fiches ou tableaux d'appréciation, associés au comité de lecture, à l'étude d'œuvres d'arts, à la réalisation d'activités …

Fonctions (Lire, écrire pour…)	Exemples de supports d'écrits présents dans la classe (Lire, écrire quoi ?)
Raisonner, Comprendre	Écrits intermédiaires et de synthèse dans tous les domaines.
Attester de quelque chose	Cahiers d'appel, tableaux des présences, livrets d'évaluation (ou autres formes de restitution d'une évaluation), cartes et fiches d'emprunt à la bibliothèque, billets d'entrée pour spectacles, tickets de caisse, tickets de transports, timbres…
Apprendre à écrire et à lire	Tous les écrits. Outils spécifiques pour apprendre à écrire et à lire.

6.2. Ecrire, lire dans les cinq domaines d'apprentissage et pour vivre ensemble

Tous les domaines d'activités et l'organisation de la vie collective peuvent donner matière à identifier la fonction de l'écrit, en production comme en réception.

Le tableau ci-dessous propose quelques exemples à titre indicatif.

	Lire (supports papier ou numériques)	**Écrire (supports papier ou numériques)**
Domaine Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Récits (albums, recueil de contes...) Poèmes, comptines, chansons,… Imagiers. Abécédaires … Presse jeunesse, magazines Cahiers de vie, albums échos Cahiers relatant les aventures du personnage de classe allant de famille en famille Jeux de lecture Fiches d'emprunt à la bibliothèque	Productions d'écrits : récits de vie, fictions, textes à partir d'un ouvrage jeunesse, textes ludiques et poétiques… Cahiers de vie Créations d'abécédaires, d'imagiers … Jeux de lecture (lotos des prénoms...) Journaux de la classe Etiquettes modèles de prénoms, mots de la classe… Fiches d'emprunt à la bibliothèque Outils de classe
Domaine Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique	Règles de certains jeux Plans et messages d'un jeu d'orientation Codages d'un parcours Ouvrages documentaires sur un sport, une activité physique	Listes des vêtements ou/et matériel nécessaires pour une activité peu habituelle Messages aux parents pour informer d'un cycle d'activités particulier Règles de jeux Codages de parcours Comptes rendus d'activité
Domaine Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques	Programmes de spectacle Textes de théâtre Ouvrages documentaires sur des pratiques artistiques (Musique, Arts visuels, danse, théâtre…) ou sur un artiste Livres d'art Titres des œuvres écoutées ou observées Fiches techniques ou pratiques	Catalogues d'une exposition réalisée par la classe Comptes rendus d'une sortie culturelle Programmes de spectacle Textes ou canevas d'un spectacle Carnets de bord d'un projet artistique, culturel avec images et textes Fiches techniques ou pratiques

	Lire (supports papier ou numériques)	Écrire (supports papier ou numériques)
Domaine Construire les premiers outils pour structurer sa pensée	Livres à compter Ouvrages jouant avec les formes géométriques Règles de jeu	Livres à compter Règles de jeu Protocoles, indications pour reproduire une figure, un pavage…
Domaine Explorer le monde	Calendriers divers Plans d'évacuation, plans de l'école, du quartier, du secteur dans lequel se déroulera une sortie Fiches ou ouvrages documentaires Imagiers Jeux pour réactiver le vocabulaire (lotos…) Notices techniques Recettes Emballages alimentaires Catalogues de graines en vue de semis, emballages de graines, Affiches relatant les étapes d'une action, d'une expérience…	Emplois du temps quotidien, hebdomadaire, mensuel Comptes rendus d'activités ou d'expériences (formaliser des connaissances), Reportages sur une sortie (photos et textes) Fiches techniques Fiches outils ou méthodologiques Carnets d'expérience Messages aux parents pour demander de l'aide, du matériel, pour jardiner… Imagiers, jeux de vocabulaire

	Lire (supports papier ou numériques)	Écrire (supports papier ou numériques)
L'école maternelle pour apprendre ensemble et vivre ensemble	Règles de vie Informations sur la vie de l'école Listes des prénoms, listes des élèves Marquages des espaces individuels : prénoms sur les casiers, portemanteaux, espace de sommeil, de repas… Tableaux de présence, fiches de présence Feuilles de présence à la cantine… Tableaux de responsabilités, d'activités Affiches des dates d'anniversaire Indications pour le rangement Calendriers, emploi du temps, déroulement de la journée Règles de vie Identifications des lieux… Informations pour préparer une sortie Menus de la cantine	Règles de vie Règles relatives à certaines activités de la classe Informations sur la vie de la classe à destination d'autres classes Marquage des espaces individuels : prénoms sur les casiers, portemanteaux, espace de sommeil, de repas… Tableaux de responsabilités, d'activités Indications pour le rangement Calendriers, emploi du temps, déroulement de la journée Menus de la cantine Informations pour préparer une sortie « Cartes d'identité » individuelles en vue d'une sortie Lettres pour remercier
Liaison École/Famille	Cahiers de vie individuels ou collectifs Cahiers de liaison Messages des familles Journaux de classe, d'école Expositions de travaux Messageries électroniques SMS MMS	Cahiers de vie (messages, légendes…) Cahiers de liaison (messages) Invitations Affiches et messages d'information Messagerie électronique SMS MMS Journaux de classe, d'école Expositions de travaux Programmes de spectacle…

