



RESSOURCES POUR
FAIRE LA CLASSE

LE LANGAGE À L'ÉCOLE MATERNELLE

Sommaire

Partie 1 – Langue et langage à l'école maternelle.....	4
• Langue et langage.....	4
• Le langage, objet d'apprentissage et vecteur du développement	9
• La double facette de la pédagogie du langage à l'école	11
 Partie 2 – S'approprier le langage.....	14
• Échanger, s'exprimer.....	14
• Apprendre à comprendre.....	34
• Progresser vers la maîtrise de la langue française.....	43
 Partie 3 – Découvrir l'écrit,se familiariser avec l'écrit.....	60
• Découvrir les supports de l'écrit.....	60
• Découvrir la langue écrite à travers la littérature	66
• Contribuer à l'écriture de textes.....	71
 Partie 4 – Découvrir l'écrit, se préparer à apprendre à lire et à écrire.....	76
• Enjeux didactiques et principes pédagogiques.....	76
• Distinguer les sons de la parole.....	78
• Aborder le principe alphabétique.....	81
• Apprendre les gestes de l'écriture.....	87
 Partie 5 – Des élèves aux besoins particuliers.....	96
• Les enfants non francophones.....	96
• Les difficultés d'apprentissage du langage.....	100
• Retards et troubles	103

Partie 6 – Annexes	107
• Annexe I. Quelques repères relatifs au développement du langage	107
• Annexe II. Exemples de projets pour l'école	110
• Annexe III. La communication pilotée par l'enseignant	112
• Annexe IV. Faire l'appel	116
• Annexe V. Accueillir les enfants après la sieste	118
• Annexe VI. Résoudre un conflit suite à un incident de cour	120
• Annexe VII. Comptines et poésies	122
• Annexe VIII. Exemple d'un travail progressif :	
« à propos d'une sortie racontée aux parents »	130
• Annexe IX. Faire évoluer des jeux de la petite section à la grande section	132
• Annexe X. Jouer avec un même jeu de construction à tous les niveaux	134
• Annexe XI. Le cahier de vie	136
• Annexe XII. Vocabulaire et syntaxe mobilisés dans les différents domaines d'activités	139
• Annexe XIII. Un corpus de livres pour entrer dans la culture écrite et se développer à l'école maternelle. Des objectifs : quels livres pour les atteindre ?	146
• Annexe XIV. Les TUIC	165
• Annexe XV. Essais d'écriture de mots	170
• Annexe XVI. Essais d'écriture de textes (section de grands)	171
• Annexe XVII. Alphabet, abécédaire	172
• Annexe XVIII. La nature, les fonctions et les règles des trois activités graphiques	173
• Annexe XIX. Le graphisme	174
• Annexe XX. Descriptif détaillé des trois types d'écriture	186
• Annexe XXI. Les gestes de l'écriture	189
• Annexe XXII. Indicateurs de vigilance chez des enfants normalement scolarisés	206
• Annexe XXIII. Aider des élèves s'exprimant peu dans un groupe et ayant un lexique réduit	207
• Annexe XXIV. Aider des élèves en difficulté pour identifier et « manipuler » des syllabes	209
Index	211

Suivi éditorial : Jean-Thomas Rieux
 Secrétariat d'édition : Audrey Amoussou
 Maquette et couverture : Claire Pacquelet
 Mise en pages : Isabelle Guicheteau
 © CNDP, mai 2011
 Téléport 1@4 BP 80158
 86961 Futuroscope Cedex
 ISBN : 978-2-240-03142-6
 ISSN : en cours

Partie 1

Langue et langage à l'école maternelle

À l'école, le terme de langage recouvre deux réalités complémentaires :

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

L'objectif de l'école maternelle est l'acquisition par tous les élèves d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. Si une place déterminante lui est ainsi reconnue 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 leur source dans le maniement du langage et de la langue. L'école maternelle joue pleinement son rôle dans la prévention de l'échec scolaire en accordant à ce domaine toute l'attention qu'il requiert sans précipiter les acquisitions ; ce faisant, elle concourt à donner à chacun plus de chances d'épanouissement de sa personnalité, plus de chances aussi de faire reconnaître toutes ses capacités.

Langue et langage

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

La langue

On naît dans une langue ; les enfants, même les plus petits et ceux qui ne parlent pas encore ou ne s'expriment pas de manière intelligible, baignent dans cette langue depuis leur naissance, dans sa « musique » avant même leur naissance. La langue est un produit social et culturel. Convention adoptée par une communauté linguistique, elle constitue un système complexe régi par des régularités que l'on peut observer, objectif. 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. La langue se présente comme un système d'association et de coordination de signes ; ces signes sont approximativement les mots qui ont une double facette puisqu'ils réalisent l'union d'un contenu sémantique, un concept (on parle de signifié) et d'une image acoustique et visuelle (on parle de signifiant). La langue se réalise dans des signes phonétiques par la parole, et dans des signes graphiques par l'écriture qui, pour le français, est alphabétique.

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

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

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

On ne peut parler de la langue sans se confronter au problème de la norme et de la variation, d'autant plus dans un milieu collectif à visée éducative comme l'école. Il y a de multiples manières de parler, selon la situation, le but visé, les attentes de l'interlocuteur, l'urgence à dire, le médium...

Le langage

Si la langue est un objet social et culturel, le langage désigne une fonction humaine qui a une triple dimension : psychologique, sociale et cognitive. Le langage est le produit d'une activité, spontanée ou réfléchie selon le cas, d'un sujet s'exprimant au moyen d'une langue : cette activité s'appuie sur le fonctionnement psychique, interne, rendu possible grâce à l'activité neuronale cérébrale. L'activité langagière se distingue des produits langagiers qui en constituent les facettes audibles, visibles, lisibles.

Le langage est en étroite relation avec l'esprit, la pensée, l'intelligence, les représentations mentales ; le sujet parlant (écoutant, écrivant, lisant) est dès le plus jeune âge un être singulier, impliqué dans une histoire, une culture, une somme d'affects. Le langage intérieur – quand on écoute, quand on lit, quand on réfléchit sur un texte, quand on réfléchit sur quelque chose que l'on veut écrire – n'aboutit pas à une production, une énonciation. Sur le plan affectif, il est support des sentiments du sujet ; sur le plan cognitif, il permet les représentations. Avec le « langage extériorisé », l'activité langagière a pour effet un produit que l'on peut recueillir et que l'on appelle « discours » ou « texte », oral ou écrit, en général adressé à quelqu'un, plus rarement adressé à soi (comme quand on répète une information pour la retenir quelques instants, quand on se parle pour soutenir un effort, pour commenter une réalisation ou une difficulté, par exemple).

En situation scolaire, le langage correspond aux activités de réception et de compréhension (écouter, lire) et aux activités de production (parler, écrire), qu'elles soient effectuées par les enfants eux-mêmes ou par l'intermédiaire de l'enseignante ou de l'enseignant. Il conviendrait pour être plus précis, parce que les difficultés sont fort différentes, de distinguer dans les activités de production orale, la production

et l'interaction ; celle-ci, qui suppose une production articulée sur la réception-compréhension des interventions d'autrui, devient complexe dans un groupe où les interlocuteurs sont multiples.

C'est le langage qui sera le sujet principal de ce document, non la langue. L'école fait en effet un usage particulier du langage ; c'est cet usage qui doit être acquis dès l'école maternelle.

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

- beaucoup sont nés et ont commencé à **grandir dans une autre langue** : leurs acquis nombreux et souvent non visibles – sensibilité à la prosodie et à la phonologie de leur langue, premiers mots compris et énoncés, etc. – sont en décalage quand ils arrivent dans le monde francophone de l'école. Leurs repères sont comme annulés, parfois même avec leur prénom qui, prononcé à la française, ne se ressemble plus. Les 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'explicitier. Pour d'autres enfants, l'expérience scolaire qui commence à l'école maternelle les introduit dans une langue nouvelle qu'ils ont pu entendre dans leur entourage ou à la télévision, sans qu'elle leur ait jamais été adressée personnellement. Ils vont devoir découvrir les agencements propres à la langue d'enseignement ; tant qu'ils ne l'auront pas fait, la perception, la compréhension et la production du français resteront pour eux plus coûteuses, et aussi plus risquées ;

- comme toute faculté humaine, le langage peut être affecté par **des perturbations**, du simple décalage temporel par rapport aux régularités du développement jusqu'aux troubles spécifiques, parfois sévères et persistants. Son évolution est influencée très fortement par les conditions dans lesquelles l'enfant grandit ; elle est sensible aussi bien aux stimulations d'un entourage attentif, parfois très (trop) exigeant, qu'aux situations de carence liées à des accidents de la vie.

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

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

« Les enfants apprennent à échanger, d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement. » Ainsi que le rappellent les programmes relatifs à l'école maternelle en matière d'oral, les jeunes enfants parlent d'abord en situation, c'est-à-dire en accompagnement de ce qu'ils vivent. 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, échappe au 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, « hors situation ».

Rapporter la même scène suppose alors de camper le décor, de préciser les protagonistes, de raconter ce qui s'est passé, voire de commenter. Le langage alors produit, appelé ici « langage d'évocation », est précis et structuré, sinon il ne sera

pas compris ; il s'apparente au langage écrit en tant que forme décontextualisée comme l'est l'écrit. 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 ?). Des sociolinguistes parlent d'« oral scriptural » pour nommer cette forme de l'oral qui est précisément celle qui est requise par l'école, scolairement efficace ; la sagesse populaire avait depuis longtemps repéré ce « parler comme un livre ». C'est cette forme de l'oral qui est visée par les programmes quand ils indiquent : *« Ils [les enfants] apprennent peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates : ils rendent compte de ce qu'ils ont observé ou vécu, ils évoquent des événements à venir, racontent des histoires [...] »*

Depuis la première évocation qui se fait de manière rudimentaire, dès que l'enfant accole deux mots, bien ou mal prononcés, le plus souvent pour évoquer l'absence (« maman pati »), l'activité d'évocation commence donc bien avant que le rappel d'un événement ou la conduite d'un récit soient possibles ; elle en est la condition mais elle n'est pas suffisante ; pour tenir un discours (récit, explication) sur une réalité passée ou attendue, pour créer une histoire c'est-à-dire une fiction cohérente, il faut pouvoir prendre de la distance, réorganiser la scène pour nommer les protagonistes et décrire l'environnement si c'est nécessaire, positionner les choses, les personnes et les faits dans le temps et dans leurs relations. Ce sont toujours là les variables qu'il faut rendre claires pour l'interlocuteur à qui on destine ce langage qui, contrairement au langage qui accompagne l'action, n'est pas manié par tous. Il s'apparente à l'écrit et il suppose le contact avec la langue écrite pour son acquisition.

L'oral et l'écrit en interaction dès l'école maternelle

Le même système de référence, la langue, est mis en œuvre de manière différente selon les régimes de l'oral et de l'écrit. L'oralité comporte une immédiateté affective, s'appuie sur la présence physique de l'autre ou au moins sur sa voix (par exemple dans la communication à distance avec le téléphone). La coprésence des interlocuteurs permet des ajustements rapides.

Si l'oral s'apprend dans des échanges spontanés, l'écrit nécessite un enseignement. La linéarité temporelle, le matériau intonatif et paraverbal de l'oral s'opposent à l'abstraction matérialisée et spatiale du texte ; les blancs de l'écrit ne « codent » pas les pauses de l'oral. Des conditions d'énonciation différentes amènent à une autre organisation de l'information et influencent l'accès au sens. Ainsi, guidé dans sa découverte de l'écrit, l'enfant perçoit qu'il exige des transformations du parler spontané. Il devra devenir capable de produire un texte pour l'écrit ; cette production suppose un début de conscience de la langue, de la réflexivité et des capacités de décentration et d'abstraction.

La découverte de la double facette de l'écrit

C'est la familiarité avec une activité ostensiblement mise en scène par le maître qui conduit les enfants à saisir que la suite des signes qu'ils voient comme des formes graphiques organisées (lignes, pavés, etc.) correspond à du langage, qu'il s'agisse de messages ou d'histoires. Les élèves découvrent dans un premier temps que l'écrit est une trace qui peut être convertie en langage oral : qu'il s'agisse de mots affi-

chés (les prénoms signalent une propriété ou une production, les étiquettes qui indiquent la classe ou la nature du lieu), de messages qu'il faut transmettre aux parents ou de textes variés, les signes peuvent être décodés, le maître en donne la preuve en permanence.

Que le maître dise ce qui est écrit, ou qu'il écrive pour laisser la trace de ce qui a été dit, les enfants comprennent d'abord qu'un va-et-vient est possible entre l'oral et l'écrit. Cette prise de conscience s'effectue en général entre 3 et 4 ans, dans ce qui correspond à la section des petits. Les enfants ayant préalablement accédé à la fonction symbolique, ils peuvent admettre que quelque chose est un équivalent d'autre chose sans comprendre.

Les enfants prennent conscience de la permanence des signes, parce que les textes lus demeurent identiques de lecture en lecture, parce qu'il y a une exacte correspondance entre ce qui est dit et ce qui est écrit. Cette expérience est particulièrement marquante quand c'est le langage de l'enfant qui est transcrit par le maître ou un autre adulte coopérant ; pour beaucoup d'enfants, ce passage à l'écrit confère un statut particulier à leurs mots, ils demandent et redemandent une oralisation de cette trace comme pour se convaincre de cette stabilité définitive, allant parfois en chercher la preuve dans la lecture par un tiers qui n'a pas assisté à la première scène. Pour faciliter cette prise de conscience, le maître doit s'appliquer à ne rien modifier des textes dès les premières lectures destinées aux petits, pour leur faire entendre cette exacte identité de l'écrit. Lire, c'est respecter le texte ; raconter, c'est être autorisé à modifier l'histoire sans la dénaturer, pour s'adapter aux possibilités de compréhension de l'auditoire. Aussi est-ce important que les mêmes livres soient lus par des personnes différentes pour faire percevoir que si la voix change, les paroles sont exactement les mêmes ; il est bien que les parents, grands-parents ou grands frères réitèrent à la maison la lecture des livres entendus à l'école et empruntés.

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

C'est sur la base de cette première compréhension d'une permanence propre à l'écrit que la seconde conquête qui conduit au seuil de la lecture peut être faite. Les ressemblances à l'oral et à l'écrit, les dits du maître sur son activité d'écriture permettent aux enfants de comprendre que les rapports entre oral et écrit sont régis par un code. Pour la majorité des enfants, ces découvertes sont propres à la section des grands, des décalages dans un sens ou dans l'autre pouvant être observés. Quand les enfants ont compris la nature de ce lien et savent attribuer des valeurs sonores à des lettres ou assemblages de lettres (le – di – des jours de la semaine, le – ma – de maman, Marie et Madame, etc.) ou coder par les lettres des formes sonores, ils sont sur le chemin de la lecture autonome car ils vont pouvoir avancer dans la maîtrise de la technique du décodage.

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

Le langage, objet d'apprentissage et vecteur du développement

L'apprentissage du langage ancré dans la communication

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

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

Le langage prolonge des systèmes plus primitifs de communication : expressions et mouvements du visage, gestes, postures. Ces systèmes, à la fois biologiquement déterminés et modelés par la culture, interagissent avec le langage. Ce dernier commence par les accompagner, puis il occupe une place de plus en plus importante. Cette place concerne essentiellement la régulation des interactions sociales. Pour se dérouler harmonieusement, ces interactions doivent respecter des usages culturels que l'enfant s'approprie au cours des interactions elles-mêmes : captation de l'attention des partenaires, prises de parole, écoute d'autrui, etc. Les expressions faciales, les gestes et les postures soulignent, complètent, voire contredisent les paroles.

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, sans lequel ils ne pourront s'impliquer efficacement. Le langage doit donc être considéré comme l'objectif d'apprentissage prioritaire à l'école maternelle.

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

Le langage, un instrument du développement

On ne saurait cependant réduire le langage à ce statut : il constitue également un instrument puissant du développement de l'enfant. Dans sa dimension psychoaffective, le développement tire en effet parti des possibilités croissantes offertes par le langage qui donne à l'enfant des moyens plus précis pour exprimer ses besoins, ses sentiments, ses émotions, lui permettant ainsi de s'inscrire dans le processus d'individuation et d'affirmation de son identité. 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. Quand il offre à l'enfant la possibilité de nommer des objets et d'en définir les caractéristiques dans une activité de catégorisation, il aide puissamment à la formation des concepts. Quand il lui permet de dire ses représentations du monde, ses interprétations ou ses questions sur des faits et des phénomènes rencontrés, il joue le rôle de révélateur de pensée et livre ainsi des informations essentielles à celui qui l'accompagne dans la situation d'apprentissage. Le langage donne forme à du « pensé » ; il permet l'action réfléchie dans une articulation entre agir, dire et penser.

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

Le langage, un instrument de représentation du monde

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

De manière plus complexe, le langage nous permet de rapporter à autrui des éléments relatifs à des faits qu'il ne connaît pas. Dans de tels cas, nous devons souvent mobiliser un lexique plus rare, faire appel à des formulations relativement complexes, enchaîner des énoncés. Les mimiques, gestes et postures jouent alors un moindre rôle. Toutefois, tant que l'échange se déroule au cours d'une interaction, les partenaires peuvent manifester leur incompréhension, poser des questions, ajouter des commentaires. Ils induisent en retour l'ajout de précisions, qui contribuent à améliorer 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, un objet susceptible d'être observé et manipulé consciemment

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

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

La scolarité à l'école maternelle est devenue une scolarité longue et régulière ; elle requiert une organisation dans la durée, qui ménage une progression et des retours sur des acquis antérieurs, qui suscite chez chaque enfant la compréhension qu'il grandit en acquérant davantage de pouvoirs. Cette organisation dans la durée suppose pour l'enseignant 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 choisies par l'enseignant pour susciter le langage naturellement.

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

- une approche intégrée : le langage n'est pas alors l'objet sur lequel on travaille, il est le véhicule pour partager découvertes, idées, connaissances, points de vue, émotions, etc., dans la vie et dans les activités scolaires ; il progresse de manière naturelle ;
- des moments structurés où des objectifs ciblés sont travaillés pour eux-mêmes ; on vise alors un apprentissage nouveau, un entraînement, parfois une aide explicite pour surmonter des difficultés. Des repères pour une progressivité des apprentissages sont annexés aux programmes de l'école maternelle pour aider les enseignants à organiser les apprentissages dans le temps.

Ce dualisme persiste à l'école élémentaire et au-delà où langue et langage sont traités à la fois de manière transversale en relation avec tous les autres domaines disciplinaires et de manière spécifique. Cf. **annexe II. Exemples de projets pour l'école.**

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

Le langage joue alors pleinement ses fonctions d'outil, d'expression, de représentation du monde 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 moins immédiats du langage ; ceci ne réduit pas l'intérêt d'une visite guidée qu'un enfant peut faire faire à sa famille dans l'école. Tout ne passe pas par l'écrit.

Les moments spécifiques de l'apprentissage structuré

L'enseignant a alors des visées précises : il s'agit de faire acquérir un savoir-faire particulier (manipuler des syllabes, écrire quelques mots simples en les copiant très rigoureusement, 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.

Ces situations concernent des tâches plus épurées que les situations naturelles, qui sont plus globales, et dans lesquelles les enfants expérimentent le langage.

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. 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.

Partie 2

S'approprier le langage

L'acquisition du langage oral stimulée par une pédagogie adaptée à l'école maternelle est envisagée par les programmes de 2008 sous trois entrées qui constituent trois grands objectifs :

- la capacité à échanger et à s'exprimer,
- la compréhension,
- la maîtrise progressive des composants clés de la langue que sont le lexique et la syntaxe.

Ces trois entrées sont successivement abordées dans les trois chapitres suivants.

Échanger, s'exprimer

Communiquer oralement à l'école

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

Ainsi, apprendre à communiquer, est-ce aussi bien apprendre à se comporter dans un échange selon des règles que savoir mobiliser des ressources langagières adaptées à la situation. Ces deux aspects sont abordés successivement dans la suite de ce chapitre.

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. Le développement du langage est ainsi intimement lié, dès le début, aux échanges qui ouvrent l'apprentissage de la communication.

À l'école, la capacité à entrer dans un échange et à pratiquer les règles propres aux échanges en milieu collectif est indispensable pour tenir 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 reproche, un malentendu. Elle est aussi un moyen des apprentissages : pour entrer avec profit dans les apprentissages, les élèves doivent comprendre les consignes que leur donne le maître, les objectifs qu'il explique avec des mots adaptés. Pour progresser dans les apprentissages, ils questionnent, échangent avec leurs pairs pour exposer leurs manières de faire, leurs conceptions et découvrir celles des autres auxquelles ils réagissent ; ils interrogent le maître, écoutent ses explications et tout apport d'informations (lectures, médias). Il est donc indispensable que les jeunes enfants pour devenir des élèves à l'aise dans leur travail d'élèves apprennent à pratiquer de manière efficace et avec plaisir les dimensions sociales et pragmatiques des échanges.

Cela suppose d'organiser tout au long de l'école maternelle des apprentissages progressifs.

Dans l'annexe aux programmes de 2008, des repères de progressivité situent des attentes réalistes en fonction de chaque section

Section de petits	Section de moyens	Section de grands
Entrer en relation avec autrui par la médiation du langage. Répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre. Commencer à prendre sa place dans les échanges collectifs.	Participer à un échange collectif en écoutant autrui et en attendant son tour de parole.	Participer à une conversation en restant dans le sujet de l'échange.

Entrer en relation, prendre l'initiative d'un échange

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

Il observe le comportement pour percevoir si la communication s'établit par le langage entre enfants dans la classe ou dans d'autres circonstances et lieux de la vie scolaire. Il valorise toutes les autres modalités d'expression que l'enfant utilise surtout quand le langage fait défaut.

Répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre

Parler, c'est établir une relation médiatisée avec les choses et avec l'autre, c'est s'éloigner du plaisir de l'expérience intime immédiate et accepter de partager ; tous les enfants n'y sont pas prêts en situation scolaire. Avec un petit qui est dans l'insécurité ou encore dans l'incapacité, l'enseignant sait se saisir de toutes les formes

de communication non verbale pour établir le contact : il croise son regard en s'agenouillant à hauteur des yeux, il se montre sensible aux exploits réalisés même minimes. Utilisant un « parler professionnel », il s'adresse à lui en facilitant la compréhension du message entendu. Il est attentif aux signes de réception même s'il n'obtient pas de réponse. Il accueille toujours de manière attentive et valorisante les tentatives langagières de l'enfant qui se risque à des prises de parole.

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

La relation duelle permet l'entrée progressive dans la communication verbale, sans préoccupation immédiate d'un discours normé. Le moment de l'accueil, en classe, est un moment privilégié pour entrer en relation avec les enfants qui en ont le plus besoin mais il faut aussi varier les circonstances. Les moments d'échanges didactiques complètent cette approche (retour sur une activité, participation de l'enseignant à des situations de jeux, 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 un échange sont plus grandes.

Prendre sa place dans les échanges collectifs

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

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

Dans une interaction, de même, la situation est plus ou moins complexe selon le nombre d'interlocuteurs. Il est plus aisé pour un enfant qui a peu d'aisance avec le langage d'échanger avec le maître qui se comporte toujours en interlocuteur qui cherche à comprendre et qui aide à dire ; avec un ou plusieurs autres élèves, l'intercompréhension n'est souvent pas facile si le maître ne joue pas le médiateur par la reformulation. Ceci reste vrai longtemps avec des élèves qui ont de faibles ressources langagières. L'enseignant a un rôle important pour faire aboutir l'échange et conduire chacun à la satisfaction d'avoir osé s'engager dans cette activité compliquée. Des groupes réduits constitués d'élèves qui n'osent guère parler en groupe, des dispositifs facilitateurs sont nécessaires pour provoquer l'investissement des plus réticents. Ces facilitations tiennent aux sujets proposés pour les échanges : des événements qui rompent avec le quotidien, des surprises (un objet emballé dont il faut découvrir l'identité par un jeu de questions), des jeux, des histoires (quatre ou cinq

scènes clés d'une histoire bien connue à remettre en ordre pour raconter l'histoire, par des « négociations »).

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

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

Participer à un échange collectif

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

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

Pour motiver tous ses élèves pour des échanges collectifs, l'enseignant s'attache à :

- varier les thèmes et les sujets d'échange : on discute autour d'une histoire entendue, après une sortie, pour préparer une séance à la piscine, pour résoudre un conflit ; on discute sur ce que l'on a fait ou ce que l'on va faire, sur ce que l'on a trouvé, sur ce que l'on a ressenti, 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 ;

- organiser les conditions de l'échange : par exemple, il veille à ce que les participants à un même atelier soient installés côte à côte quand il s'agit de faire un bilan d'activité (de courtes pauses dans l'échange collectif pour que ces groupes se concertent peuvent être ménagées en section de grands) ; il met face à face la rangée de ceux qui ont aimé telle histoire et la rangée de ceux qui n'aiment pas ou pas beaucoup.

L'enseignant veille toujours à ce que les élèves ne parlent pas pour parler ; il ménage des pauses pour que chacun réfléchisse.

Pour rendre l'élève plus performant dans l'échange langagier, l'enseignant introduit, de manière progressive, de nouvelles exigences dans le prolongement des situations évoquées précédemment. Il sera plus rigoureux ou plus strict sur :

- le choix des thèmes d'échanges qui seront plus éloignés de l'univers de référence et plus « scolaires » ;
- l'obligation de rester dans le sujet de l'échange ; dans une classe de grands, on peut nommer un ou deux observateurs (parmi les « très bavards » qui seront ainsi soumis à un travail de silence) qui interviendront dès qu'il y a débordement ;
- le contenu des prises de parole. Il veille à faire respecter quelques règles : on ne répète pas ce qu'un autre a dit (la répétition, qui signifie souvent que l'idée est intéressante pour l'enfant, est une manière de participer qui doit être dépassée progressivement) ; on place son propos par rapport aux autres en enrichissant, en réagissant (« Je suis d'accord avec... parce que... » ; « Moi je pense que non parce que... ») ;
- l'audibilité, qui suppose une maîtrise du débit et de l'articulation, donc de son impatience à dire ou de sa timidité.

Il sera attentif à créer des conditions favorables pour des discussions en s'appuyant sur les travaux antérieurs de groupes qui n'auront pas fait la même chose et qui auront un réel motif d'échange : par exemple, après une séance d'activités scientifiques, on met en discussion un sujet que certains ont abordé par la manipulation et l'observation et d'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. Il implique les élèves dans une réflexion sur leur « travail de discussion » : les enfants peuvent périodiquement constater les phénomènes relatifs à la communication (percevoir s'il y a une écoute réelle, si des moqueries ou des répétitions sont apparues, si des enfants coupent la parole, etc.) en les mettant à distance grâce à des enregistrements sonores, à des séances filmées.

Évaluer par l'observation pour adapter les situations

Pour apprécier les progrès de ses élèves, l'enseignant procède à l'observation directe au quotidien 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 « petits parleurs », pour s'assurer de leur évolution.

L'élève ose parler.

- * Il ne le fait que quand il est sollicité :
 - dans un cercle restreint voire seulement en tête-à-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.

L'élève sait répondre aux sollicitations de l'adulte.

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

L'élève 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 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).

Créer un contexte favorable

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

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

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

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

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

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

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

Faire de la classe un milieu de communication

Pour bien fonctionner, sans conflit ni exclusion, la classe est organisée comme un réseau d'échanges ; elle l'est réellement si les élèves se voient, s'entendent et s'ils ont des idées, des avis, des intérêts à partager. Cela requiert des dispositifs matériels adaptés, une vie de classe riche et un climat fait de respect et d'écoute bienveillante. Ainsi, la disposition des tables et l'organisation du lieu où se déroulent les échanges collectifs, la nature des espaces et l'organisation temporelle de chaque journée doivent être réfléchies dans cette perspective. L'enseignant crée les conditions pour que les élèves voient tous ce dont on parle, soient assis confortablement, sachent pourquoi ils sont réunis et ce que l'on attend d'eux.

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

L'enseignant sensible au bruit de fond dans la classe régule le niveau sonore ; il sait différencier ce qui relève d'une agitation sonore temporaire et féconde, d'un climat bruyant et perturbateur qui traduit une dispersion et sans doute une absence d'intérêt. Il veille à faire bon usage des « rituels scolaires » au service d'objectifs de communication ; la première condition réside dans le sens qu'ont ces rituels pour les élèves, en particulier ceux du matin qui devraient évoluer au long du cursus en école maternelle. Dans tous les cas, ils sont limités dans le temps.

Tirer profit des situations scolaires

Le contexte scolaire offre naturellement de nombreuses situations qui constituent toutes des occasions d'entrer en communication. Elles sollicitent la réception, la production, l'interaction, selon des modalités différentes. De la section des petits à celle des grands, elles ne sont pas utilisées de la même manière.

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

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

Des tableaux, présentés aux **annexes III. La communication pilotée par l'enseignant, annexe IV. Faire l'appel, annexe V. Accueillir les enfants après la sieste et annexe VI. Résoudre un conflit suite à un incident de cour** récapitulent quelques-unes de ces situations en soulignant en quoi elles peuvent être intéressantes pour l'amélioration des compétences des élèves ou leur « évaluation » par observation.

Apprendre à mieux maîtriser le langage oral

Deux « niveaux » de langage à maîtriser

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. Cette forme de langage, on l'a vu plus haut (cf. page 7, la section « Le langage oral à l'école : deux formes à distinguer »), que l'on appelle langage d'évocation, langage décontextualisé, oral scriptural, a des caractéristiques qui l'apparentent à l'écrit et qui le différencient du langage en situation que tout enfant acquiert au contact de « parleurs » de sa communauté linguistique et qui 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 le premier langage, à le perfectionner ; sur cette base et en créant des conditions adéquates, elle leur permet d'acquérir le second niveau de langage oral, celui qui constitue l'objectif majeur de l'école maternelle.

Alors qu'en section de petits (*a fortiori* de tout-petits) le langage est le produit de la situation, la compréhension résultant de tous les indices présents dans l'environnement immédiat de l'enfant, en section de grands, le langage doit pouvoir être (même si ce n'est pas constant) la source de la situation d'apprentissage ; la compréhension doit naître du seul langage. C'est donc une évolution très importante qui est attendue. Le parcours d'apprentissage, dans lequel le langage d'action en situation est premier et fondateur, comporte deux composantes :

- il faut perfectionner ce premier langage, c'est-à-dire l'enrichir du point de vue lexical et syntaxique mais aussi le diversifier dans ses fonctions (il ne doit pas rester seulement utilitaire) ;

- il faut construire le second langage, 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 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.

Cette production suppose des « modèles » : outre ceux que le maître fournit en conduisant lui-même certains rappels d'événements, ils sont essentiellement apportés par les histoires lues par l'enseignant. L'imitation, qui peut fonctionner, ne suffirait pas : c'est le rôle de l'école maternelle – particulièrement dans les sections de moyens et de grands – 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. Dans les programmes de 2008, des repères de progressivité situent ainsi des attentes réalistes en fonction de chaque section.

Section de petits	Section de moyens	Section de grands
Utiliser le pronom « je » pour parler de soi. Se faire comprendre par le langage pour les besoins de la vie scolaire.	S'exprimer dans un langage mieux structuré, en articulant correctement (les syllabes complexes avec enchaînement de consonnes peuvent être encore difficiles à prononcer). Décrire, questionner, expliquer en situation de jeu, dans les activités des divers domaines. Relater un événement inconnu des autres ; inventer une histoire sur une suite d'images ; faire des hypothèses sur le contenu d'un livre au vu de sa couverture et de ses illustrations. Dans tous les cas, ajuster son propos pour se faire comprendre en fonction de questions ou de remarques.	Dire, décrire, expliquer après avoir terminé une activité ou un jeu (hors contexte de réalisation). Justifier un acte, un refus, une préférence en utilisant à bon escient « parce que ». Relater un événement inconnu des autres ; exposer un projet ; inventer une histoire (à partir de quelques images éventuellement). Produire un oral compréhensible par autrui.

Créer des conditions adaptées

Ce n'est pas dans les temps de regroupement que les apprentissages se font le mieux puisque chaque enfant n'a alors qu'un court temps de parole. L'enseignant doit se soucier de construire des situations favorables et, pour cela, faire varier les paramètres qui en règlent l'organisation :

- varier les situations : exploitant tous les moments de vie et d'activité pour ancrer le langage de manière fonctionnelle, l'enseignant cible progressivement des apprentissages langagiers particuliers dans les divers domaines d'activités et fait évoluer en particulier la distance par rapport au référent ; il introduit des activités programmées avec des intentions d'apprentissage précises et met en place des situations d'entraînement pouvant prendre la forme de petits exercices avec les plus grands ;
- adapter les objectifs et les attentes en fonction du développement de chaque enfant : attentif d'abord à ce que chacun parle, il engage ensuite vers la parole maîtrisée ; soucieux de la quantité des productions orales, il s'attache à la qualité syntaxique, lexicale, phonologique ;
- faire évoluer le niveau de guidance et d'étayage : il opère progressivement une sorte de « resserrage » du dialogue pédagogique, pour passer de l'étayage d'ordre socioaffectif favorisant la confiance nécessaire aux premières prises de parole à des exigences didactiques de nature à favoriser réflexion et prise de conscience.

L'enseignant adopte des attitudes favorables pour s'adapter à la diversité des besoins :

- avoir une activité conjointe : les actions sont entreprises conjointement par l'enfant et l'adulte. L'enseignant accompagne les activités et leur donne du sens. Il s'appuie sur la réalité qui entoure l'enfant, parle de ce qui est en train de se faire, commente ce qu'il fait, ce que fait l'enfant. Il est attentif, disponible, sécurisant, il manifeste le plaisir d'être avec l'enfant et de faire avec lui ;
- produire une attention conjointe : l'enseignant manifeste l'intérêt qu'il porte lui-même à la tâche. Il canalise l'attention et la motivation de l'enfant sur la tâche ;
- garantir les échanges : le maître encourage la prise de parole par un regard bienveillant ; il valorise les tâtonnements et les tentatives. Il encourage les échanges entre enfants quand il est avec un petit groupe, attirant l'attention de l'un sur ce que fait et/ou dit l'autre. Il tente de décrypter l'expression de l'enfant si elle est peu

compréhensible, reformule, précise des mots. Il fait répéter, sans insister si l'enfant n'est pas coopérant. Il se place physiquement en position d'interlocuteur, face à l'enfant, face à son regard, à sa hauteur ; il regarde l'enfant avec qui il converse. Il laisse le temps, accepte les silences ;

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

- établir une médiation du personnel vers le collectif : pour favoriser le passage au langage décontextualisé, le maître déplace l'intérêt des histoires personnelles vers le vécu collectif. Il renvoie à une expérience passée ou à venir (rappel, projet...). Il élabore des supports pour aider à la restructuration des événements passés (photos, dessins) ; la restitution se fait d'abord avec le maître sur le support, puis seul avec le support, puis de mémoire. Il conçoit des traces qui permettront la mise à distance : cahier de vie, correspondance écrite, courrier électronique, vidéo. Il maintient et guide l'attention : il aide l'enfant à éviter les dispersions et à se focaliser sur la tâche dont il rappelle les exigences. Il stimule verbalement et rectifie les tentatives de l'enfant. Il valide ses réalisations. Il organise des échanges avec des destinataires extérieurs : famille, correspondants, autre classe de l'école. Ce sont à ces conditions que l'évocation d'une situation vécue collectivement déclenchera le langage d'évocation : les élèves devront d'abord se représenter ce qu'ils veulent raconter, puis mobiliser des moyens linguistiques pour permettre au destinataire de comprendre ce qu'il n'a pas vécu ;

- gérer rigoureusement les échanges collectifs : le maître règle l'attention sur ce qui se dit, car le monde est maintenant représenté par des mots. Il gère la discipline des échanges selon des règles qu'il explicite ou rappelle, invite à l'écoute. Il donne la parole à celui qui a l'intention de parler ; il règle les tours de parole ; il sollicite celui qui n'est pas intervenu. Il reprend les positions des uns et des autres pour baliser l'échange. Il reformule dans un langage accessible à tous mais plus élaboré que celui que les enfants produisent.

Installer une organisation de travail quotidien favorisant l'échange

Dans le but de créer le plus grand nombre d'échanges langagiers personnalisés, les enseignants privilégient souvent l'organisation par ateliers : les enfants sont regroupés pour effectuer une même tâche ; soit ils travaillent individuellement et échangent entre eux, soit ils réalisent ensemble.

Pendant que l'enseignant participe activement à l'un des ateliers, il laisse les autres enfants conduire l'activité en autonomie ou avec le recours d'un autre adulte. L'activité étant conçue pour permettre les échanges dans le groupe restreint qu'est l'atelier, le maître peut solliciter les élèves qui s'expriment peu, réguler la communication, reformuler et faire reformuler, observer et évaluer.

Dès la petite section, le maître choisit avec soin les activités que ses élèves peuvent mener seuls après les avoir observés pendant les quelques premières semaines. En effet, à l'intérieur d'une même classe en fonction des expériences personnelles de chacun (fréquentation d'une structure collective avant la scolarisation, jeux ou situations déjà vécus dans le milieu familial), les points d'appui seront différents. Les activités à proposer dans les ateliers où les enfants sont « en autonomie » sont celles que le maître a d'abord dirigées et pratiquées avec les enfants : s'il a joué dans le coin-poupées ou le coin-garage, à la table des puzzles, les enfants ont appris avec lui comment s'investir dans l'activité qui leur est offerte.

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

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 à un atelier avec le maître. Dès la section de petits, il est possible de montrer la liste de répartition journalière, bien que la construction des repères temporels ne soit pas aboutie.

Lire et raconter des histoires

Le récit est une forme particulière du langage d'évocation, une forme discursive, orale ou écrite, qui organise des événements selon un enchaînement causal ; comprendre un récit, c'est comprendre les liens entre des états ou des épisodes, comprendre des transformations. Le récit peut concerner aussi bien le réel que la fiction. Pour les enfants, les contes dits ou la lecture d'histoires permettent d'aller plus loin dans le pouvoir de représentation du langage en proposant l'exploration des territoires imaginaires. C'est en quelque sorte le troisième territoire du langage d'évocation, l'imaginaire, qui n'est ni le rappel du passé, ni la projection dans un futur à organiser.

La trame narrative est progressivement saisie par les enfants qui s'initient à l'utilisation du langage d'évocation tant dans la phase de réception (imprégnation par des modèles) qu'en restituant des passages de l'histoire avec ou sans l'aide de l'adulte. Le travail sur les récits est détaillé plus loin dans cet ouvrage, à la partie 3 « Découvrir l'écrit ».

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

L'enfant qui raconte adopte une prosodie tout à fait particulière, associée à une gestualité également spécifique de ces moments ; il juxtapose des souvenirs sans se soucier vraiment de la trame chronologique qu'il tisse avec des « et puis », « et après » ; les personnes qu'il évoque sont désignées par « il » et « elle » sans grand souci de préciser davantage. En fin de grande section, on attend que chaque élève soit capable de construire un discours cohérent à tout point de vue, structuré et sans ambiguïté quant aux référents.

C'est le maître qui fait préciser et progresser le propos par des questions, des reprises et des reformulations. Il intègre dans une formulation cohérente, sans être trop savante car elle doit pouvoir être reprise par l'enfant, des propos décousus. L'étayage apporté, par des questions, des mots inducteurs, vise à faire préciser les entités dont veut parler l'enfant, à faire ordonner les événements dans le temps et dans l'espace, à faire clarifier les relations entre les protagonistes mis en scène.

Comptines et poésies (cf. **annexe VII. Comptines et poésies**) sont des supports de langage particuliers qui engagent des compétences spécifiques :

écouter : la difficulté tient à la concentration sur du langage seul ; aussi, avant de pouvoir mettre les enfants en situation de profiter d'histoires lues sans aucun support visuel, faudra-t-il leur avoir raconté puis lu des histoires en jouant avec une ou des marionnettes ou marottes, en utilisant des accessoires, en montrant les images, etc. L'activité conduite en petit groupe (pour la lecture d'histoires en parti-

culier) précédera l'activité avec toute la classe. L'écoute « gratuite », pour le plaisir, aura précédé l'écoute en vue de retenir ;

intervenir : la difficulté tient à ce que l'enfant doit apprendre à différer la prise de parole et donc s'appuyer sur des mots, des images passés pour introduire une remarque ou une question ;

mémoriser, jouer les textes : dans la manière de dire, les enfants découvrent une manière d'objectiver le matériau langage en acte.

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

Organiser en équipe un parcours d'apprentissage

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

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

Avant la section des moyens

Pour les plus jeunes enfants, il s'agit de comprendre et de se faire comprendre dans des situations où les échanges sont en lien avec l'action ou l'événement en cours : le référent est présent, on parle de ce qui est en train de se vivre, de ce qu'on fait, ici et maintenant dans le contexte de l'action, et « pour de vrai ». C'est parce qu'il ose parler que l'enfant va apprendre à parler, parler avec un adulte attentif, en interaction individuelle, puis avec des pairs dans le groupe, en réponse ou en sollicitation. La parole est une conquête qui suppose une prise de risques, risque de ne pas être compris, risque d'être ridicule, inintéressant ou de déclencher une réaction émotionnelle inconnue.

Instaurer des échanges personnalisés avec chacun

L'interaction langagière individualisée peut être posée comme clef de l'apprentissage et du développement langagier de l'élève. Au cours de ces moments repérés et organisés, l'adulte accompagne verbalement les situations, commente les actions ou converse avec l'enfant. Il offre des formulations langagières qui vont l'aider dans son apprentissage du langage en situation. L'adulte a plus de repères sur le langage de l'enfant et le comprend mieux quand ils échangent au cours d'un événement

qu'ils vivent ensemble. Ses énoncés ont un ancrage fort dans la situation, il joue de l'expressivité de la voix, recourt aux signes non verbaux de la communication. Prendre en compte les intérêts des élèves facilite les échanges langagiers : plus les référents choisis par le maître font écho à un quotidien, à un vécu des enfants, plus leur participation sera forte. Ainsi, certaines situations ou thèmes leur permettent de se sentir concernés ; l'environnement proche, la famille, l'animal de compagnie, le « doudou », mais aussi toute une gamme de jeux : les jeux de transvasement (vider, remplir), les jeux d'eau, les jeux de construction (monter, empiler, faire tomber), les déplacements (la poussette, le jeu du déménageur), les jeux tactiles et visuels. Pour les très jeunes enfants, lorsqu'il y a action ou engagement corporel, la mise en mots, le recours à la parole n'est pas forcément nécessaire. L'action n'a pas toujours besoin de l'encodage des mots, de la mise en signes pour trouver son sens. Le recours aux mots s'avère utile quand il y a problème ou écart par rapport à l'implicite partagé ; le « non » du désaccord, de l'opposition peut marquer une position spécifique qui est l'expression d'un sujet démarqué du groupe. C'est pourquoi les coins de jeu installés dans les classes de petits jouent un rôle important pour les interactions langagières qu'ils favorisent, en particulier pour l'usage du « je ». Le langage a aussi une place importante pour rassurer ; ainsi, par des échanges langagiers personnalisés, en se référant aux supports qu'il aura constitués, le maître parlera des moments de la journée (sieste, repas, départ le soir) qui peuvent préoccuper ou questionner l'enfant. En commentant de manière vivante ces moments particuliers, le maître aide l'enfant à se les approprier, à leur donner du sens, à se rassurer.

Créer pour chaque enfant beaucoup d'échanges verbaux

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

Le langage en situation est initié et soutenu par l'enseignant qui met l'action en mots et répond par des mots à toute sollicitation des enfants, même non verbale. Le maître formule les consignes ou rappelle des règles, commente la situation, explicite ce qu'il est en train de faire ou ce que fait l'enfant. Il invite à des commentaires en cours d'action, relance et soutient l'action par un jeu de questions/réponses ou de reprises. Il désigne des objets auxquels il attribue des qualificatifs, nomme les actions, attire l'attention sur un changement spatial, il explique des relations entre les objets et les actions. Il questionne en prenant appui sur ce que fait l'enfant. Il invite les enfants à se parler ; dans des situations de jeu, quand tel enfant tente d'obtenir tel objet par la force, il l'incite à le demander et aide éventuellement celui qui est sollicité à justifier un refus.

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

sur des référents familiers au fil des différentes activités est essentielle à condition que ces interactions s'appuient sur un contexte précis, fonctionnel.

Être attentif aux usages variés du langage des enfants

Le langage en situation dans les échanges avec les jeunes enfants ne se limite pas à de la transmission d'informations. Il mobilise, de manière naturelle, différentes fonctions et il importe que l'adulte conforte, par ses réponses, le recours aux mots pour satisfaire les besoins de communication qui s'expriment alors :

- le petit enfant manifeste souvent des demandes d'attention, de reconnaissance, d'approbation, que ce soit par un regard interrogatif, par le fait de tirer la manche et de pointer quelque chose qu'il a fait, par des signes verbaux (« Coucou », « É là »...) ; y répondre de manière personnalisée, c'est encourager à persévérer dans le circuit des échanges ;
- il emploie des mots qu'il possède pour exprimer ses désirs (« À moi », « Moi veux »...), ce qui est un pas vers l'usage instrumental du langage après les passages à l'acte et la prise de force ; il convient alors de l'aider à formuler en lui proposant la bonne forme : « Tu veux la pelle pour verser le sable dans le verre, tu la demandes à Ludovic ; tu lui dis gentiment : Ludovic, prête-moi la pelle s'il te plaît » ;
- de même, il commence à utiliser le langage dans sa fonction de régulation (« Fais pas ça », « Non pas ça ») et il appartient alors à l'enseignant de reformuler vis-à-vis de celui qui parle et pour l'interlocuteur ;
- les questionnements sont nombreux aussi et demandent toujours une réponse : « C'est quoi ? », « Comment ça s'appelle ? » ; la réponse ayant été donnée, le maître peut s'assurer par un questionnement ultérieur que le mot a été intégré (« Tu veux bien me donner un XXX s'il te plaît »).

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

Utiliser des objets médiateurs

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

Lorsque l'adulte prête sa voix à la marionnette devant le groupe, la marionnette apporte des surprises en classe, un nouveau jeu, une nouvelle comptine, une histoire, un secret, une lettre, un objet extraordinaire... ; il lui est arrivé une histoire incroyable qu'elle raconte aux enfants ; elle a fait une bêtise et dit « Je ne l'ai pas fait exprès... » ce qui permet d'engager une discussion sur les bêtises dans la cour de récréation.

Son utilisation quotidienne conduit les enfants à entrer dans le jeu symbolique. Progressivement, certains s'en saisissent et, dans une relation de complicité, imitent l'adulte. Ils engagent des monologues, prêtant à leur tour leur voix à la marion-

nette, seuls dans un des coins de la classe. Ils la mettent en scène en reproduisant des situations connues ou en inventant d'autres. De petits scénarios différents sont créés par quelques enfants qui jouent ensemble avec une puis plusieurs marionnettes.

En section de moyens et de grands

Pour certains enfants, le langage en situation n'est pas encore très assuré au début de la section des moyens : les mots sont peu précis, les échanges très courts et les formes assez stéréotypées. L'enseignant doit y être attentif de façon à intervenir dans un registre simple et adapté à ceux qui en ont besoin.

Rechercher un enrichissement du langage en situation

Durant les deux dernières années en école maternelle, le langage en situation doit s'enrichir à divers points de vue : lexical (variété, précision, début de structuration du lexique utilisé), syntaxique (phrases plus complexes, questionnements variés, etc.) et pragmatique (enjeux et formes adaptées). Le petit enfant fait très tôt l'expérience des diverses fonctions du langage ; en section de moyens et de grands, les élèves vont élargir encore l'exploration de ces fonctions langagières jusqu'à mettre en œuvre la fonction métalinguistique¹.

Dans le domaine métalinguistique, en fin d'école maternelle, les acquis des élèves se manifestent par rapport au langage : un enfant peut par exemple dire « Elle parle comme un bébé. », par rapport à la langue « On dit pas, j'ai entendu. », par rapport à l'activité de discours « J'ai dit un message au téléphone de ma maman. » ou par rapport au début de la connaissance du fonctionnement de la langue : « Pour écrire un mot tout seul, je cherche des mots qui ont des morceaux pareils. ». Quand des élèves produisent des propos de cette nature, c'est le signe qu'ils ont acquis de la distance avec l'usage de la langue et du langage, qu'ils ont des connaissances implicites.

Rappeler verbalement les activités venant de se dérouler

L'une des meilleures entrées dans un langage qui s'éloigne de plus en plus de la situation est le rappel de ce qui vient de se passer dans la classe ; il s'appuie sur le développement d'une pédagogie de projet qui crée de l'événement et donne une place aux enfants.

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

Le maître fait varier la complexité des situations, en jouant sur le temps qui sépare le moment où elles ont eu lieu du moment où elles sont évoquées, en modulant le dispositif : individuel ou collectif, petit groupe, classe entière. Ce peut être le récit d'un événement qui s'est déroulé à l'accueil, le compte rendu ou le bilan d'une activité, la relation d'un incident qui s'est déroulé dans un coin de jeu pour trouver des solutions afin de l'éviter à l'avenir, l'évocation et le récit d'une visite ou d'un

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

spectacle vu par la classe, le rappel de la chronologie des événements passés en son absence pour mettre au courant un camarade qui revient après une maladie ou le rappel des activités à poursuivre pour informer un visiteur occasionnel de la classe, afin qu'il comprenne l'activité du jour, etc.

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

Le rôle de l'enseignant consiste à demander l'explicitation nécessaire, à s'étonner lorsque la compréhension n'est pas possible, à relancer l'effort de l'enfant. Par le biais d'interactions et de reformulations dans un langage plus approprié, l'enseignant transforme les essais qui ne parviennent pas à trouver leur forme adéquate. Il enrichit et précise les énoncés, construit les articulations et les structures logiques. Cette phase de travail à partir du vécu commun est très importante car elle oblige les enfants à produire un langage. Il peut subsister une part d'implicite entre les acteurs de la situation quand ils parlent d'une scène partagée. La difficulté est allégée d'une certaine manière car l'enfant peut encore faire jouer le « je », le « tu » (qui s'adresse à l'enseignant ou à un camarade dans le travail collectif) et des référents partagés quant aux personnages (« Pierre », « Marie »). En revanche, pour situer l'action et se mettre d'accord, il est indispensable de poser le cadre dans le temps et dans l'espace, ce qui conduit à traiter deux variables essentielles, comme dans un récit réel.

Cette étape peut être prolongée par une activité plus complexe qui met en œuvre le langage d'évocation : passer de cette première narration à un texte destiné à des personnes qui n'ont pas partagé ce vécu. Par exemple, après avoir rappelé le déroulement d'une sortie vécue collectivement pour fixer les souvenirs, avec les étapes et les détails qu'il importe de garder en mémoire, on peut passer à une autre tâche : raconter la sortie pour accompagner un « reportage photos » qui sera exposé dans l'espace dédié à la communication avec les parents. Alors, il faut dépasser le « je » et le « tu » pour construire un texte, nommer les acteurs. Cf. **annexe VIII. Exemple d'un travail progressif : « à propos d'une sortie racontée aux parents »**), **annexe IX. Faire évoluer des jeux de la petite à la grande section**, **annexe X. Jouer avec un même jeu de construction à tous les niveaux**.

S'appuyer sur des substituts des situations

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

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

Différents types d'images	Caractéristiques et exploitation
Photographies prises en classe	Les événements ou les situations ont été vécus par le groupe. Tout le monde en a conservé un souvenir. Dans cette situation, on n'utilise pas complètement le langage d'évocation car on reste dans l'implicite d'une situation partagée. Le langage d'évocation sera utilisé seulement dans une situation de communication à un tiers. C'est toutefois une démarche qui permet d'entrer progressivement dans le langage d'évocation grâce à des interventions de l'enseignant qui fera préciser le moment, les lieux, le contexte d'une action passée.
Photographies personnelles prises en famille, hors de l'école	Ces supports motivent l'utilisation d'un langage d'évocation très descriptif et plus explicite ; des éléments affectifs ou émotionnels peuvent rendre l'expression plus difficile. L'enfant n'en parle devant toute la classe que s'il le choisit mais il peut en parler avec le maître ou un petit groupe.
Photographies documentaires	Dans ces représentations d'éléments ou de milieux pas forcément connus des enfants (images du monde vivant, de paysages, d'objets techniques...), l'enfant prélève des informations qui sont renvoyées à son expérience ; des hypothèses sont formulées, validées ou invalidées par l'enseignant, discutées entre enfants.
Affiches, images publicitaires, images des revues	Ces images portent un message fortement marqué socialement et culturellement. Elles ont des visées explicites : surprendre, émouvoir, convaincre. Ce sont des « trompe-l'œil ». Les enfants découvrent les relations qui existent entre les éléments iconiques (dessins, images, photographies, logos...) et les éléments linguistiques (par exemple, un fond d'affiche avec la photographie tramée d'un donjon et le logo du département, le nom d'une ville et une date). L'enseignant peut favoriser les tris et les collections ; au cours de telles activités, il engage l'enfant à expliquer, à argumenter, à justifier ses choix.
Illustrations des albums, images séquentielles et celles des imagiers	Elles ont une dimension fortement narrative et servent de point d'appui pour la mise en mémoire. Elles ont un rapport au texte (redondantes, complémentaires ou distancées). La série d'images séquentielles crée la signification, aide à la construction de la trame narrative, des concepts de succession, de simultanéité, de postériorité ou d'antériorité.
Œuvres d'art et reproductions (photographies, cartes, affiches, timbres...)	C'est un support fortement marqué par l'imaginaire et l'esthétisme. Elles offrent une vision particulière du monde intérieur ou réel. Elles permettent une prise de distance et une symbolisation esthétique. L'enfant établit des rapprochements, constate des différences et des ressemblances. Il peut collectionner en exprimant les critères de son choix, ce qu'il perçoit, ce qu'elles expriment, ce qu'il ressent, ce qu'elles évoquent pour lui.
Dessins et productions plastiques	C'est la trace d'un cheminement créatif personnel qui a valeur de témoignage et de mémoire d'une recherche. Le dessin est l'occasion de donner forme à une émotion, une idée, un monde. Il raconte.

Communiquer avec l'extérieur

La communication avec des interlocuteurs externes à la classe conduit à une décentration plus forte et réellement motivée. La correspondance et les échanges entre des écoles facilitent la mise en mots d'une réalité construite et transmise à des interlocuteurs et des destinataires familiers mais absents : préparation d'envois de documents, messages et textes enregistrés sur cassettes, réalisation de petits films... Elle peut être favorisée par le moyen de l'Internet qui facilite des échanges d'images (fixes ou animées) et de messages écrits dont l'enseignant est le lecteur. Les débats sur la signification des énoncés reçus et entendus permettent des interactions identiques à celles qui ont lieu lors des activités de production : formulation d'hypothèses, demande de compléments d'information, élaboration de réponses en écho...

Pour chaque enfant considéré individuellement, sa famille reste un interlocuteur privilégié, présent à son esprit quoique physiquement absent. La mise en mémoire et l'exploitation d'éléments ou d'événements prélevés dans son environnement de vie sont facilitées par les livres de vie ou les cahiers de vie individuels (qui s'ajoutent aux albums collectifs de classe lorsque ceux-ci existent). C'est un moyen de tisser des liens entre l'école et les familles, en suscitant pour l'enfant des occasions de parler avec ses parents de sa vie à l'école grâce aux témoignages collectés et collés dans le cahier. Lorsqu'on choisit cet outil de liaison, les activités de langage autour du cahier de vie sont inscrites à l'emploi du temps de la classe. Chaque enfant sait qu'il pourra à son tour présenter son cahier à la classe, ou à un groupe plus restreint. Les conditions d'écoute sont installées ; le cahier est ouvert à la page choisie par l'enfant. Les thèmes à propos desquels on échange sont liés aux centres d'intérêts personnels, aux préoccupations du moment, les fêtes d'anniversaire, les sorties familiales, la maladie, la dent tombée, le spectacle vu... Le fait d'avoir déposé dans le cahier la trace de l'événement (photographie, carte reçue, ticket, affichette, boîte du médicament...) constitue une première mémoire à partir de laquelle l'évocation orale sera facilitée. Ce que raconte un enfant évoque des événements similaires pour les autres. C'est l'occasion pour eux de réagir et de compléter l'évocation. La communication est régulée par l'enseignant. Son écoute attentive est une attention aux personnalités ; elle favorise l'expression de l'identité narrative des élèves et soutient les efforts de verbalisations à partir de la prise en compte du désir de parler. Exister par soi, avec la reconnaissance des autres et l'acceptation de ce que l'on est, permet aux élèves en difficulté d'entrer dans la construction des apprentissages. Cf.

annexe XI. Le cahier de vie.

Deux formes fréquentes de textes méritent une attention particulière parce qu'elles constituent des formes d'évocation, au sens où le langage est totalement « hors situation », sans être pour autant des récits : le compte rendu (cf. relater/raconter dans le tableau présenté aux pages 54 à 58, section « Un parcours progressif et continu ») et l'explication dans les domaines scientifiques et technologiques.

Le compte rendu suppose une organisation rigoureuse du temps et une recherche d'objectivité dans les faits rapportés, dans les liaisons chronologiques et causales. Il est intéressant de ritualiser cette pratique au moins sur une ou deux périodes de l'année scolaire en section de grands en accompagnement de projets qui s'y prêtent (classe de découverte, sortie scolaire, activités de fabrication, compte rendu d'un spectacle...). Il importe que le compte rendu ait un ou des destinataire(s).

Quant à l'explication dans les domaines scientifiques et technologiques, cette forme conduit à généraliser un propos sur la base d'expériences ou d'observations, à effacer toute référence de contextualisation ; il y a des raisons qui expliquent les faits

ou les phénomènes indépendants des personnes, du moment et du lieu. Le moment de confrontation des arguments est un des moyens privilégiés d'accès à la compréhension. Les élèves parviennent à produire des textes de cette nature quand ils ont été mis en situation de recherche, d'échange, d'essai, de vérification, c'est-à-dire quand un travail de fond a nourri leur pensée.

Les adultes, tuteurs de langage

L'enseignant d'école maternelle d'abord maître de langage

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. 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 nécessaire 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.

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 ce qu'il dit est une marque essentielle de prise en compte, et aide à progresser sur le plan langagier et linguistique si l'adulte fournit alors l'étayage nécessaire. 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...

Les adultes dans l'école

Lors de sa première entrée à l'école maternelle, c'est essentiellement vers l'adulte que le très jeune enfant se tourne pour communiquer ; ce sont la confiance en l'adulte qui répond à ses demandes et l'assurance de pouvoir revenir vers celui-ci en cas de problème et d'être écouté qui aident le tout-petit à accepter d'autres interlocuteurs en dehors de sa famille. Parmi eux, à côté de l'enseignant qui a une place

privilegiée, l'agent territorial spécialisé en école maternelle (Atsem) dont bénéficient aujourd'hui la plupart des classes maternelles a un statut particulier ; dans certains cas, les assistants d'éducation, les auxiliaires de vie scolaire, les animateurs périscolaires peuvent aussi contribuer à l'encadrement éducatif et intervenir dans le circuit des relations. Le projet d'école précise le rôle de tous ces adultes qui sont auprès des enfants.

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

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

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

Les parents, partenaires essentiels

On a, à plusieurs reprises, insisté sur l'importance des premiers échanges entre le bébé et son entourage, les parents 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.

Apprendre à comprendre

Les premiers signes de compréhension apparaissent dès les premiers mois de vie quand le bébé communique avec son entourage. Les habiletés de compréhension se développent très tôt, avant même que l'enfant soit capable de s'exprimer par la parole. Le décalage est important entre les niveaux de compétences en compréhension et en production ; il persiste au cours du développement, la compréhension précédant et excédant l'expression.

De nombreux travaux récents mettent l'accent sur la relation étroite qu'entretiennent les habiletés de compréhension à l'oral et les habiletés de traitement du langage écrit. La connaissance du vocabulaire, la maîtrise morphosyntaxique, les capacités de traitement de l'organisation textuelle, l'élaboration d'inférences mobilisées lors de la compréhension à l'oral joueront un rôle fondamental dans la compréhension des élèves en lecture dès le cycle 2.

Un travail explicite sur la compréhension est d'autant plus nécessaire dès l'école maternelle que cette activité langagière est invisible pour un enfant. Il ne suffit pas d'écouter pour comprendre, il faut développer une activité intérieure, cognitive dite d'intégration sémantique des informations données par le texte ou le message, qui aboutit à une représentation mentale ; les informations sont à relier à des connaissances antérieures et, souvent avec les textes littéraires, elles sont lacunaires de telle manière que l'implicite doit être perçu et interrogé.

La structuration des repères pour organiser un apprentissage progressif de la compréhension est présentée dans le tableau suivant.

Section de petits	Section de moyens	Section de grands
Comprendre une consigne simple dans une situation non ambiguë. Écouter en silence un conte ou un poème court. Comprendre une histoire courte et simple racontée par l'enseignant : répondre à quelques questions très simples sur le texte écouté ; guidé par le maître ou par des images, reformuler quelques éléments de l'histoire écoutée. Observer un livre d'images, ou très illustré, et traduire en mots ses observations.	Comprendre les consignes des activités scolaires, au moins en situation de face à face avec l'adulte. Écouter en silence un récit facile, mais plus étoffé que l'année précédente. Comprendre une histoire racontée ou lue par l'enseignant ; la raconter, au moins comme une succession logique et chronologique de scènes associées à des images.	Comprendre des consignes données de manière collective. Comprendre une histoire lue par l'enseignant ; la raconter en restituant les enchaînements logiques et chronologiques ; l'interpréter ou la transposer (marionnettes, jeu dramatique, dessin). Comprendre un texte documentaire lu par l'enseignant ; faire des liens avec les questions qui se posaient ou/et avec ce qui a été découvert en classe. Apprécier une poésie, y repérer des mots évocateurs (ou amusants), faire part de ses impressions et les exprimer par un dessin ou une peinture libre.

Entraîner les élèves à comprendre des consignes

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

La difficulté de l'usage des consignes collectives est qu'ils ne se sentent qu'exceptionnellement concernés, aussi longtemps qu'ils ne sont pas capables de décentration (ils répondent ou obéissent si on s'adresse à eux individuellement) et qu'ils n'ont pas compris le rôle de cet acte de langage particulier. Il importe donc de veiller à la manière de donner la consigne tout autant qu'à son contenu.

À l'école maternelle, plus encore que dans les niveaux scolaires ultérieurs où souvent les élèves peuvent relire les consignes de travail, une attention très particulière doit être portée par le maître à cet acte de langage. La formulation des consignes est prévue dès la préparation de la journée de classe, pour qu'elles soient concises et précises. L'enseignant veille à varier les consignes (coller, colorier, découper) mais il est aussi très important qu'il ait recours à des formulations variées (« Range ton dessin. », « Il faut que tu ranges ton dessin. », « Tu dois ranger ton dessin. », « Je te prie de ranger ton dessin. »), qu'il les reformule et les fasse reformuler par l'élève.

En section de petits, il s'agit de faire comprendre une consigne simple dans une situation non ambiguë. En ayant bien capté l'attention (par le regard, par le toucher – main sur l'épaule par exemple), il vaut mieux ne donner qu'une consigne à la fois, puis enchaîner quand la tâche a été réalisée ; quand les élèves ont un peu d'aisance, la consigne pourra associer deux demandes en les coordonnant par « puis » ou « et après » (plutôt qu'en les subordonnant par « quand » par exemple) ; il faut être clair sur le destinataire, éviter le « on » trop imprécis. Le « tu » associé au prénom ou le « vous » collectif sont préférables ; avec les petits, il importe de rester très ancré dans la situation dont l'organisation même (matériel, regroupements, etc.) éclaire la consigne. ;

En section des moyens, l'élève doit comprendre les consignes des activités, au moins en situation de face à face avec l'adulte. Au fil de l'année, les consignes se complexifient. Le vocabulaire s'enrichit (classer en fonction de la couleur, relier, coller le long du trait en pointillés...). L'enseignant s'adresse à chacun en le sollicitant par son prénom et en interrogeant l'enfant sur ce qu'il a compris.

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

On peut entraîner les élèves à suivre plusieurs consignes de suite en répétant plusieurs fois une « consigne repère », comme dans l'exemple suivant (matériel nécessaire : papier et crayon de couleur) :

- « Je trace le contour de ma main *puis, je passe le dessin à mon voisin.* »
- « Sur le dessin de la main que j'ai reçu, je dessine une bague (en précisant sur l'index pour les plus grands par exemple), *puis, je passe le dessin à mon voisin.* »
- « Sur le dessin de la main que j'ai reçu, je colorie les ongles, *puis je passe le dessin à mon voisin.* »

On peut proposer de la même façon une maison à compléter ou autre chose. Cette situation de jeu entraîne les élèves à comprendre une série de consignes simples et successives qu'il faut non seulement écouter mais exécuter sur un rythme soutenu. En section de grands, des phrases complexes peuvent être utilisées (décomposées éventuellement par reformulation). Dans des lieux familiers et avec des objets

usuels de la culture de la classe, la consigne verbale doit faire sens seule, sans désignation, sans démonstration systématique ; on évoque des situations identiques, on sollicite des rappels mais on évite de trop « mâcher » le travail. On desserre le guidage. Les enfants sont alors devenus des « écoliers » ; ils ont acquis les codes du travail scolaire. Il faut les habituer à comprendre des consignes données de manière collective, ce qui signifie que leur attention doit redoubler car l'enseignant ne s'adresse plus uniquement à chacun.

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

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

Entraîner la compréhension des textes

Choisir, dire et lire des textes

L'enfant scolarisé à l'école maternelle accède au texte par le biais de l'adulte qui le lit ou qui raconte une histoire. Cette médiation apporte, en elle-même, une aide à la compréhension que l'enseignant doit savoir maîtriser.

Il accompagne ses paroles d'un dessin, d'une photo, d'une représentation, d'un geste ; il adopte une physionomie expressive.

Le recours à une intonation plus marquée peut aider à comprendre. L'intonation porte les propos. Elle influence la signification et la portée du message. Elle stimule aussi la mémoire.

Au cours du récit ou de la lecture, la parole de l'enseignant est un modèle linguistique, le débit est plus lent, mieux articulé, les phrases sont marquées.

Ainsi, c'est le langage du maître, la façon de dire et de lire qui sont la première aide à la compréhension.

Au fil de la scolarité en maternelle, les enseignants organisent une progression : la compréhension est d'abord soutenue par des apports extérieurs au texte. Il peut s'agir de marionnettes ou d'accessoires, comme des objets qui sont évoqués dans le récit. On peut aussi montrer les illustrations des albums en prenant soin d'en choisir avec un texte qui se suffit à lui-même. Certains albums sont en effet conçus dans une complémentarité entre le texte et l'illustration qui n'autorise pas une lecture indépendante du texte. Ces albums ont leur usage, y compris en matière d'entraînement à la compréhension, mais on se limite ici à des textes autonomes. En effet, dès la moyenne section mais surtout en grande section, les enfants seront confrontés à des histoires racontées et des textes lus sans aucun support d'aide à la compréhension que la voix de l'enseignant.

En tout état de cause, lorsque l'enseignant choisit d'utiliser un support facilitant la compréhension, il y aura plusieurs lectures du même texte dont l'une, souvent la dernière, sera lue sans support d'aide.

Au-delà de la façon de dire ou de lire, le choix du texte est déterminant pour aider à la compréhension, que ce soit en raison du thème abordé, plus ou moins éloigné des références culturelles des élèves, que ce soit par la forme narrative, la complexité du récit, le vocabulaire...

Raconter une histoire, un conte

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

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

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

Approfondir la compréhension

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

La médiation du maître est dans tous les cas essentielle. L'enseignant entretient le questionnement, aménage l'espace de parole des interprétations, donc suscite des débats, favorise et étaye l'émergence des représentations ; il conduit un travail spécifique sur la compréhension qui s'élabore dans les échanges autour du texte lu.

Il faut d'abord rechercher des éléments facilitateurs pour la compréhension des textes présentés :

- en faisant mobiliser des connaissances antérieures sur l'univers de référence pour favoriser la cohérence des liens entre des histoires d'un même auteur ou d'une même collection ;
- en suscitant des hypothèses, des interrogations à partir du titre, des noms de personnages ou en montrant deux ou trois images ;
- en mobilisant l'anticipation : dès les premiers livres, on peut donner à « deviner » ce que la page suivante va révéler ; progressivement, l'attente va se déplacer vers des éléments de plus grande complexité : anticiper sur la page suivante en s'appuyant sur la chronologie des événements et en s'aidant de la connaissance implicite de la structure de la trame narrative, imaginer la suite de l'histoire à partir de l'ensemble des éléments donnés au début du récit quand il s'agit d'une première lecture.

Mais l'enseignant n'en reste pas à une première compréhension du récit, il aide à approfondir la compréhension en suscitant l'expression des points de vue :

- en faisant se confronter les représentations et en les justifiant ;
- en analysant les illustrations et en les interprétant ;
- en suscitant des confrontations à partir de questions larges mobilisant des points de vue sur des personnages, sur l'histoire ;
- en sollicitant quelques élèves pour jouer l'histoire (rôles muets ou parlés) et en demandant une critique aux autres ;
- en demandant à chacun de faire le dessin d'un épisode qui l'a intéressé puis sa présentation aux autres ; on peut recomposer l'histoire avec les dessins jugés les meilleurs et compléter (y compris avec les fragments de textes d'épisodes non dessinés) ;
- en demandant aux moins participatifs de recomposer l'histoire en s'aidant des images du livre et dans l'ordre, ou à l'aide d'images photocopiées (noir et blanc) et à réordonner ;
- en demandant le choix du résumé le plus juste parmi plusieurs possibles.

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

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

Dans le cours des activités d'approfondissement de la compréhension, l'enseignant se donne les moyens de vérifier la compréhension autrement qu'en questionnant :

- en sollicitant la reformulation, dans un temps privilégié de relation duelle, dans un petit groupe et, avec les plus grands, à certains moments, en collectif ; cette activité peut se faire livre ouvert ou livre fermé, en donnant un libre accès au livre pour choisir le moment préféré de l'histoire, pour le resituer dans l'histoire, etc. ; elle peut être très guidée par le maître (qui structure la trame chronologique par exemple) ;
- en donnant à la reformulation une valeur fonctionnelle :
 - rappeler le début de l'histoire : ce peut être à partir des images montrées par le maître que l'on regarde d'abord sans rien dire mais en se racontant l'histoire dans sa tête avant de la parler avec les autres ; ce peut être aussi sans support pour le groupe, sauf pour un enfant qui, avec le maître, suit sur le livre et devient garant de l'histoire ;
 - avant de continuer la lecture, résumer la partie de l'histoire qui se trouve avant le marque-page en s'aidant de quelques dessins que l'on aura faits (ou de cartes, d'indices autres, par exemple, des éléments d'images décalqués par le maître, des objets, etc.).
- en sollicitant des résumés : par exemple, en fin de séance, on construit un résumé que le maître note et qui aidera à se rappeler le lendemain ;
- en faisant jouer les histoires : le jeu (jeu dramatique, marionnettes, mime éventuellement) révèle des interprétations erronées. Il suppose une bonne connaissance préalable de l'histoire, c'est-à-dire plusieurs lectures collectives, commentaires et échanges. Le texte improvisé de l'enfant se nourrit de ce qu'il connaît des personna-

ges, de leur motivation, de la problématique de l'histoire ; le jeu conduit à réutiliser les formules clés, passer du style indirect au style direct, donner la parole à un personnage qui ne l'a pas, mettre en jeu le corps pour exprimer une émotion, pour affiner les nuances du langage, pour restituer la cohérence de la trame narrative, travailler la voix...

- en faisant transposer les histoires, par exemple en faisant réaliser une maquette que les élèves animent de petits personnages pour identifier les lieux et les temps (le livre servant de recours pour départager ceux qui ont des désaccords) ;
- en invitant à un prolongement dans une production en dictée à l'adulte : suite du récit quand la fin est ouverte, dialogues à imaginer entre les personnages de manière à travailler sur l'implicite, récits complétant des blancs du texte...

Développer la capacité à inférer

Pour dépasser la compréhension immédiate de l'histoire ou du contenu descriptif ou explicatif d'un texte, les enfants doivent apprendre à mettre en relation des informations qui, tantôt sont contenues explicitement dans le texte, tantôt relèvent de la connaissance personnelle du lecteur. Cette capacité à inférer est d'abord entraînée en situation, lors des débats qui suivent la lecture d'un texte : mais elle peut et doit être également entraînée par des activités plus systématiques, dont certaines portent sur le texte lui-même et d'autres portent sur des images spécifiquement conçues ou organisées.

Ce travail dont le support va de l'objet au texte lui-même mérite d'être conduit plus ou moins systématiquement et plus ou moins longtemps selon les élèves. Pour certains d'entre eux, il faudra conduire un véritable programme de travail progressif. La progressivité en la matière est essentielle car c'est sur la réussite à des situations simples que s'appuient les progrès de l'élève. Ces jeux entraînent à la déduction comme à la formulation des relations entre cause et conséquence. Ce cheminement intellectuel logique, qui bien souvent s'appuie sur des connaissances acquises en dehors de la situation, doit pouvoir être exprimé explicitement. C'est pourquoi de telles activités doivent être conduites en petit groupe, surtout pour certains élèves qui éprouvent des difficultés à s'exprimer dans le groupe classe.

Mémoriser et dire de mémoire des textes

Les programmes 2008 insistent sur la récitation et la mémorisation de textes. La mémorisation est en effet un vecteur privilégié pour la maîtrise de la langue : formes syntaxiques, lexique, sonorités, polysémie... Le travail en poésie par exemple permet de dépasser le fonctionnement strictement utilitaire de la langue et d'approcher, d'apprécier les possibilités infinies de jeux avec la langue.

Apprendre par cœur, c'est mettre en œuvre des opérations cognitives de rassemblement et d'organisation des informations : catégorisation, reformulation, mise en relation explicite avec des connaissances déjà présentes en mémoire à long terme, constitution d'images mentales. La répétition est nécessaire, mais ne se réduit pas à un processus de pur enregistrement. La récupération permet de restituer de façon sélective la plus grande partie de l'information, dans des situations variées de rappel.

L'élève doit donc pouvoir mobiliser, lorsque la situation l'exige et c'est très souvent le cas en milieu scolaire, les connaissances qu'il aura mémorisées. Il est donc indispensable que ses capacités de mémorisation soient développées. Il va ainsi travailler la compréhension des textes, utile en amont à la mémorisation de la même

manière que la chronologie. Quand il a écouté un texte, il peut se remémorer les assonances entendues, les associations de phonèmes, les dissonances.

Le choix de textes

Il est indispensable que les élèves soient confrontés à des textes divers, l'enseignant offrant des textes « résistants », « déroutants » et d'autres dont la compréhension est immédiate et la mémorisation facile, notamment lorsque la structure est répétitive. En maternelle, il est important de ne pas se limiter à des comptines trop simples. Il est également important que les élèves aient accès à des recueils ou à des réseaux. La diversité peut se trouver dans les formes, dans le temps, dans l'espace : textes d'ici et d'ailleurs jouant sur la diversité des langues, des cultures... L'enseignant organisera le corpus en tenant compte de plusieurs critères :

- les poèmes en « accès libre », facilement « consultables », ceux qui font partie du « cahier des comptines et poèmes » ;
- ceux qui constitueront un objet d'apprentissage spécifique et qui se retrouvent dans le même cahier, transmis de classe en classe, jusqu'au cours préparatoire ;
- les mises en réseaux possibles entre les textes (c'est par le rapprochement et la comparaison de nombreux textes entendus que les élèves peuvent se construire des repères pour reconnaître un auteur, un style particulier, un thème privilégié, une forme littéraire spécifique) ;
- des textes porteurs d'émotions ;
- les émotions dans les textes ;
- l'ancrage dans le vécu des enfants de la classe ;
- la valeur des images qui accompagnent le texte.

Il fera également son choix en prenant en compte la maîtrise du vocabulaire, la structure logique, le sens des mots, l'éveil de la sensibilité, l'imprégnation culturelle, l'accès au patrimoine, la constitution de repères.

Les conditions favorables

La première condition est de placer les enfants en situation d'entendre et d'écouter. Le texte doit être lu plusieurs fois afin que les enfants s'approprient les répétitions, les richesses des mots ou des expressions.

L'envie d'imiter le maître peut être un des premiers facteurs d'engagement personnel dans l'écoute des textes.

En second lieu, il faut organiser une confrontation des points de vue sur le texte pour mieux le comprendre. Elle permet aussi de réfléchir collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une ou de plusieurs œuvres.

L'échange entre les enfants est géré par le maître. Il porte :

- sur le contenu (ce que le texte dit, ce qui a été compris du texte), les images mentales qui sont nées de l'écoute du texte ;
- sur l'interprétation (comment l'élève a « reçu » le texte), quel est son avis sur la situation, les personnages, les lieux...

Le questionnement doit être le plus ouvert possible pour (re)lancer les échanges entre les élèves. Ce n'est qu'alors que les élèves seront progressivement entraînés à mémoriser puis à restituer le texte ou un fragment du texte.

L'attitude du maître

Il faut que l'enseignant sache susciter l'intérêt pour favoriser la mémorisation et capter l'attention, arriver à maintenir l'intérêt de l'enfant tout au long de l'exercice (plusieurs exercices courts sont plus profitables qu'un exercice long), rétablir la concentration et l'attention chaque fois que cela est nécessaire en créant un climat propice dans une atmosphère sereine. D'où l'importance de la première narration : la mise en voix première est celle du maître et elle participe à l'expression des émotions suscitées par le texte. L'intonation que va mettre l'enseignant permet une meilleure mémorisation.

La reformulation n'est pas une mise en voix. Mettre en voix c'est redire des passages de texte de façon expressive, qui peut conduire à une théâtralisation. Cette théâtralisation aide à la mise en mémoire du texte (ou d'une partie du texte) qui devient un des éléments du répertoire de la classe.

Mais la mémorisation d'un texte se réalise aussi par ses multiples relectures. Des extraits de texte peuvent être mémorisés pour exemplifier des aspects structuraux ou lexicaux. Ces répétitions créent des automatismes et les élèves en général y prennent plaisir.

Le maître utilise au début des récits brefs, facilement mémorisables et propices aux reformulations et aux relectures, pour aider les élèves à exprimer les liens logiques et chronologiques (actions et événements). Il propose de nombreuses activités de reformulation, qui permettent d'exprimer les idées du texte avec ses propres mots. L'enseignant guide la recherche de liens entre les faits exposés dans le récit (les actions des personnages ou les événements qu'ils vivent) et les pensées de ces personnages. Il amène les élèves à analyser les pensées des personnages : leurs buts et leurs raisons d'agir, leurs sentiments et leurs émotions, leurs connaissances et leurs raisonnements. Il propose des activités sans recours au texte : reformulation, mime, questions.

Il fait du lexique un objectif d'apprentissage permanent :

- il explique pendant la mise en contexte le vocabulaire qui sera utile pour la lecture des textes ;
- il profite des différentes activités pour relever le lexique nouveau et le laisse à la vue des élèves pour favoriser la mémorisation ;
- il travaille le lexique qui permet d'exprimer les pensées humaines (les buts, les sentiments, les émotions, les sentiments), et ce afin de favoriser la compréhension fine de l'identité des personnages, sur laquelle repose souvent l'implicite d'un récit ;
- il aide les élèves à attribuer du sens à un mot inconnu en prenant appui sur le contexte et leurs connaissances.

La mise en mémoire et la récitation d'un texte ou d'un fragment de texte sont des activités aisées, presque naturelles, pour certains élèves alors qu'elles sont difficiles pour d'autres. L'enseignant doit donc, en la matière, conduire une forte différenciation qui le porte à mettre en place un entraînement à la mémorisation pour les élèves qui en ont besoin.

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

- le maître lit un extrait de texte (aucun indice visible, le texte étant donné sur papier blanc) et les élèves doivent l'attribuer au livre dont il est issu, voire situer ce passage dans le livre ;
- dans un résumé mêlant deux ou trois histoires, les élèves doivent détecter les histoires-sources, corriger pour proposer au mois un résumé correct ;

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

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

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

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

L'équipe pédagogique s'entend pour construire dans la durée un parcours de textes et organise la conservation de traces pour les enfants (carnet, cahier ou classeur individuel), ce qui n'exclut pas l'utilisation d'un classeur pour la classe pour y conserver les photocopies des couvertures des albums lus associées au résumé de l'histoire et à des appréciations (« J'ai aimé... », « Je n'ai pas du tout aimé... », « Ce qui est drôle, c'est... », « Le livre me rappelle... »), un affichage (titres, résumés, silhouettes de personnages, illustrations d'un moment clé), etc. Les élèves s'impliqueront dans de telles constructions si elles sont valorisées, par exemple auprès des parents invités à venir voir et lire, auprès des « anciens grands » partis au cours préparatoire et revenus en visite.

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

Pour faciliter repérage et mémorisation du parcours personnel de lecture, on a souvent recours au « cahier de littérature » dont la présentation varie selon la section :

- tant que les enfants ne sont pas capables d'écrire, la photocopie de la couverture, réduite, peut être nécessaire ;

- en section de moyens, le titre de l'ouvrage, le nom de l'auteur et de l'éditeur peuvent être photocopiés et illustrés par les enfants ; un court texte produit en dictée à l'adulte peut être ajouté ;

- en section de grands : les enfants peuvent eux-mêmes écrire le titre de l'album, et l'illustrer, voire copier un court texte.

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

Il ne faut pas non plus négliger la mise en mémoire au sens le plus élémentaire du terme. Par la mise en mémoire et la récitation de fragments de textes, les enfants acquièrent et fixent un vocabulaire et des tournures qu'ils réutiliseront d'autant mieux qu'ils les auront récités voire interprétés souvent.

Les enseignants vont donc choisir les fragments de textes à mémoriser en fonction de leur contenu en vocabulaire et en tournure syntaxique lorsqu'il apporte des éléments nouveaux ou ceux utilisés dans le langage courant. Cette activité nécessite un entraînement propre pour certains élèves. Cet entraînement est nécessaire et doit être systématiquement conduit de la mise en mémoire à la restitution, car la mémorisation est utilisée en milieu scolaire dans tous les domaines et pour toute la durée de la scolarité.

Progresser vers la maîtrise de la langue française

L'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre requiert la mise en œuvre d'un enseignement structuré, visant à faire progresser les enfants de la petite à la grande section vers la maîtrise orale d'une langue française de plus en plus élaborée. La qualité lexicale et syntaxique des énoncés compris et produits par les élèves conditionne l'accès à la langue de l'école et l'entrée dans l'écrit. Les corrélations entre réussite scolaire et compétences lexicales sont extrêmement fortes et, à cet égard, l'école maternelle a un rôle déterminant à jouer dans la prévention de l'illettrisme.

Il convient de rappeler que la capacité à « rendre compte de réalités de moins en moins immédiates », et l'accès au langage décontextualisé, langage d'évocation, sont fortement liés aux compétences lexicales et syntaxiques requises pour évoquer sans ambiguïté une réalité ou un événement absent (passés, futurs ou imaginaires). C'est ce niveau de langage qui doit être visé pour tous les élèves, particulièrement ceux qui sont les moins familiers du français que l'on parle à l'école. Tous les dispositifs d'aide et de soutien, en particulier l'aide personnalisée, doivent être mobilisés pour conduire un travail méthodique sur la langue et compenser les inégalités linguistiques. L'acquisition progressive d'un lexique riche et précis ainsi que la maîtrise des règles qui régissent la structure des phrases conditionnent la maîtrise du français scolaire. Le temps de l'école maternelle doit être mis à profit pour aider tous les enfants à progresser en ce sens.

Mettre à profit les occasions offertes par les différents domaines d'activités et les jeux dans un parcours progressif

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

Il importe que le maître, lorsqu'il prévoit une séquence d'activités, se donne systématiquement un objectif en matière de langage outre l'objectif spécifique du domaine d'activité. Il peut ainsi prévoir des objectifs langagiers variant au fil des différentes phases d'une même activité ou d'un même projet ; par exemple, des objectifs centrés sur l'expression orale en phase de découverte et sur l'écrit en phase de structuration. Il peut aussi faire en sorte que dans une même période, la programmation dans les divers domaines joue à la fois sur la variété et sur la coordination des objectifs langagiers possibles : par exemple, en section de grands, si le langage oral est particulièrement travaillé en relation avec les jeux collectifs (donner des consignes, observer et analyser des stratégies, etc.), on visera davantage un objectif lié à la lecture dans la découverte du monde (recherche de documents et lectures pour comprendre des déconvenues dans des expériences de jardinage) et un objectif lié à l'écriture dans le domaine du « Devenir élève » (élaborer et écrire des informations et des recommandations pour que les autres élèves de l'école respectent les plantations dans le jardin de l'école). Le tableau ci-après propose un certain nombre d'illustrations, sans exhaustivité, qui témoignent que les activités peuvent apporter un lexique diversifié du point de vue thématique aussi bien que du point de vue formel (noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) et que les actes de langage obligent à des constructions syntaxiques variées de plus en plus

complexes, selon que l'on se contente de nommer ou que l'on s'oblige à des justifications ou des explications qui supposent une décentration, des mises en relation complexes. Les situations auxquelles renvoient ces propositions sont plus ou moins complexes. Les situations sont plus ou moins faciles à traiter par les enfants selon l'organisation que l'on choisit et le rôle que joue l'enseignant.

Si tous les domaines offrent potentiellement des occasions de travailler le langage (cf. **annexe XII. Vocabulaire et syntaxe mobilisés dans les différents domaines d'activités**), il faut cependant veiller à ne pas réduire les situations à des prétextes au service des seuls objectifs langagiers ou linguistiques. Pour une approche transversale du langage, il convient d'associer systématiquement un objectif langagier à chaque situation d'apprentissage, tout en veillant à assurer un temps d'activité suffisant (activité physique par exemple) et une démarche spécifique (démarche d'investigation en sciences par exemple) permettant d'atteindre les objectifs propres au domaine concerné. Cette double vigilance est une compétence professionnelle essentielle à développer pour que le maître place le langage au cœur des apprentissages. Ceci constitue l'objectif majeur de l'école maternelle.

Complémentairement la simple fréquentation du vocabulaire et des formes syntaxiques en situation ne garantit pas leur acquisition complète par les élèves. Un ensemble de séquences visant l'acquisition d'un vocabulaire donné et d'une syntaxe particulière se présentera donc le plus souvent sous la forme d'une alternance de séquences en situation et de séquences spécifiques.

L'acquisition du lexique

Le lexique est une notion théorique : il désigne l'ensemble complet des mots d'une langue. Il est à distinguer du vocabulaire qui correspond à l'ensemble des mots effectivement employés par une personne dans un énoncé écrit ou oral. Cependant, dans le langage courant on emploie indifféremment les termes vocabulaire et lexique, ceux-ci étant considérés comme synonymes.

Le vocabulaire passif (vocabulaire compris) comprend toujours un nombre de mots beaucoup plus important que le vocabulaire actif (vocabulaire utilisé), et ce quelle que soit l'expertise du locuteur. Cette dimension est à prendre en compte dans les apprentissages pour ajuster les supports et les exigences qui seront différents en réception et en production.

Pour le petit enfant, acquérir des mots, c'est mettre en correspondance des unités du langage :

- avec des objets ou des personnes (désignées par des noms),
- avec des actions (désignées par des verbes et précisées par des adverbes),
- avec des propriétés ou des qualités des objets et des personnes désignées (rôle des adjectifs qualificatifs),
- avec l'expression des relations spatiales, temporelles ou logiques.

Une des difficultés de cet apprentissage est liée au fait que le mot s'applique à une classe d'objets et non à une entité singulière, sauf pour les noms propres, dans la grande majorité des cas. Ainsi faut-il comprendre que le mot « chien » désigne tous les chiens et pas un chien en particulier.

Il est important de rappeler que le lexique se trouve au carrefour d'autres secteurs :

- la phonologie pour la prononciation,
- la morphologie pour la formation des mots,
- la sémantique pour le sens de mots,
- la syntaxe pour les catégories syntaxiques et fonctionnelles.

Il est nécessaire d'expliciter pour les enfants ce que l'on traite dans les différentes situations d'apprentissage : le sens des mots, leur construction syntaxique ou les phonèmes qui les composent. Il n'est pas utile de le nommer.

Par ailleurs, le lexique est un ensemble organisé : un mot n'est jamais isolé, il prend son sens par rapport à d'autres mots avec lesquels il entretient des relations de sens (homonymes, synonymes, antonymes), des relations hiérarchiques (termes génériques, termes spécifiques) et des relations morphologiques (mots de la même famille). Les mises en réseaux et les activités de catégorisation selon ces différents critères constituent une dimension fondamentale de l'apprentissage du lexique, dès l'école maternelle. Aussi enseigner le lexique ne se limite-t-il pas à l'extension d'un capital de mots. Il est tout aussi important d'apprendre d'emblée à se servir des mots et de connaître leurs possibilités sémantiques. Les enfants découvrent qu'un même mot peut avoir plusieurs sens en fonction de son contexte d'utilisation. Les registres de langue font partie, eux aussi, de l'usage des mots que l'on doit apprendre dès l'école maternelle : savoir qu'il existe plusieurs manières de dire la même chose et les mobiliser à bon escient selon les circonstances est un acquis fondamental à développer pour tous.

Les conditions favorables à une mise en œuvre de l'apprentissage du lexique

Une approche transversale, une préoccupation constante

Le travail sur le lexique doit être une pratique quotidienne. L'ensemble des activités de l'école maternelle contribue à cela. Les différents domaines de l'école maternelle mais aussi les moments fonctionnels de la vie de la classe (accueil, habillage, hygiène corporelle...) sont autant d'occasions d'apprendre de nouveaux mots et de découvrir leurs usages en contexte. La découverte du monde est un domaine très porteur, d'autant que l'approche sensorielle du monde, sa représentation mentale et sa mise en mots sont intimement liées. Pour faire progresser les enfants dans leur conquête du lexique, il convient de repérer ces multiples opportunités et de s'en emparer. Un principe simple consiste à repérer les potentialités de chacune des situations d'apprentissage conçues et pilotées par l'enseignant dans une journée de classe et d'y associer systématiquement un ou deux objectifs linguistiques (lexique ou syntaxe).

Des séances intégrées et des séances spécifiques

Ces deux modalités doivent se conjuguer pour multiplier les occasions d'apprendre et favoriser la stabilisation des acquis. L'apprentissage du lexique peut se faire en lien avec les différents domaines dans le cadre de séances intégrées. Dans ce cas, on apprend du vocabulaire en faisant autre chose : des mathématiques, de la technologie, de la peinture. Ces situations ont l'avantage de donner du sens car les mots sont utilisés en contexte. Pour que les enfants le repèrent et l'entendent, il appartiendra à l'enseignant de mettre en relief l'emploi d'un nouveau mot, d'un mot savant ou d'un mot connu qui prend un sens différent dans un autre contexte. De multiples rencontres seront requises, pour assurer mémorisation et réemploi du lexique et les rencontres occasionnelles ne sauraient suffire. C'est pourquoi des séances spécifiques doivent être mises en place afin d'exercer les enfants à comprendre et à utiliser le vocabulaire rencontré en situation, en appui sur des objets, des jeux, des images ou des albums. Mettre en relation des mots connus en

utilisant différents critères de catégorisation, associer des mots et leurs définitions, trouver « différentes manières de dire » constituent d'autres pistes à privilégier lors de ces phases de structuration. Dans ces moments-là, le lexique doit être considéré comme un objet d'apprentissage et l'enfant doit percevoir l'enjeu de la situation : un moment dédié aux mots pour apprendre à bien parler. Les ressorts et les ressources du jeu méritent d'être largement mobilisés pour motiver et diversifier ces activités de structuration. La didactique des langues vivantes est une excellente source d'inspiration pour concevoir les séquences, les supports (*flash cards*, lotos, *memory*...) et conduire des séances attractives, rythmées et efficaces.

Des priorités dans le choix des mots

L'acquisition est facilitée par la fréquence des mots. Il existe plusieurs listes de fréquence établies à partir de corpus de mots plus ou moins étendus et proposant plusieurs modes de classements (fréquence, ordre alphabétique, nature). L'intérêt de ce type d'outils réside dans le fait que tous les mots du français fondamental doivent être connus des enfants. Leur apprentissage, leur maniement correct et leur mise en réseau (synonymes, antonymes, familles de mots) sont à engager dès l'école maternelle. Pour assurer ces compétences de base, il convient de prendre en compte la programmation des apprentissages précisée par les repères de progressivité qui accompagnent les programmes et définissent les priorités propres à chaque section. Ainsi seront privilégiés en petite section tous les mots relatifs aux actes du quotidien et aux activités de la classe. Il serait incongru que les enfants soient entraînés à mémoriser le lexique du monde esquimau ou de la forêt équatoriale, alors même que les mots désignant les réalités quotidiennes qui les entourent (objets et activités de la classe, par exemple) ne sont pas maîtrisés.

La nature des mots : un critère à prendre en compte dans l'organisation des apprentissages

Les noms sont fortement prégnants dans les choix pédagogiques et occupent une place centrale dans les imagiers : ils ne doivent pourtant pas nous faire perdre de vue que d'autres matériaux linguistiques sont nécessaires pour bien parler. Les verbes sont essentiels, en lien avec les consignes et les activités de la classe mais aussi les histoires et les lectures documentaires. Les adjectifs qualificatifs sont à travailler dès la petite section car ils sont indispensables pour caractériser les personnes, les matériaux, les objets et les lieux. Les appréhender par paires opposées favorise leur apprentissage en réseau, ce qui optimise la compréhension comme la mémorisation. Les adverbes ont eux aussi une forte valeur sémantique : dans les textes narratifs, ils fournissent de précieux indices pour comprendre situations et émotions et anticiper la suite du récit. Enfin, les mots grammaticaux ou mots-outils (prépositions, conjonctions, déterminants, pronoms...) ne doivent pas être négligés : ils font partie du lexique et apportent une contribution importante à la compréhension des énoncés. Les connecteurs temporels et logiques qui ponctuent les histoires en sont un exemple évident (mais, tout à coup, et alors...).

Un souci permanent de la mise en réseau

La diversité des réseaux doit être explorée pour l'acquisition d'un langage organisé.

- Les mots associés à une situation donnée pourront être regroupés en champ thématique. Par exemple, les mots qui permettent d'évoquer la sortie en forêt (liste

des noms, adjectifs, verbes...), les mots du coin cuisine ou de la cour de récréation, etc.

- Les relations hiérarchiques entre les mots définiront des classes et des sous-classes. Avec de jeunes enfants, cette organisation est à construire progressivement selon une approche concrète faisant une large part à la manipulation d'images et aux premières activités de définition. Par exemple, il faudra faire émerger que toutes les bêtes rencontrées dans la forêt sont des *animaux*, que ceux qui ont des ailes, un bec et qui volent sont des *oiseaux* et que l'un des oiseaux s'appelle le *geai*. Cet enchaînement des mots (geai/oiseau/animal) n'est pas une évidence pour un jeune enfant.
- Avec les relations de synonymie, les enfants sont initiés dès leur plus jeune âge au plaisir de disposer de plusieurs mots pour évoquer une même réalité. Cet enrichissement de leur « palette lexicale » induira les premières découvertes sur les registres de langue. Ainsi peut-on dire « Salut ! » aux copains en arrivant à l'école, mais pour saluer la maîtresse, on lui dira « Bonjour » et c'est mieux ainsi. Grâce à ces situations, les enfants prendront conscience que le langage de la classe n'est pas celui de la cour et qu'on ne s'exprime pas de la même façon selon les circonstances.
- Les relations d'antonymie sont particulièrement intéressantes à explorer pour les verbes et les adjectifs. Elles ouvriront aussi la voie à des observations sur la construction des mots, sur le rôle des préfixes et des suffixes et sur les limites de leur généralisation. Par exemple, « faire », « défaire » et « refaire » sont des formes qui existent mais « remolir » n'a jamais été le contraire de « démolir » !
- La polysémie de mots souvent très usuels est une autre voie à étudier. Il est très intéressant de faire découvrir aux enfants qu'au même mot peuvent correspondre des sens très différents selon le contexte. Aussi le mot « milieu » n'a-t-il pas le même sens si l'on parle « du milieu de la cour », « du milieu de la journée » ou « du milieu de vie de l'escargot » ; il est intéressant de noter que le mot « mousse » désigne des réalités aussi différentes que la mousse du sous-bois, la mousse au chocolat ou la mousse du bain, tout en se demandant pourquoi. Il faut prendre la mesure de l'importance de ces découvertes et les favoriser, en rebondissant sur les réflexions spontanées des enfants mais aussi en provoquant les situations propices à susciter des « arrêts images » sur le fonctionnement de la langue.

Une mémorisation efficace

Une question transversale comme celle de la mémorisation est importante à évoquer dans le cadre de l'enseignement du lexique. Garante de l'efficacité des apprentissages à long terme, la mémoire est en prise directe avec la problématique de l'illettrisme. En effet, pour ceux qui ont été scolarisés, l'illettrisme résulte du fait que rien n'a été stabilisé irréversiblement. Comment s'y prendre pour que les jeunes enfants, dont les acquis sont par définition labiles, stockent durablement les savoirs scolaires ? Très souvent évoquée par les enseignants, cette question constitue un point crucial. Le tableau suivant met en regard des repères très simples sur les conditions favorables à la mémorisation et les conséquences pédagogiques que cela induit.

Apprentissage et mémorisation	
Des constats	Des conséquences pédagogiques
La mémorisation a horreur du stress. Les informations associées à des souvenirs positifs font l'objet d'un traitement et d'une assimilation optimisés. À l'inverse, les informations associées à des souvenirs pénibles risquent d'être bloquées lors du passage dans le cortex.	Assurer un climat de travail bienveillant et sécurisant. Croire aux possibilités de tous les enfants et le leur faire savoir. Pratiquer une pédagogie de la réussite : privilégier en maternelle une évaluation positive qui comptabilise les acquis, souligne les progrès et non les manques ou les difficultés.
La mémorisation a peur de l'inconnu. La nouveauté inquiète. Elle suscite la méfiance voire le stress.	Partir de ce qui est connu des élèves. Cultiver la transparence : expliciter le but des activités proposées, les attendus du maître et les procédures de travail : Que va-t-on faire ? Dans quel but ? Que va-t-on apprendre ce faisant ? Que faut-il faire pour réussir ? Comment s'y prendre pour cela ? Ces différents points sont à mettre en lien avec le « Devenir élève » dont ils constituent les fondamentaux.
La mémorisation a besoin d'un projet : il n'y a pas de mémorisation sans projet d'utilisation des connaissances à mémoriser. L'imaginaire de l'avenir est le conservatoire de nos souvenirs.	Montrer l'utilité de ce qui est à mémoriser, à automatiser et prévoir systématiquement le réinvestissement pour finaliser les apprentissages : mémoriser des listes de mots n'a pas de sens en dehors d'un projet d'utilisation. Toutes les acquisitions lexicales ne prennent sens que dans les situations de réemploi.
La mémoire ne retient que ce qu'elle comprend : la base de la mémorisation est la compréhension des données à enregistrer.	Assurer la compréhension du lexique pour permettre la mémorisation. Les mots appris doivent renvoyer à des réalités accessibles aux enfants tenant compte de leurs capacités d'abstraction.
La mémoire enregistre des structures : la mémoire retient des ensembles organisés et non pas des données éparpillées. Pouvoir classer, catégoriser est une condition de bon fonctionnement.	Susciter les mises en réseau est fondamental, ce qui nous renvoie aux activités de catégorisation et de hiérarchisation. Tous les réseaux sémantiques sont intéressants à explorer.
La mémoire fonctionne selon un processus associatif : le savoir ne peut se construire que par une mise en relation des connaissances antérieures avec le nouveau savoir à acquérir.	Établir le lien entre ce que l'on est en train d'apprendre et ce que l'on sait déjà. Rechercher les analogies (« C'est comme... », « Ça fait penser à... ») et les différences.
La mémoire est multiforme : il existe plusieurs mémoires (visuelle, auditive, kinesthésique, olfactive) et non une seule.	Plus les canaux de réception sont variés, plus l'information a de chances d'être mémorisée. À cet égard, des jeux sensoriels seront intéressants à fabriquer pour la mémorisation du vocabulaire des objets concrets que l'on pourra reconnaître par le toucher, l'odeur ou la saveur, la couleur, la forme ou la sonorité et apprendre à nommer, à caractériser.
La mémoire a besoin de pauses.	Ménager des temps de « décantation ». Doser le nombre d'informations à mémoriser pour éviter la surcharge.
La mémoire a besoin de réactivations : une seule rencontre est insuffisante et inefficace. L'entraînement est nécessaire pour fixer les acquis.	Les « enfants éponges » sont très rares. Pour la plupart, il est nécessaire de reprendre et de s'exercer. C'est le rôle des activités structurées et des séances spécifiques conduites en classe et en aide personnalisée.

La parole de l'enseignant

La maîtrise de la parole du maître est déterminante pour la réussite des élèves. En tout premier lieu parce que la parole de l'adulte est le modèle sur lequel l'enfant construit son propre langage. Les mots que l'enfant connaît, les mots qu'il utilise lui ont été apportés, le plus souvent par des adultes. C'est donc bien à la mesure du vocabulaire utilisé par l'enseignant que se feront les apprentissages de l'élève.

L'enseignant va donc, dans toutes les activités de la classe, utiliser un vocabulaire choisi, utiliser une syntaxe voisine de l'écrit et articuler le plus clairement possible. Dans la perspective de l'acquisition du vocabulaire par les élèves, deux phases successives vont guider l'expression de l'enseignant :

- la phase de découverte où le maître, à partir d'une situation qu'il a conçue va utiliser des mots qu'il veut faire acquérir aux élèves. Ces mots sont plus ou moins connus de chaque enfant de la classe, ils peuvent même n'être connus d'aucun d'entre eux. Dans ce cas, c'est l'enseignant qui introduit le mot. En tout état de cause, et même si le mot a été introduit par un enfant de la classe, l'enseignant doit le reprendre et l'utiliser lui-même. En revanche, il est tout à fait inutile de vouloir à toute force que ce soit un enfant qui apporte un mot nouveau dans la classe. C'est une perte de temps pour tous, car cela ne profite qu'à ceux pour qui ce mot fait déjà parti du vocabulaire actif et qui donc en ont le moins besoin ;

- la seconde phase est celle de la stabilisation où les mots sont réutilisés par les enfants eux-mêmes. Cela peut se faire dans le cadre d'une situation de jeu ou de projet mais aussi de petits exercices où les enfants inventent des phrases où le mot est utilisé, cherchent le contraire, le synonyme, étudient la forme... Au cours de cette phase, l'enseignant se gardera de trop intervenir pour laisser la parole aux élèves. Il veillera tout particulièrement à poser des questions ouvertes. Les enfants à qui sont posées des questions auxquelles on peut répondre par oui ou par non se contentent souvent de cette réponse, certes efficace dans la communication, mais qui n'apporte rien au point de vue linguistique.

C'est très largement cette attitude professionnelle qui détermine l'expression des élèves (cf. plus loin l'encadré « Une importante palette de modes de questionnements efficaces est à la disposition des enseignants »). Le risque majeur dans cette phase de travail est que l'enseignant, souvent par souci d'efficacité, monopolise la parole, ou à vouloir trop étayer la parole de l'enfant transforme un discours en « exercice à trou ». Un autre risque est que les meilleurs parleurs de la classe s'expriment au détriment des autres. C'est pourquoi il est, pour certains élèves, nécessaire de conduire des activités de langage en petit groupe.

Cette démarche s'étale sur plusieurs séquences de classes, en classes entières ou en petits groupes, tantôt dans le cadre d'une activité de projet ou de jeu, tantôt dans le cadre d'une activité spécifique, visant explicitement l'acquisition du vocabulaire. Cet ensemble de séquences vise l'acquisition de mots choisis par l'enseignant et dont il a préalablement établi la liste afin de s'assurer que chaque mot aura bien été utilisé dans des contextes différents et à plusieurs reprises, par lui-même d'abord puis par tous les élèves ensuite.

À la fin d'un ensemble de séquences de vocabulaire, l'enseignant organise une activité où les mots auront à être utilisés dans un contexte linguistique. Cela peut se traduire par le récit d'activités conduites en classe ou par un exercice plus formel. Le plus simple étant de demander à chaque enfant dans un petit groupe de travail d'inventer une phrase avec un ou plusieurs mots choisis – cette activité ayant en outre l'avantage de faire apparaître la polysémie. Dans cette dernière phase, l'enseignant se fait spectateur de la parole de l'enfant et se trouve en mesure d'évaluer les acquisitions de chacun.

L'apprentissage de la syntaxe

La connaissance des mots et les règles d'assemblage qui fondent la syntaxe de notre langue se construisent de manière conjointe, lexique et syntaxe étant indissociables dans tout acte de parole. En mobilisant et en agencant les mots dans des énoncés de plus en plus précis, les enfants progressent vers la maîtrise de leur langue en s'appropriant les structures syntaxiques qui la caractérisent. Comme pour le lexique, ces compétences se développent dans le cadre de séances intégrées aux activités de la classe ou de séances spécifiquement dédiées à la langue, en appui sur des objectifs précis toujours définis par l'enseignant en amont de la séance. Les principes de mise en œuvre développés pour le lexique s'appliquent de la même manière à la syntaxe : le développement des compétences syntaxiques doit faire l'objet d'une préoccupation quotidienne et être mis en œuvre dans une approche résolument transversale. Les activités relevant des différents domaines sont potentiellement des supports pour développer les habiletés dans ce domaine aussi. Il convient de repérer les opportunités et de les exploiter : la formulation d'une demande, d'une observation en sciences ou la justification d'un choix sont autant de tâches langagières que les enfants doivent apprendre à gérer. Les repères relatifs au développement du langage identifient quelques éléments saillants du développement de la syntaxe des jeunes enfants qui sont peut-être plus faciles à identifier qu'ils ne le sont pour le lexique. La progression des apprentissages prendra appui sur ces repères tels qu'ils sont déclinés en annexe des programmes et permettra de fixer les priorités propres à chaque section. Les principes mis en avant pour la stabilisation des acquis lexicaux valent également pour la syntaxe : l'exercice régulier des compétences est impérativement requis pour stabiliser le maniement des structures de la langue ; cet objectif sera au cœur des séances spécifiques en classe, comme durant les séances d'aide personnalisée, et les jeux favoriseront la répétition sans laquelle la maîtrise ne peut être atteinte.

Le travail sur la phrase prend une place importante à l'école maternelle. Il faut veiller à ce que le schéma de la phrase de base soit intégré par tous les enfants en fin de grande section. Les enfants seront régulièrement mis en situation fonctionnelle de produire des phrases simples, affirmatives ou négatives et relevant des différents types de phrases (déclaratives, interrogatives, exclamatives, impératives), puis progressivement des enchaînements de phrases et des phrases complexes. Les phrases questions feront l'objet d'une attention particulière en compréhension comme en production ; dans un registre de langue soutenu, elles mobilisent des formes plus élaborées et moins familières, parfois même très étranges pour certains enfants. Si l'on prend pour exemple la formule bien connue « Où vas-tu ? Que fais-tu ? M'entends-tu ? », il est fort probable que cette façon de poser des questions jouant sur l'inversion sujet-verbe ne ressemble pas aux formulations ordinaires auxquelles sont exposés certains enfants. Il incombe donc à l'école maternelle de les leur faire découvrir.

Les conditions favorables à une mise en œuvre de l'apprentissage de la syntaxe

La langue est un objet éminemment culturel et les normes du code ne s'inventent pas. Pour se les approprier, il faut pouvoir s'appuyer sur des modèles. À ce titre, tout enseignant doit offrir en permanence à ses élèves un langage simple, adapté mais dénué de toute approximation. Le maître de langage est un modèle vivant pour ses élèves. Cette rigueur de la langue magistrale doit s'exercer sans relâche tout au long

de la journée de classe et doit être accentuée dans les moments spécifiques dédiés à l'apprentissage de la langue. Il s'agit là de la première qualité du professeur des écoles en école maternelle. D'autres modèles contribuent à développer les habiletés dans le domaine de la syntaxe : les textes lus ou mémorisés (comptines et formulettes, poèmes, chansons, courtes histoires) sont très utiles eux aussi pour engranger des structures et des manières de dire plus élaborées que le langage ordinaire. Les caractéristiques linguistiques guident le choix des textes à mémoriser ; c'est un critère qui mérite d'être plus largement utilisé.

La capacité des enfants à structurer leur syntaxe est étroitement liée à la qualité et à la complexité des énoncés qu'ils sont invités à produire. À cet effet, l'enseignant devra être extrêmement vigilant à ses modes de questionnement et de sollicitation : les questions fermées ou les énoncés à trous qui appellent des réponses en un seul mot ne permettent pas aux élèves de s'engager dans la production d'un énoncé « consistant » et compromettent les progrès dans la maîtrise de la syntaxe.

Une importante palette de modes de questionnements efficaces est à la disposition des enseignants

Des questions ouvertes

Les questions fermées, souvent introduites par des pronoms interrogatifs (qui, à qui, que, qu'est-ce qui, où, lequel, laquelle), induisent des réponses partielles qui prennent le plus souvent la forme d'un groupe nominal (GN); seul le passage à l'écrit peut justifier l'exigence d'une phrase complète qui assure l'autonomie sémantique de la réponse. Ainsi, « ma robe rouge » nous donne peu d'information. Ce groupe nominal peut répondre à diverses questions : « Quel vêtement préfères-tu ? », « Que cherches-tu dans ton armoire ? » « Que t'a offert ta mamie pour ton anniversaire ? » C'est l'enchaînement question-réponse qui donne, dans ce cas, tout son sens à l'énoncé.

L'usage des adverbes interrogatifs (quand, comment, pourquoi) amène souvent des phrases plus riches incluant des compléments de phrase ou des subordonnées circonstancielles en réponse à des questions de fait plus ouvertes.

Le questionnement indirect

C'est une modalité très fertile : « Je me demande si, pourquoi, qui, où ... », « Je ne sais pas ... », « Je ne comprends pas pourquoi, comment... ». Utilisé par le maître, ce mode de formulation a pour effet l'intériorisation du questionnement par le récepteur qui s'investit dans l'élaboration de réponses variées que le maître l'engage à justifier : « Tu es sûr que ? », « Tu crois ? » « Est-ce que tu sais ? » Cette stratégie génère une véritable implication dans la prise de parole pour partager ses connaissances ou exprimer ses croyances.

L'émission d'hypothèses

« Peut-être que... », « Et si... », « Si ça se trouve... », « Je pense que... ». Amorcée par le maître, elle constitue une formidable ouverture pour enrôler l'enfant dans l'élucidation d'un mystère, l'expression de ses représentations ou l'explication d'une observation en sciences, l'anticipation d'une action à venir ou de la suite d'un récit.

Les contresens ou les fausses déclarations

Le maître ou la marionnette ne comprend pas ou fait mine de ne pas comprendre ce que veut dire l'enfant. Il fait une remarque incongrue, avance une hypothèse erronée, formule une consigne fantaisiste. C'est là une occasion idéale pour susciter la production de phrases négatives et la restauration de la bonne réponse. L'implication des enfants est assurée dans ces situations qu'ils affectionnent particulièrement car ils endossent alors le rôle de « redresseur de torts ».

La sollicitation du point de vue des enfants et sa justification

« Qu'est-ce que tu en penses ? », « Tu crois ? », « Pourquoi n'es-tu pas d'accord avec... ? »

L'utilisation des connecteurs et des embrayeurs

Ceci est particulièrement efficace dans la narration (reprise d'histoires connues ou histoires inventées) : « Mais », « Un jour », « Tout à coup », « Soudain », « Alors », « Puis », « Pendant ce temps ». Leur seule formulation par le maître enclenche la production d'un énoncé qui atteste le développement de la capacité à se situer dans le schéma narratif et qui contribue à le renforcer.

Les vertus du silence

C'est là un excellent moyen de susciter le questionnement des enfants. Trop rare dans les séances de langage saturées par la parole magistrale, le silence du maître permet aux enfants de « se lancer » et d'aller jusqu'au bout de leur propos en enchaînant plusieurs phrases. L'enregistrement de séances de langage montre que ces occasions sont trop rarement offertes aux enfants.

Un parcours progressif et continu

De la petite section à la grande section, une montée en puissance des exigences doit être recherchée par une étroite articulation entre les situations supports de langages et les objectifs poursuivis. C'est à cette condition que le langage mobilisé par les élèves sera progressif. Des tableaux ci-après fournissent des exemples et des indications pour la mise en œuvre des activités langagières et l'évaluation des apprentissages en regard des repères de progressivité des programmes.

Petite section

Objectifs poursuivis	Situations - supports	Langage mis en œuvre, vocabulaire et syntaxe mobilisés
Se saisir d'un nouvel outil linguistique (lexical ou syntaxique) que l'enseignant lui fournit quand il lui manque, en situation, exprimer ce qu'il a à dire. Produire des phrases correctes, même très courtes.	Toutes les situations, toutes les activités et tous les objets et supports utilisés dans la classe, tous les moments de la journée de classe constituent des occasions de développer la qualité du langage des enfants de la classe. Il convient donc pour le maître d'exercer en permanence cette vigilance, de repérer dans sa pratique toutes les occasions afin de les exploiter. Le langage ne s'apprend pas seulement dans le moment de langage inscrit à l'emploi du temps : c'est une fonction qui doit être exercée en permanence. Pour être efficace, le maître doit se fixer des objectifs précis et progressifs sur le plan du lexique et de la syntaxe. Pour faire progresser les enfants, l'enseignant doit avant tout être un modèle langagier permanent et faire un usage abondant de la reformulation des propos des enfants. Le langage d'accompagnement est l'objectif premier en petite section, mais les enfants doivent entendre l'adulte utiliser le niveau de langue mobilisé pour le rappel ou l'anticipation de réalités hors situation.	Prendre en compte le lexique ou la forme syntaxique dans le cadre d'une interaction avec l'enseignant : réagir en reformulant ou complétant son propos (à évaluer en situation). Produire des phrases déclaratives comprenant un groupe nominal sujet avec ou sans redondance (ex : « le camion, il roule vite ») et un groupe verbal (GV). (Décrire une image en appui sur du vocabulaire connu.) Produire des phrases impératives ou déclaratives pour formuler de différentes façons une demande à l'adulte (à évaluer dans une situation de choix ou de distribution animée par l'adulte dans le cadre d'un atelier).
Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent (noms et verbes en particulier ; quelques adjectifs en relation avec les couleurs, les formes et les grandeurs) concernant : – les actes du quotidien (hygiène, habillage, collation, repas, repos) ; – les activités de la classe (locaux, matériel, matériaux, actions, productions) ; – ses relations avec les autres : salutations (bonjour, au revoir), courtoisie (s'il vous plaît, merci).	Mise en place et renouvellement régulier des coins jeux d'imitation (marchande des quatre saisons, cuisine, poupées...) comme lieux privilégiés pour la mise en place d'ateliers langage animés par l'enseignant. Création de jeux permettant de mobiliser régulièrement le lexique et les structures syntaxiques travaillés, pour favoriser la mémorisation (loto, memory, devinette, cahier de vie de la classe...). Utilisation et fabrication de différents types d'imagiers. Utilisation des marionnettes pour travailler sur les salutations.	Comprendre et utiliser à bon escient, dans des phrases, le lexique exercé concernant : – les activités de la classe, – les activités du quotidien, – les formules de politesse. Par exemple : réagir à des consignes et employer le lexique afférent à ces thématiques (pointer et nommer des personnes, des lieux, des objets, des actions). (Grille d'observation en contexte réel ou en appui sur des représentations des scènes de la vie quotidienne : photos, images, albums.)

Moyenne section

Objectifs poursuivis	Situations - supports	Langage mis en œuvre, vocabulaire et syntaxe mobilisés
Connaître quelques termes génériques (animaux, fleurs, vêtements, ingrédients, matériel, outils...). Identifier et nommer, dans une série d'objets (réels ou sous forme imagée), ceux qui font partie de la classe d'un générique donné.	Reprise et extension des imagiers de la petite section en privilégiant les images mobiles permettant des classements multiples. Organisation et hiérarchisation du lexique : correction des surextensions (ex : l'enfant qui nomme « fraise » tous les fruits rouges) et sous-extensions (nommer « bleu » une seule nuance de bleu). Jeux progressifs de travail sur le lexique, imagiers.	Réaliser une catégorie et la nommer. Retrouver le critère de tri d'une collection constituée. Retrouver l'intrus dans une collection donnée. (En situation de jeu au sein d'un atelier, en appui sur une grille d'observation.)
Produire des phrases de plus en plus longues, correctement construites.	Jeux de devinettes sur des objets très ressemblants nécessitant la production : – d'une phrase complexe : groupe nominal enrichi, propositions subordonnées ; – d'une question précise. Reprise d'une chronologie (recette, fabrication d'un objet, histoire ou récit de vie).	Produire des phrases comportant un groupe nominal sujet expansé (adjectif épithète, complément de nom, proposition relative) et un groupe verbal enrichi (COD, COI, attribut du sujet, adverbes...). Produire des phrases complexes dans un contexte modélisant (formulettes, comptines, albums et jeux mobilisant des structures répétitives). Produire des phrases interrogatives dans des situations fonctionnelles de la vie de la classe. Produire des explications (utilisation de « parce que »). Associer nom et déterminant correspondant (support : objets réels ou imagiers). Corriger des productions erronées. Réinvestir les structures exercées dans un nouveau contexte.
Utiliser avec justesse : – le genre des noms, – les pronoms usuels, – les prépositions les plus fréquentes.	Prolongement d'une histoire ou d'une comptine à structure répétitive. Première pratique du langage hors situation (relation d'événements vécus, rappel de récit connus...). Justification d'un choix.	
Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent (noms, verbes, adjectifs, adverbes, comparatifs) concernant : – les actes du quotidien, – les activités scolaires, – les relations avec les autres (salutations, courtoisie, excuses),	Mise en place et renouvellement régulier de coins jeux d'imitation différents de ceux utilisés en petite section dans le cadre d'une progression de cycle concertée. Création de traces permettant de mobiliser régulièrement le lexique et les structures syntaxiques travaillés, pour favoriser la mémorisation (loto, memory, devinette, albums en écho aux événements de la classe...).	Utiliser à bon escient dans des phrases : – le lexique concernant les activités de la classe ; – le lexique du quotidien ; – le lexique des récits personnels ou entendus.

Objectifs poursuivis	Situations - supports	Langage mis en œuvre, vocabulaire et syntaxe mobilisés
– les récits personnels, le rappel des histoires entendues (caractérisation des personnages, localisation, enchaînement logique et chronologique).	Entrée dans un premier usage de l'oral scriptural : reprise d'histoires bien connues, remise en ordre d'images séquentielles, jeux du portrait à propos des personnages rencontrés dans les récits permettant aux autres enfants de les identifier. Contribution à la production collective d'un texte transcrit par le maître dont le référent est parfaitement maîtrisé : l'effort portera alors sur la qualité de la langue utilisée (le passage de l'oral ordinaire à l'oral scriptural).	Ce lexique sera constitué de noms, d'adjectifs, de verbes et des mots-outils exprimant les relations spatiale, temporelle et logique. (Grille d'observation en contexte réel ou en appui sur des représentations des scènes de la vie quotidienne : photos, images, albums).

Grande section

Objectifs poursuivis	Situations - supports	Langage mis en œuvre, vocabulaire et syntaxe mobilisés
Produire des phrases complexes, correctement construites.	Dans le cadre de séances intégrées en lien avec les différents domaines pour décrire, expliquer, raconter. Pour que les objectifs soient atteints, il est indispensable pour l'enseignant de formuler en amont avec une grande précision les objectifs ciblés (ex : poser une question en utilisant telle ou telle structure, formuler une phrase négative en utilisant la double négation, produire une justification en utilisant « parce que »). L'explicitation de ces objectifs est intéressante en grande section pour que les enfants centrent leurs efforts sur la manière de dire les choses, sur « le bien parler ». Cette même précision s'impose pour procéder à une évaluation rigoureuse des acquis. Dans le cadre de séances spécifiques ou d'exercices de systématisation s'appuyant sur des albums, des comptines et autres supports nécessitant l'utilisation réitérée d'une forme syntaxique spécifique	Produire des phrases comportant : – un groupe nominal sujet et groupe verbal enrichis (COD, COI, complément de nom, groupe nominal prépositionnel, adjectifs qualificatifs, propositions relatives, adverbes ; – GN + GV + complément de phrase (compléments circonstanciels). Produire des phrases de plus en plus complexes dans un contexte modélisant (formulettes, comptines, jeux mobilisant des structures répétitives, albums narratifs ou documentaires offrant une trame à imiter). Réinvestir les structures exercées dans un nouveau contexte. Apporter des améliorations à une première formulation, pour produire une phrase légende puis un texte court « écrivable », en appui sur les interactions avec l'enseignant.

Objectifs poursuivis	Situations - supports	Langage mis en œuvre, vocabulaire et syntaxe mobilisés
	Jeux d'imitation : « À la manière de... » (ex : « Quand je serai grand, ... »). Pratique hebdomadaire du langage hors situation (relation d'événements vécus, transcription d'observations en sciences, rappel de récits connus...). Production individuelle d'un texte dicté à l'adulte : si le référent est parfaitement maîtrisé, l'effort porté sur la qualité de la langue utilisée sera facilité. Contribution à la production collective d'un texte long (informatif ou narratif) transcrit par le maître : l'effort portera alors sur l'inscription des énoncés produits dans la cohérence du texte et sur la qualité de la langue utilisée pour passer de l'oral à l'écrit.	Témoigner lors des reformulations d'une première maîtrise de la syntaxe de l'écrit : – grammaire de phrase, – respect de la chronologie, – cohésion assurée par l'usage non ambigu de quelques pronoms. Enchaînement de deux ou trois phrases. Participer à l'élaboration collective d'un texte long : – contribution à l'élaboration de la trame (au moins deux propositions cohérentes) ; – formulation d'une phrase qui fait suite à la relecture du début du texte par le maître ; – proposition d'une phrase au moins relevant de la langue de l'écrit.
Comprendre et utiliser à bon escient les temps des verbes pour exprimer le passé et le futur (le choix du temps étant plus important que la forme exacte du verbe conjugué).	Formulation de projets vécus ou à venir (rappel et anticipation). Utilisation des temps du récit (imparfait/passé simple). Utilisation du futur : futur proche « Nous allons souffler les bougies. » et futur de l'indicatif « Demain, nous décorerons le sapin. » Utilisation de l'infinitif et/ou de l'impératif dans les fiches techniques et les recettes. Systématisation s'appuyant sur des albums, des comptines et autres supports nécessitant l'utilisation d'un temps spécifique « Si j'étais... »	Produire un énoncé qui s'inscrit clairement dans le passé ou le futur. Maîtriser intuitivement l'usage des temps même si la forme n'est pas exacte : « Il faisait. », « Il mourira. ». Maintenir cette cohérence temporelle dans deux phrases successives, au moins.
Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent (noms, verbes, adjectifs, adverbes, comparatifs), concernant : – les actes du quotidien et les relations avec les autres ; – les activités et savoirs scolaires et en particulier l'univers de l'écrit ;	Dans le cadre de séances intégrées, en lien avec les différents apprentissages. Pour que les objectifs soient atteints, il est indispensable de formuler en amont, avec une grande précision les objectifs ciblés et de les expliciter, pour que les enfants s'en emparent. Cette même précision s'impose pour mettre en place des activités spécifiques et des supports d'entraînement nécessaires à la mémorisation et la stabilisation des acquis.	Comprendre et utiliser le lexique appris, désigner avec précision, en particulier : – les activités d'apprentissage, les outils et les supports utilisés, les actions effectuées, les productions observées et commentées ; – les supports d'écrit et leurs principales composantes (titre, auteur, éditeur, collection, sommaire...) ; – les textes fréquentés en dictée à l'adulte par exemple (page, ligne, mot, majuscule, point-virgule, guillemets...) ;

Objectifs poursuivis	Situations - supports	Langage mis en œuvre, vocabulaire et syntaxe mobilisés
– les récits personnels et le rappel des histoires entendues (caractérisation des personnages, relations entre eux, enchaînement logique et chronologique, relations spatiales), – l'expression des sentiments ou des émotions ressentis personnellement, ou prêtés aux autres et aux personnages d'histoires connues.	Il en est de même pour conduire une évaluation rigoureuse des compétences. La caractéristique de la grande section réside dans un usage distancié du langage : pour réfléchir, pour comprendre le fonctionnement de la langue : parler des sons, des lettres, de ce que l'on peut dire et de ce que l'on peut écrire (dictée à l'adulte) relève d'un usage purement scolaire du langage.	– les unités sonores de la langue (mot, syllabe, son, rime) ; – les gestes graphiques préparatoires à l'écriture (ponts, boucles, cannes...) ; – les savoirs scolaires et le vocabulaire lié aux différents domaines ; – des compétences visées ou acquises (« Je suis capable de... », « J'ai réussi à... ») ; – les récits personnels ou entendus : > désignation de personnages ; > utilisation de connecteurs spatiaux, > utilisation de connecteurs temporels, > utilisation de connecteurs logiques, > restitution du vocabulaire permettant d'exprimer émotions, sentiments, > maîtrise du vocabulaire permettant de caractériser une situation, un personnage connu (portrait physique et moral).
S'intéresser au sens des mots : repérer un mot jamais entendu, essayer de comprendre.	En toute situation de communication, au cours de toutes les histoires racontées, des lectures de tous types d'écrits (fiction, documentaires...). En grande section, l'enseignant doit prêter une attention particulière à l'usage des mots : – registre de langue ; – différents sens d'un mot en fonction du contexte ; – construction des verbes (transitifs, intransitifs ; – contractions déterminants/noms (à la/au, de la/du...).	Solliciter l'enseignant pour obtenir l'explication d'un mot inconnu. Émettre des hypothèses sur le sens d'un mot, en utilisant le contexte, des mots de la même famille. Connaître quelques synonymes et contraires. Former ou inventer des mots en appui sur les règles repérées (préfixes, suffixes pour former des contraires, des adverbes...).

Les conditions d'un enseignement efficace de la langue française à l'école maternelle

La planification des apprentissages de la classe au cycle

Un apprentissage raisonné et systématique de la langue française à l'école maternelle exclut une approche accidentelle, au gré des activités de la classe. Une pédagogie du langage qui se limiterait à une approche naturelle, « un bain de langage », n'est pas une réponse professionnelle. Une anticipation du parcours fondée

sur des choix réfléchis doit structurer les apprentissages lexicaux et syntaxiques qui seront déclinés et précisés du plus court terme (la séance) au moyen terme (la période), mais incluront aussi des mises en perspective à plus long terme (l'année puis le cycle). Cela suppose une réflexion partagée et des décisions prises au sein de l'équipe ainsi que la formalisation d'outils de pilotage des apprentissages : progression d'objectifs et programmation des activités correspondantes. Les repères de progressivité en annexe des programmes guident les équipes dans cette tâche. En appui sur ces repères, le programme de travail de chaque enseignant déclinera en objectifs opérationnels les compétences visées à chaque niveau, en fonction de ses choix et en réponse aux besoins des élèves. Quelle que soit la forme choisie, un certain nombre de principes peuvent être retenus pour structurer ce parcours de progrès dans la maîtrise de la langue française :

- les objectifs (formulation précise des compétences lexicales et syntaxiques visées),
- l'échéancier (répartition temporelle : semaine, période, année, cycle),
- les modalités de mise en œuvre (situations et supports envisagés),
- les modalités d'observation et d'évaluation des acquis des élèves.