éduscol

Ressources maternelle

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Partie III.2 - L'écrit - Découvrir le principe alphabétique

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :

Septembre 2015

Table des matières

1. Découvrir les relations entre l'oral et l'écrit 4

1.1. Etablir des correspondances entre mot oral et mot écrit 5

1.2. Différencier l'oral et l'écrit : segmenter un énoncé en mots 6

1.3. Produire des écrits : dicter et écrire en autonomie 7

2. Découvrir les rapports son/lettre 8

2.1. Reconnaître, nommer, utiliser les lettres de l'alphabet 8

2.2. Découvrir les rapports phonie-graphie 9

3. Repères pour découvrir le principe alphabétique 10

4. Ressources pour la classe 11

Règles des jeux de Kim visuels 11

Jeux pour reconnaître et nommer les lettres 12

Les abécédaires 14

« L'une des conditions pour apprendre à lire et à écrire est d'avoir découvert le principe alphabétique selon lequel l'écrit code en grande partie, non pas directement le sens, mais l'oral (la sonorité) de ce qu'on dit. Durant les trois années de l'école maternelle, les enfants vont découvrir ce principe (c'est-à-dire comprendre la relation entre lettres et sons) et commencer à le mettre en œuvre. Ce qui est visé à l'école maternelle est la découverte de ce principe et non l'apprentissage systématique des relations entre formes orales et écrites.
La progressivité de l'enseignement à l'école maternelle nécessite de commencer par l'écriture. Les enfants ont en effet besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit, d'où l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit. Le chemin inverse, qui va de l'écrit vers l'oral, sera pratiqué plus tard quand les enfants commenceront à apprendre à lire. Cette activité d'écriture ne peut s'effectuer que si, dans le même temps, l'enfant développe une conscience phonologique en devenant capable d'identifier les unités sonores de la langue » (Programme de l'école maternelle 2015).

L'écriture est perçue par l'enfant comme un objet dont il doit découvrir le principe de constitution, de même qu'avant de savoir lire et écrire, il doit saisir ce que sont ces actes, connaître leurs enjeux, vivre de nombreuses situations explicites autour de l'écrit et se représenter comment on fait pour lire et écrire. Parmi les différentes actions conduisant l'élève à savoir lire et écrire, les processus minimaux nécessaires à l'identification et à la reconnaissance des mots doivent être mis en place. Ils sont indispensables, mais non suffisants, pour entrer dans la compréhension.

L'enfant doit aussi comprendre progressivement comment fonctionne le système alphabétique qui régit notre écriture. Selon le programme de 2015, « la découverte du principe alphabétique rend possible les premières écritures autonomes en fin d'école maternelle parce qu'elle est associée à des savoirs complexes et à de nouveaux savoir-faire :

- la découverte de la fonction de l'écrit et les productions avec l'aide d'un adulte ;
- la manipulation d'unités sonores non-signifiantes de la langue qui produit des habiletés qui sont utilisées lorsque les enfants essaient d'écrire ;
- parallèlement, à partir de la moyenne section, l'initiation aux tracés de l'écriture. »

1. Découvrir les 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, au cours des trois années de l'école maternelle.

En début de petite section, le plus souvent, dessins, écritures, graphismes, pictogrammes, symboles, signes ne sont pas différenciés. Peu à peu, la différence entre dessin et écriture se construit, lorsque les enfants comprennent que certaines traces se distinguent des autres et portent un sens, toujours identique. Le prénom, par exemple, écrit sur les portemanteaux ou en accompagnement de la photo, utilisé pour repérer la présence ou pour signer les productions, participe à cette différenciation. Les enfants identifient, avec l'enseignant, que cet écrit a toujours recours aux mêmes signes, limités, permanents, alignés et normés bien avant de reconnaître la valeur conventionnelle du code alphabétique. Le maitre doit verbaliser clairement ces caractéristiques de manière à les rendre observables et lever les implicites.

Les enfants comprennent peu à peu cet alignement unique et permanent de signes pour les représenter. Ils peuvent même le reconnaître et identifier au fur et à mesure un nombre limité de mots de manière logographique, par utilisation d'un système sémantique pictural qui associe un mot oral à son image reconnue en dehors de tout traitement linguistique. Ce type de reconnaissance de mots est utilisé par les enfants mais ne doit, toutefois, pas être encouragé.

L'enjeu pour l'enseignant est de **guider l'élève pour qu'il passe de repères visuels** (forme de majuscule, longueur, point sur un I, accent, graphie particulière comme le X ou le H, dernière lettre, trait d'union…) **à des indices linguistiques explicites qui fondent le principe alphabétique**. Ainsi petit à petit, pour identifier un prénom, les enfants prendront appui par exemple sur :

- sa longueur en sachant qu'elle correspond à la longueur de l'énoncé oral ;
- les lettres dont l'initiale puis, en fonction de la lettre, en grande section, sa valeur sonore.