Il est très intéressant de constituer un document synthétique renseigné tout au long de l'année pour conserver la mémoire du parcours linguistique accompli. Cet excellent outil permet à l'enseignant de la classe de suivre le corpus des mots (noms, verbes, adjectifs...) et les structures syntaxiques qui auront été travaillés dans l'année. En regard, il est important de préciser les supports utilisés (jeux, matériel didactique, albums) et les activités mises en œuvre. Cette communication est un véritable gage d'efficacité car elle fonde la cohérence et la continuité des apprentissages, et permet un réel ajustement des enseignements, en appui sur les acquis des élèves. De la sorte, l'enseignant pourra s'appuyer sur les connaissances et les compétences travaillées l'année précédente pour les remobiliser, les transférer à d'autres situations, puis les développer dans la classe qui suit, l'objectif étant de construire un parcours progressif.

Une définition précise des objectifs pour guider l'action au quotidien

Qu'il s'agisse d'acquérir des mots nouveaux ou de manier une structure syntaxique particulière, il convient d'identifier systématiquement en amont de la séance les objets linguistiques à travailler : ils seront mentionnés dans les outils de préparation du maître (cahier journal, séquence ou séance). Dans une séance intégrée comme dans une séance spécifiquement dédiée à la langue, ce repérage précis constitue un point d'appui essentiel. Identifier les potentialités d'une situation permet à l'enseignant d'être plus efficace : quand le but est clarifié, il est plus facile de se préparer à la mise en œuvre en anticipant son étayage et son mode de sollicitation des élèves. De plus, cette clarification des buts de son action, à court comme à plus long terme, développe la réactivité du « maître de langage ». Le praticien éclairé saura se saisir des occasions intéressantes qui servent ses objectifs. Par ailleurs, cette précision dans la définition des objectifs permet de concevoir des séances spécifiques et des activités de systématisation qui assureront la stabilisation des acquis en suscitant le réemploi des outils de la langue (vocabulaire et syntaxe), puis leur transfert à d'autres situations de communication.

Une posture professionnelle

L'enseignant en école maternelle doit être, par définition, un expert en matière d'apprentissage de la langue. Cette dimension d'expertise doit rayonner sur les partenaires de langage qui peuvent contribuer eux aussi à entretenir les acquis des enfants dans des temps plus informels. En particulier, l'Atsem peut être guidé par le maître de la classe pour renforcer son action dans le domaine de l'apprentissage du lexique et de la syntaxe. En explicitant ses objectifs et en montrant des manières de faire, l'enseignant peut induire des comportements favorables chez l'Atsem. Les enfants pourront ainsi bénéficier d'un temps d'exposition plus important à une langue de qualité. Tous les moments de la vie de la classe sont propices à l'apprentissage de mots nouveaux et ce serait dommage qu'ils ne soient pas exploités : ainsi le moment de l'habillage ou de la collation sont-ils des temps privilégiés. La relecture d'une histoire bien connue à deux ou trois enfants est un autre exemple de tâche que l'on peut confier à l'Atsem, pour prolonger un temps d'apprentissage ou entretenir les acquis. Cette collaboration peut être très productive quand elle est conduite avec rigueur, dans le respect des rôles dévolus à chacun.

La professionnalité du maître doit également s'exercer à l'égard des parents : expliciter les attendus, communiquer autour des progrès et des besoins des enfants, mais aussi montrer des façons de faire font partie des missions du maître. Cette fonction « conseil » gagnera à être développée dans un esprit de coéducation pour induire des comportements favorables au développement du langage dans les familles qui en ont le plus besoin. Pour cela, il est pertinent de privilégier les modalités qui permettent de donner à voir ce qui se fait en classe, ce qu'on y apprend et comment l'enseignant s'y prend pour accompagner les enfants dans leur conquête de la langue. Filmer les temps forts d'une journée à l'école ou les inviter à assister à un moment de classe permet de donner à voir des gestes simples. Certains pourront être facilement repris par les familles qui n'ont pas spontanément cette posture éducative : l'accompagnement d'un moment de vie par le langage (le goûter, le réveil, l'habillage...), la lecture d'un album par l'Atsem, l'utilisation du cahier de vie doivent être montrés aux parents. Une communication par l'image contribue à développer chez les parents des gestes justes, bien mieux que ne le feraient les recommandations de l'enseignant, parfois teintées de reproche et source de culpabilisation. Cet accompagnement à la parentalité peut être très bénéfique dans les milieux qui sont les plus éloignés de la culture scolaire et il doit être largement développé.

Partie 3

Découvrir l'écrit, se familiariser avec l'écrit

Les programmes pour l'école maternelle distinguent deux facettes dans cette découverte organisée de l'écrit :

- la familiarisation avec le monde des écrits : découverte des usages sociaux de l'écrit et acquisition d'attitudes et de savoir-faire adaptés dans l'univers des livres, découverte de la langue écrite et des textes de qualité indissociable du développement des compétences de compréhension, entrée dans la production de textes assistée par l'adulte. C'est tout au long de l'école maternelle que se déroule ce parcours de découverte avec des objectifs évaluables dès la première année ;
- la préparation à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : habiletés à identifier et distinguer les sons de la parole, compréhension du principe alphabétique, entrée dans un parcours d'apprentissage des gestes de l'écriture. Le temps fort de cette préparation est la section de grands, mais des activités adaptées doivent avoir préparé les acquisitions complexes qui seront alors mises en place.

Découvrir les supports de l'écrit

Pour le petit enfant, l'écrit existe comme objet visuel du monde. L'école maternelle favorise la compréhension de sa nature spécifique ; elle provoque la rencontre avec des « supports d'écrits » variés, avec des textes qui ont des finalités et des formes différentes.

Les écrits en situation

Les différents domaines d'activités permettent de diversifier les écrits dont l'enseignant organise la découverte. Il ne s'agit en effet surtout pas de transmettre des connaissances de manière formelle mais plutôt de créer les conditions de recours aux écrits dans leur diversité, que ce soit en réception (lecture) ou en production (écriture), et d'explicitier la nature et l'usage de ces écrits en mettant des mots sur les pratiques. Les enfants rencontrent des écrits dont ils vont progressivement découvrir la fonction et le fonctionnement. Le maître y a recours, en donne lecture, structure et accompagne l'exploration que les élèves en font.

Les écrits que l'on manipule à l'école et que l'on observe dans son environnement peuvent se classer en trois grandes catégories.

Les **écrits littéraires**. Ils se présentent essentiellement sous forme de livres, parfois sous des formes multimédias, et font pénétrer dans un univers de fiction ou jouent de la fonction poétique du langage. Dans le premier cas, ils permettent aux élèves de s'initier à des textes longs, de penser ou rêver sur des histoires, de s'identifier à des personnages, de découvrir des vies dans lesquelles ils se projettent, des héros auxquels ils s'identifient et des amis virtuels. Bien choisis, ils ouvrent à la réflexion sur des thèmes variés et forts et à la découverte de soi. Dans le second cas,

ils introduisent à un usage du langage et de la langue certainement non opératoire dans la réalité, souvent créatif et affranchi des normes courantes d'expression, parfois ludique. Il sera traité de ces écrits dans le chapitre suivant.

Les **écrits documentaires**. Ils visent à faire apprendre dans tous les domaines, complétant des connaissances ou informant sur un objet ignoré. Ils apportent une information attestée, organisée sous des formes variées selon que l'on utilise des fiches, des livres ou outils multimédias eux-mêmes très différents : volume spécifique consacré à un objet précis (exemples : le corps humain, la mare), ouvrage à visée plus large regroupant des connaissances sur un univers thématique (exemples : les animaux de la jungle, les couleurs) ou encyclopédie qui, elle, rassemble un vaste ensemble de références selon un ordre alphabétique ou un classement thématique. Ils ont leur place dans tous les moments consacrés au domaine « Découvrir le monde » mais aussi en relation avec toute activité, dès qu'un enfant questionne.

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

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

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

Une initiation à la variété des supports : aider à prendre des repères

À la grande variété des usages s'ajoute la complexité des supports : la stricte correspondance entre une forme et une fonction faciliterait le repérage mais c'est très loin d'être le cas. Il serait réducteur et trompeur d'habituer les élèves de l'école maternelle à des stéréotypes. Le même objet en apparence peut renvoyer à des fonctions et à des pratiques variées.

Il y a des supports que l'on peut dire simples parce que la forme ne trompe pas sur la fonction : par exemple, une recette de cuisine, une notice de montage, une carte routière, une fiche horaire, un ticket de caisse.

Mais certains supports matériels en apparence identiques peuvent avoir des usages très différents. Ainsi, ce qui se présente comme une « affiche » peut porter un règlement auquel on doit se conformer, une publicité, l'annonce d'un événement ; un « journal » peut n'être qu'un recueil de publicités, etc. Il importe que les élèves prennent des indices dans le « contenu » lui-même pour mieux identifier à quoi il sert et qu'ils sachent tirer des conséquences de la lecture que le maître peut donner de certains éléments. Enfin, il y a des supports composites, le même objet comportant des écrits variés qui ont des fonctions différentes : c'est le cas des journaux et des magazines, d'objets de la vie courante tels que le carnet de santé ou le calendrier, d'objets en usage à l'école tel le cahier de liaison avec la maison.

Le livre, écrit particulier bien identifié dans sa forme par les enfants jeunes mais à découvrir comme objet culturel complexe – plus ou moins présent dans la vie familiale –, doit être connu de tous à la fin de l'école maternelle ; l'enseignant veille à le faire différencier de certains magazines en particulier, même si les jeunes enfants ne perçoivent pas vraiment la différence avec un album de jeunesse dont la couverture ressemble à celle d'un magazine.

Le mot « livre » parfois est utilisé pour désigner tout objet comportant de l'écrit sur plusieurs pages numérotées : il peut s'agir d'un magazine de télévision comme d'un véritable livre. Pour devenir capable de faire la différence, un enfant doit avoir compris que le livre porte une continuité, que le récit ou le propos ont une dynamique et une cohérence ; c'est là un acquis culturel important pour un élève d'école maternelle (cf. chapitre suivant).

Quand le recours au livre est quotidien pour raconter, dire, expliquer, démontrer ou prouver ce qu'on avance, grâce aux échanges auxquels les lectures ont donné

lieu, les élèves acquièrent des postures de lecteur pertinentes eu égard à la variété des ouvrages présentés, qu'il sera nécessaire de développer au cycle suivant lorsque l'élève sera amené à lire lui-même. Ces expériences de lecture en classe sont de nature à susciter curiosité par rapport aux livres, désir d'en découvrir de nouveaux, choix de plus en plus réfléchis et envie d'engager les apprentissages.

Le livre : un support d'écrit particulier

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

- faire découvrir les livres et les pratiques autour du livre : tourner les pages et lire, observer, raconter à son tour ; articuler les usages privés et les usages scolaires, les expériences familiales de lecture et les expériences dans d'autres communautés que la classe, comme la bibliothèque ;
- développer des expériences singulières et construire un rapport personnel positif au langage écrit, éveiller la curiosité par des questions (curiosité, désir) et accéder à la complexité des mondes qu'il évoque ;
- familiariser avec les pratiques langagières propres au domaine culturel de référence ; repérer des manières de dire peu habituelles, reprendre des tournures de phrases à son compte dans d'autres situations ;
- entrer dans la culture de l'écrit, ses pratiques, ses modes de pensée ; le langage écrit devient un instrument de la pensée ;
- à travers les œuvres, appréhender le sens de la vie en découvrant des valeurs et leurs conséquences dans les comportements, des désirs, des croyances.

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

Un approfondissement de la connaissance des écrits et de leur fonction : la production en situation

Le travail à conduire en production doit rendre les enfants mieux capables :

- d'associer la fonction d'un écrit aux raisons que l'on peut avoir de l'utiliser : le « C'est pour... » à partir d'un écrit précis, le « Pour..., je cherche... » traduisent l'acquisition attendue ;
- de commencer à comprendre le fonctionnement de quelques formes prototypiques (récits, textes prescriptifs, textes explicatifs). L'association de la lecture et de la production d'écrits est la solution la plus efficace pour attirer l'attention des enfants sur le fonctionnement des textes : *faire comme...* suppose d'avoir éclairci les principes de construction (organisation du texte, temps, énonciation) sans que cela passe par une explicitation totale, et encore moins par une leçon.

Tous les domaines d'activités peuvent donner matière à des lectures et à de la production d'écrits. L'enseignant veille à intégrer la découverte d'objets culturels ou d'écrits du quotidien au cœur des projets qu'il conduit. Il valorise les propositions spontanées des enfants de recourir à l'écrit même si c'est pour constater que l'offre n'était pas pertinente. On essaie alors d'analyser pourquoi on n'a pas pu aboutir. L'aménagement de la classe doit favoriser cette pratique quotidienne des écrits.

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

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

	Lire (supports papier ou numériques)	Écrire
Domaines <i>S'approprier le langage/ découvrir l'écrit</i>	– Histoires, – poèmes, – abécédaires, – magazine auquel la classe est abonnée, – journal quand une information a frappé les enfants, – textes de comptines et chansons, – liste de titres (pour choisir), – fiches d'emprunt à la bibliothèque.	– Journal de la classe, – textes à la manière de..., suites de textes, – résumés des livres lus en classe pour le cahier des histoires collectif ou les cahiers individuels, – création d'abécédaires (personnages des histoires lues, prénoms de la classe ou de l'école, parties du corps humain, bestiaire ou herbier farfelus d'un pays imaginaire...), – fiches d'emprunt à la bibliothèque.
Domaine <i>Devenir élève</i>	– Règles de vie, – informations sur la vie de l'école (affichettes dans les parties communes, notes internes), – traces écrites d'activités.	– Règles relatives à certaines activités de la classe, – liste des responsabilités et des enfants qui les assument, – traces d'activités : notes pour continuer plus tard, institutionnalisation de connaissances, etc.
Domaine <i>Agir et s'exprimer avec son corps</i>	– Règles de certains jeux, – plan et messages d'un jeu de piste dans l'école ou dans son environnement immédiat.	– Liste des vêtements ou/et matériel nécessaires pour une activité peu habituelle, – message aux parents pour informer d'un cycle d'activités particulier, – textes, légendes, etc. pour album personnel ou de classe (suivi de certaines séquences inhabituelles : piscine, patioire, etc.), – messages pour un jeu de piste.

	Lire (supports papier ou numériques)	Écrire
Domaine <i>Découvrir le monde</i>	– Fiches ou ouvrages documentaires, – notices techniques, – recettes, – calendriers divers, – plan du quartier, du secteur dans lequel se déroulera une sortie, – catalogues de graines en vue de semis, emballages de graines, – affiche collective construite au cours de la démarche expérimentale.	– Comptes rendus d'activités ou d'expériences (<i>formaliser des connaissances</i>), – reportage sur une sortie (photos et textes), – fiches techniques, – message aux parents ou grands parents pour demander de l'aide, du matériel, etc. pour jardiner, – imagiers, jeux de lotos ou autres pour réactiver le vocabulaire, – connaissances dégagées à l'issue d'une expérience.
Domaine <i>Percevoir, sentir, imaginer, créer</i>	– Programme d'un spectacle musical en vue de la participation, – titres des œuvres écoutées ou observées, – livres d'art.	– Catalogue d'une exposition réalisée par la classe (titres des productions), – compte rendu d'une sortie culturelle : valorisation des aspects subjectifs et sensibles, – carnet de bord d'un projet artistique et culturel avec images et textes.
Organisation de la vie scolaire Coopérer et devenir autonome	– Calendriers, – emploi du temps de la classe, – liste des élèves pour l'appel, pour le travail en ateliers, qui restent à la garderie ou à la cantine, etc., – informations de tous ordres pour préparer une sortie, – menus de la cantine, – tickets de caisse après achats pour la classe.	– Listes diverses, – « cartes d'identité » individuelles en vue d'une sortie, – commande pour la collation, – album photos légendé de la classe, – lettre pour remercier.
Liaison École/Famille	– Cahier de vie individuel ou collectif ou/et cahier de liaison, – messages des parents.	– Cahier de vie (légendes de dessins et/ou photographies, etc.) et/ou cahier de liaison (messages).

Programmer le travail au long de l'école maternelle

Dans la classe, la rencontre occasionnelle et aléatoire avec des supports d'écrits ne suffit pas ; ce sont des fréquentations répétées et la stabilité des scénarios où elles s'insèrent qui permettent de construire des invariants selon une progression qui implique l'équipe pédagogique.

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. Les écrits sont d'abord manipulés, découverts, explorés, nommés dans des situations où ils ont un intérêt, une utilité. Ainsi, les fiches de recettes utilisées pour préparer les collations et les gâteaux d'anniversaire sont classées dans le coin-cuisine, les fiches techniques utilisées ou fabriquées enrichissent le coin-bricolage, les règles du jeu accompagnent les jeux de société, l'affichage propose des calendriers divers pour repérer des événements différents ; ce sont les utilisations répétées, les références qui conduisent aux apprentissages.

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 : – ainsi en section de moyens et de grands, pendant une période significative, peut-on soigneusement conserver tous les écrits auxquels on a eu recours dans la journée, en prévoyant une manière à cet effet. Tous les jours ou deux fois par semaine, un groupe de deux ou trois élèves est désigné pour faire le tri et le rangement 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, etc.). Ce groupe fait une présentation de son travail à la classe (ou une partie de la classe en faisant en sorte que chaque élève soit concerné plusieurs fois) en expliquant les critères, en nommant les objets ; les auditeurs valident, critiquent, corrigent. On est parfois obligé d'ouvrir un nouveau « recueil » car on découvre quelque chose de neuf pour la classe. Cette pratique oblige à parler de ce que l'on fait et à se donner des critères explicites. Ce travail peut être poursuivi par l'enseignant et la classe le reprend quelques semaines plus tard ;

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

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

– le rangement de la bibliothèque ou du coin-livres est une occasion du même ordre. On peut stabiliser certains critères puis en changer, surtout quand les premiers ne satisfont plus : par exemple passer de critères thématiques à des critères de genres, voire au critère alphabétique, ce qui oblige à distinguer le nom de l'auteur. Les élèves vont progressivement s'approprier les premières règles de respect du livre, de rangement et d'accès à des codes et, surtout, se repérer dans le monde des livres : repérer les critères visibles sur la couverture du livre, repérer les caractères propres à chaque exemplaire. La fréquentation de lieux différents (coin-livres de la classe, BCD de l'école ou d'une école voisine, bibliothèque municipale ou bibliothèque de prêt itinérante) conduit à approfondir les modes de repérage, à les transférer ou à les renouveler totalement.

Découvrir la langue écrite à travers la littérature

L'action de l'école maternelle est capitale pour que *tous* les élèves s'approprient, avant de savoir lire, les formes langagières et les activités cognitives que suppose la lecture, pour qu'ils se constituent une bibliothèque mentale de formes écrites, de scénarios et d'images, de personnages, de systèmes de personnages qui se ressemblent, pour qu'ils éprouvent des émotions, du plaisir à écouter le rythme et les sonorités de la langue à travers la voix du maître qui lit et relit, pour qu'ils découvrent le monde à travers des textes qui leur donnent à partager des modes de pensée et des points de vue variés. Grâce à la littérature de jeunesse, c'est à un univers culturel particulier que les enfants sont introduits, celui du récit et de la fiction, même si d'autres formes en-

richissent cet ensemble. Toutes les formes du livre de jeunesse ainsi que sa variété en font un objet culturel nécessaire au développement de l'enfant et aux apprentissages de l'élève à l'école maternelle.

Faire découvrir un usage particulier de la langue

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

La langue des classiques et des bons ouvrages contemporains est intéressante en ce qu'elle abandonne la dimension utilitaire du langage du quotidien ; elle ne recherche pas les formes compliquées mais ne refuse pas des élaborations un peu complexes. Elle expose à des modèles de langue écrite à la fois accessibles et attirants par leur caractère un peu savant ; la lecture à haute voix du maître qui sait bien restituer la musique des récits rend compréhensible l'histoire même si chaque mot, chaque formule, isolément, ne serait pas compris.

Les lectures à haute voix doivent rendre toute la saveur de la langue de l'histoire, sans dramatisation caricaturale mais de manière expressive ; les jeux de voix (ton, hauteur...), le rythme de la diction (celui de la respiration) doivent traduire une forme de « plaisir de bouche ».

Une instrumentalisation de ces textes serait inopportune : la littérature de jeunesse n'est pas un prétexte aux analyses syntaxiques ou phonologiques, mais la mémorisation de passages judicieusement choisis peut permettre de fixer des formes écrites qui agiront comme « modèles ».

Nourrir l'imaginaire enfantin

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

L'univers des histoires éclaire le réel à travers la fiction : beaucoup de textes interrogent l'histoire, la société, les problèmes de l'enfance. Les héros, souvent des enfants, ressemblent à leurs lecteurs et, comme eux, s'affrontent à des problèmes complexes (la violence, la famille, la différence, la solitude, la rivalité...) qu'ils analysent, résolvent parfois, mais qu'ils problématisent toujours.

Par des décalages, les histoires conduisent les enfants à se représenter non seulement ce que les choses sont mais ce qu'elles peuvent, pourraient, auraient pu être, et même ce qu'ils ne voudraient surtout jamais voir arriver.

Mais les héros sont aussi des personnages déroutants, amusants, originaux pris dans des histoires farfelues. Une œuvre de littérature enfantine doit stimuler l'imagination de l'enfant et, en ce sens, elle prolonge le jeu.

Les dessins foisonnent de détails, de références avec des couleurs choisies. L'image n'y est pas un ornement destiné à « faire joli », ni une illustration redondante par rapport au texte qu'elle accompagne ; elle existe en soi comme support du sens, provoquant une interprétation distanciée qui souvent aide à la compréhension. En explorant la complémentarité et l'écart entre le texte et l'image, on perçoit le caractère composite de l'album, tant au plan esthétique qu'interprétatif, qui en fait une œuvre littéraire.

Faire découvrir le patrimoine

La littérature de jeunesse introduit aussi les plus petits dans **un patrimoine très large**. Elle crée des liens intergénérationnels, parce qu'elle présente aux enfants des histoires qu'ont lues et relues leurs parents et leurs grands-parents. Les contes traditionnels, les classiques de l'enfance connaissent des recreations et les créations les plus récentes empruntent aux contes des structures ou des archétypes. Elle permet aux enfants venus d'ailleurs de retrouver des contes et des mythes liés à leurs origines qui côtoient ceux du monde occidental européen ; les personnages, les univers recréés par l'illustration, des noms ou des formules sont familiers à leurs proches.

Familiariser avec les livres

L'enseignant doit piloter les conditions de l'acculturation, en organisant les parcours de découverte des lectures, en créant des relations entre des livres. Au-delà de l'acculturation, ce sont des apprentissages qu'il recherche et dont il organise les moments de manière adaptée aux besoins de chacun.

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

Rendre chaque enfant familier de l'espace du livre

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

La phase de découverte suppose la relation duelle aussi souvent que possible, ou le très petit groupe, car il faut bien cadrer l'attention, orienter le regard quand on s'arrête sur une page, sur une image. Les livres pour tout-petits recourent à des dispositifs favorables pour retenir l'attention du lecteur sur une page : des couleurs vives, contrastées et organisées, une composition qui guide le lecteur vers l'élément central, des formes d'animation et, en particulier, celles qui mobilisent l'interactivité et sollicitent assez vite l'anticipation parce qu'elles renvoient à des expériences réelles.

Mais ce qui fait le livre, c'est la succession des pages et l'unité du propos. Pour certains enfants non-initiés, le saut de page constitue un problème même si la voix de l'enseignant organise la continuité, par la lecture ou le commentaire. Certains ouvrages pour les plus petits facilitent cette compréhension en établissant une relation entre le geste de tourner la page et la progression dans l'histoire : affaires d'empilement, de construction-déconstruction, de composition progressive d'une scène complexe ou d'avancées dans une exploration spatiale, etc.

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

Enfin, parce que c'est une source de difficultés, il convient d'être attentif à la place qui est faite à l'enfant dans l'histoire : est-il le « je » du texte, le « tu » ? Quand un enfant est à l'aise avec un livre qui ne sollicite plus directement cet accompagnement, il a acquis une compétence qui permet des explorations dans la plus grande complexité. Pour les enfants qui n'ont guère fréquenté les livres, voire pas du tout, avant l'école, ils peuvent néanmoins connaître l'univers de fiction par les dessins animés ou les petits films d'animation vus à la télévision, qui n'ont pas l'épaisseur des albums mais qui leur ont raconté des histoires, qui les ont fait rêver, rire ou pleurer... Ces histoires sont parfois adaptées de contes ou de textes devenus classiques qu'ils auront plaisir à retrouver en classe ; c'est le cas du *Petit Chaperon rouge* ou des *Trois petits cochons* dont existent plusieurs versions en images. Avec des élèves de moyenne ou de grande section, des approches comparatives, du livre au dessin animé ou inversement, sont intéressantes (trame du récit, décors et costumes, représentation physique des « personnages », etc.).

Initier aux codes de l'album

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

Lire beaucoup et souvent

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

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

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

Aménager les conditions de réception des textes

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

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

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

Varié les médiateurs

D'autres adultes, de grands élèves peuvent entrer dans le cercle des médiateurs de lecture, contribuant ainsi à élargir la gamme des modèles de lecteurs :

- l'école doit impliquer les familles dans cet accompagnement de l'entrée dans les écrits ; lors de la réunion de début d'année, les parents sont informés et invités à lire systématiquement le livre choisi par l'enfant dans la semaine, à le rapporter le jour dit, à ne pas le perdre ni le détériorer. Il est possible de leur faire prendre conscience de l'importance des livres dans la culture de l'enfant et de leur rappeler l'existence des bibliothèques municipales gratuites pour la plupart. Ils peuvent être associés dans la classe à la lecture : en venant écouter, en venant lire un livre qu'ils ont aimé, en participant à l'accueil du matin dans la bibliothèque de l'école où ils peuvent lire un livre à un petit groupe d'enfants, dans la classe dans le coin « livres » où ils peuvent lire un album à leur enfant, mais aussi à ses camarades ;
- des médiateurs volontaires peuvent être des invités réguliers pour la BCD, voire pour la classe ; une personne disponible ouvrira la BCD de l'école pendant la récréation, un fonctionnement rigoureux étant mis en place. Il va de soi qu'une communication est organisée avec chaque intervenant afin que chaque intervention s'inscrive dans le projet de l'enseignant ;
- des « grands élèves » peuvent se voir attribuer un rôle dans le cadre de projets précis mis en place par les enseignants de chaque classe : des élèves de section de grands racontent une histoire ou « jouent un album » (jeu théâtral, ombres chinoises) devant des classes de petits. Des élèves de classes élémentaires lisent un album ou animent des ateliers de fabrication d'histoire, puis de livres (suivant le niveau des enfants) ; les élèves de maternelle leur passent des commandes (relectures, histoires de...). De même, des élèves de collège peuvent venir lire un livre (plus ou moins court) par épisode ; les grands frères ou grandes sœurs valorisent ainsi leur statut, et ce peut être très important pour des familles dont le français n'est pas la langue maternelle.

Lire, relire : une présentation réfléchie

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

- le texte n'est pas trop difficile, ni trop long : le narrateur, le(s) personnage(s) et l'ancrage (espace et temps) sont clairs ; le niveau de langue est accessible sans être simpliste ;
- les illustrations elles aussi sont accessibles. La complexité éventuelle doit conduire à un travail spécifique ;
- l'intrigue est relativement linéaire (liens de causalité entre épisodes, succession ou simultanéité explicites, étapes claires) et l'univers de référence accessible ;
- les acquis culturels présumés sont vérifiés avant la lecture.

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

Dès que les enfants sont devenus familiers des livres et des histoires, il est important de travailler sur des textes consistants – à la portée des enfants bien sûr – que l'on ne tente pas d'épuiser en une seule visite.

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

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

- on peut choisir de raconter ou de lire, de raconter puis de lire la même histoire ;
- on choisit la lecture *in extenso* des textes et des images ou du texte seul (ou des images seules), selon la nature du rapport texte/image afin de construire une première signification. Avec des moyens ou des grands, si le texte est long et complexe, le découpage doit être réfléchi (coupures qui stimulent interrogations et attentes, unité du texte lu en une fois... ;
- pendant la lecture, on évite les ruptures du fil de l'histoire, on n'introduit pas de distracteurs (en particulier, on évite de montrer des images ne correspondant pas à l'épisode) ;
- la première lecture peut être orientée par une question (par exemple, pourquoi tel titre ?) ; les relectures peuvent être orientées en fonction de l'obstacle repéré par le maître après la première lecture. Il convient de noter ce qui est passé inaperçu, ce qui n'a pas été interrogé, pour provoquer un retour là-dessus en jouant sur la relation entre ouvrages, en accentuant le phénomène que l'on veut traiter (memoriser).

Contribuer à l'écriture de textes

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

Écrire en situation

Sans être exhaustif, le tableau présenté aux pages 65 et 66, dans la section intitulée « Un approfondissement de la connaissance des écrits et de leur fonction : la production en situation », propose un nombre important d'exemples de situations qui appellent naturellement l'écriture dès la section des petits. Les habiletés des enfants, très limitées au départ et encore insuffisantes pour produire de manière autonome des écrits en section de grands, obligent le maître à se faire le secrétaire des élèves. Cette activité peut prendre deux formes très différentes qu'il importe de savoir situer :

- le maître note les propos exacts tenus par un enfant pour les « figer » ; c'est une valorisation de la parole individuelle, une marque de soi comme auteur, une aide à l'objectivation du langage pour l'enfant, la marque d'un intérêt pour cette forme écrite quand l'enfant demande « Maîtresse, tu peux écrire sur mon dessin : ... ». S'il est important de faire droit à ces demandes avec les petits, et de le faire en prenant soin d'écrire correctement, très vite cela devient insuffisant car le propos ainsi inscrit reste de l'oral graphié ; il serait contre-productif d'entretenir les élèves dans l'illusion qu'écrire, c'est pratiquer ce type d'activité ;

- le maître est en situation de faire produire un texte qui a les caractéristiques d'un texte écrit et de le mettre lui-même sur le papier, soit de manière manuscrite, soit par le biais de l'ordinateur et du traitement de texte (cf. **l'annexe XIV. Les TUIC**). C'est la situation de dictée à l'adulte qui, bien et régulièrement conduite, est d'une grande portée pour la formation des enfants ; la dictée à l'adulte est un moyen pour faire produire des textes à des enfants qui ne savent pas encore écrire seuls. Elle doit permettre aux élèves de comprendre que le langage que l'on produit peut s'écrire, s'il obéit à certaines contraintes. Elle rend visible le passage du langage oral vers les signes de l'écrit quand l'adulte aide à franchir ce passage en interagissant avec celui qui dicte, en l'aidant à reformuler, en relisant.

L'enseignant veille à créer – puis à entretenir – l'habitude de recourir à l'écrit de manière « pensée ». Pour ce faire, avec les plus jeunes en section de moyens (guère avant), on n'abordera pas d'emblée l'écriture des histoires inventées ou le compte rendu de la sortie ; l'écriture de listes, de messages (aux parents, à un camarade malade, à la directrice absente pour obtenir une autorisation, etc.), de légendes pour des dessins ou des photographies, de « bulles » pour des bandes dessinées met en situation de produire des écrits courts en procédant avec rigueur : que veut-on dire ? Comment va-t-on le dire pour que tous ceux qui auront à le lire le comprennent ? Comment va-t-on ranger les mots de la liste ?

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

La dictée à l'adulte

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

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

Le rôle du maître est déterminant dans cette activité conjointe avec l'élève. Pour entrer dans le dispositif de dictée de textes à l'adulte, il faut que l'enfant commence à maîtriser le langage oral de récit, qu'il soit capable de comprendre des récits complets lus plusieurs fois par le maître et qu'il commence à rappeler oralement un récit bien connu.

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

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

Les conditions favorables

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

L'organisation pédagogique la plus favorable est une organisation en ateliers telle qu'elle a été définie ; elle rend le maître disponible pour conduire l'activité avec un petit groupe de 4 à 5 enfants. La dictée à l'adulte collective est moins profitable car ce sont les parleurs les plus habiles qui produiront le texte tandis que les autres, au mieux écouteront, au pire s'ennuieront. La dictée individuelle semble être possible pour des enfants qui présenteraient des difficultés particulières. Avec deux enfants, la dictée serait idéale : un de chaque côté du maître pour voir les mots s'inscrire comme celui qui écrit et qui est toujours relecteur.

Des groupes homogènes constitués d'élèves aux compétences langagières assez proches favorisent une participation active de chacun et une meilleure interaction avec le maître. Toutefois, une organisation en groupe hétérogène peut permettre aux enfants moins performants de comprendre l'activité en jeu.

Une régularité de l'activité est indispensable : une séance par semaine est une excellente mesure.

Le maître choisit un espace de la classe où il aura pris soin d'afficher les écrits connus des élèves afin qu'ils puissent y chercher des aides. Avec un groupe de 4 ou 5 élèves, il a besoin d'un support vertical de grand format visible de tous et lui permettant d'écrire lisiblement en cursive dans une seule couleur. Les enfants doivent être installés tous face à la feuille.

Pour les élèves qui éprouvent des difficultés à formuler leurs idées, il est souhaitable de conduire cette activité dans le cadre de l'aide personnalisée qui permet à l'enseignant d'être entièrement disponible pour quelques élèves.

Les étapes de la production d'écrit

Le découpage de l'activité de production d'écrit en étapes n'a d'autre finalité que de faire mieux percevoir les nombreuses procédures en jeu. Il faut un temps pour dire, un temps pour écrire sous dictée, un temps pour relire et un temps de correction et de validation.

– *Construction du canevas.* Il s'agit d'une activité de production langagière orale qui va permettre la clarification du projet d'écriture. Le maître conduit les élèves à se représenter le destinataire absent : à qui s'adresse cet écrit ? Qu'avons-nous à lui dire et pour quoi faire ? Comment organiser cet écrit ?

Ces échanges oraux conduisent à l'élaboration d'une trame écrite. Cet écrit au brouillon est un aide-mémoire, un point d'appui pour la mise en mots. Par exemple, pour une lettre, on définira le destinataire et l'objet précis du courrier. Pour une histoire inventée, on définira les personnages, leurs caractéristiques, les lieux et les événements. Le groupe s'étant mis d'accord, on ne changera plus de scénario.

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

Il y a les modifications indispensables qui concernent les formes orales telles que « Il était une fois un lutin i dormait et puis et puis le monsieur il a réveillé le lutin. » ou encore « Qui c'est qui a fait ça ? ». Ces énoncés sont à transformer avant l'écriture. En fonction des compétences de l'élève et pour lui permettre de comprendre les modifications nécessaires, le maître, dans un premier temps, demande à l'enfant « Tu as dit..., ça va ? Est-ce que je l'écris comme ça ? ». Si l'enfant maintient sa formulation, dans un deuxième temps, le maître propose une alternative en mentionnant bien que la forme langagière écrite nécessite un changement : « Écoute bien, tu as dit "le monsieur il a réveillé le lutin" ; il y a une manière de le dire et une manière de l'écrire. Qu'est-ce que j'écris ? ». Si l'enfant maintient sa proposition, dans une troisième et dernière étape, le maître lui donne l'énoncé « écrivable » en lui précisant « Je vais écrire "Le monsieur a réveillé le lutin" ». Il peut aussi demander une aide au groupe. Il y a aussi des modifications à éviter ; ce sont celles qui introduiraient un niveau de langue soutenu, inapproprié. Le maître, pensant qu'un enrichissement de l'énoncé est possible, finit par transformer totalement ce que disent les enfants, alors que c'est acceptable à l'écrit. Par exemple, le message « On voudrait des vieilles chemises pour la peinture, s'il vous plaît. » est réécrit « Nous souhaiterions de vieux vêtements pour la peinture. ». Alors, les enfants ne reconnaissent plus leur énoncé ; la valeur de la dictée à l'adulte est annulée. Respecter le plus possible les formulations des élèves, c'est éviter de trop normer leur énoncé par rapport à la langue écrite idéale à une période où il faut graduer l'avancée.

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

Par exemple :

Élève. – ont, c'est pas comme ça.

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

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

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

L'adulte formule une hypothèse sur les dires de l'enfant (emprunt au prénom) et lui indique la bonne forme sans expliquer ce qui ne pourrait encore être compris.

Le maître commente de plus en plus son activité de scripteur à mesure que l'intérêt des enfants s'éveille. Pour parler du langage avec exactitude, il emploie quelques termes exacts soigneusement choisis : histoire, début, fin, mais également phrase, mot, lettre, ligne, et quelques expressions moins techniques, mais exprimant le rôle d'un mot, par exemple « les mots qui permettent d'accrocher ensemble les morceaux d'une histoire ».

Le maître essaie de faire repérer aux enfants les marques de ponctuation les plus importantes : le point par exemple (« Maintenant la phrase est finie, je mets un point. »), les guillemets (« Là, c'est le garçon qui parle, pour que ça se voit sur la feuille, je mets des guillemets, comme ça. »). Ce sera une incitation à aller chercher, dans un album connu, comment on voit qu'un personnage parle.

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

Pour réguler la production, la lecture et la relecture du texte produit jouent un rôle important et doivent être conduites par le maître à différents moments. En cours d'écriture, l'adulte énonce à voix haute ce qu'il écrit, au fur et à mesure qu'apparaissent les mots ou groupes de mots. Il dit ce qu'il est train d'écrire. L'emploi du verbe écrire par l'adulte est nécessaire pour clarifier l'activité. Ce repère permet aussi à l'enfant de s'ajuster à la vitesse d'écriture de l'adulte, et il découvre ainsi de façon inconsciente les différents segments de la phrase. On observe progressivement que l'enfant opère des pauses dans son énoncé pour laisser le temps à l'adulte d'écrire. On peut aussi observer, dans le cas d'une pratique régulière de la dictée à l'adulte, l'élaboration d'une grammaire intuitive, les segments dictés correspondant à des unités syntagmatiques de la phrase écrite.

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

Chaque fois que l'adulte vient d'écrire une partie du texte, il le relit entièrement aux enfants. Ils entendent le texte lu d'une seule traite et ainsi perçoivent mieux l'enchaînement des énoncés entre eux, la cohérence du texte.

La relecture complète du début du texte est également nécessaire quand on travaille en épisodes sur une production longue afin que les élèves se souviennent du texte déjà produit, et se réinscrivent dans la suite logique ; c'est une aide essentielle pour poursuivre l'activité. De plus, cette relecture permet de valoriser une des caractéristiques de l'écrit : sa permanence. La trace produite lors de la dernière séance est restée la même. Cf. *Apprendre à parler*, coll. « Ressources pour faire la classe », Scérén CNDP-CRDP, DVD vidéo, 2010.

Partie 4

Découvrir l'écrit, se préparer à apprendre à lire et à écrire

La compétence de lecteur repose sur un faisceau de composantes et sur la capacité à mettre en œuvre des stratégies diverses et complémentaires pour construire le sens des textes. L'acquisition de notre système d'écriture, alphabétique, nécessite la mise en rapport de la forme orale des mots avec leur forme écrite. L'enfant, pour apprendre à lire et à écrire, doit comprendre le fonctionnement du système qui code les sons de l'oral. Il faut qu'il prenne conscience que les mots qu'il entend sont composés d'éléments (syllabes, phonèmes¹) qui peuvent être isolés à l'oral ; puis il doit découvrir que ces segments oraux sont représentés à l'écrit par des lettres ou suites de lettres, et enfin apprendre les correspondances propres à notre langue.

La conscience phonologique et la compréhension du principe alphabétique sont donc deux composantes tout à fait essentielles pour la lecture même si elles ne sont pas les seules habiletés cognitives à travailler. Elles doivent donc prendre leur juste place dans l'ensemble des apprentissages prévus par les programmes de l'école maternelle.

Enjeux didactiques et principes pédagogiques

Mettre les élèves en situation de réussir au cours préparatoire

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

Dès la fin du premier trimestre du cours préparatoire, on 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 la lecture de mots nouveaux alors même que les connaissances grapho-phonémiques 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 deuxième groupe d'élèves, n'ayant pas compris ce système alphabétique et poursuivant de façon laborieuse l'apprentissage

1. La syllabe, phénomène oral en relation avec la physiologie de la parole, est un groupe de sons prononcés en une seule émission de voix. Elle comporte obligatoirement une voyelle et, le plus souvent, une ou plusieurs consonnes. Les consonnes ne peuvent constituer seules des syllabes (elles « sonnent avec » une voyelle d'où leur nom) alors que les voyelles le peuvent. Voyelles et consonnes sont appelés phonèmes : ce sont les unités distinctives minimales sur le plan sonore. On en compte 36 en français. Les phonèmes sont en quelque sorte des abstractions et ne sont donc pas des « sons » au sens propre du terme. On s'autorisera ici l'usage des deux mots, en recommandant surtout de ne pas utiliser le mot « phonème » avec les élèves, l'approximation du mot « son » suffisant pour l'usage pédagogique.

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 incapables de 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, et de façon méthodique, d'activités susceptibles de construire une première conscience des réalités formelles de la langue orale et de la langue écrite (conscience phonologique, prise de conscience du système alphabétique de la langue écrite). À la fin de l'école maternelle, il n'est cependant pas attendu des élèves qu'ils maîtrisent l'ensemble du code alphabétique (c'est-à-dire toutes les correspondances qui matérialisent le principe alphabétique dans la langue française).

Prendre la langue comme objet d'investigation et d'analyse

Les enfants ont une tendance spontanée à considérer la langue comme un vecteur de communication, visant à transmettre des significations (codage de la réalité, codage des pensées et des états mentaux). Ainsi, nombre d'élèves sont capables d'identifier le critère de catégorisation d'une série de mots et de trouver de nouveaux mots à partir de ce même critère quand il s'agit d'isoler un critère sémantique, mais n'y parviennent pas avec un critère phonologique.

La langue est un outil social multiforme avec des usages divers qui varient selon les appartenances socioculturelles. Alors que pour certains jeunes élèves, la langue familiale est uniquement fonctionnelle et n'a aucune existence explicite, d'autres élèves ont déjà un rapport à la langue, distancié, « cultivé ». Ceux-ci savent très tôt se servir de ce matériau langagier pour exprimer des points de vue et des sentiments, goûtent les formes humoristiques du langage, et sont capables – sans pouvoir encore expliciter ce qu'ils font (connaissances en acte) – de jouer avec le langage, de généraliser des règles de fonctionnement à partir des régularités constatées. Ceux-ci ont acquis une posture intellectuelle que l'école maternelle doit faire construire à tous les élèves. En fin d'école maternelle, ils doivent considérer la langue aussi comme un matériau à modeler (quand ils produisent de l'écrit et modifient pour cela leur parler spontané – cf. chapitre précédent), à interroger et à « décortiquer » (quand ils veulent écrire un mot par exemple – cf. la dernière partie de ce chapitre). L'oral et l'écrit sont alors devenus des objets de connaissance qu'ils vont pouvoir continuer à explorer. Comprendre le principe alphabétique de la langue suppose l'acquisition d'une nouvelle attitude comparable, sous certains aspects, à celle d'un chercheur travaillant sur un matériau langagier brut pour déduire les règles ou les invariants de son fonctionnement. Cette attitude suppose de se décentrer, de s'abstraire de la fonction première de la langue pour se centrer sur les éléments formels (éléments sonores, graphiques, textuels).

Les principes pédagogiques

L'approche de cette complexité formelle doit faire l'objet d'un travail méthodique, planifié dans la durée, qui n'exclut en rien la dimension ludique et ne vise en aucun cas l'exhaustivité des éléments constitutifs du code alphabétique.

Les situations pédagogiques à visée poétique (plaisir d'écouter et de jouer avec les mots de la langue française), les activités artistiques dans le domaine musical (attention portée aux éléments sonores divers et généraux) offrent autant de situations diversifiées sollicitant chez le jeune enfant des capacités cognitives essentielles pouvant ensuite faciliter l'accès à la complexité de la langue française écrite.

Mais des activités régulières plus spécialisées ont également leur place à l'école maternelle, dès lors qu'elles sont inscrites dans un scénario pédagogique susceptible de recueillir l'adhésion et de susciter la mobilisation des jeunes élèves.

Parmi les différentes formes de travail, l'atelier pédagogique organisé pour quelques élèves sous la direction de l'enseignant doit être encouragé ; il facilite la phase de découverte d'une nouvelle situation nécessitant un accompagnement de l'enseignant. Dans un second temps, lorsque les compétences sollicitées commencent à être maîtrisées par les élèves, la mise en place d'un atelier fonctionnant en « autonomie » permet soit le renforcement de la compétence dans des situations diversifiées, soit l'utilisation de cette compétence en totale autonomie. Par exemple, les élèves pourront pratiquer un jeu de l'oie dans lequel les parcours proposés sollicitent des habiletés phonologiques ou syllabiques.

L'écriture spontanée d'un enfant de grande section est un indicateur pertinent du niveau de compréhension du principe alphabétique. Cf. **annexe XV. Essais d'écriture de mots.**

On constate des écarts importants dans les formes de représentations de la langue écrite, allant des simples traces graphiques dessinées jusqu'à la production de lettres renvoyant à une réalité sonore conforme (écriture alphabétique).

Alors que la lecture induit plus spontanément le recours à des processus plus automatisés d'identification des mots par simple reconnaissance des mots fréquents (jours de la semaine, prénoms de la classe...) ou par la voie directe, l'écriture sollicite une activité cognitive plus analytique passant souvent par le rappel des connaissances grapho-phonologiques.

Distinguer les sons de la parole

On parle de « conscience phonologique » pour désigner la conscience de la structure segmentable de la parole, qui aboutit à la conscience des phonèmes et à leur discrimination fine ; elle se traduit dans la capacité à identifier les composants phonologiques de la langue et à pratiquer des opérations sur ces composants (localiser, enlever, substituer, inverser, ajouter, combiner, etc.).

Des jeux spontanés aux activités réflexives

Les compétences attendues en fin d'école maternelle dans ce domaine (être capable de rythmer un texte en scandant les syllabes orales, de reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés, de produire des assonances ou des rimes) mettent bien en évidence les deux réalités sonores qui doivent être travaillées : la syllabe et le phonème, en limitant les attentes relatives aux constituants les plus fins de la langue (36 phonèmes) qui sont difficilement perceptibles pour le jeune enfant et restent inégalement accessibles pour des enfants de grande section.

On constate d'importants décalages temporels d'un enfant à l'autre dans l'analyse de la chaîne parlée et la découverte de la face sonore de la langue. On peut proposer les repères suivants : à 3 ou 4 ans, l'intuition des rimes est possible, mais le repérage n'est pas conscient ; à 4 ou 5 ans, apparaissent l'identification et la segmentation en syllabes orales, et à 6 ans environ, les premiers signes d'une conscience phonique chez les enfants exposés au contact de l'écrit. Pour amener l'élève à détacher son attention de la signification et l'attirer vers la réalité phonique du langage, l'enseignant s'appuie sur les activités favorites des jeunes enfants : chanter, jouer avec les organes phonateurs, vivre corporellement comptines et chants.

Dès la petite section, les chants et les comptines sont répétés et mémorisés ; la prosodie pour les comptines, la mélodie et le rythme pour les chants facilitent la mémorisation. L'accompagnement du corps – frappés des pieds ou des mains, balancements – rappelle le plaisir de la toute petite enfance. Peu à peu, l'accompagnement corporel est doublé ou remplacé par une activité instrumentale (avec des objets ou des instruments de musique) pour marquer les rythmes de ces textes, ou d'autres textes dits par le maître.

L'enfant, dès qu'il a acquis un peu d'aisance avec la parole, peut associer dire et frapper ; progressivement, il va savoir marquer le rythme oralement et le faire varier. Les rondes et les jeux dansés aident à la structuration de ses mouvements ; il passe d'un rythme spontané et naturel à un rythme conscient, de mieux en mieux maîtrisé. Il peut, par exemple, « jouer au robot » qui ne sait que parler de manière saccadée en égrenant les syllabes.

L'enseignant organise des jeux d'écoute (écouter et pratiquer de petites comptines très simples qui favoriseront l'acquisition de la conscience des sons : voyelles en rimes essentiellement), de reconnaissance, de répétition de rythmes variés. Simultanément, la perception s'aiguise pour un meilleur traitement de l'information auditive par des jeux avec les bruits divers, les sons des instruments, les voix : des jeux de comparaison, d'appariement, de localisation entraînent l'attention et la capacité à discriminer (jouer avec les formes sonores de la langue).

En moyenne et grande sections, tout énoncé peut devenir prétexte à des jeux vocaux : on produit, on écoute, on répète, on imite, on continue, on transforme prénoms, comptines, textes courts, mots isolés... On joue sur la forme orale des mots, en allongeant une syllabe, en modifiant la hauteur ou l'intensité d'une syllabe, on s'essaie à diverses intonations pour marquer ses sentiments, on articule de manière exagérée. Ces jeux phoniques, proches des jeux poétiques ou des jeux de langage, réactivent une compétence que les enfants ont utilisée de manière non-consciente quand ils apprenaient à parler ; à ce moment, ils accroissent la conscience de la matérialité de la langue. La fréquence de ces moments (courts et quotidiens), l'explicitation de leur objectif, la clarté des consignes et du vocabulaire de travail du maître amènent peu à peu les élèves à dépasser le plaisir de dire, de jouer, de chanter ensemble pour se centrer sur l'apprentissage, la reconnaissance et la production des sonorités de la langue. L'enseignant vérifie la participation de tous à ses activités sur la langue, certains éprouvant de manière durable de la difficulté à se décentrer vis-à-vis de la signification pour s'intéresser à des aspects plus linguistiques.

Procéder de manière progressive

Segmenter l'oral en syllabes

L'unité que les enfants parviennent le mieux à isoler est la syllabe orale : ce groupe de sons qui se prononce en une seule émission de voix est une réalité articulatoire naturelle. La syllabe apparaît comme l'unité privilégiée dont va se servir l'enfant pour commencer à développer sa conscience phonologique. L'émergence d'une conscience syllabique se fait à partir de l'exercice du langage oral ; l'enfant peut isoler explicitement cette unité sans avoir été scolarisé, bien avant l'apprentissage systématique de la lecture. C'est pourquoi on peut attendre que tous les élèves réussissent cette segmentation à la fin de l'école maternelle, et reconnaissent les syllabes constitutives d'un mot.

La syllabe a une existence physique : on peut frapper le nombre de syllabes, on peut sauter en les nommant, on peut les associer à un geste (objet que l'on pose,

figure que l'on colorie, symboles que l'on trace, etc.). Ce repérage est possible dès la moyenne section, mais c'est en grande section que la syllabe est véritablement identifiée. À partir de là, on va :

- dénombrer les syllabes des prénoms et de tout mot familier ;
- comparer et classer les mots selon le nombre de syllabes ;
- repérer la longueur des mots à l'oral (nombre de syllabes). On va explicitement faire repérer que des mots courts du point de vue phonologique peuvent représenter un objet de grande taille (train et bicyclette, lion et coccinelle..), faire rechercher des mots courts désignant des entités physiquement importantes et des mots longs désignant des réalités de petite taille (activité complexe qui sera facilitée si un thème est donné : animaux, objets de la classe, instruments de musique...) ;
- représenter graphiquement la structure syllabique sonore des mots. Les difficultés varient avec la morphologie et la longueur des mots.

Jouer avec les syllabes, les manipuler consciemment

L'unité syllabique simple constituée d'une consonne et d'une voyelle est la plus fréquente, la plus facilement isolable. Elle constitue la structure de base sur laquelle s'exerce la première sensibilité phonologique de l'enfant. La conscience syllabique est alors liée à la capacité de repérer une syllabe à l'intérieur d'un mot. Des virelangues, des jeux de langage (jeux de rimes, mots-valises, mots tordus...), l'accentuation de la prosodie invitent l'enfant à répéter et à repérer des régularités, puis à les localiser (début, fin, intérieur des énoncés). La conscience de la syllabe finale est assez facile à installer chez les jeunes enfants : comptines, poèmes mettent souvent en évidence la syllabe finale des mots.

Les manipulations possibles sur les syllabes pour accroître l'habileté sont nombreuses :

- les inverser : « Thibaut » devient « boti », « lionel » devient « nellio » (c'est plus difficile parce que les syllabes sont plus complexes) ;
- en éliminer une ou deux : selon la position de la syllabe, c'est plus ou moins facile ; on peut jouer sur ce que l'on obtient, mot existant ou pas (exemple, quelles syllabes faut-il enlever dans « Caroline », dans « Vincent », dans « dimanche » pour trouver un mot qui existe ?) ;
- en fusionner deux ou trois, et dire si on connaît le mot ainsi produit, s'il existe (ce que l'enseignant confirme ou pas).

Conduire le même type de travail sur les phonèmes

La syllabe elle-même peut être divisée en unités plus petites : l'attaque et la rime. L'attaque est la consonne ou le groupe de consonnes initial de la syllabe, la rime est constituée de l'ensemble des phonèmes qui suivent.

Quand l'enfant est sensible aux similitudes sonores, qu'il est capable de segmenter la parole en mots et les mots en syllabes, on peut envisager la découverte du phonème. La difficulté d'appréhension du phonème vient du fait qu'il n'est que rarement perçu de façon isolée (c'est le cas de quelques sons-voyelles), mais le plus souvent articulé à d'autres phonèmes pour former une syllabe.

Les activités de nature à aider les élèves ne peuvent être proposées dans un ordre indifférent :

- répéter : c'est l'activité la plus facile puisqu'elle ne nécessite qu'une focalisation sur le flux sonore entendu ;

- repérer « ce qu'on entend tout le temps » dans le matériau sonore donné par le maître (critère phonologique d'une série de mots), donner des mots qui satisfont à ce critère, exclure des mots qui ne peuvent appartenir à la série, isoler ce critère ;
- discriminer des sons proches, ce qui suppose que les mots proposés soient soigneusement choisis ;
- manipuler les unités sonores : supprimer, ajouter, changer de place ; substituer (par exemple, continuer une série que l'enseignant amorce : loulou, toutou, zouzou) ;
- trouver tout seul, en production, un mot où l'on entend une unité donnée ; on sait que trouver tout seul un mot où l'on entend un phonème consonantique est difficile pour des élèves d'école maternelle. On veillera dans ces moments à repérer les élèves qui confondent des sons proches (particulièrement avec les paires p-b, t-d, k-g, f-v, s-z, j-ch, m-n) et à souligner pour eux les écarts, en insistant sur la différence, le son étant accentué avec force, ce qui n'est pas aisé (exemple : alors que la recherche concerne le son /s/, un enfant dit « oiseau » : le maître demande un avis aux autres et reprend, insistant sur l'écart entre « oiseau » et « oiseau » pour essayer de faire entendre la différence en concluant que ce n'est pas le même mot) ;
- coder la place d'un son.

Avec des élèves qui ont peu d'aisance avec la langue, des images aident considérablement à trouver des mots ; c'est un tremplin pour des premières réussites avant de se détacher de tout support. On n'utilise pas l'écriture des mots quand on pratique ces « jeux ».

À l'école maternelle, ces activités se réalisent essentiellement dans des jeux de langage ; pour les élèves, le plaisir de jouer avec les mots doit demeurer un vecteur de motivation. En effet, si ces activités doivent être fréquentes (quotidiennes et courtes), elles ne doivent pas devenir des exercices rebutants. Pratiquées en grand groupe et en petit groupe, les règles en sont claires, construites avec un vocabulaire de travail explicite utilisant les termes les plus justes tout en étant accessibles : syllabe, rime, son... (au cours d'explications avec les élèves et/ou les parents, l'utilisation du mot « phonème » doit être évidemment écartée). Le dispositif doit être structuré, précis et répétitif, pour faciliter des habitudes de traitement de l'oral. On aide les élèves à en comprendre les objectifs en les expliquant clairement ; les apprentissages attendus au-delà du caractère ludique de ces moments doivent être identifiés.

Aborder le principe alphabétique

La découverte des relations entre l'oral et l'écrit

La conceptualisation du passage de l'oral à l'écrit est l'aboutissement d'un long parcours, non linéaire, fait d'appropriations successives.

En petite section, le plus souvent, dessins, écritures, graphismes, pictogrammes, symboles, signes ne sont pas différenciés. Peu à peu, se fait la différence entre dessin et écriture, quand les enfants comprennent que certaines traces se distinguent des autres et portent un sens, toujours identique, même s'ils sont incapables de les reproduire : le prénom² rencontré sur les portemanteaux ou en accompagnement

2. S'agissant des prénoms étrangers, il convient d'être prudent pour tout ce qui relève du travail sur des aspects phonologiques ; l'oreille des enfants est habituée à entendre ce mot si particulier dans la langue maternelle. La francisation de la prononciation modifie ce contour sonore. Il vaut mieux alors choisir d'autres mots familiers comme supports, et ce bien sûr, pour tous les élèves de la classe. Le prénom sera valorisé à l'écrit.

de la photo, ce mot utilisé pour repérer la présence ou signer les productions participe à cette différenciation.

Les enfants identifient que ce marquage a toujours recours aux mêmes signes, limités, permanents, alignés et un peu normés bien avant de reconnaître la valeur conventionnelle du code alphabétique. Ils admettent cet alignement unique et permanent de signes pour les représenter, semblent le reconnaître globalement même si chacun ne privilégie que quelques indices : la longueur, un point sur un I, un accent, la majuscule du début, une graphie particulière comme le X ou le H, la dernière lettre, le trait d'union... Rien n'autorise à penser que les enfants prélèvent les mêmes indices, et des indices pertinents, même s'ils portent un prénom identique. Pour construire une acculturation relative au fonctionnement du système (comme on le fait dans l'univers des textes et des histoires), l'enseignant, quand il écrit le prénom d'un enfant devant lui pour personnaliser une trace ou signer un dessin, commente ce qu'il écrit : décomposant le prénom en syllabes, isolant la syllabe qu'il écrit, énonçant le nom de la lettre et sa valeur sonore, commentant la forme des tracés ; il explique le rôle de la lettre majuscule du début. Il n'attend pas de mémorisation mais vise à construire une familiarité avec ce qu'est notre système d'écriture ; c'est une grande découverte pour les enfants de percevoir que ce qui se dit peut être écrit élément par élément, découverte qu'ils ne sont pas d'emblée prêts à s'approprier.

Établir les correspondances entre mot oral et mot écrit

La prise de conscience de la segmentation de l'écrit en mots séparés les uns des autres, segmentation qui ne correspond pas au découpage de l'oral, est une étape essentielle dans l'appréhension de l'écrit. L'objectif n'est pas en soi de faire retenir des mots mais de faire construire le principe de correspondance.

Les comptines rythment la vie à l'école maternelle, tandis que les chants 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 (réurrence de mots ou de formules).

Dès la petite section, le maître, en montrant de la main les mots d'un texte qu'il lit à haute voix, renforce la liaison entre les mots écrits et les unités correspondantes de la chaîne orale. Après l'apprentissage et la mémorisation du texte de la comptine, balayer du doigt le message écrit en lui associant le contenu sonore, constitue une mise en relation de l'oral et de l'écrit. Ce mime de la lecture amène les élèves à faire des remarques et des liens entre ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent. La fréquence de cette pseudo-lecture aide à prendre conscience que l'orientation de l'écrit dans l'espace représente le flux de la parole aussi bien au niveau du texte qu'au niveau du mot. Quand le texte de chaque chanson ou comptine est conservé dans un fichier collectif, un véritable traitement de l'écrit peut être induit en demandant aux enfants de choisir la comptine qu'ils désirent dire ou entendre. Pour la reconnaître, les enfants ne pourront prélever des indices que sur les caractéristiques de l'écrit : longueur du texte, mise en page, typographie, ponctuation, etc. : pour les plus jeunes, au niveau des mots et des onomatopées, au niveau des lettres pour les plus grands. Ce texte sera de préférence présenté sans illustration car la présence d'image ou de dessin, 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 réurrence 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, et en disant à haute voix et en commentant ce qu'on écrit. L'écriture cursive, en donnant une unité aux mots, le traitement de texte et le clavier de l'ordinateur, l'imprimerie isolent les unités de la langue écrite et leur donnent une individualité, favorisant ce repérage de la relation entre mot oral et mot écrit.

Organiser la découverte des rapports lettre(s)/son

Quand les enfants ont compris que le mot est constitué d'éléments sonores segmentables (syllabes, rimes, attaques éventuellement), quand la rencontre régulière avec des écrits a fait apparaître le découpage en mots séparés par des espaces graphiques blancs, quand dans les productions spontanées, des formes conventionnelles, normées, reconnaissables remplacent les pseudo-lettres et autres symboles, l'attention peut se porter sur le repérage des unités plus petites – les lettres –, dans leur rapport avec les sons.

De nombreux travaux montrent l'importance de la connaissance des lettres de l'alphabet pour l'apprentissage de la lecture ; le nom permet de leur donner une identité. L'apprentissage doit donc commencer précocement. La graphie en lettres capitales permet de mieux prendre conscience de leur individualité, et dès le plus jeune âge, il est recommandé d'identifier chaque lettre par ses trois composantes : son nom, sa valeur sonore et son tracé. Les lettres doivent être reconnues grâce à leurs caractères et indépendamment de la place qu'elles occupent dans l'alphabet. L'alphabet, comme la comptine numérique, n'est qu'une aide pour associer oral et écrit et mémoriser le nom de la lettre.

Le prénom reste le support privilégié pour mettre en évidence la permanence des lettres et de leur alignement de gauche à droite. L'appel des présents avec la comparaison de prénoms, parfois comportant des graphèmes complexes, ne les rebute pas : « Audrey ça commence pareil qu'Olivier, mais on ne voit pas de O ». Les mots familiers : jours de la semaine, mots ou groupe 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.

Toutes les activités d'écriture (cf. le chapitre suivant), en permettant d'individualiser les lettres, fournissent un support important pour la construction du principe alphabétique : copie verbalisée d'un mot en lettres capitales pour les plus jeunes, en lettres cursives dès que c'est possible, description d'un mot écrit, comparaison de deux mots écrits, utilisation des mots ou des fragments de mots référents affichés ou classés.

Dès la moyenne section et encore davantage en section de grands, les tentatives d'écriture doivent être encouragées et provoquées, car c'est dans les activités d'écriture que les enfants sont obligés de s'interroger sur les composantes de l'écrit et sur ce qui distingue les mots entre eux. Résoudre des problèmes d'écriture dans le cadre des projets de la classe devient une activité régulière et un dispositif efficace pour l'encodage du sonore. Les conflits et les explicitations qui s'ensuivent permettent en effet d'isoler des unités de plus en plus fines à l'intérieur des mots, de les traduire par des signes écrits et favorisent une remise en question de représentations souvent trop simples. La mémorisation et la reconnaissance globale des mots écrits dans la classe apparaissent alors comme des procédés peu fiables et insuffisants.

Ces situations, qui posent un problème au futur lecteur, permettent de situer où en est l'enfant dans sa conceptualisation de l'écrit et de vérifier la justesse des hypothèses qu'il formule sur les correspondances entre les sons et les lettres. L'élève de grande section doit pouvoir écrire un mot simple en se servant des matériaux qui ont été progressivement constitués dans la vie de la classe.

L'étayage et la collaboration de l'adulte apparaissent essentiels dans ce long cheminement. L'appréciation de l'adulte sur les productions de l'enfant est alors importante. Il incite l'enfant à expliquer ses procédures d'encodage, exprime l'écart entre la production normée et la transcription tâtonnée : il ne faut pas oublier que l'objectif est de le faire parvenir à une écriture alphabétique, combinant phonie et graphie.