Pour construire une acculturation relative au fonctionnement du système, l'enseignant passe par l'écriture. Quand il écrit un mot dans un but fonctionnel devant des enfants, il commente ce qu'il fait : en décomposant le mot en syllabes, en isolant la syllabe qu'il écrit, en énonçant le nom de la lettre et sa valeur sonore, en commentant la forme des tracés. Il n'attend pas de mémorisation mais vise à construire une familiarité avec ce qu'est notre système d'écriture, une première compréhension de son fonctionnement alphabétique. C'est une longue et difficile découverte pour les enfants de percevoir que ce qui se dit peut être écrit, élément par élément, en utilisant un code qui n'est pas lié au sens : « l'écrit code en grande partie, non pas directement le sens, mais l'oral (la sonorité) de ce qu'on dit », soulignent le programme 2015. Les activités de phonologie menées en parallèle aident également les élèves à dissocier le signifiant et le signifié, la forme et le sens. (Consulter la section II-2. *Médiations phonologiques*).

1.1. Etablir des correspondances entre mot oral et mot écrit

Toutes sortes d'activités concourent à créer des mises en relation entre l'oral et l'écrit. Les comptines rythment la vie à l'école maternelle et se révèlent d'intéressants supports pour faire jouer de façon précise la correspondance 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 (récurrence de mots ou de formules). (Consulter la section II.3. *Les comptines*).

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.

En petite section, 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 première mise en relation de l'oral et de l'écrit.

À partir de la moyenne section, ce mime de la lecture amène les élèves à faire des remarques et des liens plus précis 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.

Quand le texte de chaque comptine (ou chanson) est conservé dans un fichier collectif, un véritable traitement de l'écrit peut être induit en demandant aux enfants de choisir celle qu'ils désirent dire ou entendre. Pour la reconnaître, les enfants pourront prélever des indices sur les caractéristiques de l'écrit : longueur du texte, mise en page, typographie, ponctuation, etc. (au niveau des mots et des onomatopées pour les moins expérimentés, au niveau des lettres pour les plus compétents). Ce texte sera, de préférence, présenté sans illustration car la présence d'images ou de dessins, qu'on joint trop souvent, 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 des 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, en disant à haute voix et en commentant ce que l'on écrit. L'écriture cursive en donnant une unité aux mots, le traitement de texte et le clavier de l'ordinateur, l'imprimerie en isolant les unités de la langue écrite et en leur donnant une individualité, favorisent ce repérage de la relation entre mot oral et mot écrit.

1.2. Différencier l'oral et l'écrit : segmenter un énoncé en mots

Une autre conquête importante est en effet celle qui permet de prendre conscience que l'écrit est composé de mots séparés les uns des autres alors que l'oral est fait d'énoncés continus, rythmés par des coupures qui ne correspondent que rarement avec les frontières des mots.

Les différentes recherches menées sur le sujet ont montré les étapes de l'évolution des représentations de l'enfant concernant la segmentation de l'écrit en mots. En prenant, par exemple, la situation suivante : un enseignant énonce à haute voix la phrase « *Les petits ours lancent le ballon*.», l'écrit en silence devant l'enfant puis lui demande en pointant les mots dans le désordre de dire ce qui est écrit, l'on constate que le premier enjeu sera de faire comprendre que l'écrit est stable, définitif et qu'il code strictement ce qui a été énoncé. Tout d'abord, certains enfants, au lieu de dire ou de répéter ce qui est écrit, le racontent : «Y a des petits ours qui lancent le ballon.», « C'est des petits ours…», voire même inventent de nouvelles informations. Une fois ce stade dépassé, ils répètent, à chaque mot montré, l'énoncé dans son intégralité comme si l'écrit n'était pas segmenté. Ensuite, ils repèrent tout d'abord les noms courants, les verbes d'actions et tous les mots qui isolément ont un sens. Ils n'arriveront qu'ultérieurement à segmenter les petits mots « qui ne veulent rien dire seuls » comme les déterminants ou certaines prépositions. De nombreux élèves entrent au CP sans effectuer la césure entre *le* et *ballon*.

Une autre confusion doit être traitée avec beaucoup d'attention : la différence entre la segmentation d'un énoncé en mots et en syllabes orales. Dans la phrase « Maman prend le ballon. », certains enfants au lieu de segmenter à l'oral en quatre mots Maman/ prend /le/ ballon, confondent mot et syllabe et segmente *Ma / man / prend / le / ba / llon*.

Certaines pratiques peuvent concourir à atteindre l'objectif de segmentation d'un énoncé en mots :

- Lire avec l'adulte un imagier ou jouer à des jeux de dénomination (vocabulaire) comme le loto ou les jeux de Kim visuels, pour isoler certains mots. L'enseignant, quand il énonce ce que l'on voit, doit faire attention de bien séparer le déterminant du nom. Il dit par exemple « Le/chat///chat » ou « Un/ avion///avion ». La répétition du mot isolé permet d'en saisir l'unité et la prononciation du déterminant permet d'en connaitre le genre. Cela est essentiel notamment pour les enfants allophones, dès la toute petite section. (Consulter *Ressources pour la classe : Règles des jeux de Kim visuels*).
- Associer certains mots à des gestes (en respectant la segmentation en mots) dans une chanson à gestes connue (La famille tortue, Le grand cerf…) : « Dans sa ‘ , un grand ‘ …». Chanter en remplaçant ces mots par des gestes. Chanter sans dire ces mots et sans faire les gestes.
- Retrouver les mots manquants dans un énoncé de l'enseignant (ou du personnage de classe) concernant la vie courante : « Aujourd'hui pour ‘ à l'école, j'ai pris mon ‘ .» (Dès la moyenne section).
- Retrouver les mots manquants dans un texte connu (comptine, poème…) récité par l'enseignant (ou par le personnage de classe) : « Une souris ‘ qui courait ‘ l'herbe…». (Dès la moyenne section)
- Retrouver les mots manquants dans la lecture d'un texte d'album lu par l'enseignant : « Zéralda aimait beaucoup faire la ‘ …». (Dès la moyenne section)
- Outre les activités d'observation de l'écrit évoquées plus haut (réciter un texte court en suivant du doigt…), l'enseignant peut proposer également de segmenter à l'oral un titre d'album connu en suivant avec le doigt, mot à mot ou remettre en ordre les étiquettes-mots d'un titre d'album connu (avec ou sans modèle) ou d'une courte phrase connue (en grande section).
- Substituer des mots à ceux qui sont donnés habituellement : « Le petit chaperon rouge » devient le « petit chaperon bleu » ou « le grand chaperon rouge », dans une perspective ludique.