L'environnement créé en classe fournit aussi des repères et des ressources importantes pour toutes ces activités ; les aides fournies doivent être cohérentes et bien pensées : graphie des mots et phrases-référents, absence de déterminants, classement des aides par catégories, lieu de mise à disposition, apprentissage d'une méthodologie d'utilisation, évolution et continuité à l'école élémentaire. Cf. **annexe XVI. Essais d'écriture de textes (section de grands).**

Faire droit à l'envie d'écrire

Pour les enfants, l'écrit est un objet de curiosité, d'intérêt et d'étonnement. Très tôt, ils demandent des explications et ils s'engagent volontiers dans des activités ardues d'écriture. Quand ils reconnaissent les mots, quand ils découvrent des analogies rapprochant ces mots (maman, Marion, mars, mardi), quand ils font des remarques sur les relations entre chaîne sonore et chaîne écrite, ils tentent souvent d'écrire leurs premières productions ; en moyenne section, les enfants ont envie d'écrire et s'exercent spontanément.

Permettre aux élèves de produire de l'écrit avant d'avoir acquis la norme orthographique, même si les productions ne répondent pas à nos critères habituels de lisibilité stimule des interrogations sur le fonctionnement de l'écrit et, en même temps, renseigne sur leurs savoirs et leurs représentations.

Les activités graphiques et les exercices de copie fournissent un matériel important pour la construction du principe alphabétique, à condition qu'il fasse l'objet d'une explicitation. En copiant un mot (en capitales d'imprimerie pour les plus jeunes et

en lettres cursives dès que c'est possible), en décrivant un mot écrit, en utilisant le nom des lettres pour distinguer ce qui différencie deux mots, les enfants se dotent de connaissances importantes qu'ils peuvent réinvestir dans les moments où ils tentent de trouver la manière d'écrire un mot qui n'est plus présent devant eux. À cet égard, la reconnaissance de mots écrits sur des étiquettes est un exercice très insuffisant.

Un espace pour les activités d'écriture

Dès la section des moyens, l'organisation matérielle de la classe (espaces et matériel) doit réserver une place spécifique à l'activité d'écriture en créant des conditions favorables du point de vue des outils et des supports, mais aussi des modèles et des références.

Les activités de nature à favoriser l'entrée dans l'écrit demandent un lieu permanent, bien identifié, différent de l'espace-graphisme. On y trouve des supports variés destinés à recevoir de l'écrit (feuilles de papier, enveloppes, fiches cartonnées, carnets, ardoises...), des outils scripteurs réservés à l'écriture (crayons graphite, stylos...), des gommes et des effaceurs, un ou plusieurs ordinateurs, des lettres magnétiques, des lettres mobiles, des jeux de lettres, une imprimerie (telle qu'en proposent plusieurs éditeurs de matériel scolaire), etc.

On y trouve aussi des aides, des recours pour écrire, tous élaborés collectivement ou présentés à tous. Ces référents, textes ou mots écrits sans déterminant et en lettres capitales – progressivement, les autres graphies viendront en complément au verso – sont souvent accompagnés d'illustrations pour faciliter leur reconnaissance :

- des documents authentiques, imprimés et manuscrits : lettres, affiches, emballages, recettes, photocopie de couvertures d'albums connus, comptines classés dans des fichiers ;

- de courts récits de la vie de la classe desquels ils pourront extraire mots ou groupe de mots ;

- des panneaux de référence : prénoms, jours de la semaine, mois de l'année ;

- des formules ou tournures répétitives rencontrées dans les récits et albums,

- des fiches reprenant les mots familiers des enfants ou rencontrés dans les projets depuis la petite section : noms des héros des récits, liste des ingrédients des recettes, inventaire des gestes plastiques, répertoire des actions motrices ;

- des boîtes ou des tiroirs contenant des mots collectés avec les élèves et triés avec eux, selon des critères divers : les mots du jardinage (après une activité de cette nature dans le domaine « Découverte du monde »), les mots qui font peur (après un travail systématique relatif aux mots des histoires qui ont été lues en classe), etc. ;

- des étiquettes manipulables portant les mots connus ;

- des imagiers thématiques ;

- des alphabets, des abécédaires (cf. **annexe XVII. Alphabet, abécédaire**).

Ces références se constituent au cours des trois années de l'école maternelle ; elles sont ancrées dans la vie affective des élèves et portent un sens pour eux. Leur usage fait l'objet d'un apprentissage méthodique ; leur reconnaissance et leur mémorisation doivent être réactivées par des rencontres fréquentes. Ces documents de référence, écrits par l'adulte, se distinguent des autres affichages par leur contenu permanent et leur présentation structurée.

Ce faisant, il ne s'agit pas de laisser croire que lire, c'est mémoriser le plus grand nombre de mots. L'objectif est de construire des objets qui serviront de recours opératoire. Progressivement, les élèves doivent apprendre à s'y reporter pour chercher un mot ou une phrase à écrire, et rapprocher des mots dans lesquels ils ont perçu des similitudes.

Écrire : une activité spontanée, une activité accompagnée

Quand les élèves ont un projet d'écriture individuel, ils fréquentent cet espace librement (par exemple, au moment de l'accueil). L'adulte veille à ce que les productions soient conservées puisqu'il reprend les écrits avec leur auteur et procède à une réécriture normée.

Par ailleurs, très régulièrement, l'enseignant organise et guide ce moment de production d'écrit pour répondre au besoin d'un projet, sous forme d'ateliers d'écriture. Ces ateliers peuvent être proposés soit aux volontaires qui ont un projet (lié au cahier de vie, au carnet de lecture ou à un album personnel), soit aux autres enfants en leur donnant une tâche inscrite de manière fonctionnelle dans la vie de la classe (légender des photographies relatives à une sortie ou une activité inhabituelle, légender des dessins pour l'album de l'animal de la classe, etc.), tâche modulée selon ce que le maître sait des capacités de chacun (écriture d'un mot, d'un message plus ou moins long).

L'activité se déroule alors selon un schéma récurrent, tel que chaque élève puisse bien se représenter ce qui est attendu de lui :

- une phase de recherche où chacun écrit selon ses idées et ses possibilités, en un premier jet, en faisant appel aux référents et aux modèles ou en inventant ;
- une phase de présentation où chacun lit son écrit à l'enseignant et, s'il le souhaite, aux autres enfants prenant part à l'atelier ;
- une phase d'aide où l'enseignant conduit l'enfant à expliciter ses procédures, tente d'induire des corrections, valorise les efforts et les bonnes pistes ;
- une phase de mise au point où l'enseignant écrit au-dessous des tentatives de l'élève le texte orthographiquement normé.

Dans ces productions, le maître prélève des informations sur le cheminement de chaque élève. À titre de repères, quelques éléments peuvent être notés :

- avant la seconde moitié de la section des moyens, la plupart des enfants reproduisent l'écriture manuscrite par des tracés en vagues, en dents de scie, ou en cycloïdes ; d'autres tracent des signes sociaux : chiffres, pseudo-lettres, essentiellement lettres de leur prénom, manifestant ainsi la volonté d'utiliser un code (cf. la section « Suggestion pour une planification » à la page 94) ;
- en fin de section des moyens et en section de grands, pour encoder l'oral, certains utilisent des signes sociaux sans valeur sonore ; d'autres s'appuient sur l'écoute de l'oral et cherchent à coder les répétitions, les régularités, les sons vocaliques repérés (ex : AI pour AMI, OOA pour CHOCOLAT...). D'autres encore s'appuient sur la longueur du mot et sur le nombre de syllabes dénombrés (ex : KOA pour chocolat). Ils utilisent la valeur sonore des signes (exemple : CADO pour cadeau) avant d'utiliser au cours préparatoire les bons graphèmes pour encoder les phonèmes.

Ces productions permettent des évaluations diagnostiques fines des acquis des enfants. Ainsi, on peut déterminer le stade précis de leur représentation du système écrit, leur capacité à entendre ou non les éléments phonologiques qui constituent le mot, l'utilisation du nom des lettres pour coder des sons (ex : M pour aime), leur capacité à proposer un signe graphique pour une unité phonologique, leur capacité à produire une écriture phonétiquement plausible pour un mot régulier. Il faut admettre que chacun progresse à son rythme, sans être soumis à une programmation rigoureuse.

Les repères donnés ne doivent pas être pris comme des normes.

Le rôle de l'enseignant

L'attitude du maître est déterminante. Un climat de confiance doit s'être installé préalablement. Pour que les élèves s'investissent, la conviction du maître doit s'afficher : « Tu écris comme tu sais, avec ce que tu connais. »

Il rappelle qu'on s'aide des savoirs et savoir-faire qu'on possède. Encourager une démarche d'essais et d'erreurs est une preuve de tolérance et d'encouragement de l'initiative.

Le maître n'attend pas une production correcte par rapport à la norme orthographique et renonce, dans ces séquences dédiées à la conquête du code, à une production graphique parfaite (l'usage des capitales d'imprimerie paraît à ce moment-là plus pertinent). Il sollicite l'explicitation des stratégies, il écoute les propositions, valorise les découvertes. Il provoque des renvois réflexifs qui permettront des prises de conscience.

En toute situation, il se veut une aide et un soutien. Face à des situations particulières, on propose ci-après quelques suggestions de réponses.

Attitudes d'élèves	Réponses de l'enseignant
L'élève se bloque : « Je ne sais pas écrire. », « Je ne connais pas les lettres. »	Sécuriser, rassurer : « C'est normal, je suis là pour t'aider. », « Je sais que tu connais déjà des choses, j'aimerais beaucoup le voir. » Amener l'enfant à prendre des risques : « Écris un morceau du mot, cherche un mot que tu connais déjà qui ressemble. »
L'élève manque de confiance, copie sur la production du voisin sans savoir ce qu'il écrit.	Proposer des situations d'écriture qui utiliseront des mots connus ou fortement repérables ou des structures de phrases de textes lus.
L'élève n'utilise pas, ou mal, les référents.	Le mettre en relation directe avec les référents de la classe par des questions en l'amenant à faire les démarches de recherche : « Où peux-tu trouver ce mot ? »
L'élève oublie ce qu'il veut écrire.	Lui faire reformuler ce qu'il veut écrire, avant et pendant même la phase de production : « Tu te rappelles ce que tu veux écrire ? Redis-le moi. »
L'élève est si lent qu'il met trop de temps à « s'y mettre ».	Écrire pour lui le début de la phrase ou une phrase à trous qu'il complètera.
L'habileté graphique de l'élève est si déficiente qu'elle ne lui permet pas d'être disponible pour l'organisation et la réalisation du texte.	Lui proposer l'ordinateur avec des logiciels de traitement de texte ou une imprimerie.
L'élève sollicite sans arrêt l'aide de l'enseignant.	Chercher à connaître les causes de cette dépendance, qui renverront certainement aux problèmes déjà évoqués.

Apprendre les gestes de l'écriture

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

Les activités dont traite ce chapitre concernent ce que l'on appelle de manière très générale « le graphisme ». Fortement lié à la dimension affective, que ce soit désir de laisser une trace ou volonté d'exprimer quelque chose ou de s'adresser à quelqu'un, il permet aux enfants d'acquérir des habiletés multiples qui s'exercent dans des domaines d'activités différents, celui du langage et celui des arts visuels.

Distinguer graphisme, dessin, écriture

On peut regrouper sous trois rubriques les activités graphiques qui se déroulent à l'école maternelle. Ces activités ont un point commun : elles sont de nature graphomotrice : ce sont des tracés qui nécessitent l'usage d'un outil scripteur sur une surface, très souvent un support de papier, mais pas seulement. Ces trois domaines s'articulent et peuvent se combiner dans les productions des élèves. Ils reposent sur des compétences d'ordre visuel, moteur, spatial, ils sont le fruit d'une intention mais différent par leur nature et leur fonction, par les règles qui les régissent. Leurs finalités sont à distinguer clairement de sorte que les situations d'apprentissage soient bien spécifiées et comprises par les élèves.

Les dessins libres sont intéressants à plus d'un titre. Ils nous renseignent sur l'évolution de l'enfant et plus précisément, sur l'évolution des habiletés graphiques au cours de la scolarité en maternelle. Le dessin du bonhomme par exemple va peu à peu se structurer, puis s'agrémenter de détails physiques (dessin des cils ou sourcils, des oreilles, etc.), et vestimentaires (apparition de robes, chaussures) y compris ornementaux (boucles d'oreilles). Le dessin des personnages est rudimentaire en petite section (bonhomme têtard), leurs postures peuvent se manifester graphiquement en moyenne section (debout, couché), les mouvements et les attitudes (jambes ou bras pliés, corps penché, personnage assis) en grande section. Le profil des personnages est plus rarement réalisé. Les grandes compositions, les scènes s'organisent autour de thèmes, qu'ils soient donnés par l'enseignant ou choisis spontanément par les élèves, de façon rudimentaire en moyenne section, plus élaborées en grande section. Cette évolution des dessins est à interpréter strictement des seuls points de vue des habiletés graphiques, de l'organisation sur l'espace feuille, de la créativité et de l'imaginaire. Les aspects psychologiques sont examinés par des spécialistes.

Un tableau, présenté à l'**annexe XVIII. La nature, les fonctions et les règles des trois activités graphiques**, permet de clarifier la nature, les fonctions et les règles de ces trois activités graphiques.

Ainsi, ces trois activités graphiques sollicitent pareillement, dans des contextes significatifs différents et contrastés, l'activité perceptive et l'activité motrice, ce qui les rend proches sans jamais les confondre, sachant que les règles de fonctionnement de l'une ne se substituent à celles des autres sans précautions. Si les formes travaillées en graphisme ou en dessin évoquent celles de l'écriture, il faut s'en saisir sans croire pour autant que le transfert des habiletés motrices se fera alors tout naturellement. L'écriture nécessite un apprentissage spécifique et il revient au maître de mettre en place des situations d'enseignement de l'écriture qui ne se limitent pas à une simple reproduction de formes étudiées en graphisme : l'élève aura à s'approprier un objet linguistique et culturel, aux enjeux scolaires et sociaux, qui nécessite pour lui d'effectuer un véritable « bond culturel ».

Enseigner le graphisme

Comme tout domaine d'activité, le graphisme s'enseigne : il occupe une place dans les emplois du temps, il fait l'objet d'un projet d'enseignement, il suit une programmation et une progression spécifiques adaptées au public de chaque section. Il faudra notamment veiller à la tenue des outils dont le choix doit évoluer dans le temps en fonction de leur nature, leur usage et leurs caractéristiques.

Les exercices graphiques sont spécifiques de la pédagogie de l'école maternelle³. Ces exercices s'avèrent nécessaires au développement graphomoteur comme à celui de l'activité perceptive : ils permettent de discriminer les formes, d'initier puis de renforcer le contrôle du geste et son automatiser, compétences requises pour toute réalisation graphique, en particulier pour l'écriture cursive. Les habiletés graphomotrices sont indispensables pour l'écriture de mots mais également pour les dessins, pour tracer des parcours, des plans, pour réaliser des schémas, des graphiques, pour les arts plastiques, mais aussi pour l'écriture des nombres.

Par certains aspects, observer un modèle pour le reproduire à l'aide d'un outil scripteur, la situation graphique s'apparente à celle de l'écriture. Mais si les formes proposées en graphisme sont proches de celles de l'écriture (cercle, boucles, arceaux, coupes, lignes verticales, horizontales), elles en sont néanmoins distinctes par le contexte qui leur donne sens. Le maître aura donc à conduire les élèves à établir des liens entre les formes exercées au cours des exercices graphiques et celles de l'écriture.

Du point de vue gestuel, le graphisme permet de proposer des procédures diverses (tracer vers le haut ou le bas, vers la droite ou la gauche). Ainsi, suggérer de tracer des cercles dans les deux sens de rotation ne va pas à l'encontre des règles de l'écriture. L. Lurçat fait remarquer que « pour écrire, l'enfant doit être capable de réaliser les deux sens de courbure dans des mouvements successifs. » Par conséquent, la courbure de l'écriture cursive, aussi bien de sens positif que négatif, mais aussi le tracé de certaines lettres en majuscules (B, D, P, R), des nombres (3, 5, 8) accréditent le fait que le graphisme a pour fonction de développer une gestuelle diversifiée, capable de répondre à toute procédure particulière. Les règles spécifiques de l'écriture seront introduites au moment voulu, et d'autant plus facilement acquises que la motricité aura été suffisamment développée. Ce développement relève d'un apprentissage spécifique dont les principales caractéristiques sont décrites à l'**annexe XIX. Le graphisme.**

L'apprentissage de l'écriture

Pour l'enfant, l'apprentissage de l'écriture relève bien souvent d'un exercice graphomoteur qui consiste à reproduire fidèlement un mot en respectant la trajectoire gauche-droite des tracés ainsi que la forme, l'ordre et la direction selon lesquels on trace les traits qui composent une lettre.

Cependant, si cet apprentissage nécessite l'appropriation de techniques, la maîtrise des règles et des conventions, on ne peut le réduire à de simples entraînements graphomoteurs, tant il est vrai qu'il nécessite pour l'enfant un prodigieux travail cognitif qui consiste à s'approprier l'essence même de cet objet, ce nouveau langage, de nature historique et culturelle, aux fonctions multiples, et dont il doit également acquérir les finalités.

3. Il s'agit pour les élèves de reproduire avec régularité et précision des lignes, des formes et des motifs selon diverses organisations, sur différents supports en utilisant de multiples outils.

Ainsi, enseigner l'écriture nécessite pour le maître l'élaboration d'un dispositif d'enseignement qui tienne compte à la fois de la nature de l'objet « langue écrite » ainsi que de la connaissance du développement de l'enfant, aussi bien dans ses aspects sensoriel, cognitif et psychologique.

Ces conditions induisent des actions à conduire à plusieurs niveaux, au sein de la classe mais également de l'école maternelle et du cycle 2 de l'école élémentaire :

- élaborer un véritable projet de classe pour initier les gestes de l'écriture au travers de situations d'écriture authentiques, et d'une approche élargie qui prennent en compte non seulement les activités graphomotrices mais aussi la nature historique et culturelle de l'écrit, source de motivation ;
- créer les conditions d'un rapport privilégié à l'activité d'écriture qui puisse favoriser l'investissement dans la tâche (**annexe XXI. Les gestes d'écriture**) ;
- organiser la progressivité des enseignements pour chaque section avec l'équipe pédagogique en tenant compte de la spécificité du public scolaire et en créant un consensus relatif aux formes des graphies à privilégier (fiche : quelles formes pour les lettres cursives en **annexe XXI. Les gestes de l'écriture**) ;
- organiser de véritables situations d'enseignement pour les exercices graphiques pour qu'ils remplissent pleinement leur rôle de développement perceptif et grapho-moteur.

Il va de soi que, pour l'élève, l'apprentissage de l'écriture ne fait que débiter à l'école maternelle. C'est tout au long de sa scolarité à l'école primaire que se poursuivra l'acquisition, la maîtrise, le perfectionnement de l'écriture cursive.

Organiser le milieu de travail

Le rapport symbolique à l'activité d'écriture permet de lui donner sens. Il s'agit de regrouper dans un espace spécifique les outils et les supports liés à l'activité d'écriture⁴ ainsi que divers types d'écrits : divers alphabets, écritures anciennes ou étrangères, calligraphies, lettrines, etc.

Mais aussi :

- d'autres outils moins courants ou plus originaux qui auront fait l'objet d'une découverte et pourront être testés occasionnellement : stylos bille de diverses formes, stylos plumes, porte-plumes et encre, calames, pinceaux, pinceaux chinois, etc. ;
- des feuilles de formats variés (ne pas rester sur le format A4), lignées (même si l'usage du lignage n'est pas encore instauré), quadrillées, des carnets, des feuilles de dessin, etc. ;
- des ardoises noires et des craies, des ardoises blanches ;
- pourquoi pas une machine à écrire, un ordinateur...

Les élèves pourront, à certains moments définis par l'enseignant, s'essayer à écrire avec un outil particulier sur un support original.

Il peut être pertinent d'installer une boîte (façon urne) qui recevra de petits mots écrits par les élèves et examinés en fin de semaine (le maître peut introduire lui-même des mots qui donneront lieu à lecture).

Cet espace réservé aux objets et supports de l'écriture permet aux élèves d'identifier plus clairement la nature des activités d'écriture, d'élaborer leur rapport au savoir et de stimuler leur activité d'écriture.

4. Outils et supports couramment utilisés pour les séances d'écriture et qui seront réservés exclusivement à cette activité afin de leur conférer un statut spécifique : crayons, feutres, feuilles.

Les exigences pour écrire

Dès l'école maternelle, l'élève est confronté à trois types d'écriture dans diverses situations et sur divers supports : lettres capitales ou majuscules, lettres scriptes, lettres liées en écriture cursive. Cf. **annexe XX. Descriptif détaillé des trois types d'écriture.**

L'activité d'écriture sollicite fortement la motricité mais il s'agit d'une motricité spécifique étant entendu que la trace requise n'est ni spontanée ni aléatoire et qu'elle doit répondre à des normes précises. Ce qui nécessite pour l'élève d'acquérir d'autres compétences que la seule technique motrice.

Le développement moteur

La connaissance du processus du développement moteur est indispensable pour le maître qui doit conduire au mieux cet apprentissage, en tenant compte à la fois des particularités de l'objet « langue écrite » et du développement du jeune élève. La précocité d'un tel enseignement n'est pas sans risque pour l'élève aussi bien d'un point de vue développemental que motivationnel.

Le développement neuromoteur se fait toujours du centre vers la périphérie, il est céphalo-caudal (du haut vers le bas, les mouvements intentionnels sont d'abord ceux des membres supérieurs) et proximo-distal (des centres nerveux vers la périphérie, de l'épaule vers la main). Les premiers tracés sollicitent des mouvements amples partant de l'épaule, ce qui explique les grands tracés requis en petite section, pour petit à petit se localiser au niveau des doigts, principalement pour l'écriture, mais ce processus est long et tardif (vers 5-6 ans). La maturation nerveuse et l'autonomisation des articulations en sont la condition. C'est ce qui explique que l'écriture cursive ne puisse être proposée prématurément.

Par ailleurs, il faut savoir que la préhension de la main progresse de l'extérieur vers l'intérieur : la saisie est d'abord palmaire (à pleine main) puis le fléchisseur du pouce est alors actif : la prise sera digitale (les objets sont saisis avec les doigts). Progressivement, vers 4 ans, la mobilisation des segments les plus utiles du bras permet la maîtrise du poignet, puis des doigts qui se « spécialisent ». La saisie digitale « tripode » (entre trois doigts, en général : le pouce, le majeur, l'index) devient aisée vers l'âge de 5 ans et reste étroitement liée à la nature de l'outil (sa grosseur, ses qualités) mais aussi à la nature des tâches auxquelles l'enfant est soumis : guider sa main pour réaliser un tracé précis tout en tenant convenablement son crayon s'avère plus complexe qu'on ne pense pour les plus jeunes élèves.

À partir de 5-6 ans, l'enfant a appris à manipuler plus finement les outils courants. Il est capable de les tenir alors en pince entre trois doigts, comme un adulte, à condition que l'enseignant ait guidé la saisie, rectifié si besoin les mauvaises prises et aidé la mise en place de positions du corps confortables et efficaces.

Le geste de l'écriture

L'écriture est une activité graphique centrée sur le langage, la combinaison codée d'un système de signes. Par l'organisation de données linguistiques, sa fonction est de conserver (garder trace de paroles, de pensées) et de communiquer (pour soi ou d'autres).

Ce n'est certainement pas en complétant des tracés stéréotypés ou en repassant sur des lignes tracées en pointillé sur des fiches préparées à cet effet que cet apprentissage se construit. Il s'élabore en prenant appui sur une gestualité maîtrisée

au cours d'activités complémentaires et se précise en grande section grâce à l'installation d'habitudes. Apprendre à écrire, c'est apprendre un geste contrôlé visuellement sur un espace maîtrisé.

L'écriture nécessite des apprentissages rigoureux et systématiques, qui supposent une motivation. On apprend à écrire pour pouvoir se servir de ce qu'on sait. Ces apprentissages seront d'autant mieux acceptés s'ils permettent de réaliser des communications authentiques avec des interlocuteurs à qui on a quelque chose à raconter ; l'apprentissage du geste d'écriture s'inscrit dans un projet global de la classe où écrire a du sens.

La réussite de cet apprentissage repose sur une bonne coordination motrice, un contrôle visuel et un équilibre psychologique satisfaisant. Il repose également sur des situations d'enseignement où l'improvisation n'a pas sa place.

Conduire les premières activités d'apprentissage

Pour ce premier apprentissage, les tâches d'écriture ne doivent pas générer l'anxiété en paraissant insurmontables ou être vécues sous tension par peur des réprimandes. Elles ne doivent pas non plus être fastidieuses et générer l'apathie (ce qui peut être le cas d'actions répétitives et lassantes comme écrire plusieurs fois la même lettre⁵). Les tâches intéressantes, susceptibles d'entraîner une motivation interne, sont celles qui sont perçues comme étant un peu difficiles, mais pouvant être maîtrisées après un certain effort et grâce à un accompagnement efficace qui donne confiance. Pour être « idéalement motivantes », les activités doivent être structurées, correspondre à des objectifs clairs, comporter des degrés de difficulté accessibles. Elles doivent être étayées par l'enseignant qui apporte un *feed-back* rapide, précis et fonctionnel et organise des échanges constructifs, sans culpabiliser⁶.

L'enseignant doit veiller particulièrement à la qualité des outils : un crayon gris, un peu gras, pas trop fin pour assurer une bonne tenue, est préférable aux feutres qui glissent trop, comme signalé dans l'**annexe XXI. Les gestes d'écriture**, dans la section « Les outils et leur tenue ». Comme les élèves tracent assez lentement les lettres lors des premiers essais, un crayon qui « accroche » leur permet de maîtriser la motricité, la direction et le freinage et de mieux ressentir le mouvement au niveau musculaire.

5. La copie de mots doit être proposée aux élèves avec régularité et rigueur, selon un projet d'enseignement structuré. Laisser les épasser sur des lettres, multiplier les essais erronés, sans surveillance ou remédiation, ne sont pas des situations d'apprentissage scolaire.

6. Il faut éviter de focaliser l'attention des élèves sur le travail erroné d'un de leur camarade.

Suggestion pour une planification

Première période Préparation et premiers essais	Deuxième période Systématisation	Troisième période Consolidation
Vérifier les acquis : habiletés motrices, discrimination visuelle, gestion spatiale, reproduction de formes. Réactiver la reconnaissance des prénoms en capitales pour marquer son travail (étiquettes autocollantes). Écrire tous les jours au tableau un mot sous les yeux des élèves (prénoms par exemple) en nommant les lettres et en sollicitant leur mémoire. Premiers essais de copie pour certains élèves (mot collectif).	Systématiser les premiers essais d'écriture avec un mot collectif puis entreprendre la copie du prénom. Comparer les diverses procédures observées pour apprendre celle qui est légitime. Conduire l'analyse collective de la forme des lettres employées. Donner à copier d'autres mots pour les plus habiles (prénoms des camarades). Confier aux élèves la signature autonome de leurs travaux. Présenter le prénom en écriture scripte pour le reconnaître. Rechercher des lettres scriptes dans divers documents. Introduire les interlignes pour réguler la hauteur des lettres.	Période d'entraînement pour les plus habiles pour instaurer les automatismes indispensables à la maîtrise gestuelle. Introduire des interlignes réduites pour les plus habiles. Donner à copier des locutions, de petites phrases. Laisser aux élèves le choix des mots à copier. Renforcer les aides pour les élèves en difficulté. Présenter le prénom en écriture cursive pour le reconnaître. Comparer les lettres de différentes graphies et observer les ressemblances et les différences ; faire des tris. Donner le son de quelques lettres. Sensibiliser à la chaîne écrite.
Mettre en place le milieu de travail pour l'écriture : espace réservé dans la classe, outils et feuilles spécifiques, affichages d'alphabet, d'écrits divers.	Aborder l'histoire de quelques lettres de l'alphabet pour connaître l'origine de leur forme. Observer des alphabets et des écritures étrangères.	Tester de nouveaux outils : essayer d'écrire avec un porte-plume et de l'encre sur un cahier réservé à cet effet.

Le choix du premier mot à copier

Il est certain que l'écriture du prénom est une étape extrêmement importante et motivante pour les élèves. Cependant, conduire une situation d'enseignement sur les prénoms se révèle alors coûteuse en temps et énergie car elle nécessite des enseignements individualisés. Par contre, choisir un mot collectif favorise la gestion de la séance et l'appropriation par les élèves des règles de fonctionnement de la langue écrite de façon plus rapide et moins ambiguë. Il faut alors choisir un mot court, 4 à 5 lettres, connu des élèves : le nom du héros d'un album, de la marionnette, d'un animal (CHAT par exemple) d'un événement important (NOËL). Ce choix offre également l'avantage de réduire les difficultés des élèves qui sont encore maladroits ou qui ont à écrire un prénom un peu long, un prénom double ou comportant des lettres difficiles. Cet essai sera limité dans le temps (une ou deux semaines seulement pour que tous puissent réaliser la copie) avant de proposer la copie du prénom. Ainsi, les échanges collectifs portant sur une référence commune limitent la dispersion et facilitent le transfert de compétences vers d'autres mots.

Une situation d'enseignement

L'enseignant écrit le mot à copier directement sur la feuille de travail sous les yeux de chacun des élèves du groupe.

Il reste présent tout au long du travail de copie et prend note de leur comportement (précipitation, hésitation, regards...), leur stratégie, leur tenue corporelle, la tenue de l'outil pour apporter ultérieurement les remédiations nécessaires. Pour ce premier essai, les interruptions en cours de travail sont perturbantes et risquent de stopper l'activité des élèves. Les remarques et les régulations se feront par la suite et pourront donner lieu à des analyses collectives.

La copie terminée, l'enseignant conduit l'analyse des résultats en annonçant les critères de réussite et en demandant à chacun de comparer son travail avec le modèle en fonction des critères ainsi clarifiés :

– Avez-vous écrit toutes les lettres ?

– Laquelle était difficile ?

– Sont-elles pareilles au modèle ?

Etc.

Il en sera de même pour l'analyse des procédures pour tracer les lettres :

– Par quelle lettre fallait-il commencer ?

– Que fait la main pour tracer cette lettre ?

Etc.

Toutes les règles à respecter, aussi bien du point de vue de la forme que des procédures, donneront lieu à un moment d'analyse collective et d'essais individuels après que l'enseignant en aura énoncé les normes. Ainsi chacun, qu'il ait ou non réussi, sera confronté aux règles et aux conventions de l'acte d'écriture.

Ces premiers essais prennent du temps mais ceci est inévitable pour un apprentissage solide et durable.

Les premières étapes franchies, la copie du prénom est proposée et reposera sur les règles acquises. Par la suite, lorsque le prénom est écrit convenablement, la surveillance sera moindre, mais il faudra intervenir en cas de laisser-aller ou de déformations.

On introduira petit à petit des contraintes comme le respect du lignage (deux lignes) pour la régularité des tracés, la réduction des tracés.

Le prénom écrit en lettres scriptes, puis en cursive, sera ajouté sur l'étiquette d'appel en cours d'année après leur découverte qui donne lieu à des observations.

Grande section : apprentissage de la cursive

« En fin de grande section, l'élève doit être capable d'écrire en écriture cursive son prénom et de copier, sous la conduite de l'enseignant, de petits mots simples. Il doit en outre pouvoir établir les correspondances de certaines lettres en son. » (B.O. du 19 juin 2008).

À ce niveau de classe, les exercices graphiques accompagnent l'enseignement de l'écriture cursive dans la mesure où ils concourent à l'automatisation des gestes, à l'exercice moteur des phalanges et à la régularité des tracés. Par ailleurs, l'étude systématisée de certaines formes contribue à attirer l'attention sur la spécificité de l'écriture cursive, notamment les arceaux, les boucles⁷ de différentes grandeurs,

7. Il faut savoir que les lettres comportant des boucles hautes ou basses : « b », « g », « h », « j », « k », « l », « q », « z » ne sont pas de simples boucles arrondies mais nécessitent une ligne « descendante » droite. À noter le tracé de la lettre « f », dont la boucle du bas est inversée par rapport aux lettres « j » et « g ».

dans différentes positions. Un rapprochement pourra être fait entre les tracés réalisés lors des exercices graphiques et la forme et les attaches des lettres cursives. L'apprentissage de l'écriture cursive est de loin celui qui se révèle le plus difficile. Il ne fait que débiter en maternelle, il doit se poursuivre à l'école élémentaire avec autant d'attention.

Avant de systématiser l'enseignement de l'écriture cursive, il est conseillé de vérifier les acquis des élèves, aussi bien pour la reconnaissance du prénom (majuscules, cursive, script) que pour son écriture en majuscules (compétence qui devrait être acquise en fin de moyenne section). Cependant, l'hétérogénéité est souvent grande dans ce domaine : l'enseignant de grande section aura à vérifier et à consolider les connaissances antérieures et parfois à reprendre pour certains élèves des séances consacrées à l'écriture en majuscules.

Il faut proposer l'écriture cursive avec prudence et rigueur, en veillant à ce que les élèves n'écrivent pas sans surveillance avant d'avoir progressé suffisamment dans la maîtrise de cette graphie.

Si, pour l'écriture cursive, les règles de l'écrit découvertes avec l'écriture en capitales demeurent (trajectoire orientée gauche-droite, ordre des lettres, etc.) et devraient être assimilées, en revanche, la forme des lettres, leur ductus et leurs liaisons sont à étudier avec précision.

Les conditions et les démarches propres à cet apprentissage sont décrites à l'**annexe XXI. Les gestes de l'écriture.**

Partie 5

Des élèves aux besoins particuliers

Ce chapitre traite à la fois des enfants dont la langue maternelle n'est pas le français et des enfants qui ont des difficultés avec le langage qu'il s'agisse de retards ou de troubles spécifiques.

Les programmes rappellent effectivement que l'école maternelle joue un rôle essentiel dans le repérage et la prévention des déficiences ou des troubles, rôle qu'elle doit assumer pleinement, en particulier pour les troubles spécifiques du langage.

La scolarisation à l'école maternelle concerne aujourd'hui des enfants qui ont d'autres formes de besoins particuliers en matière de langage (enfants malentendants ou sourds) ou de communication (enfants autistes ou atteints de troubles envahissants du développement). Ces problématiques sont très particulières et concernent nettement moins d'enfants que les deux autres ; elles appellent des développements techniques d'une nature et d'une ampleur qui dépasseraient le cadre de ce document.

Les enfants non francophones

La problématique linguistique

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

Des situations à différencier

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

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

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

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

Ils ont beaucoup de choses en commun avec leurs camarades francophones, 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. S'ils ont entendu du français (environnement, télévision), rares sont les discours qui leur ont été adressés individuellement dans cette langue ; le français n'est donc pas une langue des échanges pour eux. La situation est très différente si les enfants ont fréquenté des dispositifs d'accueil en milieu francophone.

Les enfants qui arrivent en France en cours de scolarisation

Ce qui peut faire obstacle au moment de les accueillir à l'école maternelle 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.

Même un accueil bienveillant ne peut leur épargner d'avoir à faire des découvertes remettant en cause les fondements de la communication qu'ils ont déjà construits : on ne s'adresse pas aux adultes de la même manière que dans (l'école de) leur pays d'origine. Les pratiques culturellement intégrées sont souvent différentes ; en France, l'enfant peut s'exprimer, dire ce qu'il pense, est sollicité, n'est pas sommé de toujours imiter ou répéter pour apprendre. S'ajoute à cela l'absence de compréhension de la langue de l'école.

En dehors de la sphère langagière, on ne saurait négliger l'absence de familiarité 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).

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 dites 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.

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 ver-

baux (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.

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 (Casnaf) 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.

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.

Faire une place aux diverses langues maternelles dans la classe

Ce parti pris est une forme de valorisation des cultures d'origine qui rassure les enfants sur le statut de leur langue, mais 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 l'analyse.

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.

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

Les difficultés d'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.

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.

L'observation, première forme d'évaluation en classe

L'enseignant qui s'interroge sur un enfant qui semble ne pas comprendre ou qui se montre silencieux ou très sélectif dans son activité langagière, qui s'inquiète pour un enfant qui parle mais qu'il ne comprend pas doit se donner les moyens d'affiner sa connaissance de ce dont l'enfant est capable. Les repères donnés dans le premier chapitre doivent permettre de préciser cette observation.

Il existe des questionnaires, élaborés par des orthophonistes ou d'autres spécialistes du développement du langage, qui précisent les zones d'interrogation. Le tableau ci-après résume et rassemble des éléments sur lesquels on peut inviter à la vigilance, aussi bien en classe que dans des moments plus informels (dans la cour, à la cantine, etc.) durant lesquels un enfant peut se montrer plus performant.

Ces éléments permettent aux enseignants :

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

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

	Indicateurs de vigilance (enfants normalement scolarisés)
Enfants de 3 à 4 ans	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. <i>Pour compléter, on essaiera de voir :</i> – 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 »/« 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 sons. Ils ont des difficultés à mémoriser des comptines, des chants, des poèmes, une histoire. Ils ne reconnaissent que très peu de lettres de l'alphabet, voire aucune. Ils évoluent peu ou pas sur l'année malgré des aides. <i>Pour compléter, on essaiera de voir si les problèmes notés affectent de la même façon d'autres domaines que le langage :</i> – mémorisent-ils la suite des nombres, des itinéraires, des connaissances sur le monde, etc. ? – Dessinent-ils ? Représentent-ils des « scènes » ? – Discriminent-ils des formes graphiques ? – Réagissent-ils de manière adaptée à la musique (jeux vocaux, activités instrumentales, danse) ?

Les évaluations en classe

Des outils d'évaluation ont été produits et diffusés par le ministère, autant pour la section de grands que pour le cours préparatoire ; il en existe également pour les niveaux antérieurs sous forme de banques d'outils à l'adresse www.banquoutils.fr. Ces dispositifs permettent une estimation des compétences des élèves. Son utilisation systématique est une occasion supplémentaire de repérer les élèves « un peu en retrait », en annulant les dangers d'une observation trop peu précise. Il n'y a aucune obligation à faire passer toutes les épreuves, et surtout pas toutes au même moment. Chaque enseignant choisit en fonction de ses premières observations, de son projet de classe, du projet d'école.

Les résultats sont analysés en conseil de maîtres. De telles actions de prévention concourent à des ajustements pédagogiques favorisant une meilleure compréhension des difficultés mises en évidence chez des élèves.

D'autres outils d'aide à l'évaluation ont été conçus par le ministère en référence aux programmes de l'école maternelle. Ils ont pour objectifs de faire le point sur les acquis premiers des élèves, de construire ou de revoir les programmations, d'assurer la liaison avec l'école élémentaire de manière rigoureuse ainsi que de communiquer les résultats de chaque élève à ses parents. Ils s'appuient sur la circulaire du 24 novembre 2008.

Ces évaluations qui fournissent des indicateurs contribuent à l'élaboration du projet d'école sur la base d'indicateurs objectivés. Elles doivent aussi servir concrètement, à partir d'échanges de points de vue et de pratiques, à l'articulation entre l'école maternelle et l'école élémentaire au sein du cycle des apprentissages fondamentaux.

Les échanges avec les familles

Dès que l'enseignant s'interroge sur le langage de l'enfant, il convient qu'il alerte la famille sans l'alarmer 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.

Ils'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.

Retards et troubles

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

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

Le repérage est de la responsabilité des enseignants dans leur classe en collaboration étroite avec les familles. La participation de l'équipe éducative, des enseignants, de la direction d'école, du réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté, du médecin scolaire et des intervenants extérieurs constitue un apport complémentaire mais n'est que seconde.

Le dépistage systématique de problèmes particuliers relève des compétences des services médicaux (protection maternelle et infantile – PMI – pour les enfants de 3-4 ans, la santé scolaire dès 5 ans). Le dépistage, qui vise à découvrir des problèmes avant qu'ils ne soient apparents, repose sur une formation spécifique et l'utilisation d'outils validés et étalonnés pour identifier les enfants en difficultés langagières. Le diagnostic d'un trouble ou d'une déficience spécifique en matière de langage relève d'une démarche pluridisciplinaire comprenant au minimum un bilan de langage, un examen médical et un examen psychologique.

On ne peut exclure que l'école maternelle permette de diagnostiquer d'autres formes de troubles qui touchent davantage la communication que le langage.

Le retard de langage

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

On distingue diverses formes de retard de langage.

Les difficultés articulatoires ou élocutoires

L'enfant prononce mal un ou plusieurs phonèmes. Souvent ces difficultés sont en rapport avec un problème mécanique de l'appareil bucco-phonatoire. Les difficultés langagières isolées se résolvent généralement spontanément vers 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).

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 (cf. **annexe XXII. Indicateurs de vigilance chez des enfants normalement scolarisés**).

La dysphasie

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

La dyslexie

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

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 des programmes, l'attention que l'on doit y porter vaut pour tous les élèves et le repérage de difficultés ne procède donc pas de procédures extrascolaires d'évaluation ou de test.

Quand il y a troubles spécifiques du 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.

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 l'aide personnalisée trouve toute sa 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.

Cf. annexe XXIII. Aider des élèves s'exprimant peu dans un groupe et ayant un lexique réduit, annexe XXIV. Aider des élèves en difficulté pour identifier et « manipuler » des syllabes.

Si les progrès s'avèrent insuffisants, si des difficultés persistent, des évaluations et des bilans spécifiques doivent être conduits. Les médecins de l'Éducation nationale et/ou le médecin de la protection maternelle et infantile (PMI) sont sollicités avec les psychologues scolaires pour proposer des investigations qui permettront des prises en charge complémentaires à l'action de l'école.

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

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

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.

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

Partie 6

Annexes

Annexe I.

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 nouveau-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 ; leurs énoncés évoluent vers le modèle de base de la phrase en langue française du type : groupe nominal/verbe/groupe nominal. À partir de l'âge de 3 ans environ, ils abandonnent progressivement les structures rudimentaires et s'approprient des constructions linguistiques de plus en plus conformes au langage de l'adulte. Cette évolution qualitative s'accompagne d'une évolution quantitative importante sur le plan du vocabulaire.

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 (<i>mamama</i>) 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 (<i>boum</i>) ; routines sociales telles que <i>awoi</i> 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 (<i>dis bonjour</i>). 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, <i>bibi</i> + pointage pour montrer le biberon). Entre 18 et 24 mois, combinaison de deux mots (<i>bibi tombé</i>, <i>encore ato</i>, <i>a pu</i>, <i>oto cassée</i>) 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 (<i>a pu lolo</i>). 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 architecturées. 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 (<i>plus long, moins lourd...</i>) ; 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.

Annexe II. Exemples de projets pour l'école

Projet pour l'école : un « carnaval des animaux » pour fêter ensemble Carnaval

Section de petits	
Les petits n'ont pas de référents, pas de souvenirs pour la plupart d'entre eux. De plus, ils ont souvent des craintes pour se déguiser, se maquiller et porter un masque. Avec eux, l'ambition est limitée en matière de déguisement.	Langage en situation autour de découvertes de masques, de costumes, de maquillages (matières, couleurs, textures, impressions) ; essais de masques, de costumes (avec ceux qui y consentent) et verbalisation sur les effets. Langage d'évocation : retour sur l'expérience avec des photographies des enfants de la classe, de leurs frères et sœurs qui, eux, se sont déguisés d'une manière plus riche.
Section de moyens	
Les moyens ont des expériences antérieures mobilisables. Ils sont à un âge auquel les enfants ont un réel plaisir à faire semblant, à se « transformer ». Thème du déguisement : animaux des contes et histoires.	Langage : à propos des animaux choisis, les décrire, et les comparer. L'objectif est de trouver quelques caractéristiques déterminantes qui orientent la fabrication du costume et du masque. Lecture : recherche d'illustrations dans les albums, de documents, de catalogues qui donnent des idées.
Section de grands	
Les grands ont des expériences antérieures déjà riches. Ils peuvent entrer dans des fabrications plus élaborées du point de vue symbolique et technique. Thème du déguisement : insectes.	Film et lecture autour de <i>Microcosmos</i> Langage : choix des insectes et détermination des caractéristiques ; utilisation des termes exacts pour nommer les parties du corps. Lecture : documents et fiches techniques pour fabriquer les attributs nécessaires. Écriture : message aux parents pour solliciter des matériaux et des aides techniques.

Projet pour une classe de moyens : créer un « tapis de routes » pour le coin-garage

La demande vient d'un groupe d'enfants qui trouve trop peu élaboré l'environnement où ils jouent. Ils ont quelques idées mais...	Langage oral : échanges par petits groupes sur ce qui serait utile et intéressant ; anticipation sur ce qui pourrait aider ; préparation d'une sortie dans le quartier pour observer l'environnement (carrefours, panneaux, etc.) et exploitation de la sortie à partir de photographies prises sur site. Lecture de cartes, plans, fiches du Code de la route et ouvrages documentaires. Écriture de panneaux pour le tapis de routes (pictogrammes et mots en capitales d'imprimerie).
---	---

**Projet pour une classe de grands :
mettre en place un tri sélectif des déchets dans l'école**

Les élèves sont impliqués dans le ramassage des détritiques dans la cour en fin de récréation, et des papiers et autres ordures en fin de demi-journée dans chaque classe.

L'enseignant s'appuie sur cette situation pour créer une situation-problème, avec la complicité de la directrice qui vient annoncer que l'école doit désormais ne pas mélanger les ordures et dispose à cet effet de sacs et de bennes variés. Elle charge cette classe de grands de préparer les autres classes à cette pratique.

Langage à partir de la lecture du matériel apporté par la directrice (pictogrammes, mots, textes).

Lecture : recherche de documents ; exploration de textes pour mieux comprendre ce qui est attendu et pourquoi (lecture à haute voix du maître pour valider des hypothèses faites sur la base de pictogrammes et d'illustrations).

Langage/Écriture : liste de tous les détritiques que l'on a l'habitude de trouver dans la classe et dans la cour ; catégorisation en fonction des directives du tri sélectif (les éléments qui font débat sont mis de côté en attendant de rencontrer un spécialiste).

Langage : rencontre avec un professionnel invité en classe ; préparation de la rencontre (questions à poser) et échanges en situation.

Écriture : élaboration de consignes simples à l'intention des autres élèves et des usagers (parents, etc.) ; conception, dictée à l'adulte et copie.

Langage : présentation (par petits groupes) des nouvelles règles aux autres classes. Cette présentation est préparée, les élèves étant rapporteurs d'un travail collectif.

Langage : régulation *a posteriori* (après quelques semaines) ; analyse de ce qui marche et de ce qui ne marche pas.

Annexe III. La communication pilotée par l'enseignant

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

Situations-Fonctions	Ces situations sont propices pour développer des capacités et observer les attitudes des élèves
Grand groupe classe	
Régulation de la vie de la classe : – rituels, – conversations (raconter, s'informer), – discussions, débats (règlement de problèmes de vie collective), – consignes de comportement.	Capacités : – 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.
Régulation du travail : – lancement d'une activité, élaboration d'un projet, – mises en commun (hypothèses, observations, synthèses, etc.), <i>NB : il faut que les élèves de GS sachent qu'ils auront à le faire pour « préparer » ce moment.</i> – mise en forme de références, bilan d'une activité, – consignes de travail.	Attitudes : – 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.
Imprégnation culturelle : – contes, – lectures, – histoires sur images (diapositives, films, etc.), – poèmes et chansons offerts.	Capacités : – 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.
Mémorisation, restitution, interprétation : – comptines, – poèmes, – chants.	Attitudes : – la participation à une expression collective, à une réaction collective (rires, émotion, etc.) ; – l'écoute attentive (la durée).
	Capacités : – 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.

Situations-Fonctions	Ces situations sont propices pour développer des capacités et observer les attitudes des élèves
Grand groupe classe	
	Attitudes : – 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).
Langage: – à visée de communication (marionnettes, etc.), – à visée de « travail » sur la langue (vocabulaire, syntaxe).	Capacités : – 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. Attitudes : – 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.	Capacités : – 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 ; – jusqu'à produire des phrases complexes à utiliser à bon escient les temps des verbes ; – s'intéresser au sens des mots. Attitudes : – la propension ou la réticence à l'activité ; – la curiosité ;
Jeux d'imitation.	– 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.	– 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.	– en reprenant des mots de vocabulaire déjà introduits et non compris, en faisant répéter des courts textes, en explicitant des consignes.

Communication induite par l'organisation

L'enseignant pilote cette organisation en s'attachant à créer de la variété mais aussi de la permanence, pour que les moins habiles puissent vraiment développer des compétences dans un climat rassurant.

Situations-Fonctions	Ces situations sont propices pour développer des capacités et observer les attitudes des élèves
Dans les coins-jeux	Capacités :
Dans des ateliers	– la nature des échanges, quel que soit le partenaire : emploi du vocabulaire, des types de conduites langagières (narration, injonction, description, argumentation...); Attitudes : – autonomie (par exemple dans l'exploration d'un livre); – adaptation ; – l'aisance particulière dans une activité précise.
Durant les temps sociaux : organisation de la collation	Capacités : – l'usage des formes de politesse jusqu'à l'usage du temps accompagnant le souhait. Attitudes : – la politesse ; – l'écoute et la prise en compte de l'autre.
Lors de sorties	Capacités : – l'usage du vouvoiement, des formules de politesse. Attitudes : – la curiosité (questions ou pas).
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.	Capacités : – communiquer avec des absents en rendant compréhensible le langage, en expliquant et en utilisant un vocabulaire et une syntaxe variés et adaptés. Attitudes: – la participation, – l'initiative, – la curiosité ou le goût du partage.

Communication à l'initiative des élèves

Ce sont d'excellentes circonstances pour observer les progrès, les difficultés, pour sentir les inquiétudes, pour ancrer de la confiance en soi que l'on peut ensuite exploiter dans des moments collectifs plus dirigés.

Situations et Objectifs	Ces situations sont propices pour développer des capacités et/ou observer des attitudes
Communication tournée vers le maître : – pour obtenir quelque chose, – pour signaler quelque chose, – pour rapporter, raconter.	Capacités : – 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). Attitudes : – 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.	Capacités : – adapter le sujet de conversation (varié ou pas), – adapter la forme, – utiliser les formes de politesse. Attitudes : – 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.	Capacités : – se faire comprendre en utilisant le vocabulaire et la syntaxe adaptés. Attitudes : – se porter volontaire pour communiquer.

Annexe IV. Faire l'appel

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

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

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

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

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

Déroulement de la situation	Régulations de l'enseignant
Section de moyens	
Scénarios antérieurs à reprendre en début d'année, en particulier pour créer la connaissance du nom des autres. Scénario 3 L'enseignant varie les questions et attend des réponses en retour : « Martin, es-tu là ? Qu'est-ce qui t'est arrivé hier ? », « Où est Martin ? », « Rémi, est-il présent ? Qui est à côté de toi Rémi ? Je vais noter tout de suite. », « Ahmed, dis-moi si Vincent est là. », « Clara, dis-moi qui sont les enfants assis sur le banc en face du tien. », « Jules, as-tu vu d'autres camarades que Clara a oubliés ? » Scénario 4 Chacun dit le nom de son voisin de droite dans le coin-regroupement. Le maître note et déduit : « Alors, Clara et Marc sont absents ; je n'ai pas entendu leur nom. » On vérifie. Scénario 5 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. Un autre enfant dit les noms des étiquettes non accrochées, celles des absents supposés. On vérifie qu'il n'y a pas eu d'oubli.	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 de la présence d'un élève nouveau ou d'un visiteur ; l'accueil est alors une occasion de se présenter individuellement ou de faire présenter l'un(e) par un(e) autre.
Section de grands	
L'enseignant peut reprendre les scénarios antérieurs, surtout en début d'année quand les classes mêlent des élèves qui n'étaient pas ensemble l'année précédente ; il faut que tous les élèves se connaissent par leur nom pour s'en détacher. Le signalement de la présence avec les étiquettes peut être plus complexe (critères de classement liés à l'alphabet : noms ou prénoms étant pris en compte). Scénario 6 L'enseignant fait réaliser l'appel sur le registre par un enfant (cela nécessite d'avoir collé sur le registre une feuille dactylographiée avec les prénoms et les noms pour plus de lisibilité). Scénario 7 On passe par le comptage : un enfant compte les étiquettes des absents supposés (on fait confirmer que ce n'est pas un oubli) ; on détermine sur cette base combien il doit y avoir de présents (recours à la bande numérique si nécessaire) et on compte pour vérifier. On peut faire l'inverse et partir des présents.	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. Il peut enrichir certaines formes (à partir de l'énoncé des noms sur le cahier d'appel) d'une sorte de « jeu de rôle » en instaurant le vouvoiement : « Monsieur Marc Leroux, êtes-vous là ? », « Mademoiselle Valentine Duprat, pouvez-vous me dire si vous avez vu Mademoiselle Claire Denoix ce matin ? » (l'échange amorcé peut continuer dans ce registre à propos des absents).

Annexe V. Accueillir les enfants après la sieste

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

Dans le cas de classes maternelles à plusieurs sections, la situation la plus commune est que l'enseignant accorde vraiment toute son attention aux enfants des moyenne ou grande sections qui sont dans la classe pendant la sieste des petits. Dès l'arrivée du premier petit levé 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 (exemple : jeux de société pour les grands, arts plastiques pour les moyens) afin que l'enseignant soit complètement disponible pour les premiers réveillés.

Dans le cas de décroissements au sein de l'école, lorsque l'enseignant de la classe de petits anime un atelier avec des élèves d'autres classes pour un projet spécifique, il sait de combien de temps il dispose avant le début du réveil échelonné ; les situations proposées ne réclameront pas sa présence à partir du moment où le premier enfant de section de petits se lève.

Déroulement de la situation	Régulations de l'enseignant
Lors du départ pour la sieste, les enfants se sont déshabillés à cet endroit et ont rangé leurs vêtements dans des paniers étiquetés à leur nom avec une photo. Les paniers sont elles-mêmes posés 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 dans le coin-regroupement.	
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.	L'enseignant accueille chaque enfant, lui demande s'il a bien dormi, s'il est bien réveillé (parfois une litanie 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 ? »
Ils retrouvent leur panier et leurs vêtements.	L'enseignant invite l'enfant à aller aux toilettes et à s'habiller.
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.	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 panier ? que peux-tu reconnaître sur ta panier ? » ; « montre-moi la photo qui est sur la panier » ; « est-ce bien toi sur la photo ? » ; « ton pull est de quelle couleur aujourd'hui ? » ; « as-tu des baskets ou des bottes ? »
Ils commencent à s'habiller. Ce moment est plutôt un moment de manipulation, sans langage, pour l'enfant sauf s'il n'arrive pas à enfiler ses vêtements. Il peut demander de l'aide et tendre sans paroles le pantalon qui résiste.	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.

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

Annexe VI. Résoudre un conflit suite à un incident de cour

Les compétences en cours de développement dans cet exemple relèvent du domaine d'activités « Devenir élève » (apprendre les règles de civilité et les principes de comportement conformes à la morale) et de la maîtrise du langage (échanger, s'exprimer, en participant à des échanges à l'intérieur du groupe, en attendant son tour de parole, en respectant le thème abordé, apprendre à comprendre un camarade, échanger en situation scolaire en utilisant le vocabulaire adapté).

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

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

Déroulement de la situation	Régulations de l'enseignant sur le versant communication
Section de petits	
Un conflit a éclaté dans la cour de récréation, juste avant le retour en classe, entraînant des agressions verbales, des cris ou des pleurs.	L'enseignant favorise l'expression de chacun et aide à ce que tout puisse être dit et entendu.
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.	Il reformule en veillant au respect de la chronologie des événements.
Chaque enfant concerné verbalise (tente de verbaliser) ce qui s'est passé.	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, juste avant le retour en classe, entraînant des agressions verbales et physiques, des cris et des pleurs. En collectif et dès le retour en classe, avec les enfants concernés par l'incident et les autres enfants du groupe classe, le maître ouvre une discussion à partir de l'incident. Dans un premier temps, les échanges entre les différents protagonistes permettent d'exposer les faits, la chronologie des événements. Chaque enfant concerné verbalise ce qui s'est passé. Vient ensuite la possibilité pour les autres enfants d'exprimer ce qu'ils ont vu et entendu, leur opinion sur le conflit et d'émettre des hypothèses pour éviter que de tels événements ne se reproduisent.	L'enseignant favorise la confrontation d'idées et reformule en veillant au respect de la chronologie des événements. Il permet une communication sereine, dépassionnée, par la mise à distance qu'apporteront des propositions de solutions venant des élèves non impliqués dans l'incident. Il met en relation l'incident avec les règles de vie en vigueur dans la classe et dans l'école et donne alors l'occasion de rappeler la règle au collectif. L'enseignant soutient et guide par ses questions en aidant les enfants à expliquer ce qu'ils ont fait et pourquoi : phrases construites et vocabulaire précis.
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 de reformuler les règles de vie en vigueur dans la classe et dans l'école, concernant le respect des personnes et les solutions pour régler les conflits. Les enfants sont plus tard invités à réinterroger ces règles de vie si besoin, afin de les modifier ou de les compléter. Les propositions émises pourront faire l'objet d'une communication ultérieure adressée aux autres classes de l'école afin d'améliorer la vie collective lors des temps de récréation.	Aider à justifier son choix, sa réponse en trouvant des arguments, en mettant en mots, en construisant des phrases complexes avec « parce que ». Défendre son point de vue, expliquer son attitude, sa réaction. L'enseignant s'assure de la compréhension des règles de vie par les élèves en leur demandant de les énoncer, si nécessaire avec l'aide d'un support écrit affiché. En différé, afin d'y réfléchir de manière plus approfondie, l'enseignant mettra les élèves en activité sur les propositions à formuler lors d'une nouvelle régulation collective, afin d'améliorer les règles de vie de l'école et de permettre leur application.

Annexe VII. Comptines et poésies

Comptines, formulettes et jeux de doigts

Les comptines relèvent de la transmission orale d'un patrimoine culturel où le corporel s'associe au verbe dans des formes ritualisées et ludiques d'interaction entre enfants ou entre adultes et enfants. Le livre jeunesse relaie cette transmission tout en lui donnant une force nouvelle.

Des textes à dire ou à chanter pour jouer

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

Petit oiseau d'or et d'argent

Ta mère t'attend au bout du champ

Pour y manger du lait caillé

Que la souris a barboté

Pendant une heure de temps

Petit oiseau, va-t-en

Avec sa construction rythmée, elle fait alterner de courtes séquences, qui ont souvent un caractère narratif qui fait sens, et des sortes de refrain où l'élément poétique et ludique du langage domine.

Celui-là est allé au marché

Il a acheté un poulet

Celui-là l'a plumé

Celui-là l'a fait cuire

Celui-là l'a mangé

Et le tout petit riquiqui qui en voulait tant !

(Jeux de doigts : l'adulte avec la main de l'enfant.)

C'est une sorte de langage-musique, intermédiaire entre les jeux vocaux des tout-petits, les expressions ancrées dans le corps et la gestualité (l'agir) et des expressions plus élaborées (le penser). Son rythme verbal, son registre court, ses rimes favorisent la mémorisation. Elle donne envie de bouger, sauter, danser. L'enfant la répète par plaisir avec les autres puis seul.

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

À la salade/Je suis malade/Au céleri/Je suis guéri

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

Leurs fonctions en classe

L'usage premier des comptines en classe est **d'ordre psychique et social**. Rassurer, contenir l'angoisse de la séparation, développer l'attention conjointe d'un groupe de jeunes enfants, rythmer la journée, accompagner les transitions, autant de fonctions que permet une comptine, une formulette ou un jeu de doigts bien choisi. L'usage second est le **développement d'un autre rapport au langage puis à la langue**.

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

Jouer avec la langue

À l'oral

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

Aussi avec les comptines, outre l'appropriation de séquences rythmiques et les jeux corporels, peut-on oser leur instrumentalisation au service d'apprentissages linguistiques de divers ordres, tout en préservant le caractère ludique de l'activité :

- l'amélioration de la prononciation et de l'articulation, par exemple, dans des suites de consonnes de type **/br/** ou **/kr/**. Les virolangues jouent sur les difficultés articulatoires par répétition de sons identiques ; ils constituent un support ludique et stimulant pour « délier la langue » (*Six gros escargots grelottent et ont la grippe/Trois tristes tortues sur trois toits gris/Trois gros rats gris dans trois trous creux*) ;
- l'appropriation des réalités sonores de la langue : bien avant de repérer des phonèmes, il faut favoriser la découverte de ressemblances sonores « concrètes », dans les rimes et les assonances, qui ne sont pas évidentes pour des jeunes enfants. La comptine par son caractère rythmé et sa drôlerie permet cette prise de conscience. L'organisation rythmique des rimes aide au traitement cognitif du langage. Ces activités servent à faire entendre à l'enfant que, dans le flux de parole, il y a des coupures, des oppositions. Quand une comptine reprend tous les jours de la semaine, il faut que l'enfant repère qu'on produit une segmentation sur le « di ». Un grand nombre de comptines et de formulettes jouant sur les allitérations (répétition ou opposition de voyelles, de syllabes) nourrissent les jeux sur les sonorités (*Ton tas de riz/Tenta le rat/Le rat tenté/Le riz tâta*) ;
- l'imprégnation de règles linguistiques et de modèles syntaxiques : on répète des modèles de phrases, affirmatives, négatives, interrogatives, exclamatives, injonctives ; les dialogues conduisent à des reformulations (*Mon chapeau a quatre bosses/Quatre bosses à mon chapeau*) ;
- le développement de l'imaginaire et de la créativité : en jouant avec les sonorités, l'enfant manipule les mots, invente, improvise, stimule son imagination, sans souci de réalisme.

À l'écrit

Le texte mémorisé peut être dicté par les élèves et écrit par le maître (dictée à l'adulte) permettant la découverte de la forme écrite, de la segmentation de la chaîne sonore et des correspondances entre l'oral et l'écrit. Une fois écrite la comptine peut être « relue » en pointant par les élèves qui devront montrer chaque mot au fur et à mesure de leur énonciation.

Comptines à retrouver dans des albums, des recueils illustrés ou des anthologies

Afin de diversifier l'entrée dans la culture écrite, les jeunes enfants initiés aux formes orales de la comptine auront plaisir à découvrir leur(s) mise(s) en images et leurs modalités écrites dans des albums (collection « Pirouette », chez Didier Jeunesse ou collection « À la queue leu leu », chez Casterman) déjà cités. Mais il est intéressant au cours de l'école maternelle de présenter aux enfants les formes, les recueils et les anthologies, les collections de textes organisées par auteur ou par thèmes.

- Recueils illustrés : *Jeux de doigts, jeux de rois*, de Philippe Quinta et Fanny Millard, Soc & Foc, 2008 ;
- Anthologie illustrée : *Jardins en comptines* de Michelle Daufresne, Seuil Jeunesse, 2006 ;
- Autre anthologie : *100 comptines rigolotes à plumes et à poils* d'un collectif d'auteurs et d'illustrateurs, Albin Michel Jeunesse, 2006.

Jeux sur la langue et le langage dans les albums

Une catégorie d'albums se développe dans l'édition jeunesse faisant la part belle aux jeux sur la langue en correspondance avec des jeux sur l'image. Ces albums ouvrent des perspectives didactiques intéressantes en particulier dans la classe des grands, permettant des prises de conscience sur les réalités sonores de la langue, les formes écrites, les phénomènes de synonymie et d'antonymie.