1.3. Produire des écrits : dicter et écrire en autonomie

« La progressivité de l'enseignement à l'école maternelle nécessite de commencer par l'écriture. Les enfants ont en effet besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit, d'où l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit. Le chemin inverse, qui va de l'écrit vers l'oral, sera pratiqué plus tard quand les enfants commenceront à apprendre à lire » (Programme de l'école maternelle 2015).

Produire est un des meilleurs moyens d'accéder à l'écrit. Les premières productions longues et organisées nécessitent la tutelle de l'enseignant. La production d'écrit devant (dès la petite section) ou avec les enfants s'avère être la méthode la plus efficace : la dictée à l'adulte, fortement conseillée par le programme, doit être pratiquée avec régularité. (Consulter la section II.4. *La dictée à l'adulte*)

Cela étant, 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 d'écriture. En moyenne section, les enfants ont envie d'écrire et s'exercent spontanément. En grande section, 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.

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. (Consulter *Ecriture à l'école maternelle*)

Toutes les activités d'écriture active qui permettent à l'enfant de saisir les mots qui composent son écrit fournissent un matériel important pour la construction du principe alphabétique. En copiant un mot (en capitales d'imprimerie pour les plus jeunes et en lettres cursives, quand c'est possible), en décrivant un mot écrit, en utilisant le nom des lettres pour distinguer ce qui différencie deux mots (carte/ tarte), 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.

2. Découvrir les rapports son/lettre

Cette découverte ne peut se faire qu'en plusieurs étapes. Quand les enfants ont compris que le mot est constitué d'éléments sonores segmentables – syllabes, rimes, attaques, phonèmes – (Consulter la section II.2 *Médiations phonologiques*), 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 –, et pour quelques-unes, sur leur rapport avec les sons.

2.1. Reconnaître, nommer, utiliser les lettres de l'alphabet

Reconnaître les lettres de l'alphabet est attendu en fin d'école maternelle. Le nom permet de donner une identité. Les lettres, tout d'abord dans leur graphie en capitales, doivent être reconnues grâce à leurs caractères et indépendamment de la place qu'elles occupent dans l'alphabet. Cette activité de reconnaissance est compliquée pour un tout jeune enfant car son système visuel a des difficultés à discriminer finement des lettres proches – surtout en écriture script – comme *c* et *d* et parfois en miroir comme *b* et *d*. Les écrire (d'abord en capitales) est une aide précieuse pour la différenciation et l'orientation des lettres.

L'enseignant ne doit jamais perdre de vue l'explication des enjeux et des finalités de cet apprentissage. L'alphabet, comme la comptine numérique pour les nombres, n'est qu'une aide pour associer oral et écrit et pour mémoriser le nom de la lettre. L'utilisation de supports culturels comme les abécédaires peut

aussi s'avérer très fructueuse (Consulter *Ressources pour la classe : Les abécédaires*).

Si la ritualisation des pratiques s'avère nécessaire à certaines étapes de l'apprentissage, la mise en contexte reste essentielle. La reconnaissance des lettres s'exerce tout d'abord dans les activités de production. Certaines lettres, en fonction de leur fréquence dans la classe, seront nommées au moment de l'observation de l'enseignant qui écrit un message, au cours des productions collectives de textes, des essais d'écriture de mots, des premières productions autonomes d'écrits ou des activités graphiques d'écriture de lettres. Chaque occasion permettra d'associer le nom, au son et au tracé. Un référentiel devra être placé en classe afin que les élèves puisent l'utiliser comme outil en fonction des besoins.

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, parfois comportant des graphèmes complexes, ne rebute pas les élèves. Ils peuvent même découvrir que certains sons ne sont pas produits par les mêmes lettres : « Audrey ça commence pareil qu'Olivier, mais on ne voit pas de O ». Des activités de catégorisation comme le classement des prénoms par initiale, par une lettre commune, en fonction d'éléments formels identiques… concourent également à cet apprentissage.

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 relation unités sonores et unités graphiques. Ces activités centrent l'attention sur la découverte d'indices linguistiques permettant la découverte du principe alphabétique.

La pratique rituelle, à certaines périodes, d'activités d'identification des lettres et la mise en place de jeux de dénomination sont reconnues comme permettant à tous d'acquérir la compétence visée. On peut citer, en grande section, par exemple les jeux suivants : (Consulter *Ressources pour la classe : Jeux pour reconnaître et nommer les lettres*)

- Kim visuels
- Loto des lettres
- Memory des lettres
- Dominos des lettres
- Mistigri des lettres
- Guili-toc des lettres
- Découvre le prénom caché (Pendu des prénoms)
- Jeu de l'oie des lettres.

2.2. Découvrir les rapports phonie-graphie

Les activités autour des lettres qui viennent d'être décrites permettent de focaliser peu à peu l'attention – y compris visuelle – des enfants sur ces petits éléments, infra-syllabiques.

Nommer la lettre et donner sa valeur sonore permettent aux élèves de mieux saisir les étroites relations qui unissent l'écrit et l'oral. À une lettre (ou une suite de lettres) correspond un phonème. L'enseignement

méthodique des correspondances accélèrera l'apprentissage de la lecture de l'élève de CP mais le programme de 2015 précise que « *ce qui est visé à l'école maternelle est la découverte de ce principe [alphabétique] et non l'apprentissage systématique des relations entre formes orales et écrites*. »

Les approches lettre par lettre en dehors de toute référence à des écrits déjà connus, de même que l'exhaustivité des correspondances, ne sont pas attendues au cycle 1. Il faut simplement qu'à travers certaines d'entre elles, les enfants comprennent le principe qui organise notre orthographe.

En termes de progression, il est sensé de viser les rapports phonie-graphie les plus simples. Les sons voyelles sont faciles à distinguer à l'oral et à associer à une lettre écrite ; il vaut mieux introduire les consonnes fricatives, (s, f, j, v, z...) et liquides (l, r) car leur prononciation peut être « continuée » et donc longuement audible, plutôt que les consonnes occlusives comme p, b, t, k dont le bruit ne peut pas être prolongé, à cause d'un temps de blocage dans l'articulation. La sélection des consonnes est ainsi la même que celle préconisée par le programme pour la discrimination phonologique : « *des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives).* »

Au demeurant, le choix des consonnes peut être infléchi par des circonstances spécifiques à la classe, un son récurrent dans plusieurs prénoms commenté tous les matins, lors du rituel de l'appel, par exemple.

3. Repères pour découvrir le principe alphabétique

En fin d'école maternelle, les enfants doivent :

- Différencier explicitement le signifiant et le signifié, la forme et le sens.
- Connaître le lexique qui nomme la langue, qui permet de la décrire ou de la manipuler : mot, lettre, syllabe, son, phrase, texte, ligne, majuscule.

En relation avec les activités phonologiques

- Savoir segmenter l'oral en mots, les mots en syllabes, quelques syllabes en phonèmes (en relation avec les activités phonologiques).

En relation avec les activités sur les liens entre l'oral et l'écrit

- Comprendre que la quantité d'oral entendue correspond à la quantité d'écrit vue.
- Comprendre que l'écrit encode l'oral et qu'il est stable et définitif.
- Comprendre que les sons de la langue sont codés par des lettres.
- Comprendre qu'une lettre a trois composantes : son nom, sa valeur sonore de base et son tracé.
- Connaitre quelques rapports phonie-graphie parmi les plus simples à percevoir : quelques voyelles simples et quelques consonnes fricatives (s, f, j, v, z...) et liquides (l, r).

- Comprendre que certains sons ne sont pas produits par les mêmes lettres (sans avoir à les connaitre).

En relation avec les activités de lecture et d'écriture

- Savoir que le sens de lecture et d'écriture est de gauche à droite et de haut en bas ;
- Reconnaître, nommer les lettres de l'alphabet et savoir en utiliser quelques-unes ;
- Comprendre qu'un même signe en fonction de son orientation n'a pas la même valeur (69 ; b/d ; q/p).
- Repérer à l'écrit et savoir manipuler des syllabes écrites communes : *maman, Marine, Margot, Mamou, Mathis, …*

4. Ressources pour la classe

Règles des jeux de Kim visuels

Dès la toute petite section.

Matériel : représentations iconographiques d'objets, d'animaux… sur des étiquettes plastifiées assez grandes. Une seule image par carte. (on peut jouer aussi avec des objets réels).

Kim caché : cinq cartes sont posées, face visible, sur une table au milieu des joueurs. Après un temps d'observation, le meneur les recouvre d'un grand tissu. Les participants nomment de mémoire tous les objets figurés sur les cartes cachées, sans en oublier. Après la première partie, l'on peut changer les cartes, en ajouter, demander à un enfant de mener le jeu…

Kim retiré : les cartes sont posées, face visible, sur la table. Le meneur en enlève une et la cache pendant que les joueurs ferment les yeux. Quelle est celle qui manque ?

Kim ajouté : le meneur ajoute une carte pendant que les joueurs ferment les yeux. De quelle carte s'agit-il ?

Kim déplacé : une carte est déplacée. Laquelle est-ce ?

Kim échangé : les places de deux cartes ont été permutées. Quelles sont-elles ?

Kim ordonné : les cartes sont alignées dans un ordre puis mélangées. Les joueurs doivent les nommer en suivant l'ordre initial.