- *Du coq à l'âne* de Pascale Petit Hervé Tullet, Sarbacane, 2009, met en vis à vis **Coq/Col** puis **Vol/Bol** ;
- *Parade* d'Adrien Parlangue, collection « Tête de lard », Thierry Magnier, 2009, chahute les lettres dans les mots et met en vis à vis un **Buceron** qui a perdu sa **Hache** et une **Crange** dont le O (forme de l'orange) est échancré ;
- *Potage papotage* de Mathis, Thierry Magnier, 2007, met en vis à vis **Laid/Palais, 100/Passants** ; de même du même auteur *Les Mots de Momo*, collection « Tête de lard », Thierry Magnier, 2005 ;
- Les albums de Delphine Cheldru, collection « Y-a-t-il... », Seuil Jeunesse 2008, *Y a-t-il papa dans la papaye ?* et *Y a-t-il un bal dans la baleine ?* demandent les mêmes compétences d'analyse de la langue et d'interprétation de l'image.
- *Animalamour* de Corinne Lovera Vitali & Mathis, Thierry Magnier, 2009, présente des mots valises.

Écriture à contraintes

- *Ça n'existe pas !* de Mathieu Maudet, collection « Loulou & Cie », L'École des loisirs, 2008 ;
- *La Pêche à la ligne* de Jean-Michel Billioud et Xavier Deneux, collection « Carrés libres », Tourbillon, 2006, est un jeu d'écriture, fondé sur l'expansion de la phrase : « Voici la mer. », « Voici un joli petit poisson dans la mer. » ;
- *Quel voyage !* de Michel Boucher, Albin Michel, 2005 ;
- *Au royaume des choux* de Marthe Seguin-Fontès, Gautier-Langeureau, 2005 ;
- *Est-elle Estelle ?* de François David et Alain Gauthier, Møtus, 2002.

Mise en images d'expressions figurées

- *Quand le chat n'est pas là* de Soledad Bravi, collection « Loulou & Cie », L'École des loisirs, 2006 ;
- *Coups de cœur* de Séverin Millet, Seuil, 2009 joue sur la polysémie (forme et sens du mot cœur).

Les virelangues

- *Chaussettes* de Lynda Corraza, Rouergue, 1999 ;
- *Virelangues* de Béatrice Maillet et Katy Couprie, livre-CD, collection « Livres carrés », Enfance et musique éditions, 2009.

Dire ensemble des chansons de gestes

Les compétences devant être acquises en fin d'école maternelle concernent tout autant la communication que le domaine artistique des activités vocales et d'écoute. Les enfants très jeunes entrent d'autant plus vite dans l'activité de chant si les chansons proposées s'accompagnent de gestes particuliers, ritualisés, permettant par la répétition de créer une accroche et d'entraîner chacun dans une dynamique collective.

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

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

Jeu de mains

Refrain

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

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

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

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

Cette chanson permet d'apprendre à synchroniser gestes et paroles sur un rythme bien précis, à partir d'actions de la vie quotidienne symbolisant les différents moments de la journée d'un écolier.

Dans les couplets, chaque action est dite deux fois pour que les enfants aient le temps de réagir. Ils écoutent la première fois puis chantent et miment sur la seconde fois.

Par la suite, ils pourront chanter et mimer sur la totalité des paroles sans s'arrêter.

Paroles et musique : A. et J.-M. Versini, *Les Chansons de la marmotte*, vol. 1, Le baldaoué.

Le Clown

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

L'Éléphant

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

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

Déroulement de la situation	Régulations de l'enseignant sur le versant communication
Section de tout-petits et petits	
L'enseignant est l'animateur de la situation, le meneur de jeu qui chante et illustre par ses gestes le déroulement de chaque chanson. En reprise collective, il propose de n'effectuer que les gestes et incite alors chacun à chanter « dans sa tête » l'ensemble de chaque chanson. (En établissant une progression par rapport à la longueur des textes choisis.)	Il s'autorise à s'adresser plus particulièrement à ceux qui ne participent pas ou peu, en effectuant les gestes devant eux ou avec eux tout en animant l'ensemble du groupe classe. Le doigt sur la bouche, l'enseignant invite dans un premier temps à ne plus faire que les gestes.
Section de moyens	
L'enseignant demeure l'animateur de la situation, le meneur de jeu qui chante et illustre par ses gestes le déroulement de chaque chanson. En reprise collective, il propose de n'effectuer que les gestes. Il propose ensuite de supprimer une à une les paroles des phrases successives en ne conservant que les gestes à chaque reprise de la chanson, pour aboutir au final à ne plus faire que les gestes.	Dans un premier temps, il accompagne de manière expressive par sa voix les « reprises » de paroles à chaque nouvelle phrase. Il laisse ensuite l'initiative des « attaques de phrases » au groupe classe
Section de grands	
L'enseignant, toujours animateur de la situation de départ, installe les démarches proposées aux enfants de PS et MS et permet, dès que les chansons sont mémorisées et les accompagnements gestuels intégrés, que les enfants à tour de rôle, puissent animer eux-mêmes le groupe classe. Il devient de fait observateur de la situation. On peut aussi imaginer de créer des couplets ou d'ajouter de nouveaux éléments aux chansons proposées.	Il induit l'envie de piloter l'animation en confiant d'abord le rôle de chef de chœur à l'un de ceux qui aura parfaitement mémorisé les paroles, l'air et la gestuelle accompagnant chaque chanson. Il favorise ensuite le fait que chacun puisse s'essayer progressivement au rôle d'animateur du groupe, avec une chanson ou une comptine qu'il choisit.

La poésie

Des textes à entendre

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

À l'école maternelle, plus encore qu'aux niveaux ultérieurs de la scolarité, la poésie ne requiert pas l'explication sur un mode logique et rationnel. Elle mobilise des formes de pensée analogiques qui ne désarçonnent pas les jeunes enfants ; en ce sens, elle contribue de manière très puissante à enrichir leur capacité à former, trouver des images. L'enfant de 4 ans qui dit « Je l'aime un grand soleil, ma mami. » pour signifier qu'il aime beaucoup sa grand-mère n'est pas un poète mais « entend » les formes poétiques qu'on lui offre (ou, peut-être, s'exprime-t-il ainsi parce qu'il a déjà une culture particulière de la langue).

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

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

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

Des textes à mettre en voix

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

Des textes à conserver

Dans le cahier de poèmes qui devrait suivre chaque enfant au long de sa scolarité en école maternelle (et même au-delà), des textes sont conservés : peut-être pas

tous ceux qui ont été entendus mais ceux qui ont fait l'objet d'une mémorisation totale ou partielle, et ceux que chaque enfant choisit de garder. Les parties du texte auxquelles l'enfant s'est attaché sont valorisées d'une manière particulière, par un surlignage ou une copie manuscrite (par l'enseignant ou un proche dans la famille).

Ce peut être aussi par les TICE que la voix du poème peut se laisser capturer par l'enregistrement multimédia des fragments que les élèves auront particulièrement appréciés, sélectionnés et agencés dans une anthologie ou un recueil, collectif ou individuel.

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

Des textes à voir

Le texte poétique se donne à voir : typographie, ponctuation, organisation dans l'espace de la page, sont autant de signes à interpréter. Imprimé ou manuscrit, le texte poétique ou un fragment peut être affiché dans la classe pour pouvoir être redit et relu à tout moment.

La familiarisation avec la poésie passe par la lecture partagée d'ouvrages de poésie ; plusieurs formes coexistent en littérature jeunesse qui nécessitent toutes une médiation appropriée afin de les distinguer des autres genres. L'image associée au texte dans le recueil ou l'anthologie en offre une interprétation ; dans l'album, elle joue à parts égales avec le texte dans le scénario poétique.

Album

- *Le Coq qui faisait coquelicot* d'Arnaud Madelénat, collection « Les versatiles », La Joie de lire, 2001 ;
- *Raymond rêve* d'Anne Crausaz, Memo, 2007 ;
- *Dans Paris, il y a* de Paul Éluard, illustrations d'Antonin Louchard, Rue du monde, 2001 et d'autres titres de la collection « Petits géants ».

Recueils illustrés

- *Dis, papa...* de Jean-Hugues Malineau, images animées de Jean-Charles Rousseau, Bayard Jeunesse, 2007.
- *Pas si bêtes les animaux* de Jean-Hugues Malineau, illustrations de Willi Glasauer, L'École des loisirs, 2003 ;
- *Dans ma famille* de Jean-Luc Moreau, illustrations d'Eva Offredo, Gautier Langueureau, 2005 ;
- *Au clair de la nuit* de Jeanine Teisson, illustrations de Joanna Voncejo, Møtus, 2009 ;
- *Petites strophes en images* de Jean-Michel Billioud, illustrations de Xavier De-neux, Le Sorbier, 2002 ;
- *Somnambulettes* de Martine Delerm, collection « 2 et 2 = 4 », Grasset Jeunesse, 2009.

Anthologie illustrée

- *Mer en poèmes* de Michelle Daufresne, Seuil Jeunesse, 2008 ;
 - *Premiers poèmes pour toute ma vie* de Jean-Hugues Malineau, Milan, 2004 liste C2 ;
 - *Mon grand livre de poésies*, livre-CD, collectif, illustrations Hervé le Goff, Flammarion-Père Castor, 2007.
- Enfin, il est intéressant de permettre aux jeunes enfants de retrouver **les chansons** qu'ils ont apprises dans des albums-CD :
- *Chansons de France pour les petits*, album CD audio, illustrées par Hervé le Goff, Flammarion-Père Castor, 2009 ;
 - *CocoRio* de Isabelle Caillard, Hélène Bohy et Carlos Wernhec, livre-CD, illustrations d'Antonin Louchard, collection « Livres carrés », Enfance et musique, 2009.

Annexe VIII. Exemple d'un travail progressif : « à propos d'une sortie racontée aux parents »

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

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

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

3. Chaque photo doit recevoir une légende ; le texte doit être court et dire juste le plus important pour que les parents qui verront le reportage photos comprennent ce qui est montré. Le travail est conduit avec des groupes de cinq enfants qui traitent chacun deux photos, en dictée à l'adulte. La discussion collective a permis de décider que le reportage serait signé *La Classe des grands*.

À noter que l'exemple n'est développé que sur trois photos.

1. Découvrir les photos prises pendant la promenade autour de l'école	2. Étape intermédiaire : raconter la sortie	3. Légender les photos pour l'exposition
Regarde maîtresse, on est tous là. Les mamans tiennent des enfants par la main. Et toi aussi (<i>à la maîtresse</i>) tu tiens la main de Pierre et d'Ahmed. Tu es belle Angelina avec tes bottes rouge brillant. On est devant la porte de l'école. La directrice, elle était là ; elle nous a dit au revoir. Tu as pris ton appareil photo autour du cou (<i>à la maîtresse</i>). Tu as vu, je te donne la main, Paul. Oui, mais tu me serrais trop fort. Moi, je suis derrière, on me voit pas. C'est bientôt ma maison. C'est qui qui a pris la photo ?	Tous les enfants sont là avec des mamans et la maîtresse. Devant l'école. Les mamans tiennent les enfants par la main et la maîtresse tient la main de Pierre et d'Ahmed. On voit la directrice ; elle nous dit au revoir. La maîtresse a mis son appareil photo autour de son cou. Achille, il donne la main à Paul. On ne voit pas Amélie. Bientôt on va passer devant la maison d'Achille.	Notre classe sort de l'école. Elle va faire le tour du quartier.

1. Découvrir les photos prises pendant la promenade autour de l'école	2. Étape intermédiaire : raconter la sortie	3. Légender les photos pour l'exposition
Oh vous avez vu, y'a le drapeau ! Des fois y a des mariages. Et nous, vous avez vu, on est comme au mariage. Et la maîtresse elle est où, je la vois pas. Elle est en train de prendre la photo, elle est devant. On est tous sur les marches, on n'est pas tous pareils : y en a des grands, et y en a des petits. Oui, mais la maîtresse elle a dit qu'il fallait être tous sur des marches, plus haut et plus bas. Parce que y'avait pas assez de place pour tout le monde sur une marche.	Le drapeau est accroché à la mairie. C'est là où il y a des mariages. On est installé comme au mariage. Y' a des petits et des grands. C'est parce que la maîtresse voulait que tous les enfants soient sur les marches. Et y'avait pas assez de place pour tout le monde.	Nous sommes sur les marches de la mairie. C'est la maîtresse qui prend la photo.
Regardez, c'est là où j'habite ! Oui on est passé devant. Tu habites où ? Et ben là ! Mais je vois pas. Mais si je t'ai montré. Alors c'est où ? C'est là où y a les rideaux rouges. C'est un peu haut, dis. Moi j'ai compté les étages, y en a 4. Non 5. On compte ? Y' a 4 étages. Et la maison elle est toute orange.	On est tous devant chez Achille. Il habite là, tout en haut. Il nous a montré. Il nous a dit qu'il y avait des rideaux rouges. Paul a trouvé sa fenêtre. La maîtresse nous a fait compter les étages, y'en a 4	Achille nous montre sa maison. C'est celle qui a des rideaux rouges.

Annexe IX. Faire évoluer des jeux de la petite section à la grande section

Petite section

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

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

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

Moyenne section

Dans une classe de **moyenne section**, cette situation familière et ludique peut contribuer à la prise de conscience de l'équipotence de deux collections dans une situation d'échange. En effet, l'enseignant s'appuie sur la connaissance du scénario du jeu de la marchande développée en petite section mais indique aux enfants qu'il a choisi de transformer ce jeu pour qu'ils apprennent à échanger. Pour pouvoir acheter, ils devront donner une pièce pour chaque objet. Ils seront tour à tour marchand ou client. Quand chaque enfant a dépensé toutes ses pièces, l'enseignant l'invite à redonner les objets en échange des pièces. L'enseignant s'assure ainsi de la compréhension « une pièce pour un objet ». L'enseignant invite les enfants à verbaliser leurs actions. Dans un deuxième temps, l'enseignant peut proposer aux enfants de remplir une feuille de commande. Chacun dispose d'un nombre de sous dans son porte-monnaie et d'une fiche commande comportant les objets et la quantité demandée. Cet écrit spécifique « bon de commande » devra être expliqué par l'adulte aux enfants. Ils devront percevoir la fonctionnalité de ce tableau, et le mettre en lien avec ce qu'ils veulent acheter. L'enseignant pourra aider les enfants dans la rédaction de leur bon de commande ainsi que pour la préparation des sous nécessaires au paiement de la commande. Dans cette situation, la réponse n'est pas disponible d'emblée et nécessite une anticipation sur l'action à réaliser.

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

Grande section

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

Annexe X. Jouer avec un même jeu de construction à tous les niveaux

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

	Section de petits	Sections de moyens – Deux situations		Section de grands
Complexification lexicale introduite par le maître à défaut d'emploi par les enfants	Noms des couleurs. Expressions relatives à la taille (long, court...). Nombres (jusqu'à 6). Utilisation de « moins » et « plus ». Verbes d'action : poser, ranger, faire un tas, mettre en tas, taper, empiler, encastrier, choisir, serrer. Lexique spatial : « à côté ».	Reprise du lexique de la petite section + noms des parties d'une maison. Adjectifs caractérisant la maison. Lexique spatial : sur, sous, à côté, au dessus, au dessous, entre... Verbes d'action : monter, enlever, poser, agrandir, placer, écarter... Utilisation de comparatifs « plus courts... ». Lexique temporel : après, avant, puis après.	Reprise du lexique de la petite section + utilisation de conjonctions : pour. Formules de politesse s'il te plaît, s'il vous plaît, merci, pourriez-vous, peux-tu...	Reprise du lexique des sections antérieures + conjonctions : parce que, puis-que, pourquoi, comment, de quelle manière, car. Verbes d'action : inverser, ajuster, aligner.
Complexification syntaxique	Phrases simples au présent : un mot, un nom + un verbe, un sujet + un verbe + un complément.	Utilisation du pronom « je ». Phrases au présent mais complexes (plusieurs propositions). Phrases interrogatives.	Emploi du futur. Questions (formes variées)/réponses en adéquation.	Dialogues avec enchaînements fluides. Phrases variées.
Autres canaux de communication	Montrer l'objet. Imiter la longueur, le côté « petit ».	Imiter le geste.	Interroger des yeux. Montrer avec les yeux, avec la main. Mimer.	Admirer. S'étonner. Exprimer une réserve en faisant la moue.
Consigne de départ	Pas de consigne stricte ; découverte assez libre du matériel.	Vous allez construire chacun une maison pour le bonhomme lego avec une porte et une fenêtre.	Même consigne. Je serai le marchand de matériel et vous viendrez chercher ce qu'il vous faut pour construire. Vous me demanderez exactement ce qu'il vous faut.	Il faut que vous organisiez ensemble une rue avec toutes les maisons construites par chacun.

Annexe XI. Le cahier de vie

Le cahier 24 x 32 est certainement le format le plus utilisé et le mieux adapté à l'usage, mais plus l'enfant est petit, plus il est souhaitable que le support soit grand ; on pourra utiliser alors de grands albums type papiers peints. Le classeur facilite l'ajout d'éléments hors chronologie ; il est souvent privilégié pour les albums-mémoire collectifs. Le petit cahier est facilement transportable.

Le cahier de vie peut coexister avec le cahier de vie de la classe. Des éléments de ce dernier seront photocopiés pour être mis dans le cahier de vie individuel. Il est emporté régulièrement à la maison, une fois par semaine, tous les quinze jours... mais uniquement à la veille des vacances n'est pas suffisant. On gagnera à le mettre dans un sac. L'élève participe à son élaboration et connaît bien son contenu.

Son utilisation sera facilitée par une bonne information en réunion de rentrée et une première page rappelant les fonctions, le fonctionnement et le rôle de chacun. Le retour du cahier est précisé :

- entre l'élève et l'enseignant : au moment de l'accueil d'un jour spécifié, au moment du réveil échelonné de la sieste ;
- entre l'élève et toute la classe au moment des regroupements ;
- entre l'élève et un groupe lors d'un atelier de langage.

On peut trouver des pages spécifiques comme la première page (l'enseignant y rédige un petit texte qui reprend les propos de la réunion de début d'année ; il y explique le rôle et le fonctionnement du cahier de vie), une page regroupant les règles de vie de la classe et de l'école, une page où sont présentés la classe et les adultes de l'école par des photos légendées.

Pour remplir pleinement sa fonction de communication, son usage doit être bien compris par la famille.

Pour induire plus facilement une participation des familles, il peut être judicieux d'écrire au sommet de la première page blanche la date et une phrase qui engage à écrire, dessiner, coller. Ce peut être quelque chose de très large ou bien en relation avec le contenu récent du cahier. À titre d'exemple : « Avec l'aide de ma famille, j'écris, je colle, je dessine des souvenirs de mes vacances. » ; avant une séance sur les plantations : « Quelles sont les plantes (fleurs, légumes, fruits) que nous avons à la maison ? ».

Cela suffit souvent mais on peut être amené à solliciter très directement les parents. C'est l'occasion de leur montrer toute l'importance qu'il y a à ce qu'ils manifestent un intérêt pour l'école. Il faudra parfois consacrer plus de temps (moments spécifiques de langage...) aux élèves pour lesquels on sait qu'il n'y aura pas de lecture à la maison.

On peut aussi, lors du retour du cahier, prévoir des temps pour que les élèves dont la famille participe peu puissent relater, par dictée, à l'enseignant un événement vécu à la maison.

Il appartient alors à l'enseignant de reprendre contact avec la famille pour tenter d'obtenir son adhésion.

L'usage du cahier de vie varie fortement d'un enfant à l'autre dans une même classe : d'un usage autonome où l'enfant prend en charge la communication à un usage fortement accompagné où l'enseignant fait les liens.

Son usage et sa forme varient également d'une classe à l'autre et il est donc important qu'une évolution de la forme et des modalités d'usage du cahier de vie soit conçue au niveau du cycle.

Les fonctions du cahier de vie

Développer un contexte de communication école-famille-enfant

Le cahier de vie va permettre :

- une réelle communication entre l'école et la famille pour réussir à intéresser les parents :
 - aux projets de l'école, aux projets de la classe,
 - aux apprentissages sous-tendus par un partage des démarches. Le cahier de vie rend lisibles les buts éducatifs de l'école.
- de rendre compte des apprentissages de l'enfant.

Favoriser l'accueil de l'enfant et entretenir des liens avec sa famille

Les cahiers de vie donnent aux relations école-famille une intensité et une chaleur d'autant plus importantes qu'ils font de l'enfant, lui-même, le meneur des échanges.

Il va permettre :

- d'accueillir et accompagner chaque enfant selon sa personnalité ;
- de donner une place aux intérêts et à la vie de l'enfant ;
- d'accompagner l'enfant dans son métier d'élève.

Recueillir des écrits témoignant de moments vécus dans la classe ou en dehors de la classe

Il va permettre de :

- collecter des écrits ou des objets prélevés autour d'événements de la vie de l'enfant et qui en portent le témoignage ;
- fréquenter un large choix d'écrits dont les usages sont divers ;
- recueillir des écrits qui ont une fonctionnalité en dehors de l'école ;
- mettre en scène le rôle de mémoire de l'écrit ;
- montrer que l'écrit est intangible ;
- catégoriser certains types d'écrits ;
- organiser des supports concrets de culture commune.

Porter la mémoire de la vie de l'enfant, de la vie de la classe

Il va permettre de :

- constituer une mémoire personnelle,
- constituer une mémoire collective.

Les apprentissages favorisés

S'approprier le langage

Le cahier de vie favorise la création d'échanges privilégiés durant lesquels l'adulte aide l'enfant à oraliser :

- utilisation du « je » de l'énonciation, puis du « nous » ;
- expression de la causalité par l'emploi de « parce que, dès que, puisque, etc. » ;
- expression de la temporalité pour situer le moment que l'on évoque par rapport au moment où l'on parle, pour préciser la succession des événements ;
- utilisation du langage en situation ;

- utilisation du langage d'évocation ;
- acquisition du vocabulaire ;
- développement de la conscience lexicale (constitution de familles de mots, lexique lié à un thème).

Découvrir l'écrit

Se familiariser avec l'écrit :

- identifier les principales fonctions de l'écrit ;
- découvrir la langue écrite : le cahier de vie peut recueillir des textes ou des extraits. Il peut également être la mémoire du parcours de lecteur de l'enfant ;
- produire des énoncés oraux dans une forme adaptée pour qu'ils puissent être écrits par un adulte (dictée à l'adulte).

Se préparer à apprendre à lire et à écrire :

- découvrir le principe alphabétique par la production d'écrits autonomes : produire des écrits ;
- acquisition du geste graphique : le cahier de vie peut être un support à quelques activités de graphisme.

Bibliographie

- Leleu-Galland Ève, *Les Cahiers, mémoires de vie*, collection « Première école », CNDP, 2002.
- Chenouf Yvane, Bois Nathalie, *Cahier d'écrits, cahier de vie !*, AFL, 1999.
- Brigaudiot Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, collection « Profession enseignant », Hachette Éducation, 2006.

Annexe XII. Vocabulaire et syntaxe mobilisés dans les différents domaines d'activités

Agir et s'exprimer avec son corps

Parler pour	Langage mis en œuvre	Vocabulaire et syntaxe mobilisés
Nommer Désigner Décrire	Nommer le matériel utilisé (éléments des parcours, engins, petit matériel et objets, accessoires de danse...) et les actions relatives au transport et au rangement : réagir aux consignes (versant compréhension) puis formuler des consignes (versant production). Désigner les actions motrices, les postures et les gestes : – dire les manières de... « Je lance avec le bras plié. », « Je traverse la salle à cloche pied. », « Je passe sous le banc en rampant. » ; – les causes de... « La poutre était trop haute alors j'ai pas pu sauter. », « J'ai raté le but parce que j'ai lancé le ballon trop fort. » ; – les conséquences de... « Je saute haut donc je gagne. » ; – le but de... « Je cours vite pour dépasser les autres et arriver le premier. » ; – la condition... « Si je mets la balle dans le panier, je marque un point ». Situer dans l'espace personnes, objets et actions : positions, positions relatives ; lieux précis, cibles, trajectoires et décrire des aménagements (l'organisation de la salle), une organisation collective (pour un relais, un jeu traditionnel, une ronde, etc.). Situer dans le temps les actions, les évolutions : expression de la durée, de la succession, de la répétition, de la simultanéité et du caractère cyclique.	Noms et verbes (soulever, tirer, pousser, empiler, accrocher, etc.). Groupes nominaux expansés par des adjectifs, des compléments de noms, des propositions relatives. Verbes, noms, adverbes, compléments circonstanciels de manière (avec, par, à, sans, avec l'aide de...). Utilisation du gérondif (en rampant, en enjambant, etc.). Noms de lieux et prépositions (dans, sous, sur, devant, derrière, entre, au-dessus de, autour de, vers, contre, etc.). Prépositions (avant, après, pendant, depuis, jusqu'à...) et adverbes (ensuite, puis, rapidement, longtemps...), locutions adverbiales (d'abord). Utilisation des déictiques : (maintenant, aujourd'hui, hier, ici...) qui ne prennent sens que référé à la situation d'énonciation.
Comparer	Comparer des manières de faire : « Tu plies les genoux comme Pierre, pour sauter le plus loin possible. », « Tu dois allonger plus le bras pour lancer la balle aussi haut que Léa... » Comparer des performances, des scores : mesures de longueur, de hauteur, de durée ; nombre de points.	Comparaison (comme, à la manière de...), comparatifs (plus, autant que, moins, aussi...) et superlatifs (le meilleur, le moins bon, le plus adroit, très rapide...). Adjectifs ordinaux (premier, troisième...). Noms d'unités de mesures.

Les situations qui suivent sollicitent la capacité à évoquer des réalités moins immédiates :

- rappeler ce qui a été fait (pour faire un bilan, poursuivre le travail engagé ou en conserver une trace dans le cahier de vie de la classe...),
- envisager ensemble ce que l'on va faire (quand, comment, pourquoi, avec qui et avec quoi),
- justifier ou interpréter une situation, une production.

Elles suscitent des actes de langage plus complexes. Parler de quelque chose que l'on n'est pas en train de faire ou de vivre requiert en effet la production d'énoncés

suffisamment précis pour assurer la compréhension de la réalité évoquée grâce aux seules ressources linguistiques. Ces situations doivent être repérées et utilisées explicitement à des fins de perfectionnement du langage oral sur les plans lexical et syntaxique. Ce sont les exigences du maître sur le plan linguistique qui vont permettre aux enfants d'accéder en fin d'école maternelle à la maîtrise d'un oral scriptural, très proche du français écrit. En petite section, il est trop tôt pour avoir ce type d'exigences ; en revanche, il est primordial que l'enseignant pratique régulièrement ce langage, en redisant avec beaucoup de précisions ce que viennent de formuler les enfants. Ce modèle linguistique sensibilise les enfants à cette qualité de langue et permet dans un premier temps d'en assurer sa compréhension. Pour permettre aux enfants de pratiquer le langage hors situation, il est souhaitable, autant que possible d'organiser les conditions qui ne rendent pas artificielles les exigences du maître. Communiquer à des personnes étrangères la réalité évoquée offre les conditions idéales pour cela. **Les adultes ou enfants n'ayant pas partagé l'expérience jouent à cet égard un rôle déterminant (camarades absents ou enfants d'une autre classe, parents, Atsem, marionnette).**

Parler pour	Langage mis en œuvre	Vocabulaire et syntaxe mobilisés
Raconter Relater	Raconter une séance, un jeu ou un moment particulier en appui sur une maquette, des photos ou une vidéo, un dessin ou un plan. Mettre en mémoire expériences et performances : – constituer un carnet de bord des séances de piscine (à la patinoire, etc.) ; – constituer le livret individuel des « premières fois », « des records » (la première fois que Marion a marché sur la poutre, que les moyens ont grimpé jusqu'en haut de l'espalier, que le groupe de la maîtresse a mis la tête sous l'eau pour trouver quels objets sont cachés et qu'ils les ont remontés à la surface...). L'appui sur des traces (matériel ou productions), des maquettes, des photos, des dessins, plans ou schémas allégera la mémoire et permettra de concentrer les efforts sur la production linguistique.	Passage d'une énonciation de discours (je/ tu, on/nous, ici et maintenant) à une énonciation de récit (il (s)/elle(s) là, alors).
Anticiper Projeter	Prévoir l'organisation de la salle de jeu, d'un atelier, d'un dispositif de relais, d'un parcours (dans la salle de jeu, à la piscine). Élaborer un projet : prévoir les activités, les organiser chronologiquement, décider qui fera quoi.	Utilisation du futur : – du futur proche « On va faire un tunnel et passer dessous. » ; – du futur simple ou du futur antérieur « Quand on aura fini le parcours, on reviendra au point de départ. ».
Expliquer Justifier	Expliquer les règles d'une activité ou d'un jeu. Justifier les décisions de « l'arbitre », des comportements, des réactions émotives « J'ai eu peur sur le pont de singe alors j'ai crié... » ou affectives (déception de perdre, joie de gagner).	Désignations précises des objets et des actions. Expression des relations logiques et spatiotemporelles. Formulation des conditions « Si tu arrives le dernier, tu perds ta place etc c'est toi le loup. » Utilisation non ambiguë des procédés de reprise, en particulier l'utilisation des pronoms.

Parler pour	Langage mis en œuvre	Vocabulaire et syntaxe mobilisés
Interpréter	Mettre en mots comme spectateurs ce que d'autres expriment corporellement dans des jeux de mime, d'expression corporelle, d'ombres chinoises, ce que l'on en comprend, ce à quoi cela nous fait penser. Évoquer un ressenti en recherchant des comparaisons (« J'ai dansé comme une princesse. »).	Utilisation des adjectifs qualificatifs. Comparaison (on dirait, ça ressemble, ça fait penser à, c'est comme, à la manière de...). Utilisation des comparatifs (plus, autant que, moins, aussi...) et des superlatifs (le meilleur, le moins bon, le plus adroit, très rapide...).

Découvrir le monde

Parler pour	Langage mis en œuvre	Vocabulaire et syntaxe mobilisés
Nommer désigner	Désigner le matériel utilisé ; donner des caractéristiques. Dire les actions (verbes et noms ; adverbes), nommer les gestes en mobilisant le vocabulaire précis lié aux notions étudiées relatives au domaine sensoriel, à la matière, au monde vivant, au monde des objets, à l'espace, au temps, aux formes et grandeurs, aux quantités et aux nombres.	Noms et verbes concernant la matière, les sens, les objets techniques usuels, leurs usages et leurs fonctionnements, leur caractère dangereux, (lampe, lampadaire, applique, lustre, ampoule...), les verbes (éclairer, éclaircir, illuminer...). Prépositions : (avant/après : après que la glace chauffe, elle devient de l'eau ; ensuite, après ; puis ; rapidement...). Noms de lieux et prépositions (dans, sous, avec, autour...).
Décrire	Décrire des procédures : montage et démontage d'objets, réalisation de puzzles... Décrire des « scénarii ». Décrire une expérience. Décrire les opérations. Décrire les formes. Décrire l'orientation.	Utilisation du gérondif : en croissant, en arrosant, en alimentant, en coupant, en épluchant, en tournant, en vissant, etc. Utiliser des verbes (ex : se laver les mains, se brosser les dents). Utiliser des verbes pour décrire les expériences (ex : faire fondre les glaçons le plus rapidement possible). Utiliser les adverbes : à droite, à gauche, en haut, en bas... Dégager le concept de « rape » en comparant des objets culinaires et techniques.
Comparer	Comparer des quantités (situations de recettes, de fabrication), des tailles, etc. Établir des classements, des catégorisations, des sériations (définition de critères en amont ou en aval).	Comparer des propriétés simples : lourd/léger ; petit/grand ; simple/complicé, haut/bas... Ranger : du plus au plus, de moins en moins... Utiliser des adjectifs ordinaux et des noms d'unités de mesure.
Donner des ordres, des consignes	Donner des conseils de fabrication. Élaborer une fiche technique. Rédiger une recette.	Utiliser des verbes (entourer, couper, soulever, dessiner, casser, verser, mesurer, tourner, transvaser, lire, appliquer, prendre...). Préciser les gestes de la fiche technique.

Parler pour	Langage mis en œuvre	Vocabulaire et syntaxe mobilisés
Expliquer Justifier	Justifier des précautions d'hygiène et de sécurité, des habitudes alimentaires. Expliquer certains comportements relatifs au respect de l'environnement, à la protection de la nature. Justifier l'usage d'un étalon pour mesurer en situation fonctionnelle (technologie, bricolage...).	Utiliser des verbes : communiquer un savoir faire, rappeler, partager la tâche, réparer, sélectionner, élaborer. Réfléchir, partager, élaborer, Utiliser des connecteurs : parce que, à cause de... Des énonciations telles que « J'arrose ma plante pour... ; Je tourne le pas de vis pour serrer le boulon... Je mange pour vivre... ; Le bébé ne se penche pas par la fenêtre parce qu'il va tomber. »
Interpréter	Faire des hypothèses sur la raison de faits observés, sur le déroulement de certains phénomènes.	Utiliser des expressions qui évoquent l'incertitude : peut-être, il me semble, je crois.
Dessiner Représenter	Choisir des dessins, des signes et les organiser pour représenter des observations successives. Élaborer des schémas de montage, d'outils techniques.	Mettre des mots sur des objets et des actions dessinées. Utiliser le vocabulaire exact : j'aspire, je souffle, il se déplace... (pour de l'encre soufflée). Justifier ses choix « parce que ».
Raconter Relater	Relater une expérience (jardinage, élevage...) en mettant en évidence les liens de cause à effet. Verbaliser les étapes d'une fabrication : en technologie, en cuisine. Faire des croquis dans le carnet d'expérience.	Concevoir avant de réaliser. Raconter étape par étape. Utiliser des connecteurs de temps. Utiliser les temps du passé. Légender les croquis.
Anticiper	Préparer des sorties et des visites (plan du déplacement, questions à poser – s'initier au vouvoiement –, informations à recueillir, précautions à prendre pour la sécurité, etc.). Prévoir des procédures d'actions, des résultats dans des expériences technologiques ou scientifiques.	Utiliser des verbes de direction et de la-téralisation. Utiliser des formules de politesse.

Percevoir, sentir, imaginer, créer

Parler pour	Langage mis en œuvre	Vocabulaire et syntaxe mobilisés
Nommer/désigner	Nommer le matériel et les matériaux, leurs caractéristiques. Nommer les actions et leurs résultats. Nommer les effets produits.	- Noms et verbes du matériel utilisé : feutres, peinture, crayons, plumes, bois, tracer, gratter, caresser, remplir...
Décrire	Décrire une image, une sculpture, un édifice (composants, positions relatives, etc.). Décrire des procédures pour réaliser tel effet (sonore ou visuel).	- Décrire des traces et formes obtenues par dessins à main levée, par dessin de réserve frottage, empreintes, photocopie, monotypes, logiciel de dessin, palette graphique, peinture, pastel, encre, feutres, crayons de couleur, fusain.
Comparer	Comparer des productions sous divers aspects : couleur, technique, thème, etc. Qualifier des nuances de couleurs et des valeurs. Caractériser des voix, des sons, des tempos, des volumes.	- Faire des comparaisons d'adjectifs : clair/foncé, lumineux/sombre, lent/rapide, fort/doux, grave/aigu.
Donner des ordres, des consignes, des conseils	Pouvoir redire les consignes de l'enseignant ou de l'intervenant extérieur. Aider les autres dans l'emploi d'un outil, d'une matière, d'un médium.	Aborder le dessin et les arts plastiques dans des situations variées. Organiser.
Interpréter	Dire ce qu'évoquent des productions de la classe, des reproductions d'œuvres d'arts, des musiques. Trier parmi des reproductions d'œuvres celles qui évoquent tel sentiment, tel événement.	Évoquer des faits, des sensations en relation avec l'expérience : caresser la feuille, gratter la peinture, malaxer la terre. Présenter et parler de son dessin, de réalisation, d'un objet ou d'une image de son album et du musée de classe : j'ai peint, j'ai sculpté, j'ai chanté, j'ai joué. Exprimer ses propres sensations devant une image, une œuvre et écouter celle des œuvres : cette statue m'écrase, ce tableau me fait rire, ce portrait me fait peur, ce paysage m'apaise.
Dessiner Représenter	Dessiner et construire des masques. Dessiner et ou peindre...	- Jouer une histoire entendue. - Peindre à la manière de.
Raconter Relater	Relater, raconter les différentes étapes de...	Élaborer les différentes étapes du projet de la création. Les temps des verbes. Les adjectifs pour enrichir. Les adverbes. Les connecteurs de temps.
Anticiper	Élaborer un projet.	Prévoir matériel et matériaux, le lister. Anticiper sur le produit fini.

Jeux

Parler pour	Langage mis en œuvre	Vocabulaire et syntaxe mobilisés
Nommer désigner	Nommer/désigner les divers éléments d'un jeu. Nommer/désigner les différentes actions (utiliser les verbes). Nommer/désigner les joueurs, les rôles. Qualifier l'attitude d'un joueur.	Noms et verbes de jouets, de joueurs, d'éléments de jouets et de jeux. Noms et attitudes de joueurs. Adjectifs qualificatifs de joueurs en train de jouer.
Décrire	Décrire les rôles des joueurs « Anne est la maman, Ahmed est le papa, Riwan est le petit garçon. » Décrire les différentes étapes du jeu. Décrire la stratégie employée.	Adjectifs qualificatifs de joueurs en train de jouer. Noms et rôles des joueurs : « Anne est la maman, Ahmed est le papa, Riwan est le petit garçon. » Décrire les différents moments d'une construction « Je commence par... ; ensuite, je ... ».
Comparer	Comparer les différents éléments des jeux. Donner les caractéristiques de jeux différents et les comparer (ex : plusieurs jeux de construction). Comparer les stratégies de plusieurs joueurs.	Comparer les stratégies de plusieurs joueurs (ex : dans une course de construction avec des légos) avec les comparatifs « plus », « moins », « autant ». Les caractéristiques des différents éléments des jeux : adjectifs, noms pour les longueurs, couleurs, images.
Donner des ordres, des consignes	Redire les consignes des jeux. Inventer d'autres règles, d'autres consignes. Demander des éléments précis (ex : jeu de marchand). Redire les consignes des jeux. Inventer d'autres règles, d'autres consignes. Demander des éléments précis (ex : jeu de marchand). Conseiller les autres dans leurs stratégies. Préciser le rôle de chacun.	Engager un dialogue (ex dans un jeu de marchand). Donner d'autres verbes pour redire les consignes.
Expliquer Justifier	Expliquer le fonctionnement de toutes les pièces d'un jeu. Distribuer et expliquer le rôle de chacun. Expliquer et justifier le choix d'une stratégie. Expliquer le déroulement du jeu (ex : le passage ordonné d'un joueur à l'autre dans un jeu de l'oie, le droit à rejouer, l'obligation de passer son tour...).	Exemple : le passage ordonné d'un joueur à l'autre dans un jeu de l'oie, le droit à rejouer, l'obligation de passer son tour...
Interpréter	Interpréter les règles du jeu à son avantage ou pas. Savoir les exprimer autrement. Jouer sur un thème (jeu de rôle).	Faire des jeux de rôles.

Parler pour	Langage mis en œuvre	Vocabulaire et syntaxe mobilisés
Dessiner Représenter	Dessiner d'autres situations pour un jeu de société dans la logique de ce qui existe ; transposer la structure dans un autre univers (ex : jeu de l'oie). Représenter un réseau de routes avec panneaux, obstacles, pour le coin garage.	Adjectifs descriptifs. Noms communs appartenant à la famille des jeux ou bien de l'orientation. Verbes représentant les actions que l'on peut faire sur les réseaux de routes.
Raconter Relater	Raconter les différentes phases d'un jeu. Relater les différents épisodes d'une construction. Raconter comment est arrivé un « accident ».	Noms : lancement, fin, clôture, déroulement. Verbes : jouer, monter, regarder, assister... Adverbes : avant, après, auparavant... Conjonctions : après que, avant que...
Anticiper	Préparer le matériel et mettre en place le jeu. Anticiper l'action d'un joueur. Prévoir les réactions de certains enfants (jeu de kim, de memory, de loto...).	Adverbes : peut-être... Conditionnel : il faudrait...

Annexe XIII. Un corpus de livres pour entrer dans la culture écrite et se développer à l'école maternelle. Des objectifs : quels livres pour les atteindre ?

Rendre chaque enfant familier de l'espace du livre

La phase de découverte suppose la relation duelle aussi souvent que possible, ou le très petit groupe, car il faut bien cadrer l'attention, orienter le regard quand on s'arrête sur une page, sur une image. Les livres pour tout-petits recourent à des dispositifs favorables pour retenir l'attention du lecteur sur une page :

- des couleurs vives et contrastées organisées, une composition qui guide le lecteur vers l'élément central, par exemple la série des *Papa* d'Alain Le Saux, rééditée en trois coffrets « La boîte des papas » (L'École des loisirs, 2010) ;
- des formes d'animation et, en particulier, celles qui mobilisent l'interactivité et sollicitent assez vite l'anticipation parce qu'elles renvoient à des expériences réelles, par exemple la série des *Petit ours brun* de Danièle Bour (Bayard Jeunesse depuis 1979) ; *Qui te regarde ?* de Carla Dijs (Albin Michel Jeunesse, 1998) ou *Coucou ! Caché dans le jardin* de Nathalie Pautrat (Le Sablier, 2000, réédité en 2002 avec CD). Mais ce qui fait le livre, c'est la succession des pages et l'unité du propos. Le saut de page constitue pour certains enfants non initiés un problème même si la voix de l'enseignant organise la continuité, par la lecture ou le commentaire. Certains ouvrages pour les plus petits facilitent cette compréhension en établissant une relation entre le geste de tourner la page et la progression dans l'histoire :
- jeux d'empilement comme dans *Alboun* de Christian Bruel et Nicole Claveloux (Étre, 1998) ;
- de construction/déconstruction comme *Va-t'en, grand monstre vert* d'Ed Emberly (Kaléidoscope, 1996) ;
- de composition progressive d'une scène complexe ou d'avancées dans une exploration spatiale comme *Chhht !* de Sally Grindley, Petter Utton et Paul Beyle (Pastel, 1991).

Initier aux codes de l'album : une forme et un genre complexes

Cas de l'album sans texte

On désigne par « album sans texte » une forme littéraire constituée d'un système d'images à interpréter. Plusieurs genres sont représentés :

- les imagiers comme *Tout un monde* (2000), *Au jardin* (2003) chez Thierry Magnier ;
- des récits de fiction en bande dessinée ou en images : *Éléphants* de Sara (Thierry Magnier, 2006) ; *À la mer* de Germano Zullo et Albertine (La Joie de lire, 2008) ; *Clown, ris !* de Jacques Duquennoy (Albin Michel Jeunesse, 2000) ;
- des séquences documentaires : *L'Arbre, le loir et les oiseaux* d'Iela Mari (L'École des loisirs, 1973) ; *L'Œuf et la Poule* d'Iela et Enzo Mari (L'École des loisirs, 1994) ;
- des mises en scène d'œuvres d'art comme *Ah !* et *Oh* de Josse Goffin (Réunion des Musées Nationaux, 2003).

Dans le cas de l'imagier *Tout un monde*, le lecteur doit rechercher ce qui motive l'enchaînement des images, quelle idée, quelle ressemblance ou quelle complémentarité les relie. Dans le cas d'images narratives, le lecteur construit une progression à partir de la situation initiale qu'il identifie et des éléments de l'image qu'il sélectionne pour « raconter ». Cette lecture interprétative s'appuie sur la verbalisation et les

interactions guidées par le maître qui oriente l'attention des élèves sur les relations logiques nécessaires à la compréhension et sur les référents ou connaissances du monde à convoquer. Il est parfois très pertinent d'organiser un parcours de lecture associant album sans texte et album « écrit », l'un éclairant l'autre.

Certains albums sont pratiquement sans texte et peuvent être utilement abordés en petite section afin de centrer l'attention des plus jeunes sur la continuité narrative dans la double page et d'une double page à l'autre. L'œuvre de Donald Crews, à L'École des loisirs, dont *Le Port* (1982), *Le Manège* (1986), *Un train passe* (1986), *En l'air* (1987) est de ce point de vue exemplaire. De même Byron Barton dans *Construire une maison* (L'École des Loisirs, 1982) ou *Sur le chantier* (L'École des Loisirs, 1987) offre des séquences d'images permettant une explicitation de la progression narrative.

Le Delphinium contre le dentignac, *Le Dondon contre le mochgnac*, *Le Griffognac contre le grobidum*, *le Mochgnac contre le bisounon*, quatre titres de Thierry Dedieu, (collection « Les Nigaudosaures », Gallimard-Jeunesse Giboulées, 2009), à partir de la MS. Avec ces albums, seuls les onomatopées et les titres relèvent du langagier. En quelques pages, il s'agit de construire un récit à partir des images et d'un scénario récurrent, une poursuite au cours de laquelle un personnage veut dévorer l'autre et où l'agresseur se fait piéger chaque fois. Après la découverte de ces quatre histoires, le maître fera porter son étayage sur la structuration du récit oral dans une situation de communication (raconter l'histoire à un autre groupe).

Le Petit Truc tout bleu de Catherine-Jeanne Mercier (Sarbacane, 2008), à partir de la MS, raconte, en images pleine page, la découverte par un bébé d'un truc tout bleu coincé sous une forme rouge. L'histoire se termine par l'image d'un truc rouge coincé sous la forme bleue que le personnage a apprivoisée. Ce scénario s'apparente aux jeux de mime et se développe par les liens qu'entretient l'image avec la précédente et la suivante, et la structuration en séquences : avec un bâton, je peux faire croire que j'ai une épée, un cheval ou un balai en mimant une action.

La forme BD se décline sans texte dans *Tom et l'oiseau* de Patrick Lenz (Sarbacane, 2008). Le motif est celui de l'oiseau qui recouvre sa liberté grâce au geste d'un petit garçon qui, pour surmonter sa peine de perdre un compagnon, le sublime en oiseau géant qu'il chevauche tel Nils Holgersson. Les différents codes de l'image qu'il conviendra de faire repérer et interpréter par les jeunes lecteurs de GS permettent de structurer le récit.

De même, le maître aidera les jeunes élèves de GS à entrer dans *Tout un monde*, cité précédemment, en isolant une suite d'images représentant une séquence dans laquelle les enchaînements seront explicités. Ils peuvent relever d'association d'idées, de ressemblances visuelles, fonctionnant sur diverses figures rhétoriques et des références culturelles.

Les imagiers : découpages et ordonnancement du monde

L'imagier consiste en une collection d'images souvent thématiques auxquelles est parfois associée une collection de mots censés les désigner. Lire un imagier, c'est interroger la mise en images, les choix techniques, les relations qu'elles entretiennent entre elles et avec le réel, et la mise en mots du monde. Les activités proposées aux élèves visent à découvrir la polysémie de l'image et la permanence de l'écrit qui l'accompagne (travailler avec caches...), ou à faire parler les imagiers « muets » pour penser le monde : *Image y es-tu ?* de Pef (Gallimard Jeunesse, 1991) ; *Zinz'imagier* de Jean-Loup Craipeau, Gérard Gréverand et Serge Bloch (Nathan Jeunesse, 2000) ; *Le Musée des animaux*, choix de reproduction de tableaux de Caroline Desnoëtte

(Réunion des musées nationaux, 1997) ; *Les Petits Bonheurs du pré* de Pascale Estellon, Marianne Maury et Anne Weiss (Mila, 2000).

Les imagiers, dont le célèbre *Imagier du Père Castor*, peuvent être avec ou sans texte, d'esthétiques variées ; leur usage n'est pas toujours explicite. En effet, les auteurs contemporains créent des œuvres à interpréter avec des codes culturels que les jeunes enfants ne maîtrisent pas la plupart du temps. Lire des imagiers à l'école maternelle présente un double enjeu de représentation du monde et de catégorisation. Le premier nécessite de dépasser progressivement les stéréotypes et d'apprécier les décalages et clins d'œil et le second de diversifier les manières de structurer le monde qui nous entoure. Souvent utilisés pour développer le lexique, les imagiers ont un intérêt culturel plus large et une dimension esthétique, voire poétique, qu'il convient de faire découvrir aux jeunes enfants.

Ainsi *L'Album d'Adèle*, de Claude Ponti, (Gallimard Jeunesse, 1986), est-il une réinvention de l'imagier qui répond aux besoins de désignation des objets du monde mais dans un imaginaire conçu par l'auteur :

Plus proche de la forme canonique, les imagiers de La Joie de Lire, permettent de construire l'univers d'un personnage comme Milton, le chat, avec *L'Imagier de Haydé* d'Haydé Ardalan (2004).

Les imagiers de Tana Hoban, chez Kaléidoscope, sont souvent des scènes photographiées et l'intelligence du lecteur est sollicitée pour créer du lien entre ces images : *Des couleurs et des choses* (1990), *Ombres et Reflets* (1991), *Où précisément* (1992), *Partout des couleurs* (1993), *Regarde bien* (1999), *Que vois-tu ?* (2003).

Certains imagiers offrent la possibilité de faire l'expérience de diverses catégorisations :

- catégorisations thématiques, proches du réel ou fantaisistes, représentatives du genre ou en décalage avec l'archétype comme *Mon imagier de tous les animaux* (collection « Jeux Toboggan », Milan, 2008), *Zoo logique* de Joëlle Jolivet et Emmanuelle Grundmann (Seuil, 2002), *Arche de Noé* d'André Hellé (collection « Aux couleurs du temps », Circonflexe, 1990), *Tacalogue de jouets* de Nathalie Lété (Thierry Magnier, 2006), *Signes d'émotions* de Régis Lejonc, Bénédicte Gourdon et Roger Rodriguez (Thierry Magnier, 2001) ; sur le même thème *Quelle émotion ? !, Comment dire ce que j'ai sur le cœur* de Cécile Gabriel (Mila, 2010) ;

- des imagiers qui enrôlent le lecteur en lui demandant de chercher dans une image pleine page des détails listés sur les rabats qui fonctionnent comme imagier : *Dans les transports* de Thierry Laval (collection « Cherche et trouve », Seuil Jeunesse, 2008) ; *Autour de toi* (2007) ; *Autour du monde* (2007) ; dispositif équivalent dans *La maison d'Honoré* d'Iris de Moüy (Naïve, 2008) où fourmillent quantité de détails sur le thème de la vie domestique repris en page de gauche au format imagier ;

- imagier inséré dans un jeu de langage associant le lecteur dans la collection « Mes toutes premières découvertes », Gallimard Jeunesse : *La Boîte à outils* d'Anne Gutman et Daniel Moignot (2008) ;

- plus encyclopédique, *Le Grand imagier* (collection « Mes premières découvertes », Gallimard Jeunesse, 2007) ;

- jeux d'opposition : le travail sur la langue et sur les concepts de temps et d'espace peut s'appuyer sur une catégorie d'imagiers florissante qui mettent en scène des contraires ou des oppositions tels que *Le Livre des contraires : Noir ? Blanc ! Jour ? Nuit !* de Laura Vaccaro Seeger (Kaléidoscope, 2009) ; *Sens dessus dessous* de Dominique Philion, Eric Parizeau (Circonflexe, 2009) ;

- catégorisations alphabétiques avec *Mon gros dico* (Millepages, 1998).

Les abécédaires : un genre proliférant

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

L'abécédaire peut être lié à l'apprentissage de l'écrit ; en référence à son ancêtre, le manuel de lecture, l'abécédaire à destination des « encore non-lecteurs » joue des rapports phonie/graphie. On peut citer *Le Grand Voyage d'Adèle et Zorba* de Gilles Eduar (Albin Michel Jeunesse, 2000) ; à partir de la section de grands, *L'Alphabet farfelu* de Marie-Pierre Schneegans et Jean Molla (Grasset Jeunesse, 2005) ; *Le Livre de lettres* de Marion Bataille (Thierry Magnier, 1999).

Les élèves pourront lire en réseau ces albums afin de découvrir les mots vedettes fréquemment associés à telle ou telle lettre (Z de Zèbre, etc.), puis construire leur propre abécédaire (MS/GS).

De la MS à la GS, seront données à voir des formes d'abécédaires diversifiées afin de faire prendre conscience de l'usage que font les auteurs de la lettre :

- jeux sur la lettre initiale tels que *Bébés animaux*, un livre pop-up de Chuck Murphy (Gautier Langueureau, 2008) ; *Bestioles* de Lucile Danis (Le Textuaire, 2006) en PS et MS ;

- sur le son associé à la lettre, jeux présents dans de nombreux albums dans lesquels l'image suggère d'autres signifiés à associer *L'Abécédire* d'Alain Serres, Lily Francy et Olivier Tallec (Rue du monde, 2001) ;

- sur la forme de cette lettre (lettre objet ou personnage) comme *ABC DÉGÉ* de Guillaume Dégé et Anémone de Blicquy (collection « Giboulées », Gallimard, 2004) ; *Le Lutin des lettres* de Chiara Carrer (La joie de lire, 2003) ; *Mécamots* de Renaud Perrin (Thierry Magnier, 2009), lettres fabriquées avec des pièces de meccano ; *En ville de A à Z* de Roberto Beretta et Andreu Liorens (Panama, 2008).

- variations sur la mise en scène textuelle comme *L'Alphabet fabuleux* de Martin Jarrie (collection « Giboulées », Gallimard, 2007), une lettre, un mot, une définition ancienne, un univers fabuleux associé ;

L'abécédaire est le résultat de jeux d'écriture comme dans *Alphabeti Alphabeta* de Joël Sadeler et Claire Nadaud (Lo País d'enfance, 2001) ; *Jeux d'enfant : A comme alphabet* d'Étienne Delessert (Gallimard Jeunesse, 2005), forme narrative ; *L'Autruche auto-stoppeuse : abécédaire* de Simon Khon (Thierry Magnier, 2004), écriture à contraintes ; *Dédé le dindon au pays de l'alphabet* de Sandra Poirot-Cherif (Albin Michel Jeunesse, 2005), erreurs à retrouver par le lecteur dans le récit en forme d'abécédaire. Le genre poétique emprunte parfois la forme d'abécédaire, en particulier dans les bestiaires non illustrés comme dans *Alphabètes* de Claude Ber et Isabelle Baude (Lo País d'enfance, 1999) ; *Les Zanimots* de Didier Godart (collection « Le farfadet bleu », Le Dé bleu, 2000).

La relation entre le texte et l'image est parfois très polysémique comme dans *L'Abécédire* de Alain Serres, Lily Francy et Olivier Tallec (Rue du monde, 2001), elle constitue alors de fait un terrain de recherches très ouvert. Dans la même veine, on trouve *L'Alphabet contrasté* de Pierrick Bisisnski et Olivier Brunet (Thierry Magnier, 2007) pour la fin d'école maternelle ; des formes typographiques avec *Dessine-moi une lettre* et *Construis-moi une lettre* d'Anne Bertier (MeMo, 2004).

Thématiques offrants au lecteur un catalogue de la langue et du monde avec *ABC des verbes* de Guillaumit (Thierry Magnier, 2009) ; *26 lettres pour faire du bruit* de Nadia Bouchama (Mila, 2006), abécédaire des onomatopées ; *Bestiaire de A à Z, l'animal dans l'art* de Pierre Coran (La Renaissance du Livre, 2001).

Références culturelles à l'alphabet et à d'autres systèmes de signes dans *Animaux* de Paul Cox (Seuil Jeunesse, 1997), où il s'agit de découvrir le principe de l'écriture codée d'un bestiaire ; *ABCD signes : abécédaire bilingue en français et en langue des signes* de Bénédicte Gourdon et Roger Rodriguez (Thierry Magnier, 2008).

Les imagiers d'art serviront à enrichir le répertoire graphique. L'image, les productions graphiques orientent l'activité interprétative du lecteur. En cela, il peut être intéressant de les observer plus finement sans qu'elles deviennent systématiquement prétextes à exercices graphiques : *Oh la vache* d'Antonin Louchard et Katy Couprie (Thierry Magnier, 1998) ; un album comme *Gribouillis gribouillons* d'Antonin Louchard (Seuil Jeunesse, 2004) permet de comprendre la fonction de symbolisation de l'activité graphique ; dans *Ça va pas* de Charlotte Légaut (Le Rouergue, 1999), la spirale représente le tourment de l'héroïne – dans d'autres albums ce signe graphique prendra de nouvelles significations ; *Hum Hum* de Gay Wegerif (MeMo, 2009) « "Hum-hum, avez-vous ma robe ?" demande Princesse à tous ceux qu'elle croise », l'auteur joue de la forme du trapèze, à la façon de tangrams, pour représenter les différents animaux que rencontre Princesse ; *C'est dingue* de Pittau & Gervais (collection « Giboulés », Gallimard Jeunesse, 2009) où sur chaque double page, l'ouvrage associe graphiquement un animal à un objet, ensuite il présente un animal comme s'il était le résultat de cette fusion : « Une limace + une nouille, ça fait un escargot... C'est dingue ! » ; *Des rayures, des flèches* de Jill Hartley (Didier Jeunesse, 2009) ; *Des ronds, des carrés* de Jill Hartley (Didier Jeunesse, 2009).

Dans certains albums, l'activité graphique fait partie de l'histoire. C'est le cas dans *Les Couleurs de la pluie* de Jeanette Winter (Gallimard Jeunesse, 2004) ; *La Petite Fille qui marchait sur les lignes* de Christine Beigel et Alain Korkos (Møtus, 2004) ; *Le Mien et le Tien* de Peter Geissler et Almud Kunert (Milan, 2000).

L'attention aux couleurs est parfois centrale dans l'activité interprétative comme pour *Une histoire de caméléon* de Léo Lionni (L'École des loisirs, 1975) ; *Jules et la pirogue* de Jérôme Ruillier (Gallimard Jeunesse, 1998) ; *Le Magicien des couleurs* d'Arnold Lobel (L'École des loisirs, 2001).

En fin d'école maternelle, les élèves pourront identifier les références à l'imagier. Ainsi dans *Orange Pomme Poire* d'Emily Gravett (Kaléidoscope, 2009), trois séquences s'enchaînent avec des références à l'imagier, au motif des jeux sur la couleur et la forme et enfin, le coda, au cours duquel la pomme, la poire et l'orange sont mangées par l'ours. L'intérêt de ce petit livre est le jeu avec le lecteur qui est chaque fois surpris par les ruptures de genres : l'imagier, le jeu avec les couleurs puis le script alimentaire plus prosaïque.

Les plus grands pourront aussi découvrir un autre genre, **le bestiaire**, qui, en littérature jeunesse, emprunte la forme de l'imagier : *Du coq à l'âne : les animaux racontent l'art* de Claire d'Harcourt (Seuil Jeunesse, 2002) ; *Je cherche les animaux dans l'art* de Lucy Micklethwait (Bayard Jeunesse, 2004) ; *Le Grand Bestiaire des animaux* de Frédéric Kessler et Olivier Charpentier (Autrement Jeunesse, 2007).

Faire entrer dans les mondes fictionnels

Organiser la rencontre avec des personnages

Des parcours de lecture peuvent être envisagés afin de construire ces premières compétences dès la section de tout-petits en proposant aux élèves plusieurs albums mettant en scène un même type de personnage : *Sacha, Mimile, Fanfan* de Grégoire Solotareff (L'École des loisirs, 1995) ; *Histoire d'un chat, Histoire d'un crocodile, Histoire d'un éléphant* de Grégoire Solotareff (L'École des loisirs, 1993).

Dans ces albums, on retrouve le chat, le crocodile et l'éléphant comme personnages, mais dans la première collection, ils ont un nom, dans l'autre non : ce ne sont pas les mêmes histoires ni les mêmes personnages. L'activité peut conduire à réaliser une première galerie de personnages en images que chaque élève pourra désigner et retrouver dans la bibliothèque de la classe. Cette collection se complètera au fil des lectures au cours de l'année.

Voici quelques héros recommandables pour les plus petits, outre l'indispensable *Petit ours brun*, les jeunes enfants pourront entrer dans les univers, souvent impertinents, de *Trotro*, *Pénélope*, *Bob* d'Alex Sanders (collection « Loulou et compagnie » n° L'École des loisirs, depuis 1999) ; *Tromboline et Foulbazar* de Claude Ponti (L'École des loisirs depuis 1993) ; *Zou* de Michel Gay (L'École des loisirs depuis 1998). Ces ouvrages permettent une explication des valeurs éducatives et des relations parents/enfants.

Sûrement parce que ces personnages sont des animaux anthropomorphisés, les jeunes enfants s'identifient facilement, vivent par procuration leurs aventures. Ils partagent leurs émotions, leurs sentiments (la peur), leurs états d'âme (l'ennui), mettent des mots sur des événements de la vie familiale ou sociale (le jeu, les interdits, les disputes...), les expériences de découverte du monde.

Avec *Lili Bobo* d'Élisabeth Brami et Christine Davenier (Seuil depuis 1991), les jeunes lecteurs rencontrent une héroïne enfant. Dans les différents titres mettant en scène « une petite princesse » de leur âge, Tony Ross transpose à travers des événements quotidiens les relations avec les adultes, le désir de grandir, de prendre le pouvoir sur les choses avec *Je veux mon petit pot* (2001), *Je veux grandir !* (2003), collection « Folio benjamin », Gallimard Jeunesse et *Je ne veux pas aller au lit* (2010), *Lave-toi les mains !* (2010) dans la collection « Folio cadet » chez Gallimard Jeunesse.

Après avoir lu plusieurs de ces aventures, on pourra très vite distinguer ce que vit le personnage des expériences évoquées par les élèves, et, à partir de leurs propositions, inventer d'autres situations pour écrire de nouvelles aventures arrivées à ces personnages.

Ce type d'album facilite le passage d'un domaine d'expression à un autre : de l'expression verbale au jeu dramatique, à la manipulation de marottes et à l'expression corporelle, pour exprimer des émotions, au dessin et aux activités langagières orales et écrites. Les jeunes enfants, dès qu'ils commencent à dessiner, pourront créer, à la suite d'un parcours de lecture centré sur un héros, le dessin de l'histoire qu'ils veulent raconter à partir d'un scénario. Ils sont ensuite encouragés à en produire une forme orale, puis, en dictée à l'adulte, à écrire le texte associé à leur(s) dessin(s) afin de créer leur « premier livre ».

En section de petits ou de moyens, on peut composer un parcours pour faire apprécier les multiples facettes du personnage. Par exemple, le personnage du chat est parfois une transposition d'un être humain mais il est aussi un personnage animal dans d'autres albums. C'est le cas dans la série des *Milton* de Haydé Ardan (La Joie de lire depuis 1997), dans celle des *Tigrou* de Charlotte Voake (collection « Folio benjamin », Gallimard Jeunesse depuis 2001) ou encore dans *Bel Œil* de Abe Birnbaum (Gallimard Jeunesse, 2003).

Cette lecture en réseau est propice aux comparaisons des personnages-chats, de leurs modes de vie, de leurs expériences de chat à travers des narrations différentes, dans le texte comme dans l'image (personnage narrateur ou narrateur extérieur, images en noir et blanc, aquarelle ou crayonné, structuration de l'espace-temps lié aux saisons et au rapport dedans-dehors, etc.)

On peut aussi prévoir des expériences de lecture où le personnage est un objet avec *Petit-bateau* (1998), *Petit-hélicoptère* (1987), *Petite-chaussure* (1984) et autres titres

de Michel Gay (L'École des Loisirs) ; *Pimpon tut-tut* de Michel Gay et Alain Broustin (L'École des Loisirs, 1998) dans lesquels les personnages sont les véhicules du manège qui font une escapade nocturne ; dans *Ubu* de Jérôme Ruillier (Bilboquet, 2004), les personnages sont des ronds de couleur rappelant de célèbres devanciers ; *Petit bleu et petit jaune* de Leo Lionni (L'École des Loisirs, 1970).

Faire fréquenter des personnages archétypaux, faire construire des systèmes de personnages, dès la section de petits, à partir du jeu « *Loup y es-tu ?* » et des différentes versions et variantes en albums comme ceux de Charlotte Mollet (collection « *Pirouette* », Didier Jeunesse, 1992), Sylvie Auzary Luton (Kaléidoscope, 1993). Dans *Je m'habille et je te croque* de Bénédicte Guettier (L'École des Loisirs, 1998), les élèves découvrent le loup comme personnage dévorant. Très tôt, ils apprécient le décalage dans *Loup* d'Olivier Douzou (Le Rouergue, 2000) où le loup menaçant dévore une carotte...

La lecture et/ou le contage des classiques (*Les Trois Petits Cochons* ; *Le Petit Chaperon rouge*) dans des formes « albums », adaptées aux plus jeunes, construit la représentation du système de personnages (loup/cochons, loup/enfant) à la base de nombreux scénarios, de citations et d'allusions dans le texte comme dans l'image de nombreux albums : *Les Trois Pourceaux* de Coline Promeprat (Didier Jeunesse, 2000) ; *Le Petit Chaperon rouge* de Jacob et Wilhelm Grimm et Frédérick Mansot (Magnard, 2010) ; *Le Petit Chaperon rouge* d'Éric Battut (Mijade, 2000).

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

- l'ogre, personnage dévorant archétypal avec *L'Ogre Babborco* de Muriel Bloch et Andrée Prigent (Didier Jeunesse, 2000) ; *Les Trois Souhaits du petit dîner* d'Alex Sanders (L'École des loisirs, 2003) ; à partir de la section de grands, *Le Géant de Zéralda* de Tomi Ungerer (L'École des loisirs, 1971) ; *Le Déjeuner de la petite ogresse* d'Anais Vaugelade (L'École des loisirs, 2002) ; *Le Petit Poucet* de Charles Perrault et Clotilde Perrin (Nathan Jeunesse, 2003) ; *Hansel et Gretel* de Jacob et Wilhelm Grimm et Monique Félix (Grasset Jeunesse, 2003) qui rencontrent une sorcière ogresse...

- le personnage du renard et les animaux qu'il est censé dévorer, dans différentes versions de *La Petite Poule rousse* ou du *Poussin qui croyait que le ciel allait lui tomber sur la tête* (voir la section « Faire découvrir le patrimoine ») ;

- la figure du « vilain pas beau » en section de grands : *Le Vilain Petit Canard* de Hans-Christian Andersen et Delphine Grenier (Didier Jeunesse, 2005) ; *Okiléle* de Claude Ponti (Pastel, 1997) ;

- les relations familiales (rôles de père, de mère vis-à-vis d'un petit) sur lesquelles on peut donner à lire des albums dans lesquels la figure maternelle est décalée ou amplifiée comme dans *Je veux être une maman tout de suite* de Alex Cousseau (L'École des loisirs, 2002) ; *Pétronille et ses 120 petits* de Claude Ponti (L'École des loisirs, 1990) ; *Le Papa qui avait dix enfants* de Bénédicte Guettier (collection « Albums Duculot », Casterman, 1998).

- des récits de quête identitaire comme *C'est toi ma maman ?* d'Éric Battut (Milan Jeunesse, 2006) en MS et *Comme une maman* de Cécile Geiger (Gautier Langue-reau, 2007) en GS.

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

Il faut cependant que le jeune élève distingue les états mentaux des personnages de ses propres états mentaux provoqués par l'immersion dans la fiction et le processus d'interprétation. Aussi, il est intéressant pour l'enseignant d'attribuer aux person-

nages des « bulles de paroles ou de pensées ». Les jeunes élèves pourront indiquer ce qui devra figurer dans ces bulles après avoir prélevé dans le texte (lu et relu par le maître) les éléments permettant d'en inférer le contenu et de distinguer actions, commentaires de l'action par un tiers, des paroles et pensées du personnage.

Lorsqu'un scénario ou un script semble être intériorisé par les élèves, il est important de solliciter leur capacité d'anticipation en leur demandant d'explicitier un « horizon d'attente » dans la découverte d'une œuvre le contenant. En GS, les justifications apportées sont aussi importantes que les réponses elles-mêmes.

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

- le départ de la mère, l'attente, le retour, dans *Bébés chouettes* de Martin Waddell (L'École des loisirs, 1993) dès la section de petits ; autre type d'attente chez le médecin cette fois, dans *Le Cinquième* de Norman Junge et Ernst Jandl (L'École des loisirs, 1998) à lire plutôt avec des grands ;
- des histoires d'amour : malicieuses dans *Amoureux* d'Émile Jadoul (Casterman, 2000) avec les petits ; surprenantes dans *La Promesse* de Jeanne Willis et Tony Ross (collection « Folio benjamin », Gallimard Jeunesse, 2005) où un têtard est amoureux d'une chenille ; *Pou-poule* de Loufane (L'École des loisirs, 2003) où Pou-poule est amoureuse d'un renard ;
- des histoires de dispute avec *La Brouille* de Claude Boujon (L'École des loisirs, 1989) en GS ;
- une histoire souvent partagée par les jeunes lecteurs, de plaisir et d'interdits, avec *Le Faramineux Pouce de Paul* de Marie-Agnès Gaudrat et Tony Ross (collection « Les Belles histoires », Bayard Jeunesse, 1997) ;
- les scènes de l'endormissement et les récits symbolisant la peur, avec des sections de petits et de moyens comme *Bonne nuit ma cocotte* d'Émile Jadoul (L'École des loisirs, 2004) ; à partir de la MS, *Du bruit sous le lit* de Jean-Marc Mathis (Thierry Magnier, 2004) ; *Scratch scratch dip clapote !* de Kitty Crowther (Pastel, 2002) ;
- des récits de rêve en section de grands dont *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak (L'École des loisirs, 1967) ; *Cuisine de nuit* de Maurice Sendak (L'École des loisirs, 1972) ; *Je ne suis pas une souris* de Mario Ramos (Pastel, 2002) ; *Raoul* de John A. Rowe (NordSud, 1999) ;
- la tension dramatique, comme dans *Chhht !* de Peter Utton et Sally Grindley (Pastel 1991) en section de petits, livre animé où le lecteur soulève les rabats pour vérifier que personne ne va réveiller le géant ;
- le décalage par rapport aux attentes, la fantaisie avec *La Promenade de Flaubert* d'Antonin Louchard (collection « Tête de lard », Thierry Magnier, 1998) en section de petits : le vent souffle et démonte le corps de Flaubert, sa femme tente de le reconstituer mais elle le remonte à l'envers et le vent souffle toujours...

Deux albums complémentaires, permettent un travail approfondi à partir du même scénario de base, mettant en jeu, à des degrés variables, de « montré/caché » :

- dans *Cache cache* de Constance V. Kitzing (La Joie de lire, 2009) où un animal se fond dans le paysage pour échapper à son prédateur. Le texte répétitif « Je vais t'attraper » et « Tu ne m'auras pas » oblige le lecteur à construire du sens avec les images ;
- dans *Chat caché !* de Ruth Brown (Gallimard Jeunesse, 2008), beaucoup plus complexe, le récit de forme canonique est enrichi par la mise en images qui permet au lecteur de voir ce que voient et ne voient pas les deux souris, le petit Jo et son grand frère, Bo. Tous deux craignent le chat de la maison qui est effectivement présent dans l'image mais Jo imagine le chat caché dans des endroits où il ne l'est pas, raillé par le grand frère. Cependant la peur de Jo est justifiée. Le chat bondit sur Jo qui échappe de justesse à ses griffes sans que Bo s'en aperçoive. La difficulté pour

les jeunes lecteurs est de comprendre que ce qu'ils voient sur l'image ne correspond pas à la réalité perçue par les personnages. Des « bulles de pensée et de paroles », déjà évoquées précédemment, rédigées en petits groupes, permettent de confronter les interprétations et de comprendre le récit.

Faire découvrir le patrimoine

Les livres-jeux

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

- du montré/caché à travers le scénario de « Toc toc » que les auteurs jeunesse ont su exploiter pour les tout-petits avec *Toc toc* de Corinne Chalmeau, livre avec CD-Rom (Albin Michel, 2003), le monde construit par le multimédia étant parfaitement adapté à une première initiation ; plus complexe, l'album *Toc ! Toc ! Toc !* de David Bedford et Bridget (Bayard Jeunesse, 2006) intègre le scénario dans une scène plus englobante : l'invitation. Le lecteur ouvre un rabat pour découvrir l'invité et son instrument de musique. Cet album demande une lecture rétrospective permettant de mieux apprécier tous les détails.

Les trois autres titres intègrent le scénario dans une intertextualité avec les textes du patrimoine, à partir de la MS. Dans ces trois albums, les personnages cherchent refuge dans une maison dont ils ne connaissent pas les habitants (amis ou prédateurs ?) : *1,2,3 Qui est là ?* de Sabine de Greef (Pastel, 2003) dans lequel le lecteur, en même temps que les trois cochons, essaie de deviner qui habite dans la maison ; *Toc, toc, toc* de Tan et Yasuko Koide (L'École des loisirs, 1999) ; *Nom d'un chat* de Florian (Alice Jeunesse, 2003) ;

- du jeu d'empilement (Badaboum) : *Alboun* de Christian Bruel et Nicole Claveloux (Étre, 1998) déjà cité où l'empilement est visuel, dans le texte et dans l'image, et discursif (les énoncés s'empilent jusqu'au « Badaboum ») ; *Et...badaboum* de Sabine de Greef (Pastel, 2009) ; *Tout en haut* de Mario Ramos (Pastel, 2005) où le scénario est le support d'une compétition entre plusieurs animaux qui souhaitent aller toujours plus haut. Une mise en images très efficace mais exigeante qui demandera un étayage précis du maître afin que les jeunes enfants comprennent la fin de l'histoire ;
- des relations adulte-enfant à travers jeux de nourrices et jeux de langages. Les éditeurs proposent des livres « multimédias » (le texte peut être dit, chanté et porté par les images), des premiers livres très pertinents pour enrôler les jeunes élèves dans l'activité et construire une attention conjointe.

Les albums qui font revivre le patrimoine des comptines

Chez Didier Jeunesse, la collection « Pirouette », à travers des mises en images contemporaines, suscite l'activité interprétative et la verbalisation avec *Bateau sur l'eau* illustré par Martine Bourre (1999), *Les Petits Poissons dans l'eau* illustré par Christine Destours (2004), *Une poule sur un mur* illustré par Stéfany Devaux, *Meunier tu dors* illustré par Anne Letuffe (2004), *Pirouette, cacahouète* illustré par Charlotte Mollet (2007).

Chez Casterman, la collection « À la queue leu leu » propose *Pirouette cacahouète* d'Isabelle Carrier (2004), *Savez-vous planter les choux* de Nathalie Dieterlé (2003).

Chez Thierry Magnier, on trouve *C'est la P'tite bête* d'Antonin Louchard (1998).

Chez Pastel, sous forme d'allusions ou de réécriture des comptines déjà citées : *Une poule...* de Jean Maubille (2005).

Les albums qui initient aux divers jeux sur la langue et le langage

Chaussettes de Lynda Corazza (collection « Jeunesse », Le Rouergue, 1996) qui s'appuie sur le virelangue bien connu.

Oh la vache ! de Antonin Louchard et Katy Couprie (collection « Tête de lard », Thierry Magnier, 1998) qui propose un jeu visuel et langagier sur toutes sortes de vaches de fantaisie : vache à pois, vache à bonbons, vache à lait...

Les livres devinettes permettent des jeux de langage transférables dans d'autres contextes de la classe. L'enjeu langagier et cognitif est partagé ; le jeune lecteur, qui se l'approprie, peut ensuite le faire vivre à autrui...

On aura recours à : *Qui suis-je ?*, *Qu'est-ce que c'est ?* d'Aurélien Lanchais et Alain Crozon (collection « 21 devinettes à résoudre en s'amusant », Seuil Jeunesse, 1998) ; *Qui me regarde ?* (2004) ; *Qui habite ici ?* (2004) ; *Qui suis-je : un animal, quel animal ?* (2003) de Pierre-Marie Valat (collection « Papillon », Gallimard-Jeunesse) ; *Cherche la petite bête !* de Delphine Chedru (Naïve, 2008) où la recherche se fait dans l'image pleine page.

Les récits patrimoniaux et classiques de l'enfance

Ils sont traditionnellement proposés à l'école maternelle avec *Roule galette* de Natha Caputo et Pierre Belvès (collection « Les grands classiques du Père Castor », Flammarion-Père Castor, 2010) par exemple, souvent liés à des événements festifs ou à un traitement thématique ; il n'est pas sûr que ces coïncidences soient essentielles pour faire apprécier l'histoire aux élèves, même petits. Le thème et la structure narrative sont suffisamment forts pour susciter intérêt et attention conjointe d'autant plus que le maître aura pris soin de retenir plusieurs versions illustrées de l'histoire en suscitant curiosité et désir de connaître ces nouveaux livres, par exemple avec *Le Bonhomme en pain d'épices* de John A. Rowe (collection « Un livre à caresser Minedition », Minedition, 2009) ; *Le Bonhomme de pain d'épice* de Jim Aylesworth et Barbara McClintock (collection « Album », Circonflexe, 1998).

Il est important de choisir le moment (dans le cycle ou dans l'année) où toute la classe tirera profit de ces lectures, moment où tous les enfants auront la capacité de comprendre les scènes essentielles, et en particulier la ruse.

Les livres de contes

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

Avec randonnées

La même histoire dans des contextes différents : l'obstacle à la compréhension est d'ordre cognitif et culturel, pour repérer dans le texte et l'image les indices de l'éclatement du contenant et en comprendre les raisons. À ceci s'ajoute la complexité des systèmes de personnages mis en scène qui demandent des connaissances particulières (le loup dans *Ma Maison*, la puce dans *Le Bonnet rouge...*). Enfin, la compréhension des états mentaux est largement sollicitée, celle du héros qui ne s'aperçoit pas de ce qui se passe dans son bonnet, sa moufle ou son parapluie et celle des autres personnages qui recherchent un abri...

En petite section, *Ma Maison* d'Émile Jadoul (collection « À la queue leu leu », Casterman, 2007).

À partir de la moyenne section, *Brise-cabane* de Robert Giraud et Gérard Franquin (collection « Les albums du Père Castor. Premières lectures », Flammarion-Père Castor, 2001).

À partir de la grande section, *La Moufle : un conte ukrainien* de Diane Barbara et Frédéric Mansot (collection « Les premiers romans. Benjamin », Actes Sud junior, 2006) ; *Le Bonnet rouge* de John A. Rowe et Brigitte Weninger (collection « Un livre à caresser Minedition », Minedition, 2008) ; *Nicky et les Animaux de l'hiver* de Jan Brett (collection « Les petits Gautier », Gautier-Languereau 2007) ; *Le Parapluie* de Jan Brett (Gautier-Languereau, 2006).

La Petite Poule rousse est une histoire du patrimoine qui demande aux jeunes lecteurs de comprendre les états mentaux des personnages et la morale de l'histoire, ainsi que la chaîne de fabrication du blé au pain (ou au gâteau). Quelques versions possibles de la PS (difficile) à la GS : *La Petite Poule rousse* de Byron Barton (collection « Album de L'École des loisirs », L'École des loisirs, 2009) ; *La Petite Poule rousse* de Paul Galdone (collection « Aux couleurs du temps », Circonflexe, Joie par les livres, 2009) ; *La Petite Poule rousse* Pierre Delye et Cécile Hudrisier (Didier Jeunesse, 2007). L'intérêt de travailler plusieurs versions sur deux ou trois ans est de permettre une réelle appropriation de l'histoire et une plus grande attention portée aux variations, donnant aux élèves la possibilité de lire autrement une version « simple » à la lumière d'une autre version, plus sophistiquée.

L'histoire du *gros navet* se décline aussi en plusieurs versions (de la PS/MS à la GS) avec *Quel radis dis-donc !* de Praline Gay-Para et Andrée Prigent (collection « Les petits Didier. À petits petons », Didier Jeunesse, 2008) ; *Le gros navet* d'Alekseï Tolstoï (Flammarion-Père Castor, 2000) ; *La Carotte géante* d'Alan Mets (L'École des loisirs, 1998) ; *Le Navet* de Rascal et Isabelle Chatellard (collection « Lutin poche », L'École des loisirs, 2002) à partir de la section de petits.

Il est à noter que cette histoire reprend le système de valeurs de la précédente en positif car les voisins du héros l'aident à arracher le légume géant. En ce sens, ces deux histoires se complètent bien pour définir les valeurs de l'entraide et les bénéfices qui peuvent en être tirés.

L'histoire du *Poussin qui avait peur que le ciel lui tombe sur la tête* présente une difficulté majeure dès la situation initiale. Les jeunes enfants ont du mal à comprendre la démarche du poussin qui veut prévenir le roi que le ciel lui tombe sur la tête, alors que c'est un gland qui le frappe par hasard. Une fois cet obstacle dépassé, il reste à comprendre pourquoi les autres animaux suivent aussi docilement notre héros jusqu'au repaire du renard.

Histoire à réserver aux plus grands qui pourront mieux percevoir les états mentaux des personnages et avec lesquels il sera intéressant de travailler la différence entre croire/savoir/penser. Les jeunes lecteurs apprécieront les différentes fins possibles choisies par les auteurs avec *Poussin qui avait peur que le ciel lui tombe sur la tête* de Rebecca Emberley et Ed Emberley (collection « Albums illustrés », Albin Michel-Jeunesse, 2010) ; *Poule plumette* de Galdone (collection « Albums », Circonflexe 2004) et *Les Musiciens de Brême* de Jacob et Wilhelm Grimm (Flammarion-Père Castor, 1993) à partir de la section de grands.

Sans randonnée

La célèbre histoire de l'autre *Petite Poule rousse* aux prises avec le renard est plus complexe, car elle nécessite de comprendre les ruses qu'elle met en œuvre pour

échapper au prédateur. Ces trois versions sont de complexité croissante autant par le contexte dans lequel elles se déroulent que par les choix esthétiques et stylistiques des illustrateurs.

À partir de la MS, *Poule Rousse et Renard Rusé* de Vivian French, Sally Hobson (Pastel, 1995).

Plutôt en grande section, *La Petite Poule rousse et le Renard russe : un conte traditionnel* de Maud Riemann (collection « Les Incontournables », Bilboquet, 2005) ; *Le Renard et la Petite Poule rousse : conte irlandais* d'Éva Vincze (Éva Vincze, 2007).

Très souvent racontée ou lue en PS, l'histoire de *Boucle d'or et les trois ours* est à interroger sur le plan des significations : que représente aujourd'hui l'aventure de Boucle d'or ?

Les Trois Ours de Byron Barton (collection « Lutin poche », L'École des loisirs, 2001) ; *Boucle d'or et les Trois Ours* de Rose Celli et Gerda Muller (collection « Les Mini Castor », Flammarion-Père Castor, 2001) ; *Boucle d'or et les Trois Ours* de Tony Ross (collection « Folio benjamin », Gallimard-Jeunesse, 2006) ; *Boucle d'or et les Trois Ours* de Gerda Muller (collection « Lutin poche », L'École des loisirs, 2008), *Boucle d'or et les Trois Ours* de Steven Guarnaccia (Seuil Jeunesse, 1999).

En référence à ce texte (à partir de la GS) : *Pas de violon pour les sorcières* de Catherine Fogel et Joëlle Jolivet (Seuil Jeunesse, 2001) ; *La Revanche des trois ours* de Gwyneth Williamson (collection « Albums brochés », Mijade, 2004) ; *Boucles d'argent et les Trois Ours* de Christine Naumann-Villemin et Caroline Pistinier (Kaléidoscope, 2007).

Des contes de ruse proposant des personnages dévorants (le loup) comme *Les Trois Petits Pourceaux* de Coline Promeyrat et Joëlle Jolivet (collection « À petits petons », Didier Jeunesse, 2000) ; *La Véritable Histoire des trois petits cochons* par Erik Blegvad (collection « Folio cadet », Gallimard-Jeunesse 2010) ; *Le Loup et les Sept Chevreaux* de Grimm et Bernadette (collection « La couleur des contes. Grands albums », NordSud, 2008) ; *La Chèvre et les Biquets* de Paul François et Gerda Muller (collection « Les Mini Castor », Flammarion-Père Castor, 2001) ; *L'Ogresse et les Sept Chevreaux* de Praline Gay-Para et Martine Bourre (collection « À petits petons », Didier Jeunesse, 2001) ; *Le Loup et la Mésange* de Muriel Bloch et Martine Bourre (collection « À petits petons », Didier Jeunesse, 1998) et à partir de la MS, *Pierre et le Loup* de Serge Prokofiev, raconté par Gérard Philipe (livre CD-audio ; Chant du Monde, 2006) à partir de la section de petits.

Plusieurs versions de la soupe au caillou, toutes à réserver au cycle 2, sont disponibles, dont *La Soupe au caillou* de Tony Bonning et Sally Hobson (collection « Le coffre à histoires », Milan Jeunesse, 2007) ; *Une soupe au caillou* d'Anaïs Vaugelade (collection « Petite bibliothèque de l'École des loisirs », L'École des loisirs, 2003) ; *La Soupe aux cailloux* de Jon J. Muth (Circonflexe, 2004).

La figure de la Belle, (de la GS et au cycle 2), à partir du script de la conquête de la Belle, qui dans les versions contemporaines permettent de dépasser les stéréotypes de genres (féminin/masculin).

À partir de la légende de St Georges et le dragon : *Le Chevalier au dragon* de Lluis Farré et Mercè Canals (collection « Les albums du Père Castor », Flammarion-Père Castor, 2009), *Le Chevalier, la Princesse et le Dragon* d'Orianne Lallemand et Magali Clavelet (collection « Petits bonheurs », Gautier-Languereau, 2010) le chevalier combat le dragon pour sauver la Belle princesse qui se languit.

Présentant une Belle émancipée : *Princesse Inès* de Martine Bourre (Pastel, 2008) même système de personnages mais issue inattendue pour cet album ; *La Princesse Finemouche* de Babette Cole (collection « Folio benjamin », Gallimard-Jeunesse, 2001).

La figure de la Belle endormie avec *Blanche-Neige* de Jacob et Wilhelm Grimm et Éric Battut (Didier Jeunesse, 2002) ; *La Belle au bois dormant* de Jacob et Wilhelm Grimm et Félix Hauffmann (collection « Aux couleurs du temps », Circonflexe, 1995) à partir de la section de grands.

Des albums mettant en scène le plus petit, le plus malin avec *Poucette* de Hans-Christian Andersen illustré par Lisbeth Zwerger (Nord-Sud, 2004) ou Marie-José Banroques (collection « Les Mini Castor », Flammarion-Père Castor, 1999) ; *Tom Pouce* de Jacob et Wilhelm Grimm et Bénédicte Nemo (collection « Les albums du Père Castor. Secondes lectures », Flammarion-Père Castor, 2001) à partir de la section de moyens ; *Le Petit Poucet* de Charles Perrault et Clotilde Perrin (collection « Album Nathan », Nathan Jeunesse, 2003) à partir de la section de grands.

Des albums avec métamorphoses : *Le Prince Grenouille* de Jacob et Wilhelm Grimm et Binette Schroeder (collection « Grands albums », Nord-Sud, 2008) à partir de la section de grands.

Des albums développant un mythe : *L'Arche de Noé* de Lisbeth Zwerger, raconté par Heinz Janisch (collection « Un livre d'images Minedition », Minedition, 2008) à partir de la section de petits.

Des fables de La Fontaine : *Le Corbeau et le Renard* en lien avec les contes de ruse ; *La grenouille qui voulait se faire aussi grosse que le bœuf* ; *Le Lièvre et la Tortue* à partir de la section de grands.

Des contes étiologiques : *Pourquoi les libellules ont le corps si long ? D'après un conte zaïrois* de Stéphane Sénagas (Kaléidoscope, 2002) ; *365 contes des pourquoi et des comment ?* de Muriel Bloch et William Wilson (collection « Index », Gallimard Jeunesse, 1997) à partir de la section de grands.

Entrer dans les mondes poétiques

Une sélection de titres est proposée en **annexe VII. Comptines et poésies**.

Comprendre les récits : un objet d'apprentissage à l'école maternelle, du récit oral au récit écrit

Nous distinguerons l'histoire (ce qui est raconté) du récit (c'est-à-dire la manière dont l'histoire est racontée). Les jeunes enfants vivent au quotidien des histoires simples basées sur des scripts ou scénarios comme le coucher, le bain mais aussi les jeux (coucou le voilà ; cache-cache ; poursuite...). Ces histoires sont mises en mots dans les situations d'interactions de l'enfant avec ses proches à la maison à la crèche, à l'école, dans le moment présent ou en différé... L'enfant a donc une connaissance informelle de ce qu'est une histoire (un début, un milieu, une fin) en termes de progression, d'obstacles à franchir qu'il associe à des affects, qu'il apprend à maîtriser parce qu'il peut anticiper les effets.

Avec le livre, l'enfant apprend à mobiliser ces expériences quotidiennes pour interpréter les scripts et scénarios présentés à l'écrit par l'image et le texte lu. C'est pourquoi les ouvrages de littérature de jeunesse pour les tout-petits s'appuient sur des histoires simples, sans que, pour autant, la compréhension de ces livres soit simple. En effet, la complexité est grande par le fait que les auteurs illustrateurs et les éditeurs dans leur travail de maquettage usent de codes très élaborés de la culture de l'écrit et de l'image.

C'est pourquoi, de la PS à la GS, doit s'installer une progressivité des apprentissages permettant à tous les élèves quelle que soit leur familiarité avec le livre acquise dans la famille, d'entrer dans les livres qui leur sont destinés. Quelques éléments de progressivité :

Installer des scripts et scénarios écrits associant texte et image

À titre d'exemple, le scénario du bain : *Fais comme moi ! Le livre de bain de Pénélope* d'Anne Gutman et Georg Hallensleben (Gallimard-Jeunesse, 2008) ; *Petit Ours Brun joue dans son bain* de Marie Aubinais et Danièle Bour (collection « Popi-Pomme d'api Petit Ours Brun », Bayard Jeunesse, 2005) ; *Lou et Mouf. L'heure du bain* de Jeanne Ashbé (collection « Lou et Mouf », Pastel, 2003) ; *Le Bain de Troto* de Bénédicte Guettier (collection « Troto », Gallimard-Jeunesse Giboulées, 2004) ; *Splash ! Au bain, Mimi !* Lucy Cousins (Albin Michel-Jeunesse, 2005) ; *Toutes les couleurs* d'Alex Sanders (collection « Loulou & cie », L'École des loisirs, 1998).

Même si le scénario de base peut être facilement identifié par les jeunes lecteurs, il reste des obstacles à la compréhension qui impliquent des médiations spécifiques ou des mises en situation particulières.

Chaque album présente un dispositif spécifique de mise en images : par exemple, dans *Lou et Mouf* on trouve des images seules (variation du cadrage mais permanence du lieu), une suite d'images narratives (début, milieu, fin), une interaction texte/image (vidange de la baignoire).

Le scénario se développe dans un monde fictionnel caractérisé par des types de personnages récurrents (personnages de série : Troto, Petit Ours Brun, Lou et Mouf, Mimi, Pénélope). Le scénario peut se réduire à un script d'actions utilitaires (se laver) comme dans *Fais comme moi ! Le livre de bain de Pénélope*, s'élargir aux actions précédant le bain et succédant au bain (espace-temps plus complet comme dans *Lou et Mouf*), intégrer le jeu et en faire l'objectif central (*Petit Ours Brun dans son bain*), opposer les deux types d'action (se laver ou jouer dans l'eau), le développer par l'évaluation des actions (bêtises).

En GS, on pourra aborder les cas « du récit dans le récit » où le moment du bain devient le lieu où s'élabore une autre fiction (le jeu, la rêverie, une angoisse « le crocodile de la bonde »...) ; les éléments réels se transforment, puis s'opère un retour à l'état initial.

Le repérage de l'énonciation par les jeunes lecteurs de l'énonciation est capital pour participer à l'histoire : qui parle à qui ? Y a-t-il des voix off ? Les personnages parentaux sont-ils présents ou non ? Quelle est la place du lecteur ? Est-il interpellé ? Par exemple : « Fais comme moi ! » De quelle façon le jeune lecteur peut-il identifier ces différentes voix ? L'intonation du maître lecteur est une médiation importante, tout autant que le questionnement sur « qui parle » et « à qui » qui devra progressivement s'intérioriser en grande section. L'image de ce point de vue n'est pas toujours une aide.

L'espace-temps de la fiction peut déborder celui du scénario comme c'est le cas dans *Toutes les couleurs* d'Alex Sanders.

La compréhension des états mentaux des personnages (intentionnalité, processus de pensée, émotions) est à travailler explicitement à partir de l'interprétation que les jeunes lecteurs peuvent faire de la situation évoquée en regard de leurs expériences réelles ou de leurs expériences de lecture. Par exemple, Lulu est très fier d'être de toutes les couleurs mais quand la maman de Lulu lui dit : « Tu as oublié le bleu ? » Que veut-elle que Lulu fasse ? (intention). Les jeunes élèves ne peuvent faire ce travail en première lecture ; ce n'est que lorsqu'ils maîtrisent le script (Lulu s'est sali ; il doit aller se laver) qu'ils peuvent revenir sur les pensées des personnages.

Ce type d'activités suppose la constitution progressive d'un vocabulaire spécifique permettant de parler de ses propres états mentaux ou de ceux des personnages.

Les relations logiques sont difficilement maîtrisées par les jeunes lecteurs, d'autant qu'elles sont parfois reconfigurées par le jeu de la fiction. Par exemple, dans *Toutes les couleurs*, il faut comprendre que c'est parce que Lulu mange des

fraises qu'il a la bouche toute rouge ; s'il cueille une fleur jaune, il a les mains jaunes ; s'il patauge dans la boue, il a les pieds marron... ce qui n'est pas tout à fait vrai dans la réalité. Ces relations de cause à effet sont à construire par le lecteur dans le « pacte de lecture » qui peut être travaillé au préalable avec un ouvrage du même auteur : *Pop mange de toutes les couleurs* d'Alex Sanders et Pierrick Bisinski (collection « Loulou & cie », L'École des loisirs, 2005).

Construire des connaissances du monde

Dans d'autres cas, ce sont les connaissances du monde qui font défaut, comme le « blup blup » de l'eau qui entre dans le flacon avec lequel joue Petit Ours Brun. Dans *Mer bleue* de Robert Kalan et Donald Crews (Kaléidoscope, 1998), le poisson le plus gros espère manger plus petit que lui ; mais c'est sans compter les obstacles plus ou moins étroits que les poissons ont à franchir, laissant le plus petit d'entre eux continuer sa route sans encombre. Le texte très court scande les différentes phases de la poursuite, pointant la disparition des plus gros. Mais le jeune lecteur doit inférer, à partir de l'image, les intentions des personnages et les raisons objectives (taille du poisson/diamètre de l'obstacle) pour lesquelles le projet n'aboutit pas. Enfin, certains albums ont une construction matérielle particulière, par exemple cyclique, comme dans *Au secours !!!* de Michaël Escoffier et Matthieu Maudet (collection « Loulou & Cie », L'École des loisirs, 2009). Ce livre dépliant se lit en boucle recto verso : chaque personnage se croit poursuivi par un personnage dangereux pour lui ou qui lui fait peur. La difficulté est de considérer les relations spatio-temporelles organisant les interactions entre les personnages dans un tout et de comprendre les motivations des personnages.

Se représenter le monde fictionnel

Le monde fictionnel demande à être représenté par le lecteur : se créer des images mentales pour participer à l'histoire garantit un plaisir de lecture (les images du livre ne sauraient suffire). Pour les stimuler, les tâches de dessin permettent d'explicitier les blancs du texte, de prolonger le récit, de préciser l'espace d'action... nécessitant des retours au texte et des relectures.

Passer du récit oral au récit écrit

Il est nécessaire de passer avec les jeunes lecteurs par plusieurs phases :

- lecture intégrale et absolument fidèle au texte de manière à ce que les élèves intègrent la permanence de l'écrit (le maître lit et montre qu'il lit) ;
- interprétation de l'histoire (le maître raconte, conte en s'aidant de marottes ou d'accessoires pour faciliter la compréhension si nécessaire) ;
- verbalisation de l'activité de lecture, des questionnements du lecteur sur la relation texte image : « Qui est Lou ? », « Qui est Mouf ? », « Comment peut-on en être sûrs ? », sur les attentes et les prédictions.

D'autres scénarios de la vie quotidienne à explorer

– le coucher/le réveil et le lever : en PS, *Reste un peu* de Bénédicte Guettier (collection « Loulou & Cie », L'École des loisirs, 2003) ; en MS, *Bonjour Tommy* de Rotraut Susanne Berner (Seuil Jeunesse, 2002) ; en MS, *Alors ?* de Kitty Crowther (L'École des loisirs, 2006) ; en GS, *Encore un bisou !* d'Amy Hest et Anita Jeram (collection « Al-

bums illustrés », Albin Michel-Jeunesse, 2002) ; en GS, *Ferme les yeux* de Kate Bank et Georg Hallensleben (collection « Gallimard album », Gallimard-Jeunesse, 2002) ;

- le repas ;
- faire les courses avec *Tommy fait ses courses* de Rotraut Susanne Berner ;
- des scénarios d'interaction : Coucou le voilà / montré caché, Toc toc qui est là ?
- la demande ; Allo ? Qui est à l'appareil ? *Allô ! La petite bête ?* d'Antonin Louchard (collection « la petite bête », Petit POL, 2004) ;
- scénarios d'interaction ayant une fonction sociale plus large : l'anniversaire (inviter, recevoir), faire un cadeau (le don) *Le Cadeau de Trotro* de Bénédicte Guettier (collection « Totro », Gallimard-Jeunesse Giboulées, 2003) ; *Un cadeau pour Coco* de Dorothée de Monfreid (collection « Loulou & Cie », L'École des loisirs, 2006), *Je m'habille et je t'apporte un cadeau* de Bénédicte Guettier (collection « Loulou & Cie », L'École des loisirs, 1998).

Commencer à repérer et apprécier les effets littéraires

Tous les « bons livres » ne sont pas appréciés de tous les enfants. Il y va de la responsabilité de l'école de former progressivement des lecteurs ouverts aux esthétiques classiques et contemporaines, à la diversité des formes et des genres littéraires et artistiques. Ainsi, le caractère innovant ou créateur ne suffit pas à créer l'adhésion des jeunes enfants. Il faut donc, au cours de l'école maternelle, développer les capacités des jeunes enfants à comprendre et à interpréter des œuvres plus exigeantes, à partir de connaissances tels les archétypes de personnages, de scripts et scénarios, de mondes fictionnels qu'une sélection bien faite leur aura permis d'acquérir. Il s'agira aussi d'acquérir des postures de lecteur qui peut remettre en question sa première compréhension du texte, demande des relectures, fait des liens avec d'autres œuvres et accepte d'être parfois déstabilisé par une forme ou un genre au premier abord inconnu.

Les albums qui « jouent » avec le lecteur sont une ressource intéressante pour commencer à construire des éléments de cette posture parce qu'ils mettent le lecteur dans l'ignorance et construisent « le silence » sur un personnage : *1,2,3 qui est là ?* de Sabine de Greef (Pastel, 2003) déjà cité ; *Géant, es-tu-là ?* de Sabine de Greef (Pastel, 2005) en GS ; *Bon anniversaire Myrtille* de Didier Levy et Gilles Rapaport (Circonflexe, 2000) en GS et cycle 2 ; *Zig-zag* de Rascal (Pastel, 2003) en GS et cycle 2. L'ignorance du lecteur (mais aussi des personnages) peut porter sur un objet comme dans *Le Machin* de Stéphane Servant et Cécile Bonbon (Didier Jeunesse, 2009) à partir de la MS.

La perspicacité du lecteur est sollicitée dans *La Grenouille à grande bouche* d'Élodée Nouhen et Francine Vidal (collection « Édition géante », Didier Jeunesse, 2004), fin d'école maternelle/cycle 2, ou dans *Poussin noir* de Rascal (Pastel, 1997) fin d'école maternelle/cycle 2. Dans les deux cas, le lecteur doit imaginer la fin de l'histoire.

Les premiers ouvrages documentaires : quelques repères

La découverte du monde à travers les images et les textes

À propos de la découverte du vivant – sujet qui passionne les enfants – et de l'approche de la notion de cycle végétal, les élèves dès la petite section s'initieront :

- au double scénario de *Dix petites graines* de Ruth Brown (collection « Gallimard album », Gallimard-Jeunesse, 2001), album à compter et documentaire sur le développement d'une graine de tournesol ;

– de même, le non moins célèbre *Toujours rien* de Christian Voltz (collection « Jeunesse », Le Rouergue, 1997) constitue le point de départ d'expérimentations à propos de la germination de la graine de M. Louis, dès la moyenne section ;

– on pourrait citer, pour le même projet, *Le Potiron du jardin potager de Madame Potier* et *Où vont les trucs du pissenlit quand le vent les emporte ?* d'Yvan Pommaux réunis dans « *Dix histoires instructives* » (collection « Lola », Le Sorbier, 1997).

Les critères de classification des êtres vivants peuvent être suggérés par la lecture et le tri des nombreux ouvrages consacrés aux animaux et, dans une moindre quantité, aux plantes. Ainsi deux albums offrent des points de départ à cette activité : *Zoo logique* de Joëlle Jolivet (Seuil Jeunesse, 2002) et *Mais où est donc Ornicar ?* de Gérald Stehr et Willi Glasauer (collection « Archimède », L'École des loisirs).

Un genre représentatif des pratiques scientifiques, l'herbier, peut être une ressource à utiliser dans la découverte du vivant car il offre non seulement des critères de classification mais aussi des manières de représenter les plantes et de les décrire : *Mon premier herbier* (plusieurs titres : *Les Fleurs*, *Les Feuilles*) de Nicole Bustarretet illustré par Laurence Bar (Milan Jeunesse, 2006) ; *Mon herbier* d'Anne Weiss (Mila éditions, 2002) ; *Mon herbier : les fleurs des champs* de James Gourier & Mymi Doynet, illustré par Catherine Lachaud (Flammarion, 2002) ; *Mon guide des fleurs sauvages* de Kate Petty, illustré par Charlotte Voake (Gallimard Jeunesse, 2004).

D'autres critères vont apparaître dès la lecture des titres des albums :

– *J'explore la mare de tout près* (2002) ou *J'explore le chêne de tout près* (2003), *Les Maisons des insectes* (2009), *Les Animaux dans la nuit* (2008), *Les Poissons* (2008), *La Jungle* (2008) de Claude Delafosse tous chez (collection « Mes premières découvertes », Gallimard Jeunesse) ; *Animaux de la ferme* (collection « Mes premiers docs », Milan, 2010) ; *Les Arbres de mon jardin* d'Emmanuel Chanut (collection « Youpi : la petite encyclopédie des grands curieux », Bayard Jeunesse, 2004) ; *Inventaire illustré des animaux* et *Inventaire illustré des fruits et légumes* de Virginie Aladjidi et Emmanuelle Tchoukriel (Albin Michel Jeunesse, 2009).

Le but est d'éprouver la validité des critères, de passer de critères subjectifs tels que « les animaux qui font peur » à des critères liés aux pratiques sociales, plus objectives, se détachant de critères affectifs « animaux domestiques et de compagnie », « animaux sauvages » avant d'accéder, plus tard, à des critères d'identification proprement scientifiques, liés aux acquisitions concernant les régimes alimentaires ou les modes de reproduction. La circulation dans ces différents types d'ouvrages (monographies sur un animal ou présentation d'un groupe d'animaux présentant des caractéristiques communes) favorise la catégorisation.

Quelques monographies remarquables et des lectures en réseau mettent en relation, pour un même animal, plusieurs manières d'en parler et des images différentes pour décrire et/ou expliquer son comportement. On peut donner pour exemples : *Un jour une vache* de Malachy Doyle et Angelo Rinaldi (Gautier Languereau, 2002) et *La Vache* (collection « Mes premières découvertes », Gallimard Jeunesse, 2008) ; *La Grenouille* (collection « Photimages », PEMF, 2005) et *La Grenouille* (collection « À 4 pattes », Milan Jeunesse, 2003) ; *Je suis une coccinelle* de Daisaburo Okumoto et Toraji Ishibe (collection « Archimède », L'École des loisirs, 1996), *La Coccinelle, petit ogre du jardin* de Valérie Tracqui, illustrations de Patrick Lorme (collection « Mini patte », Milan, 2007) et *La Coccinelle* (collection « Mes premières découvertes », Gallimard Jeunesse, 2008) ; *Dytik, l'ogre de la mare* de Catherine Fauroux et Patricia Legendre (collection « Archimède », L'École des Loisirs, 2001) et *J'explore la mare de tout près* de Claude Delafosse (collection « Mes premières découvertes », Gallimard Jeunesse, 2002). La découverte du corps passe aussi par les images que la culture en donne ; divers moyens offrent la possibilité de voir le corps humain autrement, du dehors

au dedans, de la description à des tentatives d'explication de son fonctionnement. Formuler des questions, se donner les moyens d'y répondre, comprendre et évaluer d'autres réponses à ces questions sont des démarches accessibles dès la maternelle. Sur le thème « Qu'y a-t-il à l'intérieur de notre corps ? », on lira : *Les Lunettes à voir le squelette* de Renaud Chabrier et Gérald Stehr (collection « Archimède », L'École des loisirs, 2002) ; *Le Corps humain* de Claude Delafosse, illustré par Pierre-Marie Valat (collection « Mes premières découvertes », Gallimard Jeunesse, 2008). À propos de la grande question « Comment on fait les bébés ? », on cherchera des réponses dans : *J'attends un petit frère* de Marianne Vilcoq (collection « Matou », L'École des loisirs, 2001) ; *La Vie de bébé* d'Agnès Vandewiele, illustré par Christel Desmoinaux (collection « Questions réponses 3-6 ans », Nathan Jeunesse, 2004) ; *Le Bébé* de Charlotte Ruffault et Anne Francou, illustrations de Régis Faller (Bayard Jeunesse, 2000) ; « Voici l'histoire, merveilleuse et étonnante, du bébé. » Ainsi débute ce livre qui explique comment on fait les bébés. Le texte, très clair mais non dénué de poésie, est illustré par les photos de Lennart Nilsson prises à l'intérieur du corps humain.

Le concept de vie végétale ou animale est très difficile et complexe à appréhender. L'interaction entre des lectures d'ouvrages documentaires et de fiction peut contribuer à son développement, par exemple, de l'œuf au poussin : *Petit poussin* d'Ed Vere, un livre pop up (Casterman, 2009) ; *L'Œuf* de René Mettler et Pascale de Bourgoing (collection « Mes premières découvertes », Gallimard Jeunesse, 2008) ; *L'Œuf et la Poule* d'Iela et Enzo Mari (L'École des loisirs, 1994), album sans texte déjà cité ; *Ollie* d'Olivier Dunrea (Kaléidoscope, 2006), Ollie, le poussin, ne veut pas sortir de son œuf. L'œuf est considéré comme personnage dès les premières pages.

La diversité des paysages et des modes de vie peut être appréhendée à partir d'albums comme : *Mes maisons du monde* de Clémentine Sourdaïs (Le Sorbier, 2009) ; *Un jour autour du monde ?* de David Alazraki (Thierry Magnier, 2003).

Se repérer dans le temps, se repérer dans l'espace : le rôle de l'image

Les modes de représentation des espaces et du temps varient sur le plan esthétique en fonction des genres qu'ils servent, mais certaines caractéristiques sont communes. La symbolique des saisons (couleurs, motifs stéréotypés), de l'alternance jour/nuit (lune pour signe de la nuit) :

- les albums sans texte de Rotraut Suzanne Berner sont représentatifs de cette catégorie ; ils offrent des lectures ouvertes d'un même paysage au fil des saisons, dès la PS comme *Le Livre de l'été* (2006), *Le Livre de l'automne* (2009), *Le Livre de l'hiver* (2009), *Le Livre du printemps* (2009), des albums grand format chez La Joie de Lire. Dans la même collection existe *Le Livre de la nuit* (2009) ;
- prolonger en GS par l'album paysage de René Mettler chez Gallimard *La Nature au fil des mois*, plus complexe dans l'image, nécessitant des références sur les cultures agricoles et une lecture alternée entre un index détaillé des animaux présents dans le paysage, la notion de cycle de vie et l'image du paysage.

Les modes de représentation, la Terre représentée entièrement ou partiellement :

- à l'aide de cartes : *Un jour autour du monde* de David Alazraki (Thierry Magnier, 2003) permet une première initiation aux différents paysages de notre planète ;
- avec des représentations en coupe (ce qui se passe dans le sol, à l'intérieur de...), collection « Mes premières découvertes » chez Gallimard Jeunesse ;
- des vues aériennes, des zooms, dans *La Nature du plus près au plus loin* de René Mettler (Gallimard Jeunesse, 2000) ;

- des planches paysages qui varient au fil du temps ou qui représentent des milieux écologiques comme *Mille lieux naturels* de Florence Vérilhac, illustrations de François Crozat (Milan Jeunesse, 1998) ;
- des images séquentielles pour représenter un développement, un processus, un mouvement ;
- des débordements hors cadre pour figurer une taille anormale, un comportement de fuite... ;
- des transparents, des fenêtres, autant de dispositifs scéniques qui n'ont pas la même signification (devant/derrière ; dessus/en coupe, avant/après...) à l'intérieur d'un même livre. On peut s'appuyer sur les collections « Mes premières découvertes » chez Gallimard Jeunesse ou « Kididoc » chez Nathan Jeunesse ;
- des détournages de l'image isolant le sujet de son milieu comme dans la collection « Mes premiers docs » chez Milan.

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

Plusieurs usages pour les livres à compter

Ce genre d'albums est souvent polyphonique :

- livre à compter, il raconte aussi une histoire comme *La chevrette qui savait compter jusqu'à 10* d'Alf Proysen, illustrations d'Akiko Hayaski (L'École des Loisirs, 1999) ;
- il met en scène des connaissances comme dans *Le Point d'eau* de Graeme Base (Gallimard Jeunesse, 2001) ou *Dix petites graines* de Ruth Brown (Gallimard Jeunesse, 2001).

Dans ce domaine, on pourra aussi utiliser :

- album animé, *Tout compte fait* de Florence Guiraud (Seuil Jeunesse, 2001) ;
- *Et le petit dit...* de Jean Maubille (Pastel, 2001) ;
- *Dix petits amis déménagent* de Mitsumasa Anno (L'École des loisirs, 2002) ;
- *Dix petits doigts* de Didier Mounié et Anne Letuffe (Le Rouergue, 2002) ;
- *Les dix petits harengs* de Wolf Erlbruch (La Joie de Lire) ;
- *Du chat à la souris* de John A. Rowe (NordSud 2003) ;
- de 1 à 10, *Un mouton* de Cédric Ramadier et Vincent Bourgeau (collection « Loulou & cie », L'École des loisirs, 2009) ;
- de 1 à 10, *Et si on comptait...* de Marie Houblon (Tourbillon, 2003), photographies de l'agence Magnum ;
- de 10 à 20, *Combien d'oiseaux ?* d'Alice Melvin (Albin Michel Jeunesse, 2009) ;
- de 10 à 1, *Brooklyn Baby* de Marilyn Singer, illustrations de Carll Cneut (La Joie de Lire, 2009) ;
- de 1 à 100 *Un pour l'escargot, dix pour le crabe* d'April Pulley et Jeff Sayre, illustrations de Cecil Randy (Kaléidoscope, 2003).

Les imagiers : découpages et ordonnancement du monde

Une sélection de titres est proposée plus haut, dans la section « Initier aux codes de l'album – Une forme et un genre complexes ».

Annexe XIV. Les TUIC

« L'acquisition des connaissances et compétences des référentiels du Brevet informatique et Internet, à **quelque niveau que ce soit du cursus scolaire**, ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique, mais s'effectue **de manière continue et progressive dans le cadre des pratiques pédagogiques** et apprentissages relatifs aux divers champs pédagogiques de l'école. »²

Les usages des TUIC (technologies usuelles de l'information et de la communication) à l'école maternelle se conçoivent en ce sens, en jetant les bases nécessaires à la continuité pédagogique qui mènera les élèves à la compétence définie au 2^e palier du socle commun de connaissances et de compétences.

Dans le domaine « Découvrir le monde », le programme de l'école maternelle fixe un objectif de première découverte de l'ordinateur en tant qu'objet technique usuel. C'est la compréhension de l'usage et du fonctionnement courants qui est visée, non par un enseignement systématique mais par la découverte et l'usage d'un outil complémentaire intégré dans les activités habituelles de la classe.

Même s'il est difficile d'occulter totalement l'apprentissage des compétences d'amorçage telles que l'utilisation de la souris ou du clavier qui permettent, lorsqu'elles sont maîtrisées, d'apprendre avec l'ordinateur sans être freiné par le versant technique de l'outil, ce ne sont ni des préalables ni en faire l'objet d'apprentissages systématiques. Les élèves, par l'utilisation directe de logiciels de dessin, de jeu ou de saisie de texte, mettent en œuvre et construisent dans le même temps les compétences utiles aux usages qui leur sont proposés.

L'enseignant doit être attentif à l'ergonomie du matériel (souris, clavier...), à son installation (hauteur de l'écran...) et à la nature des logiciels proposés qui doivent prendre en compte les capacités motrices et informationnelles des enfants en fonction de leur âge (taille des objets cliquables, limite du nombre d'informations à l'écran...).

Les TUIC ne remplacent en aucun cas les autres outils de l'école. Au service de l'appropriation du langage et de la découverte de l'écrit, les TUIC sont pour les élèves une modalité complémentaire pour découvrir, produire, communiquer, expérimenter, simuler, s'entraîner. Les conditions d'un usage raisonné et efficace de l'informatique à l'école maternelle sont décrites en annexe.

Une récente étude de l'INRP sur l'impact des TUIC sur les apprentissages³ souligne qu'elles peuvent contribuer à *individualiser les enseignements et ainsi mieux répondre aux besoins de chacun*. Il en ressort que les effets pédagogiques positifs sont directement conditionnés à la qualité des usages mis en œuvre.

Des dispositifs favorables

Le matériel et son implantation

Deux cas se présentent :

- un à plusieurs ordinateurs dans la classe : c'est l'option à privilégier car elle facilite une utilisation de l'outil informatique intégrée dans de multiples activités, au plus près de l'organisation de la classe ;
- un regroupement d'ordinateurs dans une salle ou un espace dédié : ce choix, souvent motivé par la nécessité de partager les ressources entre les classes d'une école

2. Règlement d'usage de la marque B2i. Conditions générales d'utilisation.

3. « Impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour l'individualisation ? », INRP, janvier 2009.

est peu adapté aux usages de l'informatique à l'école maternelle. Il peut conduire à un fonctionnement du type « séances d'informatique », difficile à piloter avec tous les élèves et assez éloigné des objectifs visés.

L'utilisation de l'atelier informatique de l'école élémentaire peut par contre s'inscrire dans le cadre d'une liaison grande section-CP et représenter un accès complémentaire pour dynamiser une recherche par exemple.

L'équipement est à compléter utilement avec des appareils photo numériques permettant de mémoriser les actions, les étapes de réalisation et destinés à être utilisés y compris par les élèves eux-mêmes ainsi qu'à permettre une visualisation rapide des prises de vues.

Une imprimante est un périphérique d'autant plus indispensable qu'avec les très jeunes élèves, la visualisation à l'écran n'est pas suffisante dans la phase de relecture. Elle permet aussi de garder une trace de la production textuelle ou non dans le cahier de l'élève ou de la classe.

D'autres équipements sont utiles comme le vidéo projecteur, pour la visualisation collective de textes ou d'images ou les microcasques pour le travail individuel exploitant les fichiers audio, pour le travail phonologique par exemple.

Ressources logicielles et supports

Certains logiciels s'adressent directement à l'élève sous la forme d'outils et de supports adaptés et conçus pour être utilisés avec une relative autonomie :

- logiciels spécifiques pour écrire, pour dessiner ;
- supports documentaires et livres animés sur CD-Rom, pour diversifier les occasions de rencontres avec l'écrit et l'image ;
- logiciels pour s'exercer, s'entraîner (par exemple pour le travail phonologique ou accompagner l'apprentissage du principe alphabétique).

D'autres moyens sont mis au service de projets collectifs pour lesquels l'élève n'est pas un utilisateur autonome de l'outil correspondant, mais où il est amené à découvrir et à élaborer des contenus, à consulter, à réagir :

- logiciels de présentation assistée par ordinateur (pour la réalisation de diaporamas, de compte rendus de visites, de livres de vie, d'albums de photos à consulter à l'écran...) ;
- navigateur pour la consultation du web (projets de recherche documentaire, ouverture sur le monde).

Une journée avec les TUIC

Au cours de la journée, l'utilisation des ordinateurs varie en fonction des objectifs pédagogiques.

L'accueil peut être un moment privilégié, permettant une utilisation autonome par chaque élève au fur et à mesure des arrivées. Un ordinateur peut être dédié pour signaler sa présence par l'écriture de son prénom sur le clavier par exemple. Selon une progression visant diverses compétences du B2i, l'activité pourra évoluer (écrire son nom dans une liste, effacer son nom de la liste, en changer la couleur, le surligner, noter la date en regard...). Les autres ordinateurs peuvent être utilisés par binôme, selon des tours de rôle organisés, avec des logiciels permettant un travail en autonomie.

Sur le temps des ateliers, des activités sont proposées quotidiennement aux élèves, par roulement, en lien avec des objectifs précis d'apprentissage, d'entraînement et de systématisation en cohérence avec le projet de classe.

Des activités en lien avec le projet d'écriture de chaque élève peuvent être mises en place et participer à l'évaluation et au suivi de chacun en utilisant les possibilités de sauvegarde et d'impression.

Échanges entre pairs et structuration des savoirs

Contrairement à l'image négative couramment répandue de l'ordinateur comme source d'isolement, la pratique montre que le travail à deux ou à trois correspond à des temps d'activité langagière forte. Les interactions devant l'écran sont multiples et diverses. C'est au cours des échanges entre pairs que les procédures implicites se révèlent et que de réels apprentissages se mettent en place. Les élèves sont dans l'échange, la justification, le refus, l'argumentation... En expliquant à l'autre ses stratégies, pour les proposer et les faire valoir, l'élève renforce et organise ses savoirs. L'enseignant veille à ce que les rôles soient effectivement alternés (opérateur/vérificateur, tuteur/tutoré par exemple). Il sera en outre important de prévoir des temps d'échanges collectifs pour expliciter les tâches et pour faire émerger les réussites et les stratégies de résolution.

Un outil de différenciation

Les TUIC peuvent aider l'enseignant à la différenciation pédagogique, en lui permettant de proposer des situations d'apprentissage prenant en compte les acquis et les besoins de ses élèves.

L'ordinateur permet la mise en œuvre d'activités cognitives ; identifier, comprendre, mettre en relation, simuler, anticiper, autant d'opérations mentales qui servent l'ensemble des apprentissages.

Les élèves sont particulièrement sensibles au droit à faire « plein d'essais », à la possibilité de se tromper, de revenir en arrière, c'est le statut de l'erreur qui est profondément modifié. En rendant l'erreur provisoire, l'ordinateur offre la possibilité de multiplier les essais, de modifier, d'ajuster après un échange avec le maître ou avec ses pairs. Ainsi placés en une situation où la réussite peut être acquise par une démarche du type essai/erreur, les élèves craignent moins l'échec. Dès lors, ceux qui d'habitude n'osent pas ou peu, s'autorisent davantage, prennent conscience de ce qu'ils font, de ce qu'ils sont capables d'essayer et de réussir.

L'outil informatique permet de garder des traces successives des productions et de diversifier les tâches données aux élèves. Il peut constituer un appui utile dans le cadre de la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée soucieuse du parcours et des itinéraires de chacun.

Des usages variés pour s'appropriier le langage

L'utilisation des TUIC est en lui-même une source d'échanges sur le « comment faire » pour réaliser une tâche donnée ou sur les alternatives possibles.

Par la motivation supplémentaire qu'elles procurent et même s'il est difficile d'en mesurer quantitativement l'apport, les technologies de l'information et de la communication favorisent l'expression des besoins, des découvertes, des doutes.

S'écouter devient une nécessité pour se comprendre, s'expliquer sur ses intentions, se mettre d'accord sur une stratégie.

Découvrir, apprendre, s'exercer

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

L'utilisation de logiciels éducatifs participe à la préparation de tous les élèves aux apprentissages de l'école élémentaire. L'enseignant prend plus particulièrement en compte dans cette démarche les enfants qui ont besoin de plus de temps, de plus d'entraînement, de situations plus variées, pour s'approprier une notion et la fixer. La possibilité offerte par de tels logiciels de revenir à la consigne à tout moment comme du reste l'évaluation immédiate des réponses données permet à l'élève d'ajuster sa réponse et de revenir quand il s'en est écarté à l'objectif de départ. Le logiciel ne se substitue pas à l'enseignant, il est complémentaire des activités « habituelles » de manipulation, pour être utilisé à des fins d'entraînement et de différenciation.

À titre d'exemple, citons les logiciels *Aplec1* pour un travail sur l'écoute, la correspondance oral/écrit, l'écrit et la compréhension ou encore le logiciel *1 000 mots pour apprendre à lire* (éditions Educampa), pour les exercices d'écoute et de localisation de sons ou de reconnaissance de mots par prélèvement d'indices.

La dimension multimédia de l'outil informatique peut être mise à profit pour renforcer l'acquisition du vocabulaire avec l'utilisation d'imagiers électroniques ou encore préparer les élèves à écrire. Le logiciel *J'écoute puis j'écris* (*pragmatice.net*) permet de saisir un mot entendu en s'aidant éventuellement d'une image ou d'un texte d'accompagnement.

Certains logiciels sont « reconnus d'intérêt pédagogique » par le ministère de l'Éducation nationale (RIP), comme *Phono-Floc* (www.floc-multimedia.com) qui comporte vingt-trois jeux pour l'accès à la conscience phonologique ou *Lecthème cycle 2* (www.jocatop.fr).

Produire, partager

Traitement de texte

L'utilisation d'un traitement de texte est possible dès l'école maternelle. Il faudra être attentif au choix du logiciel ; un trop grand nombre de fonctions ou de fenêtres d'outils ne présentent pas d'intérêt et rendent quasi impossible une utilisation réellement autonome.

Il existe des logiciels de traitement de texte plus adaptés comme *Abiword* (www.abisource.com, logiciel libre), ou encore pour les plus jeunes *La machine à écrire* (adajls.pagesperso-orange.fr) ou encore *Écrivons* (pnoguer.free.fr) qui sont des gratuits. L'utilisation d'un logiciel bureautique professionnel (Open Office, Word...) nécessitera d'alléger les barres d'outils.

Le traitement de texte contribue à la mémorisation des lettres et de leurs différentes graphies. Les textes sont d'abord écrits en capitales, puis progressivement en écritures scripte et cursive grâce à des polices de caractères spécifiques (polices « écolier »). Il facilite la perception de la segmentation et sa transcription correcte (lettres/mots, mots/phrases). C'est par l'observation des différences avec le modèle saisi par l'enseignant et, le cas échéant, grâce aux indications du vérificateur orthographique que les élèves en viennent à se corriger spontanément lors de la saisie.

L'utilisation réfléchie de la barre d'espace, de la saisie d'une majuscule ou du point, d'un retour à la ligne permet de construire les notions de mots, de phrases, de paragraphes, de textes.

Pour de jeunes enfants, on veillera à augmenter la taille des caractères tant à l'affichage que pour l'impression. Cette dernière est nécessaire à cet âge pour apprécier sa production.

Les élèves qui rencontrent des difficultés dans le geste graphique peuvent produire du texte en se centrant sur la construction du mot en évitant la « surcharge » cognitive et motrice. Ils s'en trouvent valorisés et prennent plaisir à ces activités.

D'une manière générale, le résultat obtenu motive les élèves qui sont fiers de transmettre une production « valorisée » à leurs parents ou à d'autres élèves.

Les textes produits en dictée à l'adulte peuvent être saisis par le maître sur ordinateur avec un traitement de texte ordinaire et donner lieu à des copies partielles ou totales (en section de grands) en vue d'un projet personnel ou dans le cadre d'une réalisation collective (journal de classe ou de l'école par exemple). Les logiciels utilisés permettent la plupart du temps d'associer textes et images ou dessins numérisés, y compris dans le document de l'élève. L'impression de quelques copies d'écran ou de documents produits permet de garder une trace écrite et constitue un support intéressant à ajouter au cahier de liaison avec la famille.

Attention !

En aucune manière l'usage du clavier et celui de l'ordinateur ne sauraient remplacer l'apprentissage de l'élaboration manuelle de l'écriture, sauf bien sûr dans des cas de handicaps particuliers où la motricité manuelle est trop déficiente pour que l'enfant soit confronté à cet apprentissage.

Logiciels de présentation assistée

L'utilisation de logiciels de présentation assistée sur ordinateur permettra à l'enseignant dans le cadre de projets de la classe d'installer un contexte propice à des activités langagières variées. Ces logiciels (par exemple le module « présentation » de Open Office) permettent de combiner des images (photos, dessins numérisés...), des textes et même des sons ou des vidéos. Leur interface est trop complexe pour être utilisée de façon autonome par les élèves mais les contenus peuvent être aménagés et modifiés même « en temps réel » par l'enseignant en fonction des propositions des élèves. Il est possible de réaliser une présentation pour la classe ou pour un groupe d'élèves qui sera destinée à une visualisation collective ou à une transmission à une autre classe par exemple. La dynamique de projet collectif alliée aux possibilités techniques de réalisation permettent de créer un large éventail de situations de communication : nommer, formuler, raconter, exprimer un point de vue, dicter un énoncé oral à l'adulte...

Pour mettre en valeur les contenus élaborés par la classe et les rendre consultables sur l'ordinateur sous la forme d'un album multimédia interactif, il est possible d'utiliser *Didapages 1.1* (www.fruitsdusavoir.org), application qui permet d'associer différents contenus multimédias y compris des champs modifiables (espace d'écriture ou de dessin intégré à la page par exemple). Le produit fini s'apparente à un livre traditionnel pour lequel on tourne les pages à l'écran.

Au-delà des activités évoquées ici, on pourra utilement consulter le site PrimTICE (primtice.education.fr) qui présente des contenus numériques et des scénarios d'usages pédagogiques.

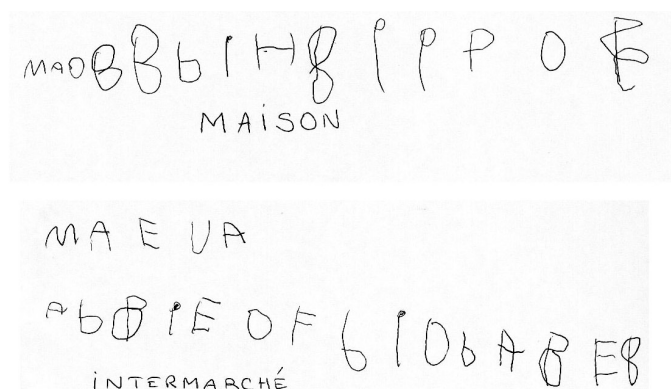
Annexe XV. Essais d'écriture de mots



Les essais ci-dessus ont été produits par des élèves de grande section. On peut y percevoir des représentations du système de la langue plus ou moins avancées :

- parfois les lettres codent des syllabes, quand le nom de la lettre équivaut de manière sonore à la syllabe (V pour le « vé » de « vélo » ; SK pour « esca » de « escargot ») ;
- les sons ne sont pas tous encodés (dans SKRO pour « escargot » : il manque le son « G ») ;
- les graphèmes complexes sont parfois identifiés mais mal recopiés (NO pour « on ») ;
- des erreurs montrent que tous les indices ne sont pas encore assez fins (C pour « ch » de « chocolat ») et que les indices varient selon les enfants (le K ou le Q pour le « c » de « chocolat »).

Néanmoins, ces essais témoignent d'acquis très substantiels.



Les essais ci-dessus proviennent de la même petite élève d'une section de moyens. Lettres ou pseudo-lettres sont juxtaposées, semblables pour plusieurs d'entre elles d'un mot à l'autre.