Jeux pour reconnaître et nommer les lettres

Pour la grande section

Kim visuels des lettres

Matériel : 26 étiquettes plastifiées (cartes) assez grandes. Sur chacune d'elle est inscrite en capitale d'imprimerie une lettre de l'alphabet différente.

Kim caché : cinq cartes (cinq au début du jeu, pour des questions de mémoire et de perception visuelle) sont posées, face visible, sur une table au milieu des joueurs. Après un temps d'observation, le meneur les recouvre d'un grand tissu. Les participants nomment de mémoire toutes les lettres cachées sans en oublier. Après la première partie, l'on peut changer les lettres, en ajouter, demander à un enfant de mener le jeu…

Kim retiré : les cartes sont posées, face visible, sur la table. Le meneur en enlève une et la cache pendant que les joueurs ferment les yeux. Quelle lettre manque-t-il ?

Kim ajouté : le meneur ajoute une lettre pendant que les joueurs ferment les yeux. De quelle lettre s'agit-il ?

Kim déplacé : une lettre est déplacée. Laquelle est-ce ?

Kim échangé : les places de deux lettres ont été permutées. Quelles sont-elles ?

Kim ordonné : les lettres sont alignées dans un ordre puis mélangées. Les joueurs doivent les nommer en suivant l'ordre initial.

Loto (Bingo) des lettres

Matériel :

- plaques de 6 à 8 cases (le nombre de cases induit une durée différente du jeu). Dans chaque case d'une carte est inscrite, sous la forme des capitales d'imprimerie, une lettre de l'alphabet différente. Chaque plaque est différente. Comme il y a 26 lettres les combinaisons sont nombreuses.
- 26 étiquettes plastifiées (cartes) assez grandes. Sur chacune d'elle est inscrite (lettre capitale) une lettre de l'alphabet différente.
- 6 à 8 jetons par joueur (en fonction du nombre de cases sur les plaques).

But du jeu : remplir sa plaque en premier.

Règles du jeu : à partir de trois joueurs, mais on peut jouer avec de grands groupes.
Distribuer une plaque par joueur. Retourner toutes les cartes-lettres à l'envers sur une table.
Le meneur (qui peut être un joueur à tour de rôle) retourne une carte et nomme la lettre inscrite. Il peut dans un premier temps la montrer en la nommant mais plus tard dans l'année l'on pourrait juste nommer puis montrer le modèle aux enfants qui ne savent pas l'identifier.
Chaque joueur ayant la lettre sur sa plaque pose un jeton dessus en la nommant. On retourne une deuxième carte-lettre…
Le jeu se termine quand une ou deux plaque(s) a-ont été remplie(s).

Memory des lettres (Retournette des lettres)

Matériel : 52 cartes (26 étiquettes plastifiées reproduites en double). Sur chacune d'elle est inscrite en capitales d'imprimerie une lettre de l'alphabet différente.

But du jeu : gagner le plus de paires de lettres possibles.

Règles du jeu : à partir de deux joueurs.
Retourner toutes les lettres (ou une partie des paires de lettres en fonction de leur fréquence dans la classe) à l'envers sur la table.
Le premier joueur retourne deux cartes à l'endroit. Les joueurs doivent bien les regarder et mémoriser leur place sur la table.
Si les deux lettres sont identiques, le joueur les garde. Il a le droit de rejouer uniquement s'il nomme la lettre découverte.
Si elles sont différentes, il les replace au même endroit à l'envers.
C'est au deuxième joueur de jouer…
Le jeu se termine quand toutes les paires ont été retrouvées.

Mistigri des lettres

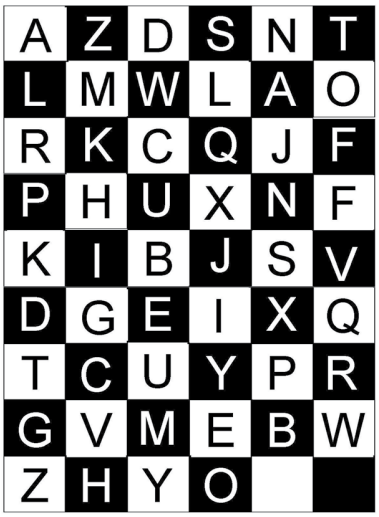
Matériel : 52 cartes (26 étiquettes plastifiées reproduites en double). Sur chacune d'elle est inscrite (en capitales d'imprimerie) une lettre de l'alphabet différente.

But du jeu : pour gagner, il faut se débarrasser de toutes ses cartes. Le dernier à détenir le Mistigri a perdu.

Installation : à partir de trois joueurs.
Une carte est ôtée du paquet et montrée à l'ensemble des joueurs. Si c'est le A, la carte du second A sera le Mistigri (elle ne peut plus être appariée).
Le nombre de paires présent dans le jeu sera adapté au nombre de joueurs.
Les cartes sont mélangées.
Toutes les cartes sont distribuées.

Règles du jeu :
Les joueurs ne doivent pas montrer leurs cartes.
Chaque joueur se défausse de ses cartes identiques (pose les paires de cartes identiques sur la table). Il doit nommer la lettre en les posant sur la table.
Le joueur ayant distribué commence la partie en piochant une carte chez son voisin de gauche, sans la montrer aux autres joueurs. Si la nouvelle carte lui permet de former une paire, alors il s'en défausse en nommant la lettre. C'est ensuite au tour du voisin de piocher une carte dans le jeu de la personne à sa gauche. La partie se déroule ainsi jusqu'à ce que toutes les paires aient été formées et qu'il ne reste plus qu'une carte, le Mistigri.
Variante : La carte ôtée du paquet n'est pas retournée. Tout le monde ignore jusqu'à la fin quel est le Mistigri.

Guilitoc des lettres



Plateau de jeu (format A3 plastifié)

Fabrication du jeu :

Le plateau de jeu est un quadrillage, constitué de paires de lettres mélangées. Elles peuvent être identiques ou sous la forme « positif/ négatif ». (Plateau de jeu à télécharger)

Règles du jeu :

À partir de deux personnes.

L'un des joueurs montre une case en disant « Guili Guili », l'autre doit retrouver la lettre identique ou son négatif et la pointe en la nommant.

On change de rôle à chaque tour.

Le plateau de jeu sera d'abord en lettres capitales mais il pourrait ensuite être décliné en script, en cursive voire en paires de lettres de deux écritures différentes.

Découvre le prénom caché (Pendu des prénoms)

Jeu du pendu classique mais uniquement avec les prénoms de la classe. La liste de prénoms et l'alphabet sont affichés. Quand une lettre qui n'appartient pas au prénom à trouver est proposée, l'enseignant l'écrit près de la potence.

Jeu de l'oie des lettres

Sur chaque case du plateau de jeu est inscrite une lettre de l'alphabet. Les enfants lancent le dé (il peut aller jusqu'à 4, 5 ou 6 en fonction du nombre de cases). Quand un pion arrive sur une case, le joueur doit nommer la lettre écrite sur la case. S'il y arrive, il reste sur la case, sinon il recule d'une case.

Les abécédaires

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 plus un outil d'apprentissage de premier plan. Il s'apparente davantage de nos jours à un imagier qui ordonne la réalité du monde selon l'ordre alphabétique. Les mots associés à une représentation imagée (dessin, photographie…) sont rangés à partir de leur première lettre et les 26 lettres de l'alphabet y sont déclinées. Dans la création littéraire comptemporaine, les auteurs et éditeurs d'ouvrages pour la jeunesse ont su s'en emparer pour proposer des versions souvent très originales cultivant une dimension artistique et poétique.

Lire

La sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire à l'école maternelle proposée par le Ministère de l'Education nationale (Consulter la sélection d'ouvrages), préconise dans sa première entrée par les pratiques de lecture : entrer dans la langue, le langage et les images, les abécédaires suivants :

- Bataille, Marion, ABC 3D, Albin Michel jeunesse.

- Deverson-Otwinoski, Virginie, Saudo, Coralie, Au pied de ma lettre…, Millepages.
- Fayolle, Marion, Nappe comme neige, Notari.
- Murphy, Chuck, Bébés animaux de A à Z, Gautier-Languereau.
- Pacovská, Květa, Alphabet, Minedition.
- Sazonoff, Zazie, L'alphabet zinzin, Mila.

De nombreux abécédaires sont publiés chaque année ; quelques sites spécialisés peuvent aider à faire un choix.

La Bibliothèque Nationale de France (BNF) propose de nombreux ateliers et dossiers pédagogiques consacrés aux livres. On peut y trouver L'abécédaire de Babar devenu interactif : http://expositions.bnf.fr/livres-enfants/jeux/babar/index.htm

ou un atelier nommé La lettre et le signe qui donne de riches informations pouvant ouvrir de nombreuses pistes pédagogiques. http://classes.bnf.fr/dossiecr/atelier/ .

En dehors de l'usage de ces ouvrages, l'enseignant peut également présenter, exposer sous forme d'affiche ou de projection numérique :

- des planches d'abécédaires plastiques thématiques que l'on peut trouver sur Internet. Exemples de thèmes : architecture (« alphabetville »), ailes de papillon, aliments, camions, enseignes, formes produites avec le corps, galets, graffitis, objets…
- des reproductions artistiques : Miro, Klee, graph photographié dans la rue…
- des planches typographiques ;
- des planches présentant des alphabets dans d'autres langues ;
- des dictionnaires.