Écrire, c'est tracer des lettres : tel semble être l'état de la représentation à l'œuvre à ce moment-là.

Annexe XVI. Essais d'écriture de textes (section de grands)



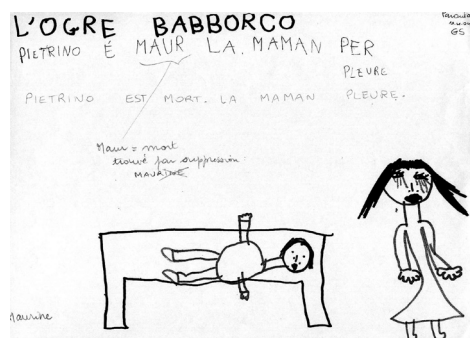
Le texte ci-dessus révèle un enfant très avancé dans sa compréhension du système alphabétique et dans sa connaissance du code. Il semble très attaché au lien oral/écrit et s'appuie vraisemblablement sur une forme de syllabation systématique de l'oral sans recourir à la copie de mots ; la formule « Il était une fois » aurait en effet pu être copiée dans un album.

Le texte ci-dessous est celui d'un enfant également très avancé dans sa conception du code ; il systématise certains éléments (le son /e/est écrit ET), travaille sur le lien oral/écrit également sans recourir aux mots sûrement vus de nombreuses fois (dans, enfant par exemple).

On notera que dans ces deux essais, l'écriture adoptée est constituée de capitales d'imprimerie.



Le texte ci-dessous montre comment une petite fille se débrouille avec ce qu'elle connaît bien, son prénom Maurine, pour écrire « mort » : elle code « maur » en retirant « ine » à Maurine, ce qui est la preuve d'une fine habileté. La difficulté du mot « pleure » lui résiste : les deux consonnes initiales, articulées ensemble qui plus est, sont difficiles à percevoir.



Lorsqu'un enfant tente de produire des mots écrits, il « invente » des systèmes d'écriture. Il est important alors de lui laisser le temps des tâtonnements dont il a besoin pour construire sa connaissance du principe alphabétique. L'écriture tâtonnée, ou écriture inventée pour certains psycholinguistes, est un moyen au service de cette construction : l'enfant seul ou avec l'aide d'un groupe de camarades essaie d'écrire un message, en s'aidant des affichages présents dans la classe et des textes lus antérieurement pour les mots qu'il a déjà rencontrés. Pour les mots inconnus sous leur forme écrite, il fait des hypothèses procédant par décomposition (en unités syllabiques ou infrasyllabiques) et mise en rapport entre ce qu'il entend et les graphies possibles qu'il infère de ce qu'il sait déjà, ou de ce qu'il trouve par analogie.

En posant des problèmes d'écriture, en permettant à l'enfant d'oser, d'essayer, de se tromper et de recommencer, en stimulant les échanges entre élèves sur les procédures adoptées, on favorise un cheminement personnel, des premières traces vers une écriture normée. C'est en les voyant écrire que l'enseignant perçoit s'ils ont conscience de l'organisation de l'espace, de la séparation du discours en mots (unités spécifiques de l'écrit), de l'importance de l'ordre des mots, de la présence de tous les mots, de leur compréhension des relations entre sons et graphies. Il peut également se rendre compte de leurs compétences et de leurs difficultés à former les lettres et proposer une réflexion ou des étayages appropriés.

Annexe XVII. Alphabet, abécédaire

L'alphabet est la liste de toutes les lettres servant à transcrire les sons de la langue et énumérées selon un ordre conventionnel. C'est un outil indispensable de l'enseignement de la lecture et de l'écriture puisque les lettres permettent le codage de la parole à l'intérieur d'une langue.

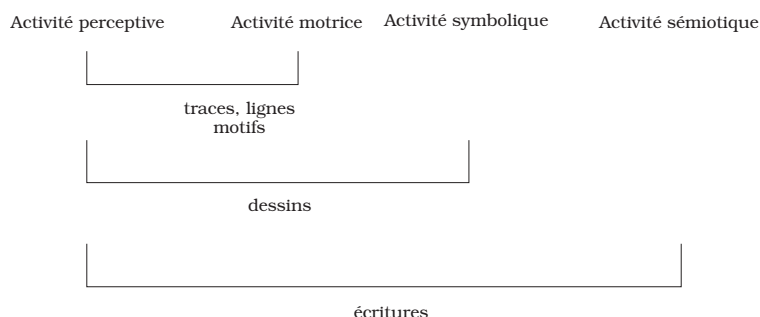
Symbole d'une appartenance culturelle et transmise très facilement sous forme d'une comptine, la suite ordonnée et mémorisée de l'alphabet aide à prononcer correctement le nom des lettres. L'intérêt n'est pas de les réciter dans l'ordre mais l'objectif est d'identifier chaque lettre, de les reconnaître visuellement, de les nommer et de bien les prononcer. Les programmes de 2008 rappellent que cet apprentissage est capital pour la lecture. Faire correspondre les différentes graphies d'une même lettre et découvrir les équivalences entre les polices et les familles de caractères obligent à utiliser régulièrement dans la classe, des alphabets différents.

Un **abécédaire** est un livre abondamment illustré qui ordonne la réalité du monde selon l'ordre alphabétique, en associant une représentation imagée (dessin, photographie...) des entités prises souvent dans un même thème (animaux de la ferme, métiers...) à leur nom. Cette fonction référentielle en fait plutôt un outil pour développer le lexique puisqu'il permet de nommer et de désigner des objets. Les mots sont rangés à partir de leur première lettre et les 26 lettres de l'alphabet y sont déclinées. L'abécédaire servait autrefois à transmettre les premiers rudiments d'enseignement de la lecture et de l'écriture ; il est resté le symbole de l'alphabétisation, mais il ne constitue pas un outil d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les présentations souvent très originales des mots en font aujourd'hui plutôt un genre littéraire proche de l'imagier, du documentaire ou du livre d'art et de poésie (voir annexe XIII).

Annexe XVIII. La nature, les fonctions et les règles des trois activités graphiques

	Dessin libre	Exercices graphiques	Écriture
Nature et spécificités	Production graphique souvent imagée parfois figurative (analogie) d'une représentation mentale ou d'une interprétation du réel (réfèrent réel ou imaginaire).	Tracés élémentaires (point, lignes, formes), motifs, figures géométriques. Objet abstrait élémentaire de construction scolaire. Pas de réfèrent ni d'analogie (caractère artificiel).	Système de notation codifié de signes conventionnels historiques et culturels. Présence d'un réfèrent. Dans notre système, traduction graphique normée et double symbolisation : représentation du monde mais également des sonorités de la langue orale. (L'écriture des nombres entre également dans cette catégorie.)
Règles de fonctionnement	Mise en scène de figures. Organisation spatiale originale qui relève d'un point de vue propre. Les règles sont libres, soumises à la logique de l'expression.	Organisation spatiale variable et éphémère de motifs (remplissage, alignement, jeux d'alternance rayonnement, symétrie, etc.) Les règles sont libres, interchangeables, soumises à la consigne de l'adulte ou aux choix du scripteur.	Organisation spatiale stricte, normée (principe de linéarisation), trajectoire imposée. Organisation stable et non aléatoire de signes. Les règles sont collectives et définissent un code commun de significations.
Fonctions sollicitées	Fonctions motrice et perceptive. Fonction symbolique et/ou sémiotique.	Fonctions motrice et perceptive. Développement de l'attention (respect du modèle et de la consigne). Parfois créativité.	Fonctions motrice et perceptive. Fonction sémiotique.
Finalités et règles d'usage	Utilisation : expression personnelle, communication, développement de l'imaginaire de la créativité.	Utilisation : entraînement visuo-moteur, usage décoratif ou ornementation.	Utilisation : communication, expression, mémorisation, accès à la culture.

Nous voyons à quel point chacune de ces activités se définit en fonction de ses spécificités, ce qui, *a contrario*, met en relief leur caractère commun : les fonctions perceptive et motrice comme le souligne ce schéma simplifié :



Annexe XIX. Le graphisme

Le graphisme élabore des liens étroits avec le dessin et les arts visuels. Les activités de dessin permettent à l'élève de réinvestir les acquis réalisés en graphisme, aussi bien du point de vue de l'enrichissement des formes graphiques que des habiletés motrices. La fonction expressive s'en trouve renforcée. Réciproquement, les tracés spontanés, les formes ou jeux graphiques produits dans les dessins libres peuvent être la source d'observations et d'explorations graphiques et motrices (après avoir repéré une forme particulière dans un dessin, le maître l'isole par divers procédés : au travers d'une petite fenêtre en carton par exemple, avec un cache, il la fait décrire, il fait expliciter la gestuelle qui l'a créée, et propose à tous de s'essayer à faire pareil ou différemment, etc.). Ces situations sont riches et porteuses de sens. Les arts visuels et arts plastiques sont également une source inépuisable pour les activités graphiques en donnant à voir et à découvrir des formes, des motifs graphiques tout en ayant soin de ne pas confondre le moment de découverte et de lecture d'œuvre de celui de son éventuelle exploration graphique.

Par ailleurs, le graphisme est également en lien avec la rubrique « Découvrir le monde » pour ce qui est de la connaissance et de la reproduction des formes géométriques (cercle, carré rectangle, triangle), pour la connaissance des grandeurs et des quantités, pour le repérage dans l'espace graphique et les positions relatives des tracés.

En outre, comme toute situation scolaire, le graphisme participe à la construction des fonctions cognitives indispensables pour apprendre : les processus d'analyse, de comparaison, de sériation, de classification, de mémorisation, d'anticipation, de régulation, d'attention volontaire, etc.

Ainsi, pour remplir leurs fonctions les exercices graphiques doivent faire l'objet d'une attention soutenue de la part des enseignants, notamment en petite et moyenne sections où cet apprentissage est majeur. Sans oublier que le perfectionnement du geste graphique résulte des apports de l'environnement mais aussi du processus de maturation qui explique que la motricité fine nécessaire à l'écriture cursive ne s'installe définitivement qu'en fin d'école maternelle.

Les processus fondamentaux du graphisme

Pour reproduire des formes, ce sont les fonctions perceptives et motrices qui sont sollicitées. Il faut donc que le maître les prenne nécessairement en considération pour les exercices graphiques comme il le fait pour l'enseignement de l'écriture. Laisser les exercices graphiques livrés au hasard d'exercices répétitifs prédéfinis n'est pas une situation d'apprentissage et ne favorise pas le développement de l'élève. Dans la mise en œuvre de ces processus, la verbalisation joue un rôle fondamental comme le souligne L. Lurçat : « L'observation et la description sont des activités fondamentales et comme telles, elles devraient constituer un secteur privilégié de la pédagogie pré-élémentaire. »⁴

Voici le détail des fonctions fondamentales à l'origine du graphisme et leur corollaire pour l'écriture :

4. L. Lurçat *op. cit.*

L'activité perceptive et les coordinations oculo-motrices : « l'œil dirige la main » (L. Lurçat)

« L'entrée dans l'écriture [...] requiert aussi des compétences particulières de perception des caractéristiques des lettres. » (B.O. 2008)

L'activité perceptive est première dans les activités graphiques, d'une part, pour découvrir et observer des formes, lignes et motifs sur un support imagé ou dans l'environnement, et, d'autre part, pour observer un modèle et le reproduire fidèlement.

Cependant, l'activité perceptive du jeune élève est spécifique, ce que soulignait H. Wallon⁵ : « Le paradoxe de la perception enfantine que l'on dit globale c'est qu'elle est en même temps pointilliste et qu'elle s'égare dans les détails. Ce sont des ensembles que l'enfant saisit mais des ensembles inorganisés ou fragmentaires. » L'objet regardé est donc saisi de façon fragmentaire par un enfant; pour lui le tout n'est pas la somme de parties qui le composent.

La lecture du modèle souffre également de cette particularité perceptive notamment du fait que « le modèle matériel à copier n'est pas appréhendé par l'enfant selon la conception adulte, pour qui le modèle est un objet de référence régulateur d'action [...]. Jusqu'à 5 ans, le modèle « n'est pas encore conçu comme objet de référence »⁶. Ceci explique certains écarts entre le modèle et sa copie alors qu'elle ne présente pas de difficulté motrice.

Par ailleurs, L. Lurçat précise que « chez l'enfant de 3 à 6 ans, le facteur visuel est déterminant pour la reproduction correcte de la forme », il est complémentaire du contrôle kinesthésique du mouvement fondé sur l'expérience.

Ces affirmations signalent aux enseignants la nécessité de prendre en compte l'activité perceptive, sachant que le langage en est l'organisateur. Il faudra mettre en place une activité exploratoire, pour identifier et isoler la forme, la détacher de son contexte, la décrire, en discriminer les composantes, la comparer à d'autres, établir des liens entre le tout et les parties, et élargir le référentiel par des recherches de formes similaires ou différentes (construire des collections des familles de formes, etc.)

L'activité perceptive exercée à tous les niveaux de la scolarité est une aide pour identifier la particularité de la forme des lettres, les comparer entre elles, discriminer ce qui est semblable ou différent des formes graphiques connues, sachant que l'apprentissage de l'écriture s'exerce conjointement au niveau visuel et au niveau moteur.

La motricité et les coordinations motrices

« Sans qu'on doive réduire l'activité graphique à la préparation de l'écriture, les enfants observent et reproduisent quotidiennement des motifs graphiques afin d'acquérir le geste le mieux adapté et le plus efficace. » B.O. n° 3 du 19 juin 2008.

La motricité graphique a pour objectif principal la recherche du geste volontaire et de la précision qui permettent le tracé de lignes et de formes non aléatoires, l'adaptation du geste aux diverses contraintes matérielles ou directives.

L'élève doit pouvoir :

- diriger son geste pour suivre un tracé précis selon une trajectoire donnée ;
- tracer volontairement des lignes et des formes diverses et non aléatoires ;
- répéter son geste avec régularité ;
- adapter la tonicité du geste à la qualité de l'outil (pointe dure ou souple, section fine ou large) et à la nature du support (lisse, glissant, rugueux, dur) et du médium (fluide, épais) ;
- s'orienter dans l'espace feuille selon une trajectoire anticipée.

Les coordinations motrices nécessitent :

- d'associer des mouvements antagonistes (double sens de rotation, renversements) ;
- d'enchaîner des actions régulières (lignes brisées, suite de boucles) et irrégulières (rupture de grandeur, de forme, de direction) ;
- de coordonner les deux mains et développer les gestes fins (doigts, poignet) ;
- d'associer les mouvements de translation et de rotation.

5. H. Wallon, *La Vie mentale*, 1938, Paris, Éditions sociales, 1982.

6. G. Sounalet, *Genèse du travail à la maternelle*, Paris, Vrin, 1976.

L'erreur serait de croire qu'il suffirait de multiplier des exercices sur fiches ou de suivre un tracé pour développer ces compétences de façon consciente, donc volontaire. Or, ce n'est pas ainsi que les élèves peuvent s'engager dans un processus de régulation du geste qui repose sur l'anticipation de l'action et l'attention gestuelle pour acquérir la mémoire kinesthésique à la base de l'automatisation. Ici aussi, le langage est nécessaire, il permet la prise de conscience de l'action : verbaliser pour décrire ses procédures, pour les anticiper. Par ailleurs, la réussite concrète n'est pas toujours signe d'appropriation des procédures adéquates, on peut réussir par hasard, par imitation, or : « Réussir c'est comprendre en action. Comprendre c'est réussir en pensée. »⁷, d'où la nécessité d'élaborer une activité réflexive à propos de la motricité.

Ainsi, que l'élève ait ou non réussi, la verbalisation de l'action s'avère nécessaire pour « penser avant de faire », processus indispensable pour enchaîner une suite de lettres.

Les organisations spatiales

« Le repérage dans l'espace d'une page ou d'une feuille de papier, sur une ligne orientée se fait en lien avec la lecture et l'écriture. » (B.O. n° 3 du 19 juin 2008.)

La mise à l'épreuve, au cours des exercices graphiques, d'organisations spatiales variées permet à l'élève d'orienter l'espace graphique, le plan de la feuille (le « haut », le « bas », la droite, la gauche), de s'y situer et de l'investir.

Par des exercices graphiques variés, en jouant sur la diversité des supports, par leur taille (grands formats ou espaces réduits), par leur forme (carrés, ronds, bandes plus ou moins étroites, formes diverses, chutes de découpages), par les obstacles à éviter (collages en relief), l'élève explore l'espace scriptural et en maîtrise petit à petit les dimensions. En veillant à la progressivité des exercices selon les sections et le niveau de développement, on lui propose :

- d'occuper l'espace graphique, quel qu'en soit le format (tout ou partie) ;
- d'effectuer des tracés selon une organisation spatiale spécifique (alignement vertical, horizontal, oblique, autour, dedans, à côté, etc.) ;
- de nommer les positions relatives des formes (à côté, contre, au-dessus, etc.) ;
- de tracer selon une trajectoire donnée (vers le haut, le bas, vers la gauche, la droite) ;
- de maîtriser les alignements ;
- d'organiser des alternances simples puis complexes ;
- de respecter les espaces et les proportions ;
- de réaliser des symétries simples.

Le plan dans lequel se déroule l'activité graphique peut être vertical, horizontal ou oblique. Il va de soi que les mouvements réalisés sur un plan vertical ne sont pas de même nature que ceux réalisés sur le plan horizontal : dans un cas, le mouvement est ample et part de l'épaule, dans l'autre il est distal et réduit, de plus la posture (debout ou assis) joue également un rôle. Ainsi, tracer sur un tableau permet de donner des informations sur la structure globale de la forme étudiée (grâce à la taille des tracés), de développer la structuration spatiale (vécue par le déplacement du corps lors de tracés linéaires). Cependant la forme ne peut être dissociée du mouvement qui l'a créée, et sur une feuille, l'élève aura à mobiliser différemment les segments du bras et de la main pour exécuter une forme semblable mais réduite (au tableau, la main n'est pas en appui). Le va-et-vient entre ces deux situations accentue la prise de conscience motrice et favorise l'anticipation du geste graphique.

L'organisation spatiale de l'écriture selon la trajectoire gauche-droite sera plus facilement acquise si l'élève a pu explorer toutes les orientations possibles, avec aisance et régularité. Le graphisme seul autorise cette variété. Les règles de fonctionnement de l'écriture seront apportées par le maître en situation d'écriture en s'appuyant sur les compétences acquises.

7. J. Piaget, *Réussir et Comprendre*, Paris, PUF, 1974.

D'autres processus sont sollicités pour cette activité graphique, notamment : exercer sa mémoire, manifester de l'attention volontaire⁸, comprendre les consignes et y répondre.

C'est au cours du graphisme que les élèves vont adopter des tenues plus ou moins correctes des outils ; il sera difficile d'y remédier par la suite.

Conduire un dispositif d'enseignement graphique

Les situations d'apprentissage doivent être pensées, organisées et planifiées selon un objectif précis au sein d'un projet pédagogique spécifique. Comme toute activité, l'improvisation n'a pas sa place dans ces apprentissages.

On peut ainsi hiérarchiser une séquence d'enseignement graphique :

Les situations de découverte, d'observation

L'objectif est que l'élève soit actif, qu'il ne reste pas un simple observateur ou exécutant :

- laisser l'exploration libre dans un premier temps, puis introduire des observations, des consignes ;
- choisir le support (ou la situation) qui sera source de découverte, si possible en lien avec les projets de classe ;
- placer les élèves en situation de découverte active à partir de tracés libre relevés dans des dessins libres ou d'un support imagé (proposer des techniques⁹ qui provoquent la curiosité, l'étonnement, la recherche des lignes, formes ou motifs) ;
- conduire l'analyse conjointe¹⁰ et collective¹¹ de la (ou des) forme(s) cible(s) : descriptions, comparaisons, recherche de forme dans l'environnement, etc. La verbalisation ainsi sollicitée sera source d'apprentissages langagiers particulièrement pertinents car en prise directe avec l'action (nommer les formes, leurs particularités, leurs ressemblances et différences, etc.).

Les situations d'apprentissage

- solliciter l'exercice moteur pour reproduire les formes retenues ;
- analyser les productions : les réussites ou les difficultés, les obstacles à surmonter ;
- comparer les procédures de réalisation de chacun, choisir la plus pertinente ;
- renouveler les essais en respectant la procédure choisie pour réguler les tracés.

Les situations d'entraînement, d'automatisation de consolidation

Pour l'entraînement, diversifier les situations, les tâches, les supports, les outils, les consignes. Les élèves doivent pouvoir automatiser leurs gestes et réguler les tracés. Plus tard, à diverses reprises au cours des mois et sous différentes formes, proposer des exercices de consolidation : agrandir, réduire les motifs, modifier l'organisation spatiale, les transformer, construire des collections, etc.

8. Il ne suffit pas de regarder pour mémoriser, d'écouter pour apprendre. À l'école, l'attention et la mémoire doivent revêtir un caractère volontaire.

9. Jouer sur la surprise, proposer des énigmes, des situations problème, utiliser des caches, des fenêtres pour isoler une forme, etc.

10. L'enseignant doit éviter de monopoliser la parole, il dirige et gère les prises de parole, reformule.

11. Ce travail d'analyse sera plus fructueux s'il est conduit en petit groupe, lors d'un atelier, pour que chacun bénéficie des observations d'autrui (cet exercice peut cependant se dérouler avec la totalité des élèves de la classe, la gestion de la parole en sera un peu plus complexe).

Les réinvestissements, la systématisation

- réinvestir dans des œuvres individuelles ou collectives : décorations, jeux graphiques ;
- systématiser par des exercices à règle (selon la section) : symétrie, alternances, pavages...

L'évaluation

L'évaluation se doit d'être d'abord formative, elle se fait de manière permanente, en cours de travail, sous forme de rappel des règles, de questionnements, d'explicitations, de démonstrations, etc.

Lorsqu'il s'agit de faire un bilan, comparez ce qui est comparable :

- comparer l'évolution entre deux productions, les progrès réalisés, il y en a toujours un peu ;
- énoncer clairement les critères d'évaluation, ce qui permet de dire objectivement ce qui est réussi et ce qui l'est moins (rappel des consignes, des objectifs à atteindre) c'est le produit qui est évalué, non l'élève ;
- éviter les affichages collectifs en demandant aux élèves de prendre parti sur les productions de tous (danger d'humiliation) ;
- éviter les « smiles » qui réduisent les effets de l'évaluation et apportent une note affective inutile et même dérangeante pour certains.

Les évaluations bilan sont personnelles à chaque élève, inutile d'en faire publiquement étalage.

- veiller à mettre en valeur les travaux, mêmes modestes, par un affichage esthétique, un encadrement, l'ajout de couleurs ;
- reprendre systématiquement les analyses avec les élèves qui éprouvent encore des difficultés, ou lorsque les tracés se dégradent ;
- toujours dater les travaux ;
- réduire drastiquement l'usage de fiches photocopiées ;
- éviter de coller des fiches sur des cahiers vierges.

Des situations variées

Afin de proposer des exercices graphiques de qualité, il faut créer un contexte spécifique en classe, proposer un projet, veiller aux choix des supports sélectionnés pour leur richesse graphique, pour la présence de lignes et de formes intéressantes à exploiter qui engagent les élèves dans une première rencontre culturelle que, parfois, seule l'école peut instaurer¹² : œuvres ethniques, motifs sur tissus, broderies, poteries, mosaïques... Des liens peuvent être recherchés avec les cultures d'origine des élèves de la classe ; les possibilités sont nombreuses :

- motifs photographiés dans l'environnement : volutes de portail, lignes naturelles d'un tronc d'arbre, image à la photocopieuse d'une branche de résineux ;
- photographies d'artistes, notamment les paysages ;
- œuvres architecturales ou paysagées ;
- motifs empruntés aux œuvres d'artistes, ornements vestimentaires ou papier peint chez Matisse ou Klimt, figuration rythmée chez Klee, éléments d'illustrations dans des ouvrages de littérature de jeunesse ;

12. Distinguer les moments d'analyse de l'œuvre qui se réfèrent aux arts visuels du moment d'analyse des formes qui la composent, point de départ d'exercices graphiques.

– motifs sélectionnés et isolés dans les productions des élèves pouvant servir de point de départ à une activité.

L'utilisation de fiches à photocopier est à modérer dans la mesure où elles proposent des formes stéréotypées qui souvent banalisent l'activité graphique et appauvrissent la créativité. Ces fiches sont éventuellement à réserver, avec parcimonie, aux entraînements mais certainement pas aux situations d'apprentissage.

Les situations peuvent être libres dans un atelier permanent d'activités autonomes dont le matériel est renouvelé régulièrement au cours de l'année. Un répertoire de formes élaboré à partir des trouvailles de la classe est alors mis à la disposition des élèves. Il peut aussi s'enrichir des collections d'images et d'œuvres sélectionnées pour leur qualité graphique ; un jeu des 7 familles graphiques peut être fabriqué¹³. Dans des situations de découverte active, l'enseignant aide l'enfant à s'approprier progressivement des surfaces, à jouer sur la répétition, l'alternance, les rythmes et éventuellement les variations et les détournements, sur les effets de symétrie. Il lui permet de passer d'une activité spontanée à une activité intentionnelle qui réponde à ses désirs de jouer et de créer mais qui peut aussi correspondre aux exigences d'une situation de production définie en commun : le réinvestissement graphique dans des compositions libres rend compte du développement de ces processus.

Ne pas oublier de rendre esthétiques les compositions graphiques en jouant sur les couleurs, les présentations des travaux.

Des propositions pour la progressivité d'un apprentissage

Il y a de grandes différences entre le début et la fin de la scolarité de maternelle pour les élèves en termes de comportement, de compréhension du métier d'élève, de maîtrise corporelle. Les sections sont des repères, il va de soi que la progressivité s'adapte à la particularité du public d'élèves, à ses expériences personnelles acquises à l'école ou à la maison.

Les activités graphiques seront quotidiennes. Une évaluation des progrès des élèves est nécessaire pour mettre en évidence les acquis en liaison avec les activités proposées.

Petite section : « Imiter des gestes amples dans différentes directions. » (B.O. n° 3 du 19 juin 2008)

Objectifs majeurs : faire l'expérience de la trace, développer et diversifier sa gestuelle, produire quelques tracés intentionnels.

Les élèves de petite section produisent des tracés de façon spontanée. Il s'agit la plupart du temps de tracés aléatoires résultant d'une activité motrice peu contrôlée, parfois fébrile.

L'objectif majeur sera donc de les conduire à réaliser des tracés avec une intention, de développer la maîtrise gestuelle, le contrôle du tracé nécessitant le freinage du geste, son accélération, le choix de sa direction et l'organisation des formes sur des surfaces variées.

Les situations graphiques se déroulent d'abord sur de grandes surfaces pour favoriser l'amplitude du geste à l'aide d'outils diversifiés. Le maître conduit les élèves à observer ces traces, il les nomme, les commente, sollicite d'autres essais, selon d'autres procédures, sur d'autres supports.

La motricité graphique est étroitement liée aux activités de motricité fine (découper, coller, jeux de construction), comme aux activités physiques et corporelles, ainsi qu'à la construction du schéma corporel.

13 Lignes droites, lignes brisées, lignes sinueuses, arceaux, spirales, boucles, ronds.

Motricité	Nature et organisation des tracés	Outils et supports
Les progrès seront importants à cet âge si les situations sont nombreuses et variées. L'élève sera conduit à : – effectuer de grands gestes et des tracés sur de grandes surfaces (avec les deux mains), – dépasser l'inhibition motrice et contrôler l'impulsivité, – contrôler le tonus musculaire (vitesse, freinage, ampleur des mouvements), la continuité du geste, – limiter les actions motrices répétitives (mouvements de « persévération », impulsion motrice peu contrôlée), – dissocier le mouvement de l'épaule de celui du coude puis du poignet, – tester la pression à exercer. Les mouvements deviennent volontaires et organisés vers un but : taper, frotter, glisser.	Au départ, les tracés spontanés prennent la forme de fuseaux, de traits circulaires irréguliers, de tourbillons ou de petits traits résultant parfois d'une impulsion motrice plus que d'une intention. Ils ont tendance à être centrés, il faudra conduire les élèves à investir tout l'espace feuille. Les premiers exercices consisteront à relever des formes intéressantes dans ces tracés libres pour les observer, les décrire, identifier le mouvement qui les a produits, les imiter. Par la suite, le maître conduit les élèves, toujours après observation et analyse, et en plusieurs essais, à tracer des lignes verticales et horizontales (plus difficiles), des lignes brisées et des boucles (qui seront encore irrégulières), des arcs de cercle, ainsi que toute forme simple découverte au cours des découvertes et observations, Les élèves pourront ensuite affiner les tracés grâce aux gestes maîtrisés : aller d'un point précis à un autre, faire se toucher deux formes, suivre une direction précise, respecter les proportions, répéter un même motif avec régularité selon une organisation spatiale donnée (dedans, dehors, autour, sur). On voit apparaître le dessin rudimentaire du soleil (rayonnement) et du corps du bonhomme avec quelques membres.	Les élèves laissent des traces, des empreintes avec les mains, les doigts, avec des objets à qualité graphique (jeux, jouets, écrous, bouchons, capsules, peignes, éponges taillées, feuilles nervurées, tampons prêts à l'emploi ou fabriqués), avec des pochoirs, brosses, rouleaux. La découverte des outils donne lieu à de nombreuses séances qui sont à l'origine des premières traces exploitables. Pour des travaux plus précis, les outils scripteurs doivent être de bonne qualité, ni trop gros ni trop fins, ayant une forme favorisant la prise digitale (forme spécifique), et adaptés à la tâche (feutres, crayons de couleurs et crayons à papier gras, craies grasses, crayons de cire – ils nécessitent une forte pression –, mines de plomb, craies pour tableau noir). Éviter les ardoises blanches : leur surface glissante ne favorise pas le freinage et la maîtrise gestuelle. Les supports seront divers : feuille lisse, papier dessin, papier kraft, carton ondulé, de formes et de surfaces diverses. On utilisera de la gouache, fluide ou épaisse, selon les tâches. Les plans verticaux seront fréquemment utilisés (tableau, piste graphique) légèrement inclinés si possible, le plan horizontal sera spacieux (table de peinture).

Repères pour évaluer les progrès

En fin de petite section, l'élève doit pouvoir :

- motricité : limiter et orienter le geste en fonction du plan de travail et des consignes (gestes amples ou réduits) ; reproduire une forme simple mais précise (action volontaire) ;
- préhension : tenir de manière adaptée et efficace des outils scripteurs (en particulier les crayons) ;
- organisations spatiales : occuper un espace particulier, situer des positions relatives (dedans, dehors, sur, sous) ;
- perception : identifier et décrire des lignes et formes simples ;
- respecter une consigne.

Moyenne section : « Réaliser en grand les tracés de base de l'écriture : cercle, verticale, horizontale, enchaînement de boucles, d'ondulations, sur un plan vertical (tableau), puis horizontal (table). Imiter des dessins stylisés exécutés au moyen de ces tracés. »

Objectifs majeurs : développement de la maîtrise gestuelle ; découverte et exécution des formes de base dans diverses compositions.

L'élève a déjà procédé à des expériences motrices en petite section. En moyenne section, l'objectif est le perfectionnement des coordinations visuelles et motrices pour affermir le geste et sa précision, pour régulariser les tracés. Les formes possibles à découvrir et à reproduire sont plus géométriques et se rapprochent des tracés élémentaires de l'écriture. L'organisation spatiale est plus élaborée. La nouveauté dans cette section est la découverte de motifs graphiques au travers d'œuvres, de photographies.

Motricité	Nature et organisation des tracés	Outils et supports
Si, en petite section, l'élève a déjà vécu de nombreuses et diverses activités graphiques respectant les expériences sensorielles qui s'y rattachent, il a déjà acquis une expérience dans ce domaine. Il va donc continuer ses explorations et ses expressions graphiques en perfectionnant ses habiletés gestuelles, ses coordinations motrices et visuo-motrices. Il s'engage dans un processus de développement plus accentué et réflexif de ses actions par la verbalisation. En principe plus à l'aise, il peut orienter son geste pour produire des formes plus nettement définies et géométriques, et pour reproduire des modèles observés et copiés. Les consignes sont mieux comprises et suivies : entourer, relier des éléments, suivre des formes, contourner, etc.	Toujours à partir de découvertes, d'observations et de descriptions, le maître introduit l'étude et le tracé des lignes parallèles, de la croix, du quadrillage, des lignes verticales ou horizontales régulières, avec un point de départ et un point d'arrivée imposés, les obliques (plus difficiles), le rayonnement. On peut solliciter le tracé du carré et, plus tardivement, du triangle. Les lignes courbes, les arabesques deviennent plus faciles d'exécution mais ne sont pas toujours très régulières : arceaux, coupes, enroulements (spirales), cercles concentriques, suite de boucles, lignes sinueuses ou brisées (selon la trajectoire horizontale). Une collection de motifs graphiques peut être entreprise et exploitée. L'espace graphique se construit par l'agencement de formes et de lignes, les remplissages sont plus denses. Les alternances simples sont aisées (varier un élément, la forme, la couleur, la grandeur). Le temps accordé à la tâche est plus long.	Les outils restent variés pour le graphisme, moins gros que pour la petite section. À cet âge, l'élève manipule avec aisance les outils, même si la tenue est à surveiller. L'offre de la variété d'outils est plus grande. Comme pour la petite section, on utilise des crayons de couleurs et des feutres pas trop fins en début d'année, de bonne qualité, au corps triangulaire si possible pour faciliter la prise digitale. Mais aussi des craies grasses, des pastels à l'huile, etc. L'usage des crayons de papier sera pérennisé. Les supports sont toujours diversifiés, on peut ajouter du papier-calque, du rhodoïd ou du papier transparent, du métal à repousser, des cartes à gratter. Le format des supports varie en fonction du geste et de l'orientation souhaités (bandes très étroites par exemple). Ne pas donner systématiquement des feuilles de format A4. Proposer des plans verticaux (le tableau est à privilégier), des plans inclinés, une piste graphique (rouleau de papier).

Repères pour évaluer les progrès

En fin de moyenne section, les élèves doivent pouvoir :

- motricité : adapter les gestes aux supports (contrôle de la pression) ; reproduire des formes données : lignes droites, courbes, enroulées, brisées, un rayonnement ; des formes stylisées ;
- préhension : utiliser les crayons, les feutres fins (tenue correcte) ;
- perception : analyser et décrire des motifs graphiques du point de vue de la forme et de l'organisation ;
- organisations spatiales : occuper un espace réduit en saturant la surface de tracés ; relier des éléments, étendre, contourner ; suivre une trajectoire imposée dans tous les sens ;
- exécuter en autonomie des compositions graphiques modestes.

Grande section : Pratiquer des exercices graphiques conduisant à la maîtrise des tracés de base de l'écriture. »

Objectifs majeurs : automatiser des gestes pour reproduire des formes de plus en plus précises et régulières ; les utiliser dans des compositions complexes.

Pour cette section, bien que l'apprentissage de l'écriture cursive occupe une place importante, les exercices graphiques demeurent nécessaires, les formes se réduisent, se régularisent, les gestes se disciplinent et vont étayer l'étude du tracé et de l'organisation des lettres.

La reproduction de modèles est nettement plus aisée, que ce soit des modèles directement observés ou intériorisés.

L'activité graphique s'organise et s'anticipe dans des combinaisons souvent esthétiques et les élèves y consacrent plus de temps. Les contenus des dessins libres reflètent l'investissement graphique, ils s'enrichissent de motifs graphiques connus mais aussi inventés.

Motricité	Nature et organisation des tracés	Outils et supports
Le contrôle visuo-moteur est bien installé, les gestes se font plus précis. L'autonomisation des articulations se précise, et les tracés sont réalisés avec fermeté. La précision des tracés se perfectionne en cours d'année. L'élève peut respecter une direction, freiner, stopper, revenir en arrière, changer de sens de rotation dans des mouvements successifs. Les automatismes s'installent en cours d'année. La découverte et l'usage de schémas, de cartes, des plans, des pictogrammes internationaux sont des situations qui permettent d'appréhender la fonction symbolique au travers de graphismes épurés.	Les réalisations graphiques sont de plus en plus aisées, les tracés plus précis et réduits, réalisés avec plus de fermeté, les formes variées : – boucles et arceaux tracés dans toutes directions (horizontales, verticales) ; – lignes régulières, alternance de l'amplitude des lignes ondulées, changements de sens de rotation des lignes de boucles ; – tracés de formes géométriques (triangle) ; – dessins de motifs symétriques (d'abord selon un axe vertical puis horizontal) ; – étoiles en rayonnement ; – motifs élaborés ; – rayonnements ; – frises ; – alternances variées. Encourager les élèves à modifier ou à enrichir une forme, à l'agrandir ou à la réduire, à la détourner. Les élèves sont amenés à utiliser des formes selon une intention en variant les organisations spatiales : remplissage d'espaces délimités, rayonnement à partir d'un point ou de plusieurs points. Il s'agit de développer leur capacité à respecter un rythme, une trajectoire, une frontière, en enchaînant les gestes selon une orientation donnée. L'exploitation des richesses de l'environnement et des contextes culturels les aide dans la reproduction et l'organisation des formes.	Tous les outils déjà présents en petite et moyenne section peuvent être utilisés. On privilégie les crayons de couleur et les feutres à pointe fine pour des exercices exigeants de la précision. Il faut rappeler que l'aisance gestuelle dépend des habiletés acquises dans des situations variées et avec divers outils qui se caractérisent par leur richesse, leur qualité. On peut proposer de temps à autre des travaux aux stylos bille de couleurs, ou avec des plumes métalliques. Le graphisme sur tissus se révèle une expérience intéressante car la texture offre une résistance spécifique qui nécessite une expertise atypique. Apprendre à tracer des lignes à l'aide d'une règle ou d'un double décimètre est une tâche assez délicate mais de première nécessité pour la suite de la scolarité.

Repères pour évaluer les progrès

En fin de grande section, les élèves doivent pouvoir :

- motricité : copier et reproduire des formes graphiques réduites et régulières, modifier des formes, enrichir un motif, reproduire un rythme, dessiner des symétries ;
- préhension : utiliser et tenir correctement les stylos à bille, surligneurs, et occasionnellement le porte-plume ou stylo-plume ;
- perception : discriminer finement les ressemblances et les différences entre formes proches ;
- organisations spatiales : suivre une trajectoire donnée (respecter une direction, freiner, stopper, revenir en arrière, changer de sens de rotation) dans un espace délimité ;
- arriver au bout d'une commande ou d'un projet, coopérer sur une tâche, soigner la qualité des réalisations.

Détails d'une situation d'enseignement-apprentissage

Choisir le support ou la situation qui sera source de découverte, si possible en lien avec les projets de classe. ¹⁴	Les supports peuvent être : – repérés dans l'environnement par observation directe ou au travers de photographies parfois insolites (lignes du radiateur, quadrillage de panier plastique) ; – puisés sur des photos réalisées ou choisies pour leurs tracés particuliers : paysages, architectures, photos macros d'éléments naturels (fleurs, fruits, feuillages...) ; – tirés des œuvres d'artistes, tableaux riches en graphismes, sculptures, créations diverses ; – trouvés sur des objets riches de motifs graphiques ou particulièrement intéressants par leur forme, leur histoire, leur figuration, leur agencement : vases décorés, tissages, broderies, tapis, mosaïques, richesses du patrimoine ; – proposés par l'adulte : extraits de dessins libres d'élèves, compositions créatives.	Afin de proposer des exercices graphiques de qualité, cette activité sera également culturelle, ce qui implique le choix des supports (sélectionnés pour leur richesse graphique), des interactions avec d'autres domaines d'activités : les arts visuels, la découverte du monde (découvrir les objets, la matière, les formes et les grandeurs) et la création d'un contexte spécifique en classe. Les supports donnent sens à l'action. Tracer une ligne, un motif s'inscrit alors dans un projet plus large de développement des connaissances. Ce choix exclut l'usage de fiches à photocopier prêtes à l'emploi.
Placer les élèves en situation de découverte active.	Présenter les supports retenus en utilisant des techniques qui vont provoquer la curiosité, l'étonnement, la recherche des lignes, des formes ou des motifs. Jouer sur la surprise, proposer des énigmes, des situations problème, utiliser des caches, des fenêtres pour isoler une forme, etc.	Introduire des situations de découverte, de surprise qui stimulent ou relancent l'intérêt, ce qui provoque une recherche active et mobilise les capacités perceptives.

14. Distinguer les moments d'analyse de l'œuvre qui se réfèrent aux arts visuels du moment d'analyse des formes qui la composent.

Détails d'une situation d'enseignement-apprentissage		
Conduire l'analyse conjointe et collective de la(ou des) forme(s) identifiées (verbalisation). Solliciter la mémoire.	Solliciter les descriptions, la recherche de formes semblables dans l'environnement, la collection de motifs, la composition de familles de formes, etc. La mémoire : Avez-vous déjà vu cette forme ? Où ?	On se situe dans une « lecture graphique » qui favorise la discrimination visuelle. La verbalisation ainsi sollicitée sera à la source d'apprentissages langagiers particulièrement pertinents car en prise directe avec l'action (nommer les formes, leurs particularités, leurs ressemblances et différences, etc.). La mémoire doit revêtir un caractère volontaire pour jouer son rôle dans les apprentissages. Ce travail d'analyse sera plus fructueux s'il est conduit en petit groupe, lors d'un atelier, pour que chacun bénéficie des observations d'autrui (cet exercice peut cependant se dérouler avec la totalité des élèves de la classe, la gestion de la parole en sera un peu plus rigoureuse). Encore faut-il veiller à la nature des énoncés, à l'organisation du discours, et à la précision du lexique.
Reproduire les formes retenues.	Les élèves sont alors sollicités pour reproduire une (ou plusieurs) forme retenue : choisie librement ou désignée par l'enseignant.	L'observation des élèves au travail permet d'identifier diverses procédures (tenue de l'outil, orientation et organisation des tracés).
Comparer les procédures de réalisation de chacun.	Faire observer les diverses procédures de réalisation, chacun va s'essayer à faire comme l'autre, donner son impression (facile ou non), le maître peut éventuellement choisir la plus pertinente.	Ce procédé introduit une distanciation entre l'action et son résultat, ce qui favorise une activité réflexive (« penser le faire »).
Renouveler les essais en respectant la procédure choisie pour réguler la motricité.	Les essais se font immédiatement après cette procédure de découverte et d'analyse, mais doivent également être proposés plusieurs jours (voire quelques semaines) plus tard.	Les productions immédiates sont toujours réussies mais la dégradation se produit le lendemain ou quelques jours plus tard. C'est l'entraînement qui conduira à la mémorisation.

Les situations d'entraînement et d'automatisation

Laisser les élèves s'entraîner, s'exercer pour renforcer l'apprentissage.	En diversifiant les outils, les supports et adapter son geste aux contraintes extérieures. Les essais se font d'abord sur une feuille puis vont peu à peu être intégrés dans des activités de remplissage.	L'entraînement permet la mémorisation sensori-motrice de l'action.
Proposer des exercices de consolidation.	Diversifier les techniques : prolonger, agrandir, réduire, transformer les motifs, modifier l'organisation spatiale, etc.	Les modifications volontaires permettent de fixer mentalement les aspects élémentaires de la forme étudiée.

Les réinvestissements et la systématisation

Réinvestir dans des œuvres individuelles ou collectives.	Le réinvestissement peut se faire sur des travaux personnels de l'élève (anciens travaux décorés) ou des supports donnés par le maître. On peut utiliser avec bonheur les feuilles transparentes (papier fleuriste) qui, placées sur les œuvres, permettent une décoration originale sans toucher directement au dessin premier. Cette pratique permet aussi de mettre en valeur des travaux.	Le réinvestissement suppose une offre suffisamment abondante de formes graphiques afin que l'élève puisse choisir et diversifier la décoration. Le réinvestissement dans des œuvres individuelles ou collectives permet de rendre publics les acquis et progrès. Il faut donc prendre soin de l'esthétique des travaux et de leur affichage (encadrer, jouer sur les couleurs, les effets d'accumulation, de superposition, d'organisation thématique, etc.).
Systématiser par des exercices à règle.	Tracer des formes sur une ligne, entre deux lignes plus ou moins espacées, sinueuses, verticales, etc. Selon la section, proposer des alternances (de forme, de grandeur, de couleur), des symétries, des pavages...	Les exercices à règles introduisent une relation forte à la consigne et sont également source d'évaluation.

Annexe XX. Descriptif détaillé des trois types d'écriture

Les lettres majuscules

Il y a souvent confusion entre les deux termes : capitale et majuscule. À l'école, pour éviter la confusion, on nomme souvent cette écriture « l'écriture bâton ».

La capitale (qui vient du latin *capitalis* : en tête) a été développée par les Romains et principalement gravée sur les monuments (écriture lapidaire : *capitalis monumentalis* ou *quadrata*). Elle est basée sur des formes géométriques (rond, carré, triangle). Il existait également une minuscule cursive pour l'écriture courante. Le terme de capitale est le plus souvent réservé à l'écriture imprimée.

La majuscule (de *majuscula* : un peu plus grande) est la capitale calligraphiée, elle est employée au début de certains mots, comme les noms propres, ou en début de phrase.

La majuscule employée en début de texte est souvent appelée « lettrine » quand elle est décorative (enluminures du moyen âge).

L'initiale est la première lettre d'une phrase, d'un mot particulier (noms propres) qui se trace en majuscule : soit capitale d'imprimerie, soit majuscule cursive calligraphiée.

Avec le calame ou la plume, les lettres capitales se traçaient de haut en bas ; il n'y avait pas de remontée de la main.

À l'école, malgré l'usage d'outils moins contraignants, il est préférable de conserver le ductus originel du haut vers le bas, avec les ruptures du geste, car les tracés sont plus fermes et l'on évite les déformations de certaines lettres comme le A, M et N. En effet pour ces dernières, imposer un tracé gauche droite (partir du bas de la lettre et la tracer dans un mouvement continu) conduit de nombreux élèves à en modifier la forme car ils arrondissent les sommets (la rupture du geste pour exécuter un angle aigu, un triangle, est encore difficile à cet âge). Par exemple, le M se transforme en N cursif. Par contre, le tracé du « O » doit se faire en rotation anti-horaire, vers la gauche, comme pour le « O » en cursive. L'usage des outils modernes permet ce mouvement ce qui n'était pas le cas à l'origine (écriture gothique ou en calligraphie) où cette lettre « O » s'écrit en deux mouvements descendants traçant d'abord la courbure gauche puis la courbure droite.

Cela ne pose cependant pas de problème de ne pas respecter le ductus originel en classe, car ce type d'écriture est d'un usage limité. Il faut veiller toutefois à ce que la reconnaissance des lettres soit possible sans ambiguïté.

L'écriture scripte

C'est la version manuscrite simplifiée des petites lettres d'imprimerie. Outre les lettres capitales, les Romains utilisaient aussi une écriture cursive pour les documents commerciaux ou administratifs, les œuvres littéraires. Les lettres étaient tracées à l'aide d'un stylet, d'un pinceau ou d'une plume pointue sur des supports comme le papyrus, la cire, le bois ou l'argile. De ce fait, les lettres capitales écrites rapidement se déformèrent, l'introduction de traits ascendants conduisit à une simplification et à une transformation des formes ce qui aboutit à une écriture minuscule cursive. On peut facilement comprendre la déformation de certaines lettres (le « E » en « e », le « F » en « f », le « M » en « m », le « N » en « n »¹⁵).

15. Pour le « m » et le « n », on peut observer la transformation des angles en courbes, comme chez les élèves.

À l'école, l'enseignement de l'écriture scripte n'est pas conseillé, cependant les élèves doivent pouvoir la reconnaître pour l'apprentissage ultérieur de la lecture. Il est donc conseillé de leur proposer dès la moyenne section (en cours d'année) l'observation de leur prénom écrit en script et de comparer la forme des lettres.

L'écriture cursive

C'est une écriture ligaturée, c'est-à-dire que les lettres sont attachées entre elles. Du fait de la rapidité d'exécution du tracé, les levés de main sont réduits au minimum. Contrairement aux représentations, le terme de cursivité n'est pas le nom spécifique de notre écriture scolaire. Toute forme d'écriture peut être cursive : il existe une scripte cursive, comme existaient les hiéroglyphes cursifs (hiératique et démotique), la capitale cursive, la gothique cursive, etc. Ce terme caractérise toute forme d'écriture qui est tracée rapidement en évitant les levés de main trop fréquents qui en ralentissent le tracé. C'est la vitesse qui est ainsi privilégiée.

L'écriture cursive adoptée de nos jours dans les écoles est en réalité une écriture dite anglaise originellement penchée à droite, mais redressée (instructions données après 1945). L'écriture anglaise est issue d'une écriture dite humaniste adoptée en Italie (xv^e siècle) par les chancelleries, écriture plus légère et élégante que la gothique et penchée pour plus de fluidité (l'italique).

L'écriture anglaise nécessitait des tracés particuliers en raison de l'usage de la plume : des traits descendants épais qui composent la forme de la lettre (« les pleins »), des traits remontants où la plume ne laisse qu'une trace fine faute de quoi elle arrache le papier (les « déliés »). L'introduction du stylo-bille dans les écoles a considérablement réduit ces contraintes, la qualité de l'écriture et sa lisibilité en ont souffert. Plus tard, les crayons à pointe feutre et les supports très lisses (ardoises blanches par exemple) ont contribué à accentuer la déstructuration de l'écriture, le freinage du geste étant rendu plus difficile, les efforts pour y arriver induisent de mauvaises tenues de l'outil, des crispations et des abandons. Les outils comme les supports ont eu de tout temps une influence sur la forme des lettres et leur calligraphie.

Des composantes impliquées dans l'apprentissage de l'écriture

Au-delà de la composante motrice fort importante, d'autres dimensions sont impliquées dans l'écriture et son apprentissage :

- perceptives : la copie d'un modèle repose en premier lieu sur l'analyse du modèle, la discrimination des éléments qui le composent et leurs positions relatives. Le modèle doit être compris non seulement comme une incitation à l'action mais aussi comme un régulateur absolu de l'action ;
- psychologiques : le geste d'écriture imprime ce que la main traduit de la personnalité et de la motivation à écrire de celui qui écrit ;
- émotionnelles : l'acte d'écrire peut, en certaines circonstances, procurer un réel plaisir lié au geste d'écriture, à l'utilisation de supports et d'outils variés. L'apprenti-scripteur doit, après avoir positivement vécu les activités graphiques, s'inscrire avec implication dans un apprentissage plus normé qui le libérera progressivement des premiers efforts techniques consentis. L'enfant sait qu'il apprend à bien écrire et comprend que des étapes sont indispensables pour parvenir à une belle écriture, surtout si on lui a fait découvrir le plaisir du travail bien fait ;
- cognitives : écrire nécessite de raisonner (la gestion de l'espace par exemple), de réfléchir, de mémoriser des formes en les anticipant mentalement, de s'organiser (matériel), et de se rappeler les conditions à réunir pour parvenir à une belle écriture ;

- stratégiques : l'élève sait à quoi sert l'activité d'écriture et peut ainsi mobiliser les stratégies adaptées ;
- langagières : apprendre à écrire, c'est avoir appris à mettre en mots les tracés ;
- sémantiques : l'élève sait ce qu'il écrit. Les signes tracés sont des éléments linguistiques repérés (lettres, mots, ponctuation...) ;
- ergonomiques : pour bien écrire, des conditions matérielles doivent être réunies ainsi que des positions et des postures adéquates.

Graphisme, écriture : quelles relations ?

Les derniers programmes tissent des liens entre graphisme et écriture : « L'entrée dans l'écriture s'appuie sur les compétences développées par les activités graphiques (enchaînements de lignes simples, courbes, continues...). ». Cependant, il ne faut pas se tromper d'interprétation, les formes graphiques ne sont pas *stricto sensu* les formes des lettres, différence qui est soulignée dans la suite du texte « [l'écriture] requiert aussi des compétences particulières de perception des caractéristiques des lettres » (un « l » n'est pas une boucle ordinaire même si la forme de base relève sensiblement du même geste). Ainsi, il ne s'agit pas de penser que les exercices graphiques suffisent à instaurer tout naturellement les compétences spécifiques de l'acte d'écriture. En effet, si les élèves accomplissent des exercices graphiques élaborés, le transfert de ces habiletés vers l'écriture ne va pas de soi, les observations en classe abondent dans ce sens. Du point de vue de l'élève, ce n'est pas la même chose d'être placé face à une tâche d'écriture ou à une tâche de graphisme : les enjeux ne sont pas de même nature et il en a pleinement conscience. Par ailleurs, pour écrire le geste requis est plus complexe que celui de tracer des lignes : tracer une lettre, *a fortiori* un mot, nécessite des ruptures, des retours, un rythme tout à fait différent de celui d'exécuter une ligne ondulée qui relève alors d'une dynamique gestuelle régulière pouvant se référer au processus de persévération (répétition du même mouvement qui relève plus de l'impulsion motrice que d'une activité réflexive).

Les liens entre le graphisme et l'écriture se rapportent à des compétences perceptives majeures pour discriminer les formes et leur organisation (que ce soient des lignes, des motifs graphiques ou des lettres), à des compétences motrices spécifiques (tenir un crayon, diriger son geste volontairement, maîtriser le freinage, les rythmes et les proportions, tracer des formes non aléatoires, investir l'espace graphique), à des compétences cognitives (analyse, comparaison, classification, mémorisation, anticipation, régulation). Ces compétences sont à la source de l'activité grapho-motrice qui concerne aussi bien le graphisme que l'écriture. C'est en ce sens que le graphisme participe à l'apprentissage de l'écriture.

Annexe XXI. Les gestes de l'écriture

La tenue corporelle

Avant chacune des séances, le maître s'attache à ce que chacun prenne conscience de l'attitude et de la posture d'écriture, la préparation du corps et du matériel participant à la préparation du geste mental de concentration. Dès que l'enfant s'apprête à écrire, les exigences doivent être rappelées : posture, tenue du crayon, exigences qui pourront progressivement ne plus être explicites, mais seulement évoquées (par exemple « Chacun se prépare pour pouvoir bien écrire. ») quand le maître a l'assurance que l'enfant les a intériorisées et peut les appliquer.

Il est nécessaire de porter une grande attention aux conditions matérielles et aux postures des élèves. Le mobilier doit être adapté à leur taille. Si la table est trop haute et la chaise est trop basse, les épaules sont surélevées et très souvent la tête s'appuie alors sur le bras ou la main libre, la colonne vertébrale est déviée. Si au contraire, la table est trop basse et la chaise trop haute, le buste s'affaisse, le dos se voûte, les deux avant-bras s'étalent sur la table, et la mobilité n'est pas assurée.

Cependant, en situation d'apprentissage premier, il est normal de voir les élèves s'appuyer sur le rebord de la table. Ceci est dû en partie à leur grande attention pour écrire, leur concentration est maximale, mais aussi au fait que les muscles du dos et de la nuque ne sont pas encore suffisamment développés pour assurer la tenue du buste et de la tête dans l'effort, d'où l'intérêt des exercices physiques. La feuille d'écriture devrait se situer à environ 20 cm des yeux.

Pour les droitiers, l'avant-bras gauche en appui sur la table (parallèlement au bord de la table) assure l'équilibre du buste dont il reçoit le poids pour libérer la mobilité du bras droit. Le buste est légèrement incliné vers la gauche, la feuille d'écriture modérément penchée à gauche dans l'axe de l'avant-bras. La position est inverse pour les gauchers.

Les pieds doivent être à plat sur le sol, les cuisses reposant sur l'assise de la chaise. Il est conseillé de ne pas accepter les tenues fantaisistes préjudiciables à la qualité de l'écriture, au développement corporel mais aussi à la concentration.

Bien que l'âge des élèves et l'étape de l'apprentissage induisent des attitudes peu conformes, il faut néanmoins apporter des corrections épisodiques à ces tenues corporelles.

Les tables doivent être dégagées de tout ce qui n'est pas utile à la séance d'écriture.

Les cahiers d'écriture sont le plus souvent tenus droits face à l'élève, ce qui peut représenter un petit handicap dans la mesure où cette position oblige les élèves à pencher leur tête afin de mieux suivre le déroulement de l'acte d'écriture. Ce problème se pose surtout pour les gauchers qui ont tendance alors à « casser » le poignet au-dessus de la ligne pour écrire puisqu'ils ne peuvent plus profiter de l'inclinaison de la feuille vers la droite.

L'organisation spatiale

Pour conduire efficacement les séances d'apprentissage d'écriture, l'enseignant doit se rendre disponible pendant toute la séance.

Il est conseillé de placer les quelques tables du groupe face au tableau ou au secteur réservé (le « coin écriture »). Cependant, toutes les classes n'ont pas un mobilier adapté. Installer les élèves autour d'une table ovale ou ronde peut sembler poser problème, certains élèves seraient tentés d'écrire en « miroir » parce qu'observant

le travail de leur vis-à-vis. Il semble que cet obstacle est surmonté lorsque l'enseignant écrit régulièrement au tableau devant les élèves, lorsqu'il écrit directement le modèle sur la feuille de travail sous leurs yeux. En outre, on a pu constater que l'élève observe plus volontiers les camarades directement placés à côté de lui. C'est bien souvent un dispositif global qui réduit les dysfonctionnements plutôt qu'une organisation strictement conforme. Cependant, surtout en grande section, il est bien plus confortable de posséder quelques tables individuelles.

Les outils et leur tenue

En petite section, il n'y a pas à privilégier prématurément et exclusivement les instruments qui nécessitent la prise en « pince » ou digitale. L'enfant doit pouvoir manipuler une multitude d'outils qui nécessiteront des prises différenciées : outils naturels (éponges, bouchons, pots, tout ce qui permet de laisser une trace), pinceaux et brosses de différentes natures, rouleaux, pochons, crayons et feutres de différentes grosseurs, craies grasses, pastels, craies pour tableau noir. Les diverses situations (développées dans la partie graphisme) permettent d'exercer et d'affiner la motricité des doigts mais aussi de tester différentes actions qui conduisent à assurer la maîtrise gestuelle et les tracés intentionnels : tapoter, tirer, pousser, frotter, tourner, accélérer et freiner le geste. À cet âge, les enfants doivent encore multiplier les jeux de doigts impliquant la préhension (déchiqueter, découper, coller) et les frappés de mains. La mobilité, l'agilité de la main et des doigts dépendent, évidemment, de l'exercice d'une motricité plus globale qui concerne bras, avant-bras, poignets mais aussi le corps dans sa complétude : les exercices de motricité sont primordiaux tout au long de la scolarité en particulier en petite section où l'activité motrice et les manipulations précèdent nécessairement les apprentissages plus symboliques.

Les « mauvaises » tenues se prennent très tôt et résistent ensuite à tous les traitements. Elles sont dues pour la plupart à la qualité des outils inadaptés pour un travail précis : trop gros ou trop fins, trop courts ou trop longs, trop légers, ils sont difficiles à agripper et à maintenir (à cause du corps lisse en plastique). De plus, et c'est le cas des crayons feutres, ils glissent facilement sur le papier, sur un support plastique ou sur une ardoise blanche, ce qui ne facilite pas la maîtrise gestuelle, la précision et la qualité des tracés. C'est dès la petite section qu'il faut agir sur la tenue des outils lors des exercices graphiques de format réduit qui requièrent la précision, le respect strict d'une trajectoire et d'une forme et *a fortiori* lors de l'apprentissage de l'écriture.

En particulier pour l'écriture, l'outil scripteur doit être tenu avec trois doigts (prise digitale)¹⁶ : le pouce en appui sur la première phalange du majeur, l'index repose sur le corps du crayon pour guider le mouvement alterné de flexion et d'extension pour le tracé des lettres. Toute tenue de l'outil qui entrave ce mouvement¹⁷ conduit à des crispations, à une mauvaise visibilité de l'acte d'écriture, à des compensations par une gestuelle qui mobilise fortement les autres segments du bras. Les conséquences des mauvaises tenues ne se situent pas toujours du côté de la qualité de l'écriture mais plutôt de la rapidité et de la fatigue musculaire qui en découle, avec parfois des répercussions plus gênantes pour la santé.

16. La tenue considérée comme correcte est celle héritée de l'usage du porte-plume qu'il était impossible de tenir autrement sous peine de gratter le papier, de le trouser ou de faire exploser l'encre. Les nouveaux outils d'écriture accordent plus de liberté puisqu'ils peuvent laisser une trace quelle que soit la façon dont on les tient, on remarque d'ailleurs que les tenues originales qu'ils engendrent induisent souvent une prise verticale, l'écriture reste possible, chose impossible avec un porte-plume.

17. La mobilité des phalanges est le premier critère d'une bonne prise.

Les fabricants proposent actuellement des crayons de papier, des feutres ou des stylos billes qui prennent en compte la question de l'ergonomie enfantine. Des précautions sont cependant à prendre pour effectuer des choix : la présence d'une bague uniforme, aux emplacements prédéfinis et modélisés, ne convient pas à tous et peut même en gêner certains, notamment les plus jeunes qui ont des doigts courts et potelés mais aussi les plus grands déjà conditionnés par une prise personnalisée. La présence d'une bague antidérapante (grip) peut déjà apporter une aide.

Lorsque l'enfant aborde les premiers essais d'écriture, il faut privilégier les crayons de papier un peu tendres, pas trop minces, de forme triangulaire si possible qui sollicitent naturellement la position tripode des doigts. Pour un débutant, les tracés gagnent à être ralentis, l'élève peut diriger son geste avec plus de sûreté, ressentir la résistance, exercer un freinage approprié, ce que ne permettent pas nécessairement les pointes feutre ou les crayons trop durs sur une feuille très lisse. Les crayons-feutres seront proposés lorsque l'habileté pour écrire sera en grande partie acquise. On veillera néanmoins à leur forme, à la qualité du corps pour une prise facilitée.

Des choix possibles en fonction de l'avancée des apprentissages

Afin de répondre à l'évolution du processus d'apprentissage de l'écriture, en relation avec le développement grapho-moteur des élèves, il faut choisir des outils adaptés à chacune des étapes d'apprentissage (nous excluons les essais spontanés, non dirigés, qui ne sont donc pas prévisibles par l'enseignant).

Ces recommandations s'appliquent aussi bien à l'écriture en majuscules qu'à l'écriture cursive.

Premiers essais : le crayon de papier

Lors des premières copies réalisées sous la direction de l'enseignant, les tracés sont volontaires et non aléatoires, l'élève doit à la fois observer le modèle et diriger sa main pour reproduire les formes en respectant certaines règles. La concentration est forte et le geste mal assuré.

Pour aider l'élève à ralentir le geste (prise de conscience du freinage et des changements de direction) et afin de développer la mémoire kinesthésique, il faut un crayon de papier, à la mine large (7 mm), un peu tendre (2B), ni trop gros ni trop long, dont le corps est triangulaire ce qui permet de positionner naturellement les trois doigts nécessaires à la tenue digitale, avec une butée pour les empêcher de glisser trop près de l'extrémité du crayon.

Une bague antidérapante (grip) est intéressante si elle fait partie intégrante du crayon (pas de bague ajoutée), si elle est discrète et non bombée.

Si des alvéoles sont creusées dans cette partie pour contraindre la position des doigts, veiller à choisir l'outil dont ces creux ne soient pas strictement référés à l'anatomie de chacun des doigts (pouce, index, majeur). En effet, on remarque à l'usage que ces spécificités peuvent gêner les élèves (ces alvéoles sont standardisées et peu adaptées à la particularité de chacun des élèves¹⁸ ; l'anatomie des mains et des doigts est diversifiée – doigts courts, fins ou potelés – et le mouvement des phalanges n'est pas encore autonome). Il est préférable que ces alvéoles soient identiques, ce qui permet une adaptabilité progressive de la prise. Le crayon peut n'avoir que deux ou même une seule alvéole sans trop d'inconvénients si l'outil est de bonne qualité.

¹⁸. Cette ergonomie est souvent plus adaptée à une main d'adulte que d'enfant.