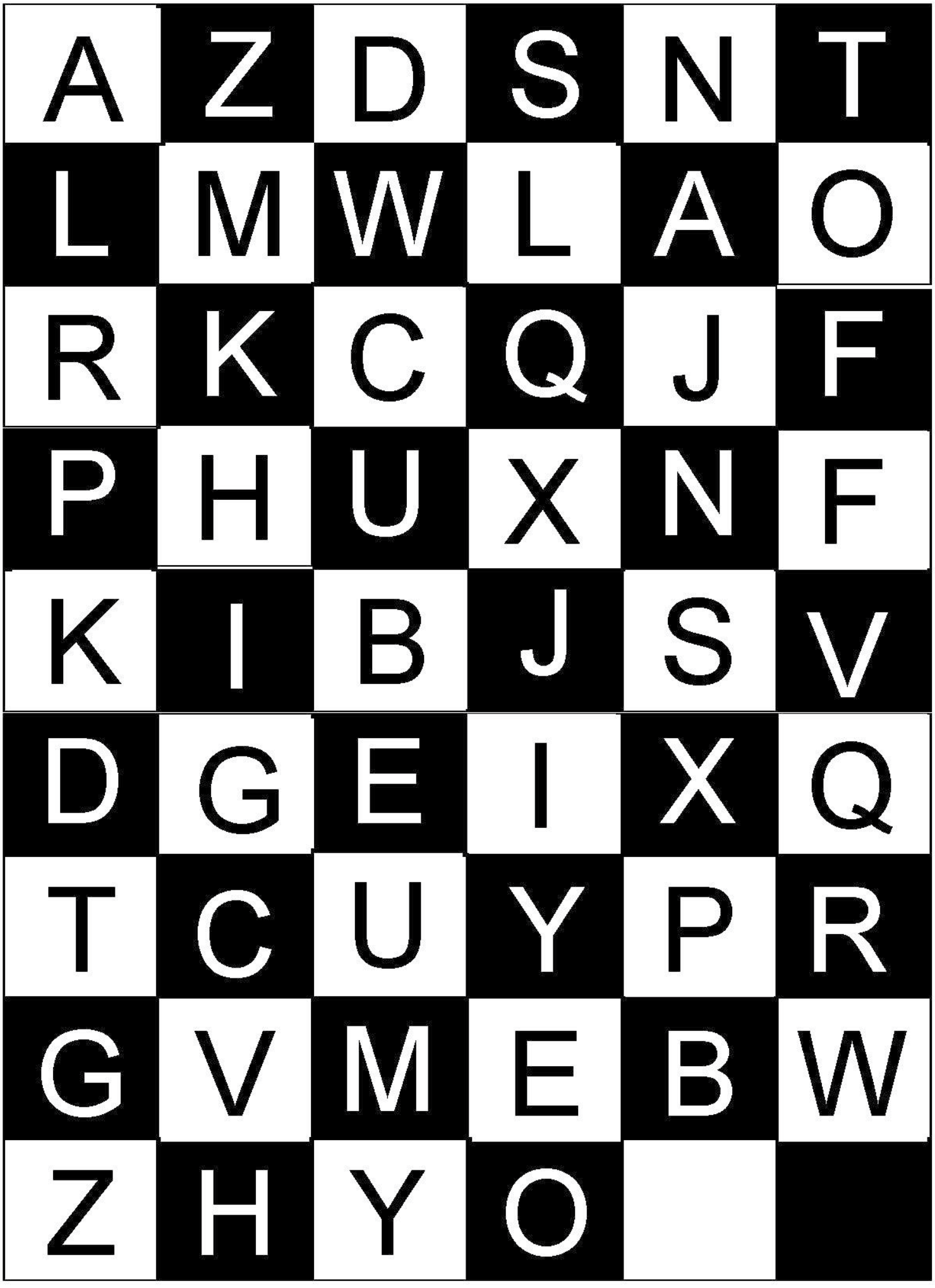
Produire

La production d'abécédaires en classe concourt, par son aspect dynamique et actif, à faire connaître les lettres de l'alphabet, mais aussi à approcher la notion d'initiale d'un mot et le sens de lecture. En fonction du sujet retenu, les enfants regroupent les mots trouvés et écrits en distinguant leur première lettre. Quand deux mots partagent une initiale identique qui produit un son différent (Amadou et Aurélien ou Corentin, Charlotte, Cynthia), l'enseignant devra verbaliser, faire observer qu'une même lettre peut produire des sons différents en fonction des autres lettres qui la suivent. Il ne cherchera pas, dans ce cas, à établir une relation précise lettres/sons, ni à être exhaustif.

Le rangement des lettres dans l'ordre alphabétique et la présence de l'ensemble des lettres ne sont pas nécessaires dans un premier temps. L'identification des lettres les plus fréquentes dans les écrits de la classe est prioritaire. Au cours de la grande section, les élèves pourront ranger les différentes pages en prenant appui sur l'ordre alphabétique et la comptine des lettres. La présence des trois écritures (cursive, script, capitales) peut être abordée dans ce niveau de classe si les mots écrits ont fait l'objet d'une observation, d'un questionnement commun au moment de la réalisation.

Deux types d'abécédaires sont produits à l'école maternelle :

- Les abécédaires thématiques dont les sujets peuvent être très variés en fonction des projets : les prénoms de la classe, les animaux, l'école, les légumes, les jeux et jouets, dans la ville, l'eau, les contes… Quelques exemples sont consultables sur le site : *http://www.ia94.ac-creteil.fr/maternelle/abecedaires/abcvdm/abcvdm.html*
- Les abécédaires plastiques cultivant une dimension artistique et prenant appui sur la représentation des lettres : lettres produites avec des matériaux, outils, médiums, techniques divers ou photographies de lettres produites avec le corps, de productions en volume, de lettres dans la ville, dans l'école… Dans le cadre du plan de prévention de l'illettrisme, le Ministère de l'Éducation Nationale a organisé des concours de création d'abécédaires souvent relayés par les directions départementales :
  - » *http://eduscol.education.fr/cid60966/abecedaires.html*
  - » *http://crdp.ac-paris.fr/abcdmaternelle/sites/default/files/livret-2011.pdf*
  - » *http://crdp.ac-paris.fr/abcdmaternelle/*


A Z D S N T
L M W L A O
R K C Q J F
P H U X N F
K I B J S V
D G E I X Q
T C U Y P R
G V M E B W
Z H Y O