Les entraînements

Lorsque la forme des lettres et l'écriture d'ensemble du mot sont à peu près acceptables (pas de déformation qui rend la lettre illisible, respect des règles élémentaires de l'écrit), les élèves copient avec plus d'aisance, ils en sont au stade de fixer leurs acquis et de s'entraîner pour réguler les tracés.

L'outil peut changer : on peut donner alors un crayon plus fin, toujours avec une pointe assez grasse. Il faut toutefois veiller à la forme du crayon qui doit toujours aider la prise la plus adaptée pour écrire. Il faut réserver les premiers outils plus gros pour les élèves qui ont encore des difficultés de prise correcte.

Des feutres à pointe souple peuvent être introduits mais attention au corps du feutre : trop lisse, sans « grip » pour bloquer les doigts, il peut entraîner une régression dans sa tenue.

Le perfectionnement

Lorsque ces étapes d'apprentissage sont franchies, le crayon doit glisser sur la feuille pour faciliter la rapidité, notamment pour l'écriture cursive. On peut alors proposer des feutres à pointe fine, des crayons à bille (faire toujours attention au corps de l'outil : sa forme, la présence d'une bague antidérapante adaptée). On pourra également proposer des stylos encre (plutôt courts).

Apprendre à écrire en atelier

En maternelle, les apprentissages sont plutôt collectifs, les situations scolaires sont autant d'expériences collectivement partagées. L'enseignant sollicite publiquement les élèves, il expose, démontre, suscite les échanges, en groupe classe ou en petit groupe. Ce travail collectif de découverte, d'analyse, de confrontation se traduit bien évidemment par une appropriation et une mise en œuvre individuelles. Il en est de même pour l'écriture : dans un premier temps, chacun explore à sa manière, avec ses connaissances et ses représentations les particularités de la langue écrite. Puis le maître conduit collectivement l'analyse des essais, formule les règles de fonctionnement de l'écrit en sollicitant l'activité réflexive des élèves. Il va de soi que la mise en œuvre sera ensuite individuelle.

Enseigner l'acte d'écriture en atelier permet :

- d'observer avec précision les attitudes et les procédures d'un petit nombre d'élèves pour apporter ultérieurement les aides adaptées ;
- d'installer les conditions favorables aux interactions pour confronter les analyses et les descriptions de chacun et provoquer la nécessaire réflexion sur l'action avant de confirmer les procédures correctes.

Le travail de verbalisation en groupe permet également à chaque élève, notamment à ceux qui n'osent pas ou qui ne savent pas s'exprimer, de bénéficier des verbalisations et des descriptions de tous. Les échanges collectifs sont à l'origine de la pensée individuelle.

Ce travail en petit groupe se révèle rapidement fructueux.

Le travail avec le groupe classe dans sa totalité est également envisageable et répond à certains objectifs :

- écrire tous les jours un mot au tableau devant tous les élèves pour déployer l'acte d'écriture ;
- réactiver les acquis dans un autre contexte ;
- redéfinir et consolider les règles déjà rencontrées en petit groupe.

La composition du groupe peut être homogène ou hétérogène. Le groupe homogène permet une aide ciblée et un étayage sur des difficultés communes, il atténue le sentiment d'échec de certains élèves face à ceux qui réussissent plus facilement. Le groupe hétérogène est plus centré sur la dynamique des interactions : les élèves qui prennent facilement la parole facilitent les échanges et permettent aux autres d'obtenir des informations. Il est bon de composer des groupes différents d'une semaine à l'autre pour éviter les routines entre élèves ou la stigmatisation de certains.

Les réglures

Il n'est pas toujours efficace d'introduire un lignage (des réglures) dès les premiers essais d'écriture. C'est imposer en effet une consigne supplémentaire à respecter alors que les élèves ont à résoudre d'abord le problème de la forme, de la place des lettres et de leur liaison (pour la cursive). Certaines contraintes parasitent les apprentissages au lieu de les soutenir. Le lignage sera introduit plus tard, lorsque l'habileté pour écrire sera en partie atteinte. Son utilité concerne l'horizontalité du mot et la régulation de la hauteur des lettres notamment en écriture cursive, où il est nécessaire de distinguer les lettres hautes et basses.

Sans les réglures, on remarque que l'horizontalité des mots est assez rapidement maîtrisée lorsque les élèves sont plus à l'aise avec la copie. Ils prennent pour repère le bord supérieur de la feuille de papier, ce qui requiert un comportement plus autonome que celui consistant à suivre des lignes, et, en conséquence, plus efficace pour le développement des processus spatiaux.

Proposer de prime abord une seule ligne peut sembler plus simple pour guider l'alignement, ce qui n'est pas certain. Pour l'écriture en capitales, l'élève prend appui sur la ligne pour être sûr de ne pas la manquer, de ce fait, le sens des tracés en est influencé, ce qui peut générer des mauvaises directions. Pour l'écriture cursive en grande section où l'horizontalité devrait déjà être maîtrisée, le lignage double est le plus pertinent car les repères de taille et de proportion sont concrétisés. Une fois que l'élève réussit le tracé des lettres sans trop de difficulté, introduire alors le lignage qui sera d'abord d'environ 1 cm, puis 0,5 cm et 0,3 cm pour certains élèves particulièrement habiles.

Les réglures dites « sèyes » (0,2 cm) ne peuvent être proposées en grande section.

Les feuilles à carreaux offrent d'intéressantes possibilités, surtout pour les lettres majuscules.

Il faut également veiller à respecter la progression de chacun et ne pas uniformiser systématiquement l'introduction des réglures.

Le modèle adulte

Le modèle d'écriture donné par l'enseignant, pour les premiers apprentissages, peut revêtir diverses formes :

- il peut être statique, c'est-à-dire tracé au préalable et donné tel quel. Il n'apporte d'autre information que l'aspect formel du modèle, ce qui est restrictif pour les premières situations d'apprentissage ;
- il peut être cinétique : l'enseignant trace le modèle sous les yeux des élèves, soit au tableau, soit sur la feuille, il peut aussi simuler le tracé dans l'espace bien que pour cette dernière procédure, le mouvement parte plus de l'épaule que de la main et son caractère abstrait, pour ne pas dire virtuel, n'est pas toujours compris. Il faut s'assurer de son efficacité.

– il peut être kinesthésique¹⁹ : l'enseignant guide la main de l'élève, le mouvement est ressenti au niveau musculaire.

L'apprentissage de l'écriture nécessite pour l'élève une grande concentration car il doit surmonter de multiples obstacles. Il convient donc d'introduire graduellement certaines contraintes, ce qui répond à la notion d'étayage telle qu'elle est définie par Bruner²⁰ :

« Procédures du tutorat

1. Enrôlement : engager l'intérêt et l'adhésion du « chercheur » envers les exigences de la tâche.
2. Réduction des degrés de liberté : simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution [...] le tuteur comble les lacunes et laisse le débutant mettre au point les routines auxquelles il peut parvenir.
3. Maintien de l'orientation : les débutants s'attardent et rétrogradent vers d'autres buts étant donné les limites de leurs intérêts et de leurs capacités. Le tuteur a pour charge de maintenir la poursuite de l'objectif [...] maintenir la motivation.
4. Signalisation des caractéristiques déterminantes : souligner les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution.
5. Contrôle de la frustration : la résolution de problème devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur que sans lui²¹.
6. Démonstration : le tuteur « imite » sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'élève dans l'espoir que le débutant va alors « l'imiter » en retour sous une forme mieux appropriée²² [...] »

Place du modèle statique

Pour les premiers essais d'écriture que ce soit en capitale ou en cursive, il est indispensable d'écrire directement le mot à copier sur la feuille de travail de l'élève qui observe ainsi les procédures de l'enseignant et peut s'y référer, même si celui-ci ne les explicite pas toujours. Il observera notamment le point de départ et la direction de l'acte d'écriture.

Le modèle sera placé sur le bord supérieur de la feuille à gauche pour les droitiers et à droite pour les gauchers pour en assurer la visibilité. Cependant, on a pu remarquer que les modèles placés à droite conduisaient certains gauchers à commencer leur écriture à droite, sous le modèle comme le font les droitiers, ce qui engendre une écriture en miroir. Centrer le modèle permet de résoudre ce problème et offre en outre l'avantage d'être une procédure consensuelle et collective.

Lorsque les élèves seront plus habiles, ils pourront signer leurs travaux en copiant leur prénom à partir de leur étiquette qu'ils placeront sur la table, le modèle étant alors statique et un peu éloigné de la feuille. Il sera intéressant par la suite de proposer des modèles plus éloignés, tracés au tableau par exemple. Cette dernière procédure permettra de tester la mémoire visuelle et de l'entraîner, sachant que les va-et-vient du regard, entre le modèle éloigné et la feuille de travail, doivent se

19. Sensation interne de la position et des mouvements du corps.

20. J. S. Bruner, *Le Développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.

21. La présence de l'adulte rassure, il peut se développer une certaine empathie, cependant le risque est la trop grande dépendance à l'égard de l'adulte.

22. Les cas d'imitation observés ont tous été de nature à faire supposer que seules les actions que les enfants imitent sont celles qu'ils peuvent déjà faire parfaitement bien. L'adulte peut procéder à une démonstration (l'enfant imite s'il peut le faire, et l'imitation dépend de la compréhension préalable par l'enfant de la place de l'action dans la tâche), la démonstration peut simplement compléter l'action de l'élève, imiter l'enfant pour styliser.

réduire au cours du temps, notamment par la suite au cours préparatoire. On peut introduire des activités ludiques de copie de mots ou de lettres présentés au tableau durant quelques secondes puis cachés.

Précautions pour apprendre à écrire à un gaucher

L'enfant droitier et l'enfant gaucher ne font pas les mêmes mouvements : le premier tire l'outil scripteur dans le sens de l'écriture, le second le pousse. Les gestes et les appuis de l'enfant gaucher sont différents ; son bras est moins libre dans ses déplacements vers la droite que celui du droitier, la main a tendance à prendre en charge à la fois l'aspect cursif et l'aspect calligraphique de l'écriture. Il doit être assis de préférence à gauche d'un droitier. Afin d'éviter le balayage et le masquage par la main de ce qui vient d'être écrit, on peut lui proposer d'incliner la feuille vers la droite ; le bras légèrement en avant du corps peut entraîner alors la main. Il faut éviter une position de la main qui écrit au-dessus du mot, le poignet en pronation, ce qui entraîne fatigue et une mauvaise position dorsale.

L'enseignant encourage l'élève gaucher à rechercher la position la plus favorable pour concilier confort et lisibilité, à adapter la tenue de l'instrument scripteur et à utiliser pour commencer l'apprentissage, l'outil avec lequel il est le plus à l'aise. L'important est d'aider l'enfant gaucher à trouver le meilleur système de compensation. La prédominance d'un côté sur l'autre commence à apparaître à partir de 3-4 ans. À 4-5 ans, 40 % des élèves hésitent, à 5-6 ans, cela diminue. À partir de 6 ans, la plupart des élèves ont stabilisé leurs préférences motrices. La préférence manuelle pour écrire peut être différente de la préférence manuelle pour d'autres activités (pour jouer, manger, boire). Une latéralité croisée (préférence droite ou gauche différente pour l'œil, la main ou la jambe) n'est pas un facteur de troubles.

Le nombre de gauchers est relativement peu important : on comptabilise environ 10 % de gauchers, 73 % de droitiers, 8 % d'ambidextres, le reste étant mal affirmé. Il y a plus de garçons gauchers que de filles gauchères et la latéralisation des garçons est plus lente que celle des filles.

La crispation au cours de l'apprentissage de l'écriture n'est pas nécessairement un signe de mauvaise latéralisation.

Pour vous assurer qu'un élève est bien gaucher, vérifiez en premier lieu s'il y a des gauchers dans sa famille ainsi que l'acquisition du schéma corporel.

Ensuite, quelques petits tests peuvent aider :

- le mouvement des marionnettes : faites faire les marionnettes avec une main (au choix de l'élève), puis avec l'autre, notez le premier choix, la souplesse et la rapidité pour chacune des mains. Souvent, quand la main non dominante fait les marionnettes elle entraîne celle qui est au repos ;
- poser les outils scripteurs face à lui ou au milieu de la feuille et observer la prise et l'usage (parfois la prise est faite par la main droite qui transfère l'outil à la main gauche) ;
- donnez un paquet de cartes à jouer, et demandez à l'élève de distribuer les cartes. Notez la main active, la plus habile pour tenir la carte entre le pouce et l'index lors de la distribution ;
- tracez deux cercles (environ 4 cm) l'un au bord droit et l'autre au bord gauche d'une feuille et faites taper rapidement des points avec un crayon dans le cercle de droite avec la main droite, dans le cercle de gauche, avec la main gauche. La forme des impacts et leur centration dans le cercle donnent des informations.

Ces tests complètent les observations, ils ne sont pas des indicateurs absolus pour décider de la dominance manuelle.

Se familiariser avec l'écriture en petite section

En fin d'année scolaire, les élèves de petite section doivent pouvoir reconnaître leur prénom écrit en capitales d'imprimerie, et éventuellement reconnaître et nommer quelques lettres.

L'apprentissage de l'écriture n'est pas un objectif de petite section, les conditions requises pour cet apprentissage ne sont pas encore bien établies à cet âge, en particulier le développement des processus neuro-moteurs. Bien que, de nos jours, les stimulations qu'offrent l'environnement familial et scolaire conduisent à développer plus précocement les compétences des enfants dans de nombreux domaines, il ne faut pas oublier que des apprentissages prématurés, systématiquement imposés à tous, quel que soit leur rythme personnel, peuvent avoir ultérieurement des conséquences fâcheuses. Se préparer à apprendre à écrire ne signifie pas « apprentissage précoce ». Dans ce domaine, les objectifs de la petite section portent principalement sur le développement de l'activité perceptive (discrimination du prénom) et des habiletés grapho-motrices en situation de graphisme.

Toutefois, les élèves ne sont pas tenus à l'écart de la langue écrite. Il s'avère indispensable de mettre en place des situations visant à développer en priorité chez eux une culture de l'écrit pour les conduire : ils rencontrent des écrits sous différentes formes, manipulent des albums, ils écoutent des histoires lues, mémorisent des comptines, jouent avec les sonorités, distinguent les lettres des autres formes graphiques et abordent la dictée à l'adulte. En outre, ils reçoivent leur prénom, le reconnaissent petit à petit, ils peuvent même connaître le nom de quelques lettres et s'essayer à des simulacres d'écriture qu'il conviendra de traiter avec bienveillance. Ces essais apportent des informations sur leurs représentations à propos de l'écrit (organisation, présence de lettres ou pseudo-lettres) comme sur leur habileté gestuelle.

Parfois, notamment en fin d'année scolaire, certains élèves manifestent un fort désir pour écrire. S'ils présentent une maturité grapho-motrice et perceptive suffisantes, s'ils ont acquis par ailleurs certaines compétences dans le domaine de la langue, s'ils sont engagés dans le processus du « devenir élève » (respect des consignes en particulier), il est possible de leur proposer un enseignement qui sera conduit avec précaution.

Choisir un dispositif d'enseignement

L'enseignant doit écrire régulièrement au tableau, sous les yeux des élèves, des mots qui ont pour eux une signification immédiate et attrayante : les prénoms, des mots chargés d'affectivité (papa, maman, bébé), le nom du héros d'une histoire, d'une comptine, le nom d'objets familiers (vélo, poupée, jouet), d'animaux (chat, chien), peut être assortis de photos, de dessins.

Écrire systématiquement sous les yeux des élèves (en petit groupe) leur prénom sur toutes les étiquettes dont ils auront à se servir : étiquette d'appel, pour marquer leur patère, pour les casiers de rangement. Nommer les lettres en les écrivant, attirer l'attention sur les caractéristiques de quelques lettres (une forme particulière, deux lettres semblables, etc.).

Écrire tous les mots en capitales d'imprimerie. Cette écriture à main levée ne sera pas parfaite, mais là n'est pas le plus important : écrire sous les yeux des élèves est indispensable pour qu'ils puissent observer la transformation de l'oral en écrit, et commencer à élaborer des représentations sur ce qu'est l'écrit, ce qu'il représente, comment il fonctionne.

Donner à repasser sur des lettres n'est pas une situation pertinente pour apprendre à mémoriser leur tracé. En effet, les élèves obnubilés par la consigne qui est de rester sur la trace avancent souvent par gestes hésitants, saccadés, et de ce fait, ne s'approprient pas la forme elle-même car c'est un geste continu qui est nécessaire pour que s'installe la mémoire kinesthésique. En outre, sans contrôle strict de leur procédure ils peuvent exécuter leur tracé de manière anarchique et tenir leur crayon de façon inadaptée.

Proposition de planification

Première période De la rentrée aux vacances de Noël	Deuxième période Premier trimestre	Troisième période Deuxième trimestre
Reconnaître sa photo parmi celles de ses camarades : parmi 6 photos, puis 12, etc., puis toutes celles de la classe. Reconnaître son prénom avec photo sur étiquette d'appel (procéder comme précédemment). Reconnaître son prénom sans photo sur l'étiquette d'appel (même progression de difficulté).	Continuer la reconnaissance du prénom sur l'étiquette d'appel. Mettre en place un dispositif pour que les élèves puissent « signer » leurs travaux ²³ . Regrouper les prénoms selon plusieurs modalités, les comparer, observer les ressemblances et différences (sur quelques prénoms, ceux du groupe par exemple) : première lettre identique, différences de longueur, présence d'une lettre commune, etc.	Manipuler d'autres mots : (mots issus d'albums connus). Comparer l'écriture de son prénom avec des mots proches. Manipuler des lettres pour les aligner, éventuellement pour composer son prénom. Dictée à l'adulte de petits textes.

Les compétences à atteindre

- Motrices : être capable de reproduire un tracé simple : ligne verticale, horizontale, rond, arceaux ou pont (endroit ou envers) suite de boucles. Les tracés ne sont pas réguliers ;
- tenir convenablement un outil scripteur (crayon, feutre) ;
- perceptives : discriminer, identifier des formes connues sur un dessin, comparer des formes proches (grand, petit), reconnaître quelques lettres sur son prénom ou d'autres mots (toujours en capitales) ;
- spatiales : s'orienter sur une feuille, nommer et reconnaître des organisations spatiales simples (dedans, dehors, à côté) ;
- cognitives : attention volontaire, respecter des consignes ;
- stratégiques : décrire une procédure simple.

S'acheminer vers le geste d'écriture en moyenne section (majuscules)

« En fin de moyenne section l'élève doit pouvoir copier son prénom en majuscules d'imprimerie. » (B.O. du 19 juin 2008)

L'objectif pour lui est d'apprendre à écrire en assimilant en même temps les règles de fonctionnement de la langue écrite dans ses aspects formels (forme et place des lettres) mais aussi les procédures à respecter : alignement, direction gauche-droite, ductus des lettres.

23. Instaurer par exemple la « boîte à prénoms » : dans les petits tiroirs (un pour chaque élève) d'une boîte dénichée au rayon bricolage, placer des étiquettes autocollantes comportant le prénom pour marquer les travaux : la recherche du « bon tiroir » (le prénom étant affiché sur la façade) pour prendre les étiquettes est un excellent exercice de discrimination visuelle, de même la manipulation de l'étiquette pour le collage permet d'exercer la motricité fine.

C'est à ce niveau de classe que l'enseignement de l'écriture peut être systématisé, en tenant compte toutefois des acquis antérieurs en matière de compétences grapho-motrices, des performances au niveau de la reconnaissance du prénom, du développement global et de la particularité des élèves concernés (par exemple, les enfants jamais scolarisés ou pour ceux nouvellement arrivés en France).

Il convient d'accorder une extrême importance aux modalités de mise en œuvre, car c'est le moment où l'élève va faire une expérience capitale qui peut déterminer définitivement son investissement dans l'activité d'écriture et ultérieurement dans l'activité de lecture. C'est un moment clé dans le cursus de l'école maternelle, le point fort et délicat de la moyenne section.

Choisir un dispositif d'enseignement

Deux procédés peuvent se présenter pour introduire l'enseignement de l'écriture cursive :

- soit apprendre le tracé de lettres par similitude graphique : la famille des boucles vers le haut (b e f h k l), celle des coupes (u t i), celle des ronds (c o a d q), puis avec des « ponts » (m n p), les boucles vers le bas ou jambages (j y g), les boucles combinées (s x r z) et autres formes (v w). Le regroupement tel qu'indiqué ici ne suppose surtout pas que les lettres d'une même « famille » soient traitées en une fois. Il est déconseillé de faire écrire des lignes entières de lettre isolée dont on sait qu'elles subiront des déformations au fur et à mesure de l'avancée sur la ligne ;
- soit proposer la copie d'un mot dans sa totalité pour étudier ensuite la forme des lettres et leurs attaches.

Dans le premier cas, l'intérêt de l'apprentissage de l'écriture des lettres isolées pourrait paraître douteux car copier en écriture cursive, compétence exigible en fin d'école maternelle, ce n'est justement pas écrire lettre à lettre. Néanmoins, compte tenu de l'importance de la connaissance des lettres par leur forme, leur nom et leur son, de l'importance de la connaissance de l'alphabet, on postule que l'écriture des lettres est utile à une meilleure discrimination de leurs traits distinctifs, à une bonne appropriation de la forme et à l'acquisition de gestes précis qui ne seront pas négligés dans la copie de mots ou de phrases.

Le parti pris est de regrouper les lettres selon leur similitude graphique et surtout pas dans l'ordre alphabétique (qui, lui, sera fixé avec des comptines).

Cependant cette façon de faire crée des obstacles pour assurer les liaisons entre les lettres par le travail des élèves.

Le deuxième cas offre l'avantage d'étudier les lettres dans le contexte du mot qui donne du sens à la tâche. La prise en compte des liaisons est immédiate. L'inconvénient c'est que l'écriture du mot dans sa totalité est complexe, le choix des lettres est aléatoire et non organisé comme pour le regroupement par similitudes. Il est cependant possible de contourner ces obstacles en proposant la copie d'un mot collectif, comme indiqué pour l'écriture en majuscules en moyenne section, mot choisi justement pour la présence de certaines lettres dont la forme et les liaisons sont accessibles pour les premiers essais (éviter les liaisons les plus difficiles comme pour « ve » ou « br »). L'enseignant peut alors travailler la gestuelle par isolement de lettres ou groupes de lettres au sein du mot : celles qui se réalisent d'un seul jet (comme pour « li » ou « au ») et celles qui nécessitent un lever de main (« la »). L'élève écrit alors des séquences graphiques. L'examen des liaisons est nécessairement assorti de l'analyse de la forme de chacune des lettres et l'énoncé de la syllabe conduit à l'étude du son des lettres de façon factuelle.

Exemple

Soit le mot *maman* :

- dans la première ligne, il est écrit en totalité ;
- dans la deuxième ligne, le mot est scindé en fonction des séquences graphiques, l'élève aura à tracer ces groupes de lettres avec les liens ;
- la troisième ligne est consacrée à l'écriture des lettres isolées.

maman				
m	am		an	
m	a	m	a	n

Quoi qu'il en soit, dans les deux cas, le maître aura à renforcer la reconnaissance de la forme de chacune des lettres et l'apprentissage systématisé de leur tracé, sachant cependant que leur liaison ne peut être laissée au hasard de l'éventuel transfert des habiletés acquises lors du tracé de lignes courbes ou bouclées en graphisme. En effet, si cette activité graphique développe une compétence motrice pour instaurer l'aisance gestuelle, il y a cependant une différence notable entre le geste automatisé qui permet de tracer des arabesques et l'écriture des lettres. Leur forme, leur ductus, les liaisons exigent une motricité contrôlée avec des élans, des freinages, des ruptures, des changements de direction, etc. En bref, ce n'est pas tout à fait la même chose de tracer une suite de boucles et d'écrire le mot « balle », il est toutefois nécessaire de libérer la souplesse de la main par des exercices graphiques adaptés.

Le maître précise la lettre étudiée, dans le cadre de la progression. Il la trace devant les élèves en verbalisant le geste, le sens, les levés de main, toutes les étapes explicitement ; il le fait et dit plusieurs fois. Il est essentiel que l'enfant soit le témoin de lettres formées, sous ses yeux, de manière stable. L'enseignant peut aussi demander :

- à un élève de verbaliser le tracé d'une lettre : les autres élèves observent et analysent ;
- aux élèves, devenus experts, de repérer les défauts dans des lettres très volontairement mal tracées.

Une synthèse orale doit permettre, à l'issue de ces analyses, de verbaliser, à nouveau, l'essentiel du mode d'emploi de l'écriture de la lettre étudiée. Il est alors bon de montrer les conséquences d'une lettre mal tracée : c'est l'enseignant qui dit, puisque les élèves (en général) ne savent pas lire encore, que le « a » mal tracé peut se confondre avec un « o », le « m » avec le « n » et que les mots sont alors transformés. Les élèves s'essaient autant qu'ils le veulent sur des supports divers mais appropriés (ardoise, papier-crayon) ; ces essais doivent être très nombreux pour permettre à chacun de s'approprier un geste juste réalisé avec aisance.

Donner à tracer une suite de lettres pour en mémoriser la forme et s'entraîner n'est pas une bonne solution : on constate en effet que les tracés se dégradent au fur et à mesure de l'avancée de l'écriture de la lettre sur la ligne. Il faut savoir que c'est la lettre la plus proche qui sert de modèle à l'élève, d'où la dégradation évolutive. Donner à écrire 3 ou 4 fois la lettre suffit. Ou alors, proposer la copie en 2 ou 3 exemplaires de lettres différentes, proches ou contrastées par leur forme, c'est une technique qui mobilise l'attention de l'élève et évite les répétitions fastidieuses.

De mauvais automatismes sont très difficiles à supprimer ; c'est donc bien la qualité qu'il faut privilégier et non la quantité.

Veiller à présenter les essais d'écriture de façon soignée, éviter les feuilles volantes dissociées, proposez un cahier d'écriture en grande section.

Proposition de planification

Première période Vérifier et consolider les acquis	Deuxième période Systématiser	Troisième période Renforcer
Réactiver la reconnaissance du prénom en majuscule, en scripte et en cursive. Vérifier la maîtrise de l'écriture du prénom en majuscule, la justesse et la régularité des lettres. Vérifier la maîtrise du tracé de lignes, des formes élémentaires et des motifs en graphisme. S'attacher à développer l'activité perceptive (comparer, classer, catégoriser des familles de formes graphiques).	Choisir le dispositif d'enseignement. Commencer l'enseignement systématisé de l'écriture cursive. Comparer les familles de lettres. Établir des relations entre les formes d'écriture et les formes graphiques connues. Multiplier les entraînements. Mettre en œuvre l'écriture entre deux lignes pour les plus habiles.	Installer les automatismes. Exercer la mémoire pour les copies depuis un modèle au tableau. Proposer la copie de mots nouveaux comportant des lettres peu courantes. Proposer la copie du nom de famille, de locutions (deux trois mots). Faire écrire des lettres de mémoire. Réduire les réglures. Introduire les initiales majuscules.
Sensibiliser les élèves aux différents alphabets et aux différentes formes d'écriture dans le monde.	Donner à l'écrit sa dimension historique (histoire de l'écriture). Écrire avec un stylo à bille.	Observer l'évolution des écritures sur des documents anciens (écriture anglaise, gothique) sur des travaux d'écoliers d'autrefois. Essais d'écriture avec un stylo-plume.

Pour stimuler ou relancer l'intérêt des enfants pour l'écriture, donnez à copier des mots diversifiés et attrayants, pensez au nom de famille rarement présenté aux élèves, à l'écriture de leur date de naissance, de leur adresse, à la création d'un carnet individuel d'écrits, etc.

Mais aussi, pour leur apporter des connaissances sur le monde, pour inscrire leur propre activité d'écriture dans l'histoire :

- raconter l'histoire de l'écriture (grande section) avec illustrations ;
- montrer des écritures étrangères et étranges : arabes, chinoises, hébraïques, mayas, etc., des graffitis anciens (sur des poteries, sur des murs) ;
- décrire l'évolution de quelques lettres de l'alphabet : l'histoire du A (aleph) par exemple, facile à présenter est très attractive ;
- observer l'alphabet russe pour rechercher des lettres semblables, différentes, inconnues...
- montrer des textes anciens : écriture gothique, écriture anglaise à la plume, lettrines du Moyen Âge ;
- présenter des travaux calligraphiés : calligraphie arabe, japonaise.

Les conditions de l'écriture cursive

Les conditions motrices de l'écriture sont rassemblées quand le double sens de rotation, le freinage dans le déroulement du mouvement cursif et l'équilibre du mouvement sont acquis. La convergence des aspects moteurs et des aspects visuels permet l'établissement des différents contrôles : le contrôle kinesthésique et le contrôle visuel qui permet le guidage.

Après les exercices d'apprentissage, c'est l'automatisation des gestes adaptés qui devient un objectif. Cependant, avant de penser à installer des automatismes, il

faut tenir compte de la maturation de chacun qui se marque dans ses productions ; l'enseignant propose les activités relativement contraignantes de l'apprentissage de l'écriture à des enfants qui peuvent réussir, sinon il leur propose les activités qui continuent à les préparer. Il s'est donc assuré que l'enfant à qui il demande d'écrire :

- maîtrise des gestes fins, contrôle amplitude et direction ;
- reconnaît et reproduit des formes ;
- reconnaît et respecte des tracés et des trajectoires ;
- respecte des proportions et des rythmes ;
- peut s'orienter dans l'espace feuille ;
- peut prendre et respecter l'alignement gauche – droite, haut – bas (gestion de la page) ;
- distingue la gauche et la droite, sur lui-même, sur les objets et sur l'espace graphique ;
- technologique : les supports et les outils utilisés doivent être adaptés à la tâche et être en parfait état (crayons taillés).

Les gestes de l'écriture cursive

L'écriture cursive exigible en grande section, s'appuie sur deux mouvements : le mouvement de translation et le mouvement de rotation, tous deux simultanés. C'est cette coordination, à la source de la cursivité, qui est délicate à acquérir lors de l'apprentissage, la forme et le ductus de chacune des lettres accaparant alors toute leur attention (dans un premier temps, les élèves tracent une lettre après l'autre, chacune collée à la précédente). L'écriture cursive requiert non seulement cette coordination motrice mais également une coordination visuo-motrice pour diriger visuellement les tracés, maintenir la trajectoire, mais aussi une compétence cognitive d'anticipation de l'action pour organiser les liaisons entre les lettres : anticiper la forme de la deuxième lettre tout en écrivant la première.

Le mouvement de translation est réalisé par l'avant-bras qui glisse sur la table et entraîne la main de gauche à droite, le poignet reste souple, le coude étant à l'extérieur du plateau.

Pour les gauchers, le bras n'entraîne pas la main mais au contraire la pousse vers la droite, le poignet est solidaire du mouvement du coude. On remarque que chez les élèves, jusqu'à l'âge de 6-7 ans parfois plus, l'avant-bras est placé à plat sur la table, le poignet dans l'alignement horizontal, la main progresse latéralement ce qui gêne le mouvement de translation. Cette attitude est normale car la motricité avant cet âge ne permet pas encore la dissociation des articulations : épaule, coude, poignet. Le mouvement de rotation est celui qui permet le tracé des lettres, il est exécuté par les doigts par un mouvement alterné de flexion, d'extension et de cursivité. Ce mouvement est réalisé par les trois doigts qui tiennent l'outil : le pouce et les phalanges du majeur qui bloquent le crayon, l'index qui guide le tracé et induit le mouvement de va-et-vient. Idéalement, la main repose sur sa partie externe (bord cubital) sur l'auriculaire et l'annulaire repliés pour ne pas gêner le mouvement des autres doigts. La main doit se situer en dessous de la ligne d'écriture, c'est la rotation du poignet qui permet ce basculement ceci tardivement dans le développement (vers 7-8 ans).

Il est préférable de positionner la feuille A4 horizontalement pour que l'élève dispose du plus d'espace possible, sachant que les premiers essais sont en général écrits très gros. En outre, il sera moins gêné par la longueur de la feuille qui l'obligerait à se déplacer pour en atteindre le haut.

Quelles formes pour les lettres cursives ?

La question se pose souvent : quels sont les modèles légitimes d'écriture cursive à enseigner ? Le recours aux propositions des éditeurs, comme aux modèles puisés sur Internet, sont à considérer avec prudence et être analysés avec rigueur avant d'être adoptés. En l'absence de directive contraignante, quelques principes fondamentaux doivent être respectés :

- l'écriture doit être lisible et ne pas subir de déformations au cours des pratiques ;
- l'élève doit pouvoir la tracer avec fluidité pour acquérir la vitesse d'exécution ultérieurement exigible ;
- le maître doit choisir la simplicité pour que les élèves identifient sans ambiguïté les lettres et leurs liens.

Les proportions

La question des proportions des lettres est abordée en grande section uniquement pour différencier les lettres hautes et les lettres basses. Cet aspect sera plus particulièrement travaillé ultérieurement à l'école élémentaire. Nous les donnons à titre indicatif.

Quel que soit le choix de la calligraphie, la forme des lettres doit être proportionnée. Le relief de l'écriture cursive se décline selon trois étages :

- les lettres « basses » tracées entre les interlignes, a, c, e, i, m, n, o, r, s, u, v, w, x, qui donnent la mesure de base ;
- les grandes lettres, à boucles ascendantes b, f, h, k, l ou descendantes f, g, j ;
- les lettres moyennes à hampe droite haute, d, t ou basse, p, q

Les proportions sont à considérer en prenant comme mesure de base la hauteur des lettres basses.

Les grandes lettres à boucle mesurent trois fois la hauteur des lettres basses, y compris le corps de la lettre (la boucle supérieure arrive au troisième interligne, la boucle inférieure au deuxième interligne).

La hauteur des lettres moyennes est de deux fois et demi celle des lettres basses y compris le corps de la lettre (le trait du « d » du « t » ou celui du « p » et « q » arrivent au deuxième interligne).

Les lettres majuscules montent à trois interlignes.

En partant de ces principes, une écriture acceptable est possible à instaurer même si le maître n'a pas d'expertise particulière en ce domaine.

Une écriture légèrement penchée vers la droite permet la fluidité et la rapidité du geste. Elle est rendue plus difficile si les cahiers sont tenus verticalement. Bien qu'elle ne soit pas en usage actuellement, cette particularité pourrait néanmoins être acceptée dans la mesure où toutes les conditions énoncées ci-avant sont respectées. Reste à harmoniser les choix au sein de l'école.

Chacun a appris à écrire selon certains usages qui sont devenus des automatismes même si les conditions pour écrire ont évolué (on pense notamment à la nature des outils qui influence le tracé de l'écriture). Les adultes transmettent naturellement leur manière de faire, le maître se doit cependant de s'interroger sur ses propres pratiques afin de les clarifier pour faire des choix justifiés et parfois abandonner des usages qui ne sont plus tout à fait nécessaires. Il faut savoir que plusieurs de ces habitudes ou conventions se sont élaborées alors que tout écolier manipulait le porte-plume.

Les procédures et le ductus des lettres

Les lettres rondes « a », « o », la lettre « c » ainsi que les lettres « d », « g », « q » se tracent en rotation à gauche (anti-horaire). Pour faciliter l'appropriation de la trajectoire de ces tracés, le fait d'établir des comparaisons avec la lettre « c » permet de fixer la rotation exigée.

Les lettres doivent se tracer d'un seul élan, sans rupture, les points et les accents se mettant en fin de lettre.

Pour les lettres qui comprennent un rond et soit une hampe « a », « d », « q », soit une boucle « g », on observe que souvent les élèves tracent un demi-cercle contre lequel ils plaquent la hampe (« canne ») ou la boucle. Cette procédure n'est pas à encourager. La technique suivante s'avère particulièrement performante : si on compare le rond à un cadran de montre, son tracé débute à droite approximativement au niveau du chiffre marquant deux heures. Après avoir accompli la rotation vers la gauche, le point d'arrivée se trouve exactement au point de départ et la main n'a plus qu'à tracer la deuxième partie de la lettre sans interruption. Cette technique permet d'éviter les boucles dans la lettre « o » souvent dues à un départ trop à gauche du cadran fictif.

Le tracé des lettres « m » et « n » se traduit souvent par des interruptions consistant à accoler des « ponts » ou « cannes ». Si ces interruptions du geste sont fréquentes en période d'apprentissage, elles sont un obstacle pour acquérir la fluidité gestuelle et la vitesse d'écriture. Il faut conduire les élèves à repasser en remontant sur le premier tracé du jambage pour continuer. Toutefois, si elle est amorcée à l'école maternelle, cette expertise ne sera pas toujours atteinte en fin de cours préparatoire. Il faut prendre conscience que repasser sur un premier tracé pour éviter les ruptures nécessite une excellente maîtrise gestuelle, compétence que peuvent initier des exercices graphiques adaptés.

Les boucles ascendantes et descendantes « b » « f » « g » « h » « j » « k » « l » « y » et « z » sont des cycloïdes allongés, le trait descendant est vertical. À noter la difficulté de la lettre « f » dont la boucle descendante est inversée par rapport à celles du « g » et « j ».

Les enchaînements

Lier les lettres entre elles requiert non seulement une habileté motrice mais également une bonne connaissance des formes des lettres qui permet l'anticipation de l'action. Par ailleurs, les liaisons avec ou sans levés de main sont à distinguer. Les levés de main se font nécessairement avant les lettres rondes et le « c » car l'amorce de leur tracé se situe à droite de ces lettres (par rapport à un axe médian vertical) et le lien ne peut se faire directement. Pour débiter, il vaut mieux choisir un mot court comportant de nombreux levés de main (introduire un mot comportant des lettres rondes) : *maman, la, non* ; puis des mots courts sans levés de main : *il, le*.

Les enchaînements qui posent le plus problème concernent les lettres qui finissant en attache haute, par exemple « b » « v » doivent se lier avec des lettres en attache basse « r » « i » « e » « u » : « vr » et « br » « bi », etc. Dans ce cas il est préférable pour les premiers apprentissages de privilégier la liaison du geste pour accrocher la lettre suivante. Il est à remarquer que les œilletons dans les lettres accentuent les distorsions des tracés et les confusions : « br » « ve », etc.

Les boucles dans les lettres ou « œillets »

Cette difficulté est peut être aggravée par l'habitude de tracer les traits d'attaque des lettres.

Pour bon nombre d'adultes, l'usage veut que l'on trace de petites boucles dans certaines lettres « b », « o », « r », « s », « v », « w », « z ». L'argument avancé pour la lettre « o » est que cette boucle est nécessaire pour « lier » cette lettre à la suivante. Si dans ce cas cette explication peut sembler recevable, elle ne l'est pas pour les autres lettres dont l'œilleton se situe au sein de la forme. Il semble en fait que le tracé de ces boucles facilite la fluidité du geste (notamment pour l'écriture avec plume métallique) en évitant les ruptures pour les changements de direction. Le problème est qu'elles prennent une importance exagérée, elles sont parfois rajoutées comme ornements, et plus délicat, elles génèrent des distorsions (ouverture du « o »), autant de preuves de leur inadéquation aux apprentissages premiers. Si, par habitude personnelle, le maître les introduit, il devra veiller à leur discrétion et au respect de la forme de lettres. La technique décrite précédemment (se référer à un cadran de montre) pour tracer d'un seul jet les lettres a, d, q, g, donne d'excellents résultats pour l'écriture du « o ».

Se pose aussi la question de la forme de la lettre « e » qui peut être tracée soit d'un seul jet (une boucle simple) soit avec un arrêt du geste après le trait d'attaque avant de tracer la boucle. La logique de la continuité gestuelle pousse à tracer cette lettre comme une boucle arrondie.

Les traits d'attaque

Les traits dits « d'attaque » tracés devant certaines lettres en début de mot notamment les lettres rondes (c, d, o, g, q ou même le t) font polémique : faut-il ou non les conserver ? Ceux-ci sont parfois considérés comme représentant une partie des liens qui permettent les enchaînements entre les lettres, il n'est peut-être pas utile de les conserver alors lorsqu'ils sont en tête du mot. Or, les autres lettres possèdent également cet attribut (b, l, m, p, etc.) mais comme il ne donne pas lieu à une rupture du geste, il apparaît comme intégré dans le tracé même de la lettre²⁴. Compte tenu de ces observations, il faudrait alors conserver ce trait d'attaque pour toutes les lettres. Font-ils partie ou non du « portrait » des lettres ? Il suffit de faire le choix de les intégrer ou non pour toutes les lettres et en accord avec l'équipe pédagogique. La question peut se poser également pour le tracé final des lettres lorsqu'elles sont situées en fin de mot, le petit trait final est confondu avec la forme même de la lettre sauf pour le « o » et le « s » qui s'ornementent parfois de cet appendice. Ici aussi, il faut faire un choix qui, quel qu'il soit, ne porte pas préjudice ; il faut toujours veiller aux contraintes inutiles et aux déformations possibles.

Les initiales

L'apprentissage des initiales pour le prénom en capitale cursive calligraphiée (ou « bouclée ») n'est pas un objectif de grande section. Introduire prématurément ces tracés rajoute des difficultés alors que les élèves ont tant à faire pour maîtriser les règles de la cursivité.

Pour les maîtres qui souhaitent introduire l'apprentissage de ces initiales cursives, il est préférable d'attendre la troisième période de l'année scolaire et de ne pas l'im-

²⁴. Certains auteurs (M. Auzias) considèrent que les lettres rondes n'ont pas de trait d'attaque contrairement aux autres qui le possèderaient « naturellement ».

poser à tous les élèves. La mise en place d'un atelier de calligraphie, avec l'objectif de développer à la fois une approche culturelle et esthétique de l'écrit, une gestualité assouplie, peut être utile à cet apprentissage.

Harmonisation des pratiques

Si la conduite des situations d'enseignement pour l'apprentissage de l'écriture relève de la responsabilité pédagogique de chacun, il semble nécessaire que l'équipe pédagogique élabore un consensus pour le choix de la graphie. L'élaboration d'un livret peut être le support d'un projet d'école ou de cycle. L'association des enseignants du cycle 2 de l'école élémentaire serait appréciable. Dans ce livret peuvent être signalées les précautions mises en place par l'équipe pédagogique pour enseigner l'écriture : le moment du cursus, les diverses étapes (capitale, cursive), la tenue corporelle, le choix et la tenue du crayon, la forme des lettres retenue, les procédures pour les tracer. La distribution de ce livret aux familles constitue un outil de liaison fonctionnel et complet qui explique les finalités éducatives de ce travail.

Annexe XXII. Indicateurs de vigilance chez 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. <i>Pour compléter, on essaiera de voir si :</i> – ces enfants réagissent aux bruits, à la musique ; – le volume de leur voix est normal ; – ils cherchent à communiquer par d'autres moyens que le langage (mimiques, gestualité mais aussi formes agressives : coups de pied, morsures, griffures...) ; – ils regardent leur interlocuteur ; – ils essaient de dire des comptines, de chanter ; ils prennent du plaisir dans les moments dédiés à ces activités même s'ils ne participent pas activement.
Enfants de 4 à 5 ans	Les enfants comprennent moins bien qu'ils ne parlent. Ils produisent des phrases sans verbe. 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.
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 » / « 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 sons. Ils ont des difficultés à mémoriser des comptines, des chants, des poèmes, une histoire. Ils ne reconnaissent que très peu de lettres de l'alphabet, voire aucune. Ils évoluent peu ou pas sur l'année malgré des aides. <i>Pour compléter, on essaiera de voir si les problèmes notés affectent de la même façon d'autres domaines que le langage :</i> – mémorisent-ils la suite des nombres, des itinéraires, des connaissances sur le monde, etc. ? – Dessinent-ils ? Représentent-ils des « scènes » ? – Discriminent-ils des formes graphiques ? – Réagissent-ils de manière adaptée à la musique (jeux vocaux, activités instrumentales, danse) ?

Les deux cas développés présentent des exemples d'organisation de la classe permettant des interventions ciblées avec un ou deux groupes d'élèves, soit pour les aider à dépasser des faiblesses repérées, soit pour affiner l'observation.

Annexe XXIII. Aider des élèves s'exprimant peu dans un groupe et ayant un lexique réduit

Section de moyens – dernière partie de l'année ; deux séances de travail

Contexte : un projet d'apprentissage de la classe centré, dans la période, sur les règles de l'alimentation (domaine « Découverte du monde ») : un travail auquel les parents ont été associés a été conduit sur « l'équilibre » de l'alimentation à partir des menus de la cantine et de la collation. Du vocabulaire a été apporté.

	Séance 1	Séance 2
Groupe 1 (à aider)	Objectif langagier : oser prendre la parole au sein d'un groupe réduit, en réutilisant des connaissances notionnelles (équilibre des repas : variété, complémentarité) et du vocabulaire. Matériel : des photographies ou autres images d'aliments permettant de reconstituer des menus. Tâche : chacun pense à un menu qu'il aime beaucoup et qui doit être équilibré, que l'on peut constituer ou non à partir des images données (qui sont là comme amorces et non comme contraintes). À tour de rôle, chacun dit ce qu'il choisit ; un autre montre les images correspondantes (si c'est possible ou dit si ça ne l'est pas). Les autres élèves disent si le menu est équilibré ou pas, pourquoi et proposent des aides pour la correction le cas échéant (en sélectionnant des plats possibles).	Groupes 1 et 2 rassemblés. Même objectif pour chacun des groupes qu'à la première séance mais mise en œuvre à une échelle plus « large », avec plus de complexité. Matériel : le travail effectué à la séance précédente par le groupe 2. Tâche : les élèves du groupe 2 montrent leur travail, sous-groupe après sous-groupe ; ils rappellent ce qu'ils devaient faire ; le maître les invite à préciser le cas échéant. Les autres observent, discutent, valident ou critiquent et corrigent. Le premier sous-groupe dévoile son travail. Les élèves du groupe 1 sont invités à nommer les plats pour s'assurer que tout le monde reconnaît bien la même chose. Le maître pilote l'examen critique : est-ce que le menu comprend bien les plats obligatoires ? Est-ce que la contrainte est respectée ?
Groupe 2	Objectif langagier : se mettre d'accord/négocier avec un partenaire ; justifier des choix face à des interlocuteurs. Élèves n'ayant pas de difficultés de prise de parole, mais écoutant peu les autres et peu précis (vocabulaire approximatif, attention superficielle). Matériel : pour chaque groupe de deux élèves (3 groupes en tout), des images représentant différentes catégories d'aliments choisies pour permettre et rendre stimulante la tâche proposée. Tâche : chaque groupe doit composer deux menus comportant chacun une entrée, un plat de viande ou de poisson avec des légumes, un dessert, en respectant des contraintes particulières : allergie au lait dans un cas, allergie à l'œuf dans un autre cas, interdiction de consommer des légumes ou des fruits crus dans le troisième cas. <i>(La question des « aliments cachés » dans des préparations a déjà été abordée.)</i> Les élèves sont informés qu'ils auront à présenter leur travail et à se justifier ultérieurement devant des camarades.	Il sollicite des justifications, questionne éventuellement (comment fait-on une quiche ? Comment pourrait-on le savoir ?) ; sur un tel sujet, il sollicite soit des souvenirs de ce qui a été fait ou dit en classe, soit des expériences familiales, soit des idées (où trouver la réponse ?). Si la proposition est faite, il autorise un enfant à aller demander à un autre adulte de l'école, à chercher dans un livre de cuisine, etc. ; il reporte éventuellement à plus tard le moment de répondre (exploitation du tri de documents par les groupes 3 et 4). Les trois sous-groupes présentent successivement leur travail ; la parole est donnée plutôt aux élèves du groupe 1 d'abord et des interactions sont suscitées avec le groupe 2. Le maître stimule les moins hardis et cadre la participation des plus actifs (parler à son tour, écouter, ne pas couper la parole).

Séance 1	Séance 2
Groupe 3 Objectif : copier des mots à l'ordinateur – épeler (activer la connaissance des lettres de l'alphabet). Élèves n'ayant pas de problèmes d'expression, ni de vocabulaire. Travail par deux : menus de la semaine donnés sous forme de textes à trous à compléter (modèles disponibles) ; l'un tape, l'autre dicte/épelle (permutation des rôles). <i>(Contrôle a posteriori)</i>	Permutation des deux groupes.
Groupe 4 Objectif : repérer des écrits et se repérer dans des écrits : 1. repérer des écrits informatifs sur le lait, sur ce que l'on peut faire et comment avec du lait ; 2. repérer les mots « lait » et « œuf » dans des écrits divers (emballages, recettes). Élèves n'ayant pas de problèmes d'expression, ni de vocabulaire. Travail au coin-livres, approvisionné en fonction de ce projet, ou en BCD. <i>(Tri utilisé ultérieurement en classe pour un moment de lecture documentaire et pour répondre aux questions qui peuvent se poser dans la deuxième séance pour les groupes 1 et 2.)</i>	

Annexe XXIV. Aider des élèves en difficulté pour identifier et « manipuler » des syllabes

Section de grands – première partie de l'année

Contexte : l'enseignant de la classe a constaté qu'un petit nombre d'enfants a des difficultés à isoler une syllabe, dans diverses situations de manipulations à l'oral. Il s'interroge sur certains autres enfants qui ont aussi des difficultés mais ne sait s'il s'agit d'un problème langagier ou de difficultés d'un autre ordre (méthodologie, compréhension de consignes ou bien même investissement de cette activité) ; il a sollicité un membre du RASED pour l'aider à comprendre. Deux ateliers sont conduits par des adultes, les deux autres travaillent seuls.

Schéma d'une séance de travail qui pourrait être renouvelée : tous les groupes ont des tâches liées à la même compétence (manipuler des syllabes).

Groupe 1 – Avec le maître

Tâches : identifier une syllabe ; reconstituer des mots.

Matériel :

- des cartes (plaques de jeux de loto) sur lesquelles figurent plusieurs images avec le mot correspondant écrit dessous ;
- petits cartons sur lesquels une syllabe est écrite (toutes les syllabes des mots inscrits sur les plaques, parfois en plusieurs exemplaires) ; ces petits cartons sont contenus dans un sac.

Déroulement :

- l'enseignant distribue les cartes (une à chaque enfant). Chaque enfant dit quelles images se trouvent sur son carton ; il scande les syllabes (frappe en disant) ;
- l'enseignant sort du sac, au hasard, un carton qu'il ne montre pas et dit la syllabe. Les enfants doivent retrouver sur leur carton s'ils ont une image (ou plus) dont le nom comporte la syllabe. Le cas échéant, ils demandent le carton et justifient. Les autres valident ou non ; le maître aide à repérer des erreurs (par exemple, en soulignant les écarts minimes entre deux syllabes telles que « mou » et « nou » ou « mou » et « mu ».) ;
- lorsqu'il ne reste plus que quelques trous, ce sont les enfants qui demandent les syllabes qui leur « manquent » à l'enseignant.

Groupe 2 – Avec le maître spécialisé

Tâches : identifier une syllabe ; trouver des mots qui contiennent cette syllabe ; la distinguer de syllabes « voisines » (discrimination fine).

Matériel :

- des images reprises de matériels didactiques existants ; des images découpées ou des photographies collées sur des cartons qui ont été ensuite plastifiées (matériel construit pour ces activités issues de manipulations et de découpages effectués en classe).

Déroulement :

- l'enseignant éparpille le stock d'images sur une table de telle façon qu'elles soient visibles de tous ;
- chaque enfant prend une image qui correspond à un descriptif donné par l'enseignant (exemple : un mot de deux syllabes où on entend « to » ; un mot de trois syllabes qui commence par « é ».). L'enfant cherche, dit le nom de l'image qu'il

prend en faisant bien entendre la syllabe qu'il devait repérer ; les autres valident ou corrigent ;

– chaque enfant ayant une image en main, on essaie de faire des paires ; pour cela, chacun demande à son tour : « Je cherche un mot qui finit par ... » ou « qui commence par ... ». Si personne ne pense pas avoir une image qui répond à ce critère, on vérifie en faisant prononcer les mots et en scandant les syllabes puis on cherche dans le stock sur la table. On pose les paires constituées ;

– une fois cet assemblage effectué, on reprend ce matériau et on redit pourquoi les deux mots vont ensemble. L'enseignant propose alors trois mots en demandant lequel pourrait aller avec la paire initiale ; il veille à choisir des mots contenant des syllabes proches (exemple : paire initiale constituée de « éventail » et « portail » ; il propose « fauteuil », « bataille » et « chandail »). Il laisse un temps de réflexion, invite les enfants à se dire les mots dans leur tête puis interroge un enfant ;

– les enfants sont invités à leur tour à produire des propositions : dire un mot et interroger un camarade qui doit lui trouver la paire qui sera ainsi complétée, etc.

Groupe 3

Tâches : classer des images correspondant à des mots qui commencent ou finissent par une même syllabe ; faire des séries de trois au moins.

Un stock d'images est donné.

Travail individuel contrôlé *a posteriori* par le maître

Groupe 4

Tâches : trouver le critère de regroupement des mots donnés en série (syllabe commune) ; coder pour chaque mot la place de cette syllabe commune. *Cette activité pourrait se dérouler sur ordinateur.*

La convention a été travaillée antérieurement avec l'enseignant : on trace des petits carrés pour « coder » les syllabes et on marque avec une croix quelle est la syllabe qui est concernée dans le tri en cours. Exemple : le mot « parapluie » est codé avec trois carrés et le deuxième reçoit une croix si la syllabe concernée est « ra ».

Travail par groupes de deux contrôlé *a posteriori* par le maître.

Index

abécédaire 172

activité

- ~ graphiques, nature,
fonctions et règles 173
- récapituler les ~s 28, 130

album

- références 124
- usage spécifique 69

alphabet 172

analyse de la chaîne parlée, repères 78

appel, faire l'~ 116

Atsem, rôle de l'~ 33

cahier de vie

- de la classe 136
- individuel 136

communication

- aider un enfant à s'exprimer 207
- autour des moments quotidiens 33
- avec l'extérieur 31
- capter une intention de ~ 15
- classe, milieu de ~ 20
- créer un contexte favorable 19
- exploiter les situations scolaires 20
- faire l'appel 116
- induite par l'organisation 114
- à l'initiative des élèves 115
- non verbale 16
- objet médiateur 27
- par le langage 15
- piloter la ~ 112
- silence actif 16
- verbale 16

communiquer, apprendre à ~ 14

compréhension

- apprentissage progressif 34
- approfondir la ~ 37
- consignes 35
- entraîner à la ~ des textes 36
- vérifier la ~ 38

comptine 24, 122

- références 124
- usages 122

conflit, résoudre un ~ 120

consigne

- comprendre les ~s 35

cour de récréation, incident 120

dessin, intérêt du ~ 88

développement

langagier 25

neuromoteur, description 91

dictée à l'adulte 72, 123, 130, 136

- commentaires de l'enseignant 75
- créer des conditions favorables 73

ductus 203

échange collectif

- gestion rigoureuse 17, 23
- participer 17

école maternelle

- accueillir l'enfant non francophone 98
- enseigner efficacement la langue
française 57
- exemples de projets 110
- place et rôle des adultes 32
- sécuriser le tout-petit 19
- travail sur la phrase 50
- vers la maîtrise du langage oral 21

écrit 76

- accompagné 86
- aider la reformulation 74
- aménager un espace adéquat 63
- apprendre les gestes 87
- bénéfices de la production d'~ 84
- choisir le mot à copier 93
- comprendre le principe
alphabétique 77
- créer un espace dédié 85
- découvrir
la nature de l'~ 8
- les supports de l'~ 60
- par la littérature 66
- dictée à l'adulte 72
- documentaire 61
- en situation 60, 72
- étapes à la production de l'~ 73
- fonctionnel 61
- guidé 86
- littéraire 60
- organiser le milieu de travail 90
- permanence de l'~ 8
- principes pédagogiques 77
- produire 71, 138
- en situation 63
- rôle de l'enseignant 87
- savoir se décentrer 72
- trace 7
- trois types d'écritures, descriptif 186

va-et-vient avec l'oral 8
 varier les supports d'~ 62

écriture

apprentissage de l'~ 89
 connaître le développement moteur 91
 crayon de papier 191
 cursive 94, 187
 boucles 204
 conditions 200
 ductus 203
 enchaînements 203
 gestes 201
 initiales 204
 proportions 202
 traits d'attaque 204
 descriptif détaillé des 3 types d'~ 186
 dimensions à considérer 187
 en atelier 192
 enfant gaucher 195
 en moyenne section 197
 en petite section 196
 entraînement 192
 essai d'~ de mots 170, 171
 harmoniser les pratiques 205
 inventée 172
 les gestes 91, 189
 modèle
 adulte 193
 statique 194
 organisation spatiale 189
 perfectionnement 192
 planification 93
 réglures 193
 relation avec le graphisme 188
 scripte 186
 tenue des outils 190
 trois types d'~ 91
 tâtonnée 172

enfant

en difficulté, aider 209
 gaucher et l'écriture 195
 non francophone
 accueillir l'~ avec des codes 98
 chant 125
 dimension sonore du langage 99
 faire face au choc des cultures 97
 priorité à l'oral 98
 privilégier des échanges individuels 99
 valoriser la culture d'origine 100
 normalement scolarisés, indicateurs
 de vigilance 206

enseignant

apprendre à mémoriser 41
 Atsem 59
 définir des objectifs de langage 43
 expert en apprentissage de la langue 59
 maîtriser sa parole 49
 parents 59

famille, apprentissage du langage 33

fiction 67

formulette 122

grande section

acquérir le schéma d'une phrase
 de base 50
 comprendre le principe alphabétique 78
 construction des verbes 57
 construire un discours cohérent 24
 contraction déterminants/noms 57
 écriture cursive 94
 geste d'écriture 92
 graphisme 88
 identification de la syllable 80
 jeux vocaux 79
 mot et contexte 57
 registre de langue 57
 repérer la dyslexie 105
 usage distancié du langage 57

graphème 11

graphisme 174

apprentissage progressif 179
 conduire un dispositif
 d'enseignement 177
 développer une gestuelle diversifiée 89
 enseigner le ~ 89
 processus fondamentaux 174
 relation avec l'écriture 188

inférer, développer la capacité à ~ 39

jeu

de doigts 122
 faire évoluer les ~s 132
 jouer avec un ~ de construction
 à tous niveaux 134

langage 24

apprentissage, outils d'évaluation 102
 approche transversale 44
 communiquer par le ~ 15
 décontextualisé 23, 43
 définition 5
 d'évocation 6, 21, 43, 138
 récit 24
 difficultés d'apprentissage
 prendre en charge 105

repérer 100
 distancié 57
 en situation 26, 43, 67, 137
 enrichir 28
 extériorisé 5
 factuel 6
 fonction référentielle du ~ 10
 formes de ~ 6
 indicateurs de vigilance 101
 instrument de développement 10
 intérieur 5
 manipuler les formes du ~ 11
 objectifs de l'enseignant 43
 pédagogie du ~ à l'école 11
 pivot des apprentissages 12
 repères du développement du ~ 107
 retards et troubles 103
 rôle crucial des parents 33
 support de ~ 24
 troubles spécifiques 104

langue

définir des objectifs précis 58
 définition 4
 de scolarisation 96
 enseigner efficacement la ~ française 57
 étrangère 96
 maternelle 5, 70, 107
 autre que le français 96, 97
 définition 96
 processus d'apprentissage 9
 progresser vers la maîtrise de la ~ 43

lexique

acquérir 44
 aider un enfant au ~ réduit 207
 définition 44
 objectif linguistique 45
 repères pour mémoriser efficacement 47

littérature de jeunesse 67, 68

livre

corpus de ~s 146
 critères de choix 71
 entrer dans l'histoire différemment 71
 faire découvrir la pratique du ~ 68
 familiariser avec le ~ 68
 mise à disposition permanente 69
 support d'écrit 63
 varier les médiateurs 70

mémorisation

texte 39
 attitude de l'enseignant 41
 choisir 40

conditions favorables 40

morphologie 44, 80

morphosyntaxe 106

mot

acquérir des ~s chez l'enfant 44
 antonymie 47
 classe d'objets 44
 collectif 93
 à copier 93
 corpus de ~s 46, 58
 court 80, 93
 déformé 104
 écrit, relation avec le mot oral 82, 83
 essai d'écriture de ~s 170
 forme orale 79
 inducteur 24
 long 80
 mise en ~s 26, 31, 37, 45, 74, 75
 morphologie 44, 80
 nature des ~s 46
 oral, relation avec le mot écrit 82, 83
 outil 46, 55
 plaisir de jouer avec les ~s 81
 polysémie 47
 possibilités sémantiques 45
 relation
 de sens 45
 hiérarchique 45, 47
 morphologique 45
 segmenter les ~s en syllabes 80
 syllabes constitutives 79
 synonymie 47
 valise 80

moyenne section

comprendre les consignes d'activités 35
 écrire son prénom en majuscules 95
 écriture 197
 encourager les tentatives d'~ 84
 espace dédié à l'~ 85
 favoriser les échanges entre élèves 20
 graphisme 88
 jeux vocaux 79
 langage mis en œuvre 54
 repérage des syllabes 80
 repères sur les productions écrites 86
 retard de langage 104
 syntaxe et vocabulaire mobilisés 54

observation, évaluer par l'~ 18

oral

établir une relation avec l'écrit 81
 langage 6

- scriptural 140
- va-et-vient avec l'écrit 8
- outils d'évaluation 102**
- parole**
 - aider dans la prise de ~ 17
 - distinguer les sons de la ~ 78
 - segmenter la ~ en mots 80
- petite section**
 - accueil des enfants étrangers 98
 - aménager des bonnes
 - conditions de réception 70
 - choisir les bons mots 46
 - écriture 196
 - graphisme 88
 - langage
 - d'accompagnement 53
 - mis en œuvre 53, 54, 55, 56, 57
 - mémoriser chants et comptines 79
 - mettre en correspondance
 - oral et écrit 82
 - repérer les difficultés 100
 - saisir toutes les formes
 - de communication 15
 - sieste 118
 - syntaxe et vocabulaire
 - mobilisés 53, 54, 55, 56, 57
 - travailler les adjectifs qualificatifs 46
 - petit parleur 18
- phonème 11, 76**
 - découverte du ~ 80
- phonologie 6, 44, 99, 106**
 - activités réflexives 78
 - jeux 78
 - progressive 79
- planification des apprentissages 57**
- poésie 24, 127**
- principe alphabétique 138, 172**
 - comprendre le ~ 60
 - correspondance oral/écrit 76
 - enjeux 76
- prise de parole, encourager 22**
- prosodie 6, 24, 79, 80, 99**
- récit, faire saisir la trame narrative 24**
- réglure 193**
- répertoire**
 - consonantique 107
 - vocalique 107
- scolarisation, langue de ~ 96**
- sémantique 104**
 - activité d'intégration ~ 34
 - autonomie ~ 51
 - contenu 4
 - isoler un critère ~ 77
 - mot 44
 - possibilités ~s des mots 45
 - réseaux ~s 48
- sieste 118**
- silence actif 16**
- son**
 - découvrir les rapports lettres/sons 83
 - discriminer des ~s proches 81
 - distinguer les ~s de la parole 78
- syllabe 76**
 - identifier et manipuler 209
 - identifier la ~ en grande section 80
 - jouer avec les ~s 80
 - repérer la ~ en moyenne section 80
- syntaxe 44**
 - apprentissage 50
 - mobilisation 139
 - mobilisée, exemples 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145
 - objectif linguistique 45
 - petite section 53, 54, 55, 56, 57
 - questionnements efficaces 52
 - retard de langage 104
- texte**
 - choisir 36
 - essai d'écriture de ~ 171
 - lire 37
 - mémoriser
 - des ~s 39
 - dans des conditions favorables 40
- TUIC, technologies usuelles de l'information et de la communication 165**
- virelangue 123**
- vocabulaire**
 - actif 44
 - mobilisation 139
 - mobilisé, exemples 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145
 - passif 